UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

LORENA BAROLO FERNANDES

EDUCAÇÃO, ARTE E POLÍTICA: O RACIONAL E O SENSÍVEL. REFLEXÕES A PARTIR DE WALTER BENJAMIN.

CURITIBA
2014

LORENA BAROLO FERNANDES

EDUCAÇÃO, ARTE E POLÍTICA: O RACIONAL E O SENSÍVEL. REFLEXÕES A PARTIR DE WALTER BENJAMIN.

Trabalho apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como exigência para a obtenção do titulo de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª Drª Anita Helena Schlesener.

CURITIBA
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”
Universidade Tuiuti do Paraná

F363 Fernandes, Lorena Barolo.
Educação, arte e política: o racional e o sensível. Reflexões a partir de Walter Benjamin/Lorena Barolo Fernandes; orientadora Profª Drª Anita Helena Schlesener.
178f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Educação. 2. Arte. 3. Política. 4. Modernidade. 5. Walter Benjamin. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD - 370

TERMO DE APROVAÇÃO

LORENA BAROLO FERNANDES

EDUCAÇÃO, ARTE E POLÍTICA: O RACIONAL E O SENSÍVEL. REFLEXÕES A PARTIR DE WALTER BENJAMIN.

Este trabalho foi julgado para a defesa de tese no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, linha: Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.
Curitiba, 11 de março de 2014.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Orientadora: _____
Profª. Drª. Anita Helena Schlesener
Presidente da Banca: Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

_____
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti
Membro Titular:Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC- PR

_____
Prof. Dr. Geraldo Balduíno Horn
Membro Titular: Universidade Federal do Paraná – UFPR

_____
Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Membro Titular: Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

_____
Profª. Drª. Ieda Viana
Membro Titular: Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, exemplos de dignidade e bondade, Salvador Fernandes Netto e Therezinha Barolo Fernandes (*in Memorian),* ao meu irmão Daniel, pela paciência, carinho e incentivo e meu companheiro, Carlos, pela amizade, paciência, amor e o incondicional incentivo nesta trajetória.

Muito Obrigada

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Anita Helena Schlesener pela precisa orientação, paciência e carinho. Aos professores Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Prof. Dr. Geraldo Balduíno Horn, Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto e Profª. Drª. Ieda Viana, pela valiosa contribuição, no exame de qualificação.

Aos amigos que sempre estiveram presentes nesta trajetória, entre eles Nanny, Gisele, Mônica e Cintia.

RESUMO

Esta tese tem como principal objetivo evidenciar que a articulação entre Educação, Arte e Política pode fazer frente ao processo de instrumentalização da Educação formal ao valorizar a dimensão sensível, a fim de gerar as condições de uma formação integral. Para demonstrar a necessidade dessa articulação apoia-se em fragmentos do pensamento de Walter Benjamin, contidos em seus ensaios que possibilitaram a reflexão sobre as capacidades de aprendizagem infantil e a faculdade mimética, entendida como experiência sensível, que ocorre na relação entre o homem, a natureza e as coisas e que, segundo esse autor, se perderam no curso da modernidade. Parte-se do pressuposto que a mudança estrutural da sociedade implica redefinir o processo de Educação a partir da relação entre Educação, Arte e Política. A metodologia se sustentou na leitura de obras de Walter Benjamin publicadas no Brasil consistindo em um levantamento bibliográfico e na leitura comparativa dos textos pertinentes ao tema. Destes, procedeu-se à contextualização histórica dos escritos e dos elementos sociais, políticos e culturais que fundamentaram a reflexão de Walter Benjamin e procurou-se salientar a transformação da dimensão sensível na era moderna. O percurso construído visou responder aos seguintes objetivos específicos: realizar considerações referentes à Educação brasileira contemporânea a fim de contextualizar a abordagem; enfocar as principais mudanças ocorridas na sociedade moderna desde o capitalismo; buscar entender, do ponto de vista histórico, como o desenvolvimento da modernidade transformou a percepção sensível dos indivíduos; retomar aspectos da filosofia de Walter Benjamin na perspectiva da Educação, da faculdade mimética, da Arte e da Política, para refletir sobre a Educação contemporânea; fazer a interlocução do autor de base com as leituras produzidas no campo da Arte no mesmo período histórico (Expressionismo e Surrealismo); levantar contribuições da Arte no processo educativo, em função da sua riqueza e amplitude, numa sociedade em que a razão imperativa assegura o seu espaço; refletir a articulação entre Educação, Arte e Política: possibilidades e desafios a partir das políticas públicas. Assim, as categorias de análise centram-se na dialética entre progresso/catástrofe; passado/presente, presente/futuro; racionalidade técnica/perda da dimensão sensível; Educação/Arte; Arte/Política. O pano de fundo que alimentou o percurso apresenta-se na necessidade de se criarem, nesta sociedade, as possibilidades do novo, para evitar a degradação da experiência sensível. A tese procurou enfatizar o sensível como imanente ao processo de formação humana e a dimensão pública de formação cultural como um direito subjetivo, não só por ser universal, mas por causa de seu caráter essencialmente criativo, livre, responsável e, por conseguinte, essencialmente humano. Para finalizar, destacaram-se documentos importantes da trajetória da Arte no contexto educacional brasileiro, para a reflexão da articulação entre Educação, Arte e Política, salientando-se as possibilidades e desafios que se apresentam no contexto das políticas públicas educacionais.

Palavras- chave: Educação, Arte, Política, Modernidade, Walter Benjamin.

ABSTRACT

The main goal of this investigation is to show up that the articulation among Education, Art, and Politics can face up the process to gender instruments concerning formal Education as it enriches this sensitive dimension that manage to give utter conditions to start a broad formation. This will give conditions to an integral formation. In order to show the importance of such an articulation, this study seeks for Walter Benjamin's fragments of thinking, found in some of his essays which give trends to a reflexion on infant learning abilities and the mimetic capacity. This ability concerns the sensitive experience that goes on with the relationship among man, nature, and things. According to Benjamin, this relation has been lost during the course of modern times. Yet, this study starts out with the analyses that social structural change implies a new definition on the Education process that comes from the relation among Education, Art, and Politics in order to allow a new definition concerning an alternative which can clear up the importance of sensitive dimension in Education, in Politics, and in life. All those three aspects can be found by Art itself. The methodology is based on the reading of Benjamin's several books as well as on possible bibliographic contents on Education and Art. They should be linked to the theme of this investigation. By these contents, Walter Benjamin's historic, political, and cultural elements study has been proceeded to clear up the sensitive dimension transformation in modern times. Plus, from Benjamin's texts a history of his writings and social, political, and cultural elements have been contextualized. This study aimed to answer to these following specific points: to propose considerations concerning Brazilian contemporary Education in order to contextualize a certain approach; to focus the main changes that occurred in modern society from capitalism; to try and understand, from a historic view point, how modern development changed individual perception; to bring back again Walter Benjamin's philosophic aspects concerning Education, mimetic abilities, Art, and Politic, in order to reflect on contemporary Education; to relate this author with various lectures concerning Art in the same historical period (Expressionism and Surrealism); to gather some Art contributions in Educational process due to this richness and broadness of the Art in a society where reason guides all; to think on the articulation among Education, Art, and Politic in order to present possibilities and challenges concerning public policies. Thus, it is surpassed important documents concerning Art paths in Brazilian educational context in order to a reflexion this link among Education, Art, and Politics, and their defiance easily found out in public education policies.

Keywords: Education, Art, Politics, Modern times, Walter Benjamin.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA 23

2 WALTER BENJAMIN E O EMBLEMA DA MODERNIDADE 31
2.1MODERNIDADE 47
2.2 MODERNIDADE NA LEITURA DE BENJAMIN E A MUDANÇA DE PERCEPÇÃO DO HOMEM 63
2.3 A CIDADE E O FLÂNEUR: A PERCEPÇÃO SENSÍVEL 74

3 FACULDADE MIMÉTICA E ARTE NA MODERNIDADE..... 89
3.1 O SURREALISMO COMO IDEIA DE EXPERIÊNCIA POLÍTICA A PARTIR DE WALTER BENJAMIM..... 111
3.2 FILOSOFIA DE WALTER BENJAMIN E A EDUCAÇÃO..... 123

4 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO.. 133

5 A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ARTE E POLÍTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 156

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 175

REFERÊNCIAS 180

INTRODUÇÃO

A partir da dissertação de Mestrado, "*Ensino de arte no universo autista: um relato de extensão da Faculdade de Artes do Paraná"*, apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da UTP (Universidade Tuiuti do Paraná), sob a orientação da Profª Drª Anita Schlesener no ano de 2010, tive a oportunidade de entrar em contato com alguns escritos de Walter Benjamin relativos à infância.

Tal pesquisa despertou o interesse em dar continuidade a esses estudos e investigar, por meio de uma revisão bibliográfica, o pensamento de Walter Benjamin sobre Educação, Arte e Política, reunidos em coletâneas publicadas no Brasil. Esses escritos levaram a uma reflexão sobre as capacidades de aprendizagem infantil e a faculdade mimética, entendida como experiência sensível, que ocorre na relação entre o homem, a natureza e as coisas e que, segundo esse autor, se perderam no processo de educação moderno em razão de metodologias verbais e racionalistas.

A partir desse pressuposto, esta tese procura a articulação entre educação, arte e política, para então apontar a importância da dimensão sensível no processo educacional que ultrapasse o tecnicismo fragmentado, ressaltando no indivíduo a capacidade de criar, de construir e se harmonizar com o mundo.

Como professora do Colegiado de Artes Visuais, ministrando a disciplina Tridimensional[1] na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), em Curitiba – PR, observamos, ao longo de quase vinte anos de magistério, muitos alunos da graduação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAP, cada vez mais desanimados em relação à própria formação e ao papel que a Arte ocupa na sociedade. Falta-lhes um maior envolvimento nas reflexões educacionais e também a conscientização de uma necessidade de novas ideias para transformações do processo educacional. Entende-se que cabe aos professores pesquisadores possibilitar novas investigações que venham a dar novo impulso a esse processo e consequentemente propiciar um conhecimento aos futuros professores sobre a sua própria atuação e sobre a Arte como processo educacional valoroso, transformador,

[1] O tridimensional tem como objetivo possibilitar a compreensão das relações volume/espaço por meio da exploração de materiais nos processos de: construção/talho direto/ modelagem/ fundição, bem como, a sua aplicabilidade no ensino da arte.

capaz de desenvolver uma educação crítica e uma educação da sensibilidade. O objetivo docente é criar um ambiente sensível e reflexivo que possibilite novas formas de atuações para se pensar a educação.

O principal motivo de se elaborar esta tese com enfoque em tema da área de Educação é a grande atualidade dos escritos de Walter Benjamin (1892-1940) sobre a modernidade e as mudanças nas sociedades industrializadas no século XIX e XX para explicitar esse momento de crise estrutural do capitalismo. As alterações sociais e perceptivas identificadas pelo autor no início do século XX se acentuaram na história posterior, impondo uma nova dinâmica ao corpo e ao pensamento inscritos numa sociedade voltada para o mercado e o consumo. Benjamin ainda relaciona esses valores culturais, centrados no quantitativo e imediato, a uma pobreza de experiência do homem moderno.

Na leitura feita de Benjamin, é na infância que se podem estimular várias percepções para a formação mais harmoniosa do indivíduo. Por meio da leitura de Walter Benjamin, constata-se a resposta que a criança encontra ao brincar com a linguagem simples da pura materialidade num universo lúdico, de prazer dos sentidos que a educação e a arte proporcionam e que se descaracterizam no mundo adulto, voltado para a produção e a reprodução do capital. Benjamin instiga sempre uma perspectiva mais atenta a questões filosóficas e políticas ligadas à transformação radical da sociedade, fator que implicaria uma mudança radical da perspectiva educativa e pedagógica.

Ao se entrar em contato com os escritos de Walter Benjamin percebe-se claramente a relevância da relação entre educação, arte e política no contexto da formação da sociedade moderna. Pode-se refletir sobre a educação pela arte que permite aliar percepção e conhecimento, aprimorar as formas sensoriais no processo de criação e interpretação da realidade, que despertam para o movimento da vida, onde pensamento e sensibilidade se articulam, resultando em um processo formativo inovador. Cabe acentuar que tal transformação implica o questionamento da estrutura social e política: na modernidade o conhecimento é racionalizado para atender aos objetivos do mundo do trabalho e a educação formal adapta a criança ao mundo do adulto e aos interesses da estrutura social burguesa. A percepção sensível se reduz ao imediatamente dado, a partir de um pragmatismo que concentra os interesses nos elementos no cotidiano. Essa perspectiva orienta a educação formal, visto que os interesses imediatos se voltam para a produção e

para o consumo. Foram os limites dessa perspectiva que impulsionaram a busca por outros referenciais. Cabe aqui salientar uma experiência realizada no ano de 2010, com os alunos do segundo ano de Licenciatura em Artes Visuais na disciplina Tridimensional II. Depois de um bimestre experimentando a modalidade de talho direto (a retirada de material de um bloco sólido), eles elaboraram um plano de aula para realizar uma oficina de talho direto para crianças do ensino básico em uma escola rural, *Escola Tancredo Neves*, no município de Quatro Barras, próximo a Curitiba.

Ao chegar à escola depois de uma hora de viagem, todos depararam com uma escola no meio da natureza, afastada do centro, com crianças, filhos na sua maioria de agricultores, muito bem educadas e ansiosas para participar da oficina. O resultado conseguido foi emocionante, apesar de elas nunca terem ouvido falar nem feito um talho direto. As crianças construíram formas criativas, fora do padrão e dos estereótipos, o que foi detectado na maioria das crianças daquela cidade. Talvez porque elas fossem um tanto excluídas, sem acesso às tecnologias. Efetivamente, o que representa a experiência de mundo delas é o meio, a natureza. Assim, esses alunos mostraram um potencial criativo contrastante com a maioria dos alunos dos grandes centros, com a dificuldade em criar algo que rompa os limites, talvez por estarem mais conciliados com o mundo natural, com o mundo dos sentidos de que fala Walter Benjamim.

Na dissertação de mestrado foi possível compreender que os escritos de Benjamin instigam várias reflexões sobre a Educação, principalmente sobre o processo educacional na constituição da sociedade burguesa; portanto, importa nesta introdução revisar e destacar algumas passagens apontadas como fundamentais para iniciar a elaboração desta tese. Como acentua Schlesener (2005, p.1), o pensamento benjaminiano se insere no contexto político de 1920 a 1940, quando se elaboram as suas advertências em relação à educação alemã, também quando a formação infantil se tornava objeto do interesse do regime totalitário em instauração na Alemanha. A nova perspectiva de abordagem de Benjamin evidencia a valorização da vida infantil, que passa a estar vinculada a uma nova leitura da história. Nesse contexto, entende-se a importância de se retomar a tradição e a memória daquilo que foi sufocado, reprimido no processo de constituição da modernidade, que se desenvolve baseada na vivência individual, na técnica e no trabalho fragmentado, na destruição dos elos com o passado e com a natureza.

A noção de infância em Benjamin não aponta para condições naturais da estrutura humana, mas se apresenta como resultado de um processo histórico de formação de sociedades, e o mundo perceptivo da criança se enraíza e se confronta com o mundo histórico.

> A criança, como o jovem que ainda não se adaptou às exigências do mundo adulto (do trabalho e da razão instrumental), está aberta à recepção das semelhanças sensíveis e sua formação individual se produz como aprendizado (e criação) do mundo. Assim, a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica se constitui como o gérmen do novo que pode ser contraposto à experiência do adulto, adaptado às condições do mundo regido pelo modo de produção e de representação modernos (SCHLESENER, 2008, p.2).

A visão da criança está centrada na atividade da fantasia. Ela se contrapõe à visão ordenada do adulto, cuja perda dos vínculos mais sensíveis de perceber o mundo ao redor e em si mesmo é o reflexo de uma sociedade centrada na produção, no trabalho, no mercado. No decorrer da vida a sensibilidade e a imaginação tão enraizadas na infância acabam se descaracterizando.

Uma das questões centrais na crítica à modernidade se expressa nas reflexões de Benjamin sobre a “perda da experiência” que pode estar vinculada ao trauma causado pela Primeira Guerra Mundial, também resultado dos desdobramentos do capitalismo. A perda dos elos com o passado pode ser entendido como o “resultado de um processo histórico, que culminou na formação da percepção moderna do mundo, a partir de determinadas estruturas de trabalho e da aplicação generalizada da técnica para fins de exploração da natureza e dos homens” (SCHLESENER, 2008, p.2).

Nessa perspectiva de uma sociedade sem passado e sem futuro, porque esqueceu a origem e se produz como a repetição eterna do mesmo, como se vai preservar a experiência infantil lúdica e sensível como forma de se prepararem as novas gerações para criarem o novo? A tese que se defende entende que a relação entre a Educação e a Arte configurada na filosofia de Walter Benjamin aliada ao possível vislumbrado como mudança política radical da sociedade, apresenta-se como nova alternativa. Para Benjamin, os artistas e as crianças encontram formas inspiradoras para procurar compreender o mundo e abrir novas sendas de leitura. E a Educação pode ser entendida em sua essência a partir da observação das atitudes e ações da criança:

> À observação – e somente aqui começa a educação - toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal. Não tanto, como pretendem os psicólogos, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens... Quase todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal em um meio para o qual só raramente homens geniais descortinaram uma vista (BENJAMIN, 1984, p.86).

Dessa observação, considera-se ser a criança imperativa e seu conhecimento do mundo se produz como posse; e também que ela interage com o mundo pela ação que envolve todos os sentidos, com acento no tátil e no visual. A Arte se faz presente na vida da criança, seja por meio do brinquedo, seja por intermédio do desenho, da pintura, da escultura, da estória, da música, da dança, do teatro. Ela provoca, de fato, o desenvolvimento da leitura do mundo e da expressão.

Na sociedade moderna, o processo de conhecimento permeia-se e depende sempre mais da mediação da técnica. A criança, na brincadeira, mantém os elos com a natureza, assim como com tudo o que resulta do mundo do trabalho; seus brinquedos se concentram nos resíduos desse mundo e se mostram um processo de criação e de interpretação da realidade circundante. Nesse universo lúdico onde a sensibilidade e a curiosidade comandam, criança e natureza interagem no todo. Os materiais os mais heterogêneos atraem também o olhar da criança: pedras, madeira, papel, ossos, tecidos, argila que, para Benjamin (1984), eles representam nesse microcosmo os materiais mais importantes já utilizados em tempos remotos quando o brinquedo era a peça do processo de produção que ligava pais e filhos.

As experiências com materiais refletem as conexões entre percepção, expressão e elementos inconscientes. Essas vivências com atividades artísticas proporcionam a experiência lúdica e o desenvolvimento de outras linguagens expressivas, essenciais nesse processo de educação. No texto *Canteiro de Obras*, Benjamin escreve sobre a obsessão dos pedagogos pela psicologia que os impede de perceber que a

> terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa (...) Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que estabelecer

> entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação (1984, p.77).

Nessas vivências proporcionadas pela cultura, a exploração realizada pela criança amplia a sua observação do mundo no qual ela está inserida, formando também seu próprio mundo das coisas.

Quando escreve *Sobre uma cartilha*, Benjamin percebe a criança como um indivíduo inserido na história e numa cultura. Ele a entende também como criadora; por isso, o perigo da institucionalização do saber, em uma incessante perseguição de metas para conquistar o "saber" daquilo que o "adulto todo-poderoso exige". Afinal, "[...] para a criança, o aprendizado como tudo mais, significa pela sua própria natureza uma grande aventura [...]" (BENJAMIN,1984, p.107).

E essa grande aventura precisa ser sempre proporcionada à criança por meio de incentivo que possibilite o olhar sensível, através da percepção, do tátil e do ótico, a fim de garantir o processo da descoberta do mundo. Para Benjamin (1994 p.109), "o universo do homem moderno parece conter aquelas correspondências mágicas em muito menor quantidade que o dos povos antigos ou primitivos. A questão é que se trata de uma extinção da faculdade mimética ou de sua transformação".

A Arte possibilita o desenvolvimento de experiências significativas e possibilita uma nova percepção do mundo, uma forma sensível e criativa, com vistas à evolução da humanidade voltada para este olhar sensível. Ela permite ainda criar novos instrumentos de aprendizagem que valorizem aspectos educativos descuidados pelas metodologias mais racionalistas. Duarte Jr. constata:

> Hoje, todavia, na esteira dessa regressão sensível operada pela sociedade industrial, a questão é verificar-se o quão embrutecidos e toscos se encontram os sentidos humanos (por detrás desse "modernoso" verniz de consumo e moda que os recobre) e tratar de sobre eles atuar, promovendo-lhes o crescimento e o desenvolvimentos mínimos para que se possa adentrar no reino da sensibilidade simbólica regido pela arte (2003, p.26).

Cores, formas, texturas, odores precisam ser explorados de maneira diversa daquela que a vida moderna proporciona. Nesse contexto, o resgate da simplicidade e do sensível é primordial, pois como escreve em seu discurso sobre o colecionador *Desempacotando minha biblioteca*: "Crianças decretam a renovação da existência

por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada" (BENJAMIN, 1995, p.229). E Schlesener (2009, p.155) considera que as reflexões de Benjamin levam a repensar as atuais práticas pedagógicas e mostram como seria eficaz introduzir metodologias que "permitissem entender a Educação como um processo que abrange toda a vida enquanto plena de contradições".

Portanto, o problema levantado por esta tese se articula a partir da seguinte hipótese: a mudança estrutural da sociedade implica redefinir a Educação. A relação Educação, Arte e Política, na leitura benjaminiana da Modernidade permitiria essa redefinição como uma alternativa.

O principal objetivo é procurar evidenciar que a articulação entre Educação, Arte e Política pode fazer frente ao processo de instrumentalização da Educação formal ao valorizar a dimensão sensível, a fim de gerar as condições de uma formação integral.

Eis os objetivos específicos da investigação em torno dos quais se estrutura a tese: realizar considerações referentes à Educação brasileira contemporânea a fim de contextualizar a abordagem; enfocar as principais mudanças ocorridas na sociedade moderna a partir do capitalismo; buscar entender, do ponto de vista histórico, como o desenvolvimento da modernidade transformou a percepção sensível dos indivíduos, tendo-se como suporte teórico escritos de Walter Benjamin e de um grupo significativo de pesquisadores; retomar aspectos da filosofia de Walter Benjamin na perspectiva da Educação, da faculdade mimética, da Arte e da Política, para refletir sobre a Educação contemporânea; levantar contribuições da Arte no processo educativo, em razão da sua riqueza e amplitude, numa sociedade em que a razão imperativa assegura o seu espaço; refletir a articulação entre Educação, Arte e Política: possibilidades e desafios a partir das políticas públicas. Assim, as categorias de análise centram-se na dialética entre progresso/catástrofe; passado/presente, presente/futuro; racionalidade técnica/perda da dimensão sensível; Educação/Arte; Arte/Política.

A metodologia se sustenta na leitura de coletâneas de escritos de Walter Benjamin publicadas no Brasil e os possíveis desdobramentos no campo da Educação e da Arte. Consiste em um levantamento bibliográfico e na leitura comparativa dos textos pertinentes ao tema, onde se procede à contextualização histórica dos escritos e dos elementos sociais, políticos e culturais que fundamentaram a reflexão do filósofo, ensaísta e crítico alemão.

Como referencial teórico, recorre-se à relação entre Educação, Arte e Política possível de ser configurada a partir da filosofia de Walter Benjamin e de outros autores. Com base nesse referencial, pretende-se revisar aspectos que venham dar suporte na reflexão da Educação Contemporânea, para apontar a importância da dimensão sensível no processo educacional que possa ultrapassar o tecnicismo fragmentado.

Tendo em vista que esta tese é o resultado da experiência desenvolvida a partir de aprofundamentos teóricos decorrentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, o primeiro capítulo traz considerações sobre a Educação brasileira a partir da década de 90 a fim de contextualizar o tema. Ele aponta que a Educação contemporânea não pode estar centrada na racionalidade técnica, na formação direcionada a bases científicas, voltada somente para o mercado de trabalho. Ressalta ainda que pesquisadores alertam sobre a necessidade da reflexão filosófica, a expressão artística e literária para promover o pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para a cidadania. O capítulo traz também o parecer CNE/CEB n.5/2011 que, no pensamento liberal, afirma a necessidade de a Educação ir “além da formação profissional”, para atingir a “construção da cidadania”, oferecendo aos “jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual [...]”. Relacionou-se o parecer com a Proposta da Matriz Curricular do Ensino Médio e Fundamental do Estado do Paraná para 2013. Para justificar tal abordagem recorre-se aos autores: Félix (1984), Saviani (2006-2010), Ciavatta; Frigotto; Ramos (2005), Horta (1991) e Silva; Carvalho (2009).

No segundo capítulo, apresenta-se Walter Benjamin e o seu contexto histórico. Segue-se com uma abordagem histórica introdutória sobre a modernidade e a mudança da percepção do mundo na leitura de Walter Benjamin, em decorrência da importância de se entender, sob o ponto de vista histórico, como o desenvolvimento da modernidade transformou a percepção sensível dos homens. Para tanto, foram aprofundados os estudos sobre a modernidade, abordando-se os seguintes aspectos: a partir de imagens dialéticas, o ponto central do tempo e da história se orienta pelo contraponto entre as ideias de progresso e de catástrofe em que Benjamin se posiciona contra a visão evolucionista da história como progresso e conquista; ele percebe o movimento real, o seu oposto, do lado dos dominados onde estão enraizadas as contradições da estrutura capitalista. Ora, o ponto da anti-

história benjaminiana se encontra na afirmação do “agora” como o instante no qual a criação de um futuro depende da capacidade humana de descobrir e interpretar no presente os sinais do passado. A compreensão do tempo – do passado e do futuro no presente – representa a esperança de uma abordagem histórica aberta e em movimento, condição fundamental para a produção intelectual e o exercício de ensinar. Destacam-se também as mudanças nas sociedades industrializadas no século XIX e XX que impunham uma nova dinâmica ao corpo e ao pensamento inscritos numa sociedade voltada para o mercado.

As imagens, os hiperespaços da arquitetura, os meios de transportes e comunicações, a acelerada movimentação de pessoas acabam por transformar o sistema sensorial e físico, e o entendimento sobre a transformação da estrutura da experiência humana se torna uma categoria central para se compreender a mudança da dimensão sensível nas sociedades. A destruição dos vínculos com a cultura, com a natureza e com o passado, são os elementos característicos da modernidade. E Benjamin alerta sobre a importância da consciência histórica, para que haja o despertar do sonho, para novas ações do indivíduo, e então se posicionar em defesa desse processo de galvanização e conformismo social, cultural e histórico.

Para se justificar tal abordagem, importa recorrer a alguns autores da área: Benjamin (1985-1989-1994), Baudelaire (1995-1996), Lukács (2003), Hobsbawm (1995), Arendt (2008), Harvey (1989), Featherstone (1995), Muricy (1998), Buck-Morss (2002), Bolle (2000), Gagnebin (2009), Schlesener (1999-2011), Löwy (2005), Rudé (1991), Bresciani (1994), D’Angelo (1994), Peixoto (2003), Freitag (2004) e Musse (1999).

O terceiro capítulo aborda a faculdade mimética, Educação, Arte e aspectos de movimentos artísticos da época e as possibilidades de interlocução com Walter Benjamin; segue com a importância histórica do Surrealismo como ideia de experiência política a partir do filósofo alemão. Na sequência, estudam-se aspectos da filosofia de Walter Benjamin e a Educação no contexto da sociedade moderna. Essa abordagem é uma continuidade necessária que evidencia a transformação da dimensão sensível na era moderna, mostra que a faculdade mimética é uma capacidade antropológica fundamental, responsável pela aprendizagem e entendida como uma experiência sensível que ocorre na relação entre o homem, a natureza e

as coisas. Ela permite outra espécie de comunicação em um processo de assimilação e de modificação correspondente ao processo civilizatório.

Para Benjamin, a criança e o artista são impregnados dessa faculdade em sua relação com o mundo, mas na modernidade essa experiência se transformou em virtude da técnica e de sua função no processo de dominação do homem pelo homem. Nesse contexto, arrisca-se um paralelo para demonstrar como a Educação, a Arte e a Política podem se articular para a transformação de uma realidade. Portanto, destacam-se três correntes artísticas da última década do século XIX, o Impressionismo, o Expressionismo e o Surrealismo que se posicionaram contra os métodos tradicionais de ensino das academias baseados no racionalismo. O Impressionismo abriu caminhos para novas experimentações, mas não deixou de expressar toda a cultura burguesa da época, ao contrário de outro movimento, o Expressionismo, que surgiu entre 1904-1905 na Alemanha, e tinha como meta expressar as emoções humanas e interpretar as angústias da sociedade moderna.

Esse movimento teve uma dimensão revolucionária na Arte, passível de ser estendida à realidade social, a partir do trabalho de artistas como Kandinsky (1866-1944) e Klee (1879- 1940). Estes começaram suas experiências ao analisar o desenho infantil no sentido de origem, estrutura primária da operação estética, aproximando-se do conceito de infância e faculdade mimética de Benjamin. Os dois artistas buscavam a experimentação, a criação, a libertação, o lúdico, a intuição, o sensível, em um processo de ampliação da consciência do mundo e para sua transformação. Nesse contexto, surge a Escola de Arquitetura Bauhaus (1919) de onde estes e outros artistas e intelectuais da época, ao perceberem as contradições históricas, perseguiram o movimento no sentido de ser quebrada uma ordem estabelecida da educação burguesa e de um estado autoritário. Eles mantiveram seus ideais na busca de transformar a Educação tendo como pressuposto básico a formação para a vida a partir do sensível, da criatividade, do fazer, da Arte.

Já o Surrealismo foi um movimento literário e artístico surgido na França, em 1919, que visava a busca da transformação do homem e da sociedade. Para Benjamin, foi o “último instantâneo da inteligência europeia” (1994), em que a relação entre ação e sonho implicava um espaço político que a Arte viria afirmar. Intelectuais e artistas precisavam tomar partido frente às funções de controle e propagação da ideologia dominante, a definição pela conservação do instituído ou pela transformação.

A partir daí, retoma-se aspectos da filosofia de Walter Benjamin e a Educação que se apresenta como alicerce para fundamentar as reflexões da presente tese a partir do ensaio *Infância em Berlim por volta de 1900*, escrito entre 1932-1938, em que Benjamin delineia um quadro da história da Alemanha e da sociedade burguesa. Nesses escritos a criança, no movimento lúdico de contato com as coisas, produz semelhanças entre si e o mundo ao redor, lê o mundo e cria correspondências, desenvolve seu conhecimento de uma forma original e concreta de tratar e cuidar das coisas. Tal conhecimento está sempre em movimento e envolto na imaginação, na experiência sensível em relação com a natureza. Mas a Educação burguesa priorizava a razão e a formação profissionalizante. Para Benjamin, tal Educação leva a criança desde cedo para a "escravidão da vida", entendida como "escravidão do trabalho", (BENJAMIN, 1984, p. 23).

O ponto central que se coloca: não se trata de negar a lógica e o empenho intelectual; mas se trata de não deixar de lado a experiência sensível e sua relação com a natureza, pois o conhecimento não pode prescindir de sua dupla dimensão do sensível e do racional. Portanto, os fatores fundamentais na renovação da Educação são a valorização da faculdade mimética, o lúdico e a sensibilidade que se caracterizam como práticas educativas formadoras.

Como suporte teórico para explicitar as abordagens sobre o tema há que se retomar Benjamin (1984-1994-1995), Lukács (2003), Schlesener (2009-2011), Eagleton (1993), Adorno (1985), Buck-Morss (2002), Baudelaire (1996), Arnheim (1986), Argan (1992), Gombrich (1986-1981), Kandinsky (1996), Klee (2001), Gay (1978), Couto (1984), Breton (1985), Benjamin, Schlolem (1993), Osborne (1997), Aragon (1996), D´Angelo (2006).

O quarto capítulo, mesmo não trazendo especificamente o pensamento de Benjamin, recorre a outros autores para buscar reafirmar contribuições da Arte no processo educativo, como área de conhecimento que pode levar à superação da razão instrumental, ao valorizar a dimensão sensível para a emancipação criadora e libertadora do sujeito social. Entendendo a Arte como movimento dialético da relação entre o homem e o mundo, parte-se do pressuposto de que a Arte é fundamental para a formação cultural e humana. Ela contribui para a compreensão da História e da trajetória humana, onde na práxis criadora a consciência do homem é elevada, possibilitando a transformação do mundo voltado para a humanização do indivíduo. As experiências sensoriais propiciam ao homem o desenvolvimento da

capacidade sensível e abre para novas perspectivas de perceber a realidade e a relação entre as coisas. A imaginação é um ato mental que permite ao homem a libertação do certo ou errado e o conduz a pensar no que poderá vir a ser, leva-o à ação criadora. A Arte se insere no processo formativo onde pensamento e sensibilidade se articulam e se abrem para novas possibilidades; por isso, a sua importância na Educação, pois também promove a conscientização política, tendo como pressuposto a formação autônoma e crítica e é capaz de interferir na realidade para a transformação da sociedade.

Destaca-se, como suporte teórico para a Arte e a contribuição na educação: Langer (1962), Vázquez (1977-1978), Benjamin (1989-1994-1995), Lukács (1968-2003), Schiller (1995), Schlesener (2011), Duarte Júnior (1995-2010), Mitrovitch (2007), D'Angelo (2006), Peixoto (2003), Kramer; Leite Pereira; Jobim e Souza Lopes (1998); Pilotto (2007) e Barbosa (1982, 1988, 2006).

O quinto capítulo, depois da trajetória que a presente pesquisa procura evidenciar sobre a instrumentalização da Educação formal e a transformação da dimensão sensível no contexto da modernidade, parte da reflexão sobre a necessidade de se criarem, nesta sociedade, as possibilidades do novo, para evitar a degradação da experiência sensível. Na perspectiva benjaminiana, ou se criam as condições de possibilidades do novo, ou se ficará na barbárie instituída e na repetição eterna do mesmo. Destacam-se documentos importantes da trajetória da Arte no contexto educacional brasileiro: Lei 5692/71, Lei 9.394/96 e os PCNS – Arte 1997/1998; o Parecer CNE N° 15/98 e o Parecer CNE de 24/1/2012, para a reflexão da articulação entre Educação, Arte e Política, possibilidades e desafios a partir das políticas públicas.

Para embasar essa discussão, apoia-se em Barbosa (1984-1991), Guilhemerti (2007), Buoro (2002), Fusari e Ferraz (1993), Bacarin (2005) e Penna (2012), Torres (2011), Schlesener (2013), Kuenzer (2010) e Eagleton (1993).

Portanto, para esta tese, pretende-se trazer o pensamento de Walter Benjamin e de um grupo significativo de pesquisadores, bem como alguns documentos relativos às leis educacionais brasileiras, para uma trajetória possível que aponte em direção ao enriquecimento e alimentação da criatividade humana e a valorização do sensível pela Arte, fatores essenciais para a humanização e a emancipação do indivíduo.

As considerações finais depois dessa trajetória de reflexões sobre a modernidade, civilização e barbárie, procura confirmar a tese de que a Educação, a Arte e a Política, articuladas, podem fazer frente ao processo de instrumentalização da Educação formal, ao valorizar a dimensão sensível para uma formação integral.

Cabe salientar que, embora a leitura de Benjamin e as análises da estrutura da sociedade moderna indiquem o contrário, o pano de fundo de toda Educação é um projeto emancipatório, que não depende e nem pode ser construído pela escola, mas envolve o movimento social em suas contradições e superações. Desse modo, não se foge a esta regra e, mesmo se constatando a dura realidade do modo de produção capitalista, a articulação entre Educação, Arte e Política visa contribuir para mudanças no processo educativo movendo-nos pelo sonho de uma nova sociedade.

1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Para contextualizar o objetivo da pesquisa, que é explicitar a articulação entre Educação, Arte e Política como forma de mostrar os limites da Educação formal e valorizar a dimensão sensível, a fim de gerar as condições de uma formação integral, inicia-se uma reflexão sobre a Educação brasileira, ressaltando-se que as políticas educacionais hoje tem referência nos princípios da modernidade e especialmente da racionalidade instrumental.

A história da Educação brasileira perpassa pelo pressuposto de um horizonte utópico que alimenta as lutas dos educadores por mudanças estruturais, a fim de garantir um desenvolvimento democrático e pleno na educação frente aos entraves que ocorrem no plano político. As lutas começaram pelos projetos de leis que sustentavam mudanças significativas na formação educacional, principalmente em relação à conscientização e à reflexão dos indivíduos sobre a sociedade. Muitas vezes esses projetos de lei não ganharam a plena vigência ou não se concretizaram como lei porque os grupos sociais em disputa atuaram como *lobbies* ou “forças ocultas” que, na estrutura do Estado, visam a garantir interesses envolvidos.

Maria de Fátima da Costa Félix, na sua leitura das políticas públicas no âmbito do Estado, põe a questão da hegemonia da classe dominante:

> O Estado brasileiro não é uma instância autônoma em relação ao seu contexto, pois resulta do confronto entre as classes sociais de uma sociedade capitalista: classe dominante, que detém o capital, e as classes dominadas, que dispõem, apenas, da força de trabalho. O controle da classe dominante sobre a classe dominada não é exercido diretamente, mas através das instituições jurídico-políticas e culturais da superestrutura que garantem as condições necessárias à reprodução do capital e à preservação da hegemonia da classe dominante (FÉLIX, 1984, p. 17).

Assim, a classe dominada, detentora da força de trabalho tem como ideal a conquistar a sua inserção no mercado de trabalho e ainda a Educação de qualidade para a sua formação integral e recebe, quando muito, apenas com uma formação técnica direcionada às demandas do mercado. Para direcionar este raciocínio, pode-

se buscar Saviani (2006), em seu levantamento histórico sobre o significado político da ação do Congresso Nacional na legislação do Ensino.

Desde a transição do regime militar para a “Nova República”, o autor revela a importância de desenvolver um sistema educacional que atenda às necessidades do povo brasileiro para além do mercado globalizado. Nesse aspecto referente às “forças ocultas” Saviani (2006) sustenta que as estratégias políticas são os mecanismos de manutenção dos regimes políticos. Neste contexto, chamou de “democracia restrita” a experiência que foi entendida como uma democracia aberta para uma determinada e restrita parcela da sociedade, as elites socioeconômicas e culturais. Já a “ditadura” é o exemplo que exclui da participação política setores da sociedade civil, as chamadas “elites dissidentes” (SAVIANI, 2006, p, 7-8).

No âmbito da Educação brasileira essas forças se orientam de acordo com seus interesses políticos. De um lado, forças conservadoras, de outro, forças progressistas de onde surge o grande dualismo em relação à educação: educação geral para as elites dirigentes com formação humana; a preparação para o trabalho, para atender somente a necessidade do mercado para as demais. Ora, para os autores Ciavatta, Frigotto, Ramos (2005) o exercício da democracia no campo da educação e do trabalho e o acesso a todos dos bens originados pela vida social e pela garantia destes direitos deveriam ser o objetivo principal de toda sociedade.

A partir destas colocações, Saviani (2006) levanta o seguinte questionamento em relação à Constituição de 1988, ainda em vigor, pontuando a atualidade de seu trabalho:

> Com efeito, nesse momento considerado de implantação da chamada “Nova República”, às vésperas da instalação de um Congresso Constituinte, faz sentido indagar sobre o papel do Congresso Nacional e as conseqüências de sua ação nos diferentes campos da prática social e, especialmente, no nosso caso, no âmbito da prática educativa. À luz do comportamento do Congresso Nacional, qual o significado político da hora presente? (SAVIANI, 2006, p. 9).

As grandes desigualdades sociais que permeiam a situação econômica e social brasileira são um desafio que o Estado vem enfrentando com soluções paliativas; por isso, o autor coloca como prioridade a luta a ser travada para uma mudança profunda na Educação, um dos meios para garantir a plenitude do cidadão

para atuar na sociedade. A Educação concretiza-se dentro de certos limites colocados pela realidade social, pois, como expõe Horta:

> A intervenção do Estado em educação nas formações sociais capitalistas, justificada com base nas funções manifestadas de socialização, coesão social, diferenciação e formação profissional, tem como finalidade real implantar uma política educacional estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir o seu papel na reprodução da formação social do capitalismo, pela reprodução das forças produtivas e das relações de produção (HORTA, 1991, p. 236).

Daí pode-se pensar no compromisso das instituições de ensino na transformação da sociedade brasileira, como propagadoras dessa transformação, para que a educação não seja somente um produto para o mundo do trabalho.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Título II, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, o seguinte artigo pontua:

> **Art. 2.** - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, levar o educando a adquirir pleno desenvolvimento pessoal, inserir-se nas relações de cidadania e qualificar-se para o mundo do trabalho, traduz-se em um direito social que deve ser garantido a todos, mesmo no contexto liberal. No artigo, estão organizadas diretrizes específicas sobre o ensino, a base para a educação do país. Isso evidencia que tal concepção articula a visão pragmática e utilitária estabelecida na ordem política e social do mundo moderno. Seria como preparar os educandos para se apossarem de conhecimentos e habilidades, a fim de se integrarem como força nos setores produtivos, para o exercício da cidadania. É isto: a Educação priorizando a razão instrumental, que pode ser compreendida como a razão capitalista cujo objetivo é a racionalidade do lucro e da mais-valia, ainda na perspectiva liberal voltada aos interesses do capital.

Silva e Carvalho (2009) escrevem que, além de evidenciar o conceito de responsabilidade social, é

> dever de toda instituição que se propõe a trabalhar com educação produzir um ensino de qualidade tal, que garanta a formação de indivíduos capazes de transformar e desenvolver a sociedade. A escolaridade é uma forma de investimento social que produz capital humano, no qual o retorno é assegurado nos planos individual e social. O pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua habilitação para o trabalho são a base para a desmarginalização social (SILVA; CARVALHO, 2009, p.12).

Porém, o meio de se garantir um ensino de qualidade para a formação humana de todos os indivíduos precisa ser uma educação que não só atenda às demandas do mercado, mas uma formação profissional que, integrada a uma formação geral, saliente os aspectos humanísticos, culturais, científico-tecnológicos e emancipadores para uma formação humana de um sujeito ético e crítico. A luta dos educadores para garantir tanto uma educação pública de qualidade quanto o acesso de todos ao processo educativo tem como pano de fundo a dimensão utópica de uma sociedade que garanta ao menos os direitos liberais, com vistas a superar essa “desmarginalização social”. Dessa forma, gera para os trabalhadores as possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Félix levanta uma questão importante:

> A especificidade da educação consiste no seu caráter criador, como geradora do conhecimento que é a unidade entre a teoria e a prática. Ora, sendo essa unidade dissociada pelo modo de produção capitalista, a educação e a sua organização são atingidas. De fato, quando o Estado capitalista impõe ao sistema escolar e à escola a forma de organização burocrática, essa medida constitui uma ameaça à especificidade da educação (FÉLIX, 1984, p.193).

Como aponta Félix, o conhecimento produzido deve ter sempre como meta a formação integral do indivíduo, baseada na premissa desse caráter criador e libertador da educação e não, baseada num sistema político que direciona a educação para o atendimento específico dos interesses da classe dominante. Então, é necessária uma nova atitude dentro das instituições de ensino para fazer frente a tantos desafios impostos pela sociedade atual. É necessário perceber os mecanismos em jogo em relação à hegemonia das políticas públicas e realizar a mediação entre teoria e prática no processo educacional.

Por isso, as discussões atuais refletem a necessidade de mudança, enfoque mais centrado nas transformações sociais e culturais, haja vista o conteúdo do

Parecer CNE/CEB n. 5/2011 que, nos limites do pensamento liberal,[2] afirma a necessidade de ir "além da formação profissional" e atingir a "construção da cidadania", oferecendo aos "jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a Educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais". Ora, tal objetivo se pode cumprir somente se houver no currículo escolar da Educação Básica a possibilidade de articular Educação, Arte e Política ou a condição de organizar todas as disciplinas de formação humana integral, mudando-se, inclusive, as práticas educativas, a fim de produzir as condições de possibilidade de um trabalho coletivo, como propõe o parecer.

O Parecer CNE/CEB n. 5/2011 corrobora o contido na Resolução CNE/CEB n.3/1998 e reforça a necessidade de uma formação geral e "indica a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio". Esse fator parece não ser considerado pelos projetos mais recentes de redução da carga horária do currículo de disciplinas como Artes, Sociologia e Filosofia que contribuem para essa formação ou mesmo de reformulação da estrutura curricular por áreas e não mais por disciplinas (2014). As contradições que podem ser evidenciadas nos documentos, assim como as idas e vindas das decisões políticas em torno da Educação evidenciam a disputa das forças sociais em presença, na defesa de seus interesses de grupo e de dominação.

Neste exercício da práxis do conhecimento ressalta-se novamente o caráter cultural, moral e ético, na formação educacional. Nas palavras de Saviani (2006) "para além do mercado globalizado", trata-se de construir as bases de uma educação de qualidade. A práxis, nesse sentido amplo, exigiria nova postura política para redefinir a atividade educativa de acordo com uma proposta de valorização das classes trabalhadoras. A defesa da "responsabilidade social" insere-se no contexto da política neoliberal de transferência ou desoneração do Estado. Este incentiva práticas paliativas ou políticas compensatórias para amenizar os impactos da

[2] Cabe ressaltar os pressupostos que permitem identificar que o documento se movimenta nos limites do pensamento liberal: o reconhecimento das desigualdades sociais, seguida de propostas de programas e medidas compensatórias; o acento na construção da cidadania, apontando-a como um direito (social, legal, dentro dos limites de uma democracia burguesa que não se questiona); a valorização do "papel" que o Brasil desempenha no cenário internacional, etc. MEC, Parecer CNE/CEB n. 5/2011.

desigualdade social. Assim, se percebem algumas vertentes que desencadearam e continuam desencadeando questionamentos.

Mostra-se com isso a função que passa a assumir o Estado em viabilizar e preservar o sistema econômico, devido à intensificação da globalização, da revolução tecnológica, dos meios de comunicação que vêm transformando a sociedade, criando regras para o funcionamento do sistema, conduzindo operações e gerenciando interesses, buscando novas formas de regulação do processo econômico. O Estado aparece mais como regulador do mercado do que agente de produção de bens ou serviços para a sociedade, e a educação neste contexto está voltada apenas para suprir as demandas do mercado. A formação do homem, o seu desenvolvimento humano deveria ser a principal meta para as mudanças necessárias.

De novo, cita-se Saviani quando pondera sobre as condições atuais do processo educativo e o grande desafio que o Sistema Nacional de Educação deverá enfrentar:

> Não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica, advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o Sistema Nacional de Educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (SAVIANI, 2010, p.781).

Saviani também alerta que a Educação não pode estar centrada na racionalidade técnica, na formação direcionada a bases científicas, voltada somente para o mercado de trabalho. Advoga que a formação requer conter a reflexão filosófica, a expressão artística e literária que promova o pleno desenvolvimento da pessoa e de seu preparo para a cidadania. Nesse sentido, a educação pelo sensível tem como pressuposto, tornar a humanidade mais humana para evitar uma nova barbárie.

Portanto, as metas educacionais necessitam estar voltadas para atingir um pleno desenvolvimento social, cultural, artístico, científico e econômico, para levar a

promoção da igualdade entre os indivíduos – a universalização da Educação –, para que seja mais democrática e menos excludente. E o objetivo central visa a qualidade do ensino para todos, direito garantido por lei.

Do ponto de vista das políticas públicas, o caminho seguido vem sendo o inverso dessa proposta de formação integral: examinando a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Paraná para 2013, percebe-se que o objetivo central é a melhoria do ensino baseada em dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e, para cumprir essa meta, propõe-se reduções na oferta de várias disciplinas. Inclui-se aí a Arte, no ensino público, em especial no Ensino Médio e a priorização do ensino do Português e da Matemática para a melhoria do aprendizado. Isso denota uma opção por uma educação voltada para o mercado de trabalho, com o desconhecimento da contribuição da Arte para a formação do ser humano. Fica também evidente a redução de autonomia das escolas na construção da grade escolar. Política autoritária? O desenvolvimento do sensível é descartado para favorecer o racional?

Restrepo (1998, p.10) relata: "[...] a educação em valores deve ser articulada ao campo de uma estética sugestiva que nos permita abandonar a esfera tirânica dos decretos para inscrevermos na trama de uma educação do gosto e da sensibilidade". É isto: a política educacional não pode estar pautada num projeto de conhecimento em que a funcionalidade, a produtividade e a automação estejam no primeiro plano e a sensibilidade e a Arte, assim como as disciplinas que contribuem para uma formação integral (Filosofia, Sociologia, História, etc.), relegadas a um segundo plano.

Ora, isso implica a importância da Arte na Educação como formação geral; por isso, esta tese, como já se acentuou, objetiva principalmente evidenciar que a articulação entre Educação, Arte e Política pode fazer frente ao processo de instrumentalização da educação formal, ao valorizar a dimensão sensível, a fim de gerar as condições de uma formação integral. O pano de fundo é a busca de condições de possibilidade de uma nova ordem social e um novo modo de vida.

A breve contextualização das disputas politicas evidenciadas na história da Educação brasileira vista a partir dos documentos mais recentes objetiva acentuar as bases reais que geraram a nossa pesquisa e nos levaram a fazer um percurso de leitura que apresentamos nos capítulos que seguem. Neles damos início a uma trajetória com uma abordagem histórica introdutória sobre a modernidade e a

mudança da percepção do mundo a partir de algumas reflexões de Walter Benjamin e de um grupo significativo de pesquisadores, a partir dos quais se pode explicitar a articulação entre Educação, Arte e Política. A importância de se entender o ponto de vista histórico, como o desenvolvimento da modernidade transformou a percepção sensível dos homens é reforçada na tentativa de confirmar a hipótese da presente pesquisa: a mudança estrutural da sociedade implica redefinir a Educação. A relação Educação, Arte e Política, na leitura benjaminiana da Modernidade permitiria essa redefinição como uma alternativa.

2 WALTER BENJAMIN E O EMBLEMA DA MODERNIDADE

Alguns indivíduos nascem à frente de seu tempo. Seus pensamentos e reflexões adiantam épocas; por isso, são na maioria das vezes incompreendidos na sua existência. É o caso de Walter Benjamin (1892-1940), que fez parte de um tempo marcado por duas guerras mundiais, pelo horror da Europa nazista, considerado por muitos autores e também pelas gerações posteriores como o período mais sombrio da história da humanidade.[3]

Benjamin, mesmo não sendo integrante do grupo de intelectuais da Escola de Frankfurt, durante a sua vida, manteve-se como crítico literário, com um pequeno auxílio do Instituto de Pesquisa Social, vinculado à Universidade de Frankfurt. Este Instituto foi fundado no início dos anos de 1920 e foi o embrião da Escola de Frankfurt, cujo trabalho se produziu como um marco importante no marxismo ocidental; destaca-se a referida Escola, a fim de contextualizar vertentes do pensamento de intelectuais contemporâneos de Benjamin. Segundo Bárbara Freitag,

> Com o termo "Escola de Frankfurt" procura-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, que na década de 20 permaneceram à margem de um marxismo-leninismo "clássico", seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante e partidária (2004, p.10).

---

[3]Walter Benjamin (1892) nasceu em Berlim, em uma família judia e burguesa que lhe proporcionou as bases para os seus estudos, inclusive ao longo da vida adulta. Graduado em Filosofia, doutorou-se em 1919 com a tese *O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão*, na Universidade de Berna (BENJAMIN, 1989). Em 1923, iniciou sua tese de livre-docência, *A Origem do Drama Barroco Alemão*, para tentar obter a *Habilitation* na Universidade de Frankfurt, o que podia levá-lo a uma carreira universitária e, consequentemente garantir a sua segurança material e colocá-lo em maior evidência. No entanto, não obteve êxito, a sua tese de livre-docência foi recusada e os indivíduos envolvidos relataram depois que não haviam entendido uma única palavra de seu estudo. Em junho de 1940, foge de Paris com a irmã Dora e, em agosto, recebe a autorização para viajar para os Estados Unidos. Entretanto, ao chegar a Port Bou na França, depois de ter empreendido uma fuga difícil a pé da França rumo a Portugal e dali partir para os Estados Unidos, a polícia o impede de viajar porque ele não tinha visto de saída da França. Por ter fracassado na tentativa de fuga pela fronteira espanhola, Benjamin suicida-se com uma *overdose* de morfina no dia 26 de setembro de 1940 (MURICY, 1998). No dia seguinte a sua morte, seus companheiros de fuga tiveram a permissão para atravessar a fronteira. A "má sorte o acompanhava", detectou Arendt (2008).

Para Ricardo Musse (1999), alguns dos principais acontecimentos do século XX foram pensados e debatidos no âmbito dessa Escola que reuniu um grupo de intelectuais, especialistas das mais diversas áreas: na Psicanálise, Erich Fromm; nas Artes, Leo Lowenthal e Theodor Adorno; na Economia, Henryk Grossmann e Friedrich Pollock; na Filosofia e Sociologia, Herbert Marcuse e Max Horkheimer. Este último engendrou a expressão “filosofia social” e assumiu a direção do Instituto em 1930, que passou a ser um verdadeiro centro de pesquisa, preocupado com uma análise crítica dos problemas do capitalismo moderno. Freitag (2004) aponta que, preocupado com o antissemitismo crescente na Alemanha e o movimento nazista liderado por Hitler, Horkheimer criou a partir de 1931 filiais do Instituto em Genebra, Londres e Paris, onde permaneceria até a invasão alemã, depois que seus principais redatores já haviam emigrado para os Estados Unidos. De fato, em 1933, o governo nazista fechou o Instituto em Frankfurt por suas “atividades hostis ao Estado”. Houve o confisco do seu prédio e sessenta mil volumes de livros do acervo de sua biblioteca.

O Instituto, segundo Freitag (2004), foi financiado e fundado por Felix Weil, filho de um produtor de trigo alemão, emigrado para a Argentina no final do século XIX. Esse financiamento permitiu ao grupo de intelectuais sobreviver nos tempos sombrios, garantindo sua autonomia e independência. O objetivo do Instituto era aprofundar a teoria marxista relativamente ao debate sobre os limites e o alcance do marxismo num contexto histórico caracterizado, por um lado, pelo fracasso das revoluções socialistas no ocidente e o processo de degeneração da Revolução Russa com o Stalinismo e, por outro, pela situação de crise do capitalismo a partir da Primeira Guerra Mundial e pela ascensão do fascismo na Europa.

No final do século XIX e início do século XX, com o desenvolvimento econômico, acreditava-se também no desenvolvimento humano e social:

> acreditava-se que a humanidade estava se encaminhando para níveis de vida cada vez mais superiores. Essa crença na evolução e na fé no progresso se assentava, como hoje, no incessante desenvolvimento científico e tecnológico. O que se esperava, principalmente na Alemanha, era um futuro cada vez mais radiante (MUSSE, 1999, p.18).

Porém, a partir de 1914 com a Primeira Guerra Mundial, toda uma geração foi morta nos campos de batalha. Ainda conforme Musse (1999), para a primeira

geração dos fundadores da Escola de Frankfurt, só dentro do marxismo seria possível conhecer de uma forma mais completa o presente, a sociedade, o mundo circundante. Em 1937 com a publicação do ensaio-manifesto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” escrito por Max Horkheimer e as observações críticas feitas por Herbert Marcuse em “Filosofia e Teoria Crítica”, são lançados os fundamentos da teoria crítica da Escola de Frankfurt depois dos anos 40. Eles centraram-se em uma crítica da sociedade moderna burguesa caracterizada pelo domínio da técnica.

Freitag (2004) aponta que:

> Enquanto para a teoria tradicional a *necessidade* do trabalho teórico significa o respeito às regras gerais da lógica formal, ao princípio da identidade e da não-contradição, ao procedimento dedutivo ou indutivo, à restrição do trabalho teórico a um campo claramente delimitado, a noção de *necessidade* para a teoria crítica continua presa a um juízo existencial: libertar a humanidade do jugo da repressão, da ignorância e inconsciência. Esse juízo preserva, em sua essência, o ideal iluminista: usar a razão como instrumento de libertação para realizar a autonomia, a autodeterminação do homem ((FREITAG, 2004, p.41).

Portanto, para Freitag, a teoria crítica sugere uma relação orgânica entre sujeito e objeto, em que o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico inserido em um processo histórico que o condiciona e o molda. O teórico “crítico” tem consciência dessa condição; já o teórico “tradicional” tem uma concepção fora da dinâmica histórica e social. Ele trabalha com uma percepção distorcida de sua atividade científica e de sua função, fazendo que sua posição política seja de imobilismo e quietude, ao contrário do teórico não “tradicional” que assume a condição de analista e crítico, procurando intervir e redimensionar o processo histórico em favor da emancipação dos homens em uma ordem social justa e igualitária. Assim, a dialética, elemento da teoria crítica, não se contenta com o presente ou *status quo*; tenta, contudo, superar a realidade cotidiana “rotinizada”. Tem-se assim a dialética negativa, que pode ser entendida como “um movimento permanente da razão na tentativa de resgatar do passado as dimensões reprimidas, não concretizadas no presente, transferindo-as para um futuro pacificado em que as limitações do presente se anulem” (FREITAG, 2004, p.48). Por isso, a dialética, ao contrário da lógica formal, é capaz de incluir os elementos da contradição e da

transformação em seus conceitos, tão essenciais em qualquer processo de conhecimento.

Na concepção de Schlesener (1999), as críticas acentuadas pela Escola de Frankfurt se efetuaram em uma das características da modernidade, que é a instrumentalização do saber com extensão na formação dos indivíduos, submetendo a vida humana ao mundo da produção:

> A racionalidade científica encontrou no modo de produção capitalista o meio ideal para estender-se a todas as relações sociais e políticas adquirindo, nesse contexto, a forma da administração racional e burocrática; os homens são submetidos às regras impostas pela produtividade; as relações causais, mecânicas e repetitivas que regem o mundo da produção e as relações mercantis estendem-se à toda a vida da sociedade, minando as relações entre os indivíduos, reduzindo-os à mera condição de objetos, partes de uma engrenagem cujo funcionamento não dominam porque não compreendem. O poder político se constitui como instância reguladora, na figura do Estado (SCHLESENER, 1999, p. 64).

A crítica se orienta a partir de um mundo onde a instrumentalização das coisas torna-se a instrumentalização do próprio indivíduo, significando a racionalidade da dominação. Embora houvesse significativas diferenças entre os teóricos da Escola no modo de abordar e resolver os problemas, havia uma identidade na perspectiva crítica, no esforço em desconstruir o discurso dominante (também entre as esquerdas) para a abertura de novas possibilidades de leitura e de prática social. Desse modo, a crítica à racionalidade moderna implica compreender o processo de alienação, a formação da ideologia, as formas como os conflitos sociais são compreendidos e representados, enfim, seu papel num sistema de dominação. Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância do pensamento de Marx, esses autores se voltam para outras fontes como Freud, Hegel, Nietzsche, Weber, no sentido de abrir novas alternativas de leitura da realidade ao próprio marxismo.

Esses intelectuais também ampliaram o sentido político que não se restringe às relações no contexto do Estado, mas se configuram na divisão social do trabalho, na burocracia, no autoritarismo vivido no cotidiano familiar, na formação da identidade individual, no modo como interagem o privado e o público, nos padrões culturais que a sociedade desenvolve, na indústria cultural e na ideologia presente nas formas de seduzir e aliciar os indivíduos no interesse do consumo. Adorno e

Horkheimer (1985), no texto publicado em 1947, “Dialética do Esclarecimento”, constatam que o chamado “Séculos das Luzes” tinha como eixo central proporcionar ao indivíduo um conhecimento universal capaz de fazer surgir uma racionalidade privilegiada. Esta deveria garantir o progresso intelectual, o aperfeiçoamento moral, a estabilidade político-econômica e o controle da natureza, na crença na dimensão cognitiva do indivíduo, para “esclarecer” os fenômenos do mundo, bloqueados pela tradição.

Com Descartes têm-se as bases do racionalismo moderno, a partir do qual se elabora a imagem do indivíduo fundada na confiança e no poder da razão. Com a técnica, o indivíduo se tornaria mestre e senhor da natureza, prevalecendo assim sobre os outros canais de conhecimento humano como a afetividade e fantasia, encontrados nas Artes, na religião. Estas pensavam obscurecer o pensamento, e, portanto, não serviam de base ao conhecimento. A ciência cartesiana, com efeito, abriu caminho para as novas formas de controle da natureza ao propor um método cujo objetivo era alcançar a evidência a partir da transformação do mundo em objeto do pensamento, na forma de abstração.

O caráter emancipador da razão torna-se a base da crença no progresso intelectual e da emancipação política do sujeito moderno. A crença no desenvolvimento da ciência e da técnica tomou expressão na exaltação do progresso e na possibilidade de domínio do desconhecido. Nessa senda aberta por Descartes e desenvolvida pelo racionalismo, surgiu uma nova espacialidade e uma nova temporalidade que rompia com a memória histórica, tida como fonte de engano e ilusão.

> A *Dialética do Esclarecimento* descreve uma *dialética da razão* que em sua trajetória, originalmente concebida como processo emancipatório que conduziria à autonomia e à autodeterminação, se transforma em seu contrário: em um crescente processo de instrumentalização para a dominação e repressão do homem (FREITAG, 2004, p. 34).

A Dialética do Esclarecimento procurou questionar a racionalidade moderna e a própria subjetividade que ela caracterizou; ela não se propôs a rejeitar o pensamento de Descartes em favor do de Marx e sim, englobar o primeiro no segundo, mostrando assim os limites do projeto iluminista, evidentes nos desequilíbrios sociais e naturais dele decorrentes, o desvelamento dos mitos e

ideologias, que já não conseguiam legitimar as relações opressivas e destruidoras da era industrial. “O saber produzido pelo Iluminismo não conduzia à emancipação e sim à técnica e ciência moderna que mantêm com seu objeto uma relação ditatorial” (FREITAG, 2004, p. 35).

Enfim, Freitag mostra como a razão abrangente e humanística a serviço da liberdade e emancipação dos indivíduos se atrofiou, e o resultado foi a razão instrumental. Ela representa a ruptura com a convicção profunda que a razão acabaria por realizar-se ao mesmo tempo com a liberdade, autonomia e o fim do reino da necessidade, contida na concepção kantiana da razão libertadora:

> A onipotência do sistema capitalista, reificado no mito da modernidade, estaria, segundo essa nova análise, 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 do futuro da humanidade, sem possibilidade de uma resistência crítica (FREITAG, 2004, p. 21).

Significa dessa forma a morte da razão kantiana, asfixiada pelas relações de produção capitalista. Com tal diagnóstico, tanto Adorno como Horkheimer abandonam os paradigmas do materialismo histórico, que no início do Instituto tinha o interesse teórico do porquê de a classe operária não ter assumido o seu destino histórico de revolucionar a ordem estabelecida. Assim, buscam novos caminhos que se afastam dos paradigmas do positivismo e neopositivismo que dominavam as ciências naturais e humanas da época, para uma nova fase de trabalhos com refúgio na dialética negativa e na teoria estética. Esta última teoria

> Procura desvendar na obra de arte sua essência, seu verdadeiro caráter de negadora do real estabelecido, sem submetê-la a sistemas conceituais coerentes ou ao processo de produção e reprodução da mercadoria. Procura, quase que intuitivamente, afinar-se e sincronizar-se com ela para compreender sua mensagem negadora e contestadora (FREITAG, 2004, p. 84).

A teoria estética passa a posição de herdeira da teoria crítica, ao propor-se como única forma possível de opor-se, tanto na teoria como na prática, ao presente instituído. Isso evita a “unidimensionalização” e a dissolução da Arte no cotidiano, compreendendo-se a obra de arte como representação do real em suas múltiplas

dimensões contraditórias. “Reconhece que a Arte é o último reduto, a “reserva ecológica” da sociedade, em que a mensagem da “promessa de felicidade” permanece, contendo assim um conteúdo utópico que transcende a representação do real” (FREITAG, 2004, p. 84). Já, conforme esclarece Schlesener, “a racionalidade moderna precisa ser questionada e redefinida, para que a razão possa cumprir as promessas e esperanças de emancipação e felicidade que se frustraram no decorrer da história”. Essa característica emancipatória, que se frustrou no processo histórico, se apresenta como uma promessa (1999, p. 65).

Os teóricos da Escola de Frankfurt se dedicaram a mostrar as contradições entre o discurso emancipador fundado na autonomia da razão e a lógica do sistema capitalista, lógica da razão instrumental geradora das novas relações de mercado. Afinal, a nova realidade construída a partir do desenvolvimento industrial e das leis de mercado colocava em risco a ideia de um sujeito individual e emancipado e o conduziam ao processo de alienação. A realidade do consumo e da massificação redefine o estatuto do sujeito, reduzido aos limites e às necessidades da produção e do consumo.

> A maior justiça que conduz a uma homogeneização dos indivíduos e das consciências é adquirida às custas da liberdade de cada um. A regulamentação generalizada da vida, a redução da liberdade, a deturpação das consciências e a atrofia da capacidade crítica são correlatos inevitáveis de uma justiça social e material ampliada. A homogeneização generalizada é o preço que se paga para assegurar o bem-estar generalizado (FREITAG, 2004. P. 41).

Pondo em julgamento o Iluminismo, a crítica da Escola de Frankfurt mostrou que a pretensão racionalizadora de modo algum baniu o irracional e se enredou no mito que pretendia erradicar. É que o irracionalismo aflorou na política sob a forma do nazismo e do fascismo e na barbárie, que foram os genocídios. Portanto, a primeira geração de teóricos da Escola de Frankfurt, segundo Freitag (2004), explorou temas relacionados à dialética da razão iluminista e à crítica à ciência, a dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural e a questão do Estado e suas formas de legitimação na moderna sociedade de consumo.

E nesse sentido, Horkheimer e Adorno, Marcuse e também Benjamin, foram unânimes em atribuir à cultura em geral e especialmente à obra de arte uma dupla função:

> A de representar e consolidar a ordem existente e ao mesmo tempo a de criticá-la, denunciá-la como imperfeita e contraditória. Essa dupla função decorre do caráter ambíguo da própria cultura de ser ao mesmo tempo a depositária das experiências passadas de repressão e das expectativas de melhoria, de aperfeiçoamento: ela crítica o presente e remete ao futuro. A dimensão conservadora e emancipatória da cultura e da obra de arte encontram-se, pois, de mãos dadas (FREITAG, 2004, p. 77).

Com efeito, a Arte é a única área de atuação que preserva certa autonomia em relação a esse processo. Ela tem condições de realçar traços dessa realidade e, por meio deles, efetuar uma crítica. Da mesma forma, é certo também que a Arte se torna mercadoria na sociedade capitalista. Existem trabalhos que se inserem na padronização e nas técnicas de produção e distribuição do mercado e contribuem para reforçar a estrutura vigente. É também a Arte que possibilita o questionamento desse mundo.

E é nesse contexto, regido por um mundo em intensa mudança, que Walter Benjamin, que se considerava acima de tudo crítico literário, deixou como herança a sua análise reflexiva em várias áreas: Educação, Arte, Política, Infância, Literatura, Linguagem, História, Filosofia (ARENDT, 2008). Suas teses *Sobre o conceito de história* (1940) “constituem um dos textos filosóficos e políticos mais importantes do século XX. No pensamento revolucionário talvez seja o documento mais significativo desde as *Teses sobre Feuerbach* de Marx” (LÖWY, 2005, p. 17).

As Teses são uma nova abordagem sobre o tempo e a história. Trata-se de um escrito em fragmentos, articulado de tal modo que cada tema remete a outro e outro, delineando-se como um mosaico que repentinamente revela uma nova configuração da modernidade, da política e da educação em seus limites e contradições. “É preciso reconhecer o alcance muito mais amplo de seu pensamento, que visa nada menos do que a uma nova compreensão da história humana” (LÖWY, 2005, p.14). Será a partir dessa perspectiva que se dará início a algumas de suas reflexões.

Um dos emblemas da Modernidade tematizados por Benjamin é o quadro do pintor Paul Klee (1879-1940), *Angelus Novus*, que Benjamin adquirira quando jovem. “Na realidade, o que ele descreve tem muito pouca relação com o quadro: trata-se fundamentalmente da projeção de seus próprios sentimentos e idéias sobre a imagem sutil e despojada do artista alemão” (LÖWY, 2005, p. 88). Pode-se,

entretanto, afirmar que a questão da imagem e do pensamento se remete ao progresso explicitadas na Tese IX:

> Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca, dilatada, suas asas, abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força, que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1994, p. 226).

É com esse aspecto poético e filosófico que Benjamin convida à reflexão sobre o tempo e a modernidade, o que permite várias abordagens; afinal, a obra é aberta. A metáfora do anjo se relaciona à história, à temporalidade: o anjo tem os olhos escancarados e sua boca e as asas se encontram abertas. Ele olha e se afasta de algo que o assusta; ao mesmo tempo, o anjo parece paralisado. Essa personagem que olha para o passado e vira as costas para o futuro, abre várias sendas de leitura: as ruínas podem ser entendidas como os acontecimentos históricos que o anjo gostaria de recompor. Esse passado, o anjo gostaria que estivesse presente, mas a tempestade, ou melhor, o progresso afasta-o da sua origem, da harmonia universal, do seu regresso ao paraíso.

As análises do quadro de Klee na leitura benjaminiana desvelam tanto a realidade contraditória caracterizadora da sociedade moderna que afirma tanto a necessidade de caminhar rumo ao progresso quanto se mostra como a afirmação e a permanente repetição do mesmo; uma sociedade que esqueceu sua origem e seu passado e caminha sem futuro, numa situação de desespero e de catástrofe permanente.

O *Anjo da História*, tematizado por Benjamin insiste em olhar para trás, para a destruição da natureza material e espiritual é, segundo Buck-Morss, uma

> construção da história que olha para trás, em lugar de olhar para frente, para a destruição da natureza material como ela de fato aconteceu, estabelece contraste dialético com o mito futurista do progresso histórico (que só pode ser sustentado com o esquecimento do que aconteceu) (2002, p. 128).

O mito futurista se apresenta como a promessa de um futuro melhor para toda a humanidade; ele traz a noção de um re-encantamento do mundo. A reinstauração do mito se fez em uma nova forma: o capitalismo se tornou uma nova religião, num processo permeado de contradições, levando o homem a uma posição de alienação.

> O mito é recriado nas relações sociais modernas nas noções de progresso e cultura, sob as quais a modernidade esconde sua natureza de exploração, de fetiche e de repetição. A fé na razão, a confiança ilimitada na ciência, o poder descomunal do Estado, a moralidade secular, a história linear e homogênea são outras formas de expressão da força mítica (SCHLESENER, 1999, p.65).

Portanto, O *Anjo* pode sugerir muitas coisas, uma imagem que remete à divagação ou pode submeter a uma releitura do movimento histórico e social moderno, marcada pela aventura impensável de um progresso mítico. Como próprio dos anjos, eles avisam desse "novo" mundo, alertam as pessoas para o extremo desespero de uma realidade de ruínas. Enquanto se alimenta a ilusão de um mundo melhor, o *Anjo* voa mais baixo para avisar que as barbáries podem reaparecer – e certamente os anjos quase nunca falham. Bolle (2000), estudioso de Benjamin, também escreve sobre as alegorias benjaminianas, segundo as quais elas se mostram como a expressão de ideias a partir de imagens. Como o *Anjo* de Klee, a imagem possibilita compreender a ligação de um conhecimento arcaico à mentalidade de uma época.

O Benjamin historiógrafo fez isso muito bem. "Decifrar todas aquelas imagens e expressá-las em imagens "dialéticas" coincide, para ele, com a produção de conhecimento da história" (BOLLE, 2000, p.43). As imagens dialéticas remetem à percepção de que em sua filosofia sobre a história o ponto central se orienta pela ideia de progresso e catástrofe, pois onde "vemos uma cadeia de acontecimentos", o anjo "vê uma catástrofe única", e a "tempestade é o que chamamos de progresso", pois a partir da história na perspectiva dos vencidos, o passado é expressão de derrotas.

Para Eagleton (1993), a grande parte do pensamento de Benjamin não pode ser abstraída de sua origem numa crise histórica. É que, à medida que o fascismo chega ao poder, a carreira de Benjamin torna-se uma urgente constelação, arrancando fragmentos das garras de uma história que, como os regimes cansados da guerra, parece fazer-se em ruínas. Seu projeto é explodir o *continuum* letal da

história com as armas que lhe são disponíveis, como o choque, a alegoria, o estranhamento. A condição de possibilidade dessa tarefa:

> é a da História estar ruindo às suas costas – e que possa cavar nas ruínas e ir juntando alguns pedaços desconexos que se oponham à marcha inexorável do "progresso", só porque a catástrofe já aconteceu. Essa catástrofe serve de base à suposição complacente de que as formações nacionais estão agora definitivamente superadas pelo espaço internacional. O que o fascismo revelou, ao contrário, foi o capitalismo monopolista internacional, não abandonando as tradições nacionais, mas capaz de explorá-las para seus próprios fins, num momento de extrema crise política, juntando o velho e o novo numa constelação inesperada. São exatamente essas correspondências entre o arcaico e a vanguarda que caracterizam a ideologia nazi, casando a especificidade sensível de sangue e pátria ao fetichismo tecnológico e à expansão imperialista global (EAGLETON, 1993, p. 242).

Nesse contexto histórico de crise causada pelos regimes totalitários que têm no Estado o controle absoluto da vida política, econômica, social e cultural e se sustenta na propaganda dirigida a um nacionalismo extremado em defesa dos valores nacionais a favor do Estado, em um culto aos líderes do regime, apresenta-se a tendência para a dominação política e econômica sobre as nações mais fracas. Daí, a técnica resultou nas guerras e no genocídio em massa. Nesse momento de perigo extremo, Benjamin "reage extremamente às narrativas hubrísticas do historicismo" (EAGLETON, 1993, p. 242).

Buscando o texto de Benjamin (1994) escrito em 1930, "Teorias do fascismo alemão – Sobre a coletânea *Guerra e guerreiros*, editada por Ernest Jünger", o filósofo já apontava:

> O que se forjou aqui, a princípio sob a máscara do voluntário, na guerra mundial, e depois sob a do mercenário, no após-guerra, foi na verdade um competente militante fascista na luta de classes, e o que os autores entendem por nação, uma classe senhorial apoiada nesses indivíduos, que não é responsável perante ninguém e muito menos perante si mesma, e instalada num trono excelso, tem em sua fisionomia os traços de esfinge do produtor, que corre o risco de ser o único consumidor das suas mercadorias. A nação dos fascistas, com seu rosto de esfinge, constitui-se num novo mistério da natureza, de caráter econômico, ao lado do antigo, que, longe de se iluminar com a luz da técnica, revela agora os seus traços fisionômicos mais ameaçadores. No paralelogramo de forças constituído pela natureza e pela nação, a diagonal é a guerra (BENJAMIN, 1994, p. 70-71).

Assim, a crítica de Benjamin se dirige à exaltação do progresso pela sociedade capitalista e ao movimento mais conservador e reacionário, o fascismo. Um percurso que vem do messianismo judaico e que passa por um pensamento romântico radical, por Nietzsche e Freud, pelo anarquismo de Blanqui, até aportar no marxismo a partir da leitura de Lukács e da amizade com Brecht.

Mas, voltando ao *Anjo*, na análise de Muricy, a figura de Klee, o *Angelus Novus*, é a expressão da tarefa do historiador para Benjamin.

> Mas o presente não é uma transição que ligaria o passado ao futuro. É tempo imobilizado, momento "agora" (*jetztzeit*) em que o historiador constrói a história. Na perspectiva de uma atualidade "em estado de exceção", o historiador arranca o seu objeto do *continuum* do tempo, para construí-lo a serviço da atualidade, para roubar a tradição das mãos do conformismo (1998, p. 215).

Assim, o passado precisa ser libertado, a história universal desconstruída para a superação do "Eterno Retorno", do conformismo da aceitação de uma determinada visão da realidade socialmente produzida como a única real, verdadeira e justa de uma ideologia que legitima essa realidade. Como se viu anteriormente, o anjo vê ruínas e catástrofes; o historicista vê acontecimentos e vitórias, ele possui a visão da história como progresso e desenvolvimento; o ponto da anti-história benjaminiana se encontra na afirmação do "agora" como o instante no qual a criação de um futuro depende da capacidade humana de descobrir e interpretar no presente os sinais do passado.

Na interpretação de Gagnebin acerca das teses *Sobre o Conceito da História*, Benjamin define a tarefa do historiador "materialista" pela produção de rupturas

> longe de apresentar de início outro sistema explicativo ou uma "contra-história" plena e valente, oposta e simétrica à história oficial, a reflexão do historiador deve provocar um abalo, um choque que imobiliza o desenvolvimento natural da narrativa" (2009, p. 104).

Portanto, o ponto fundamental para Benjamin é que a apropriação do passado necessita ser feita na visão da história dos vencidos e a linearidade temporal deve ser rompida para se obter fragmentos a serem interpretados, para uma construção

de sentidos para o momento presente. Ora, o que existe é o presente e o presente permite nova busca do passado. O presente é viver, na perspectiva do que o passado não realizou, ou realizou, objetivando os sonhos do futuro. O passado está permeado de promessas, e Benjamin procura observar se essas promessas não podem ser realizadas no presente.

Schlesener (2011) ressalta que *O Eterno Retorno* é retomado por Benjamin a partir dos escritos de Blanqui, Baudelaire e Nietzsche. Para Baudelaire o "novo que, com esforço heróico, é extraído do "sempre igual"; em Nietzsche será o "sempre igual" que o homem afronta com calma heróica" e [...] "já não acontece nada de novo" (BENJAMIN,1989, p. 165).

Ao confrontar as reflexões desses pensadores, Walter Benjamin pôde mesclar a filosofia com a poesia e então refletir acerca da história e interpretar a modernidade sob o mito do progresso, percebido como tempo homogêneo e vazio repetitivo e sempre igual, numa experiência que se traduz vazia de sentido, de desesperança e desilusão e que ao mesmo tempo é permeada pelo desejo de eternidade. Essas contribuições ajudam o filósofo e historiador a propor o rompimento da linearidade da história e propor novos caminhos de interpretação da modernidade. A modernidade orientada pelo mito do progresso sustenta-se na contradição da sociedade capitalista com seu caráter quantitativo e automático em cujo fetiche da mercadoria o homem é levado a um processo de alienação. A classe dominante oculta seu medo por qualquer tipo de mudança. Com efeito, nessa ordem estabelecida, nesse contexto, surge a reflexão sobre os homens e a ordem social, uma ordem social que não se renova se for levado em conta o contexto histórico da estrutura capitalista e a sociedade burguesa; no fundo a hegemonia da classe dominante detém o monopólio de seus interesses, impõe os seus valores e acaba por não permitir uma mudança da ordem social.

O "eterno retorno", a "eterna repetição" e o "desejo da eternidade", são os conceitos básicos que se enunciam para a compreensão da crítica desses pensadores sobre a sociedade burguesa em que, na compreensão de Blanqui, segundo a leitura de Schlesener (2011, p.32) "[...] passado e futuro se desvelam como um mesmo drama de uma humanidade ao mesmo tempo enamorada de sua grandeza e aprisionada na monotonia e na vertigem da eterna repetição".

Benjamin salienta:

> O eterno retorno é uma tentativa de unir os dois princípios antinômicos da felicidade: ou seja, o da eternidade e o do “mais uma vez ainda”. – A ideia do eterno retorno faz surgir por encanto da miséria do tempo, a ideia especulativa (ou a fantasmagoria) da felicidade (1989, p. 174).

Assim, o eterno retorno pode ser entendido como a produção continua do mesmo, como formas tecnicamente condicionadas que Benjamin tentava converter a partir de suas críticas sobre a noção de progresso anunciada como promessa de um futuro melhor para a humanidade.

Na interpretação de Bolle (2000, p.111), a concepção de Benjamin de história é “baseada na ideia de um tempo “incompleto e inacabado”, aponta para uma dinâmica de mudanças. Eis o núcleo de uma filosofia que se opõe às visões míticas de uma história imutável, instaurada para durar”. É para o pensador perceber as transformações de sua própria época e de uma época anterior, levando-as para o “tempo de agora” com necessidades de mudanças; é o retorno de toda a história do homem com a possibilidade de transformação da sociedade. Nesse sentido pode-se pensar o papel da educação frente aos problemas políticos, econômicos, culturais e sociais. A Educação precisa ultrapassar a visão de uma história concebida como acúmulo de conhecimentos e conservação do passado. Cabe reconfigurar a Educação a partir de uma história para o “tempo de agora” com uma intervenção crítica para a transformação da sociedade.

Conforme Löwy, o que interessa para Benjamin no passado

> Não é o desenvolvimento das forças produtivas, a contradição entre forças e relações produtivas, as formas de propriedade ou do Estado, a evolução dos modos de produção – temas essenciais da obra de Marx - mas a luta até a morte entre opressores e oprimidos, exploradores e explorados, dominantes e dominados (2005, p.59-60).

Nesse sentido, prevalece a questão política sobre a determinação econômica e a questão política se expressa na materialidade da luta de classes. Segundo Löwy (2005), o conceito mais importante do materialismo histórico para Walter Benjamin não é, o materialismo filosófico abstrato, é a luta de classes, que Marx tinha sempre diante de seus olhos. Só ela faz compreender o presente, o passado e o futuro, em que teoria e práxis coincidem e, nesse processo, a atenção de Benjamin se volta para o marxismo. Mas, o que interessa para Benjamin são os opressores e

oprimidos, exploradores e explorados, dominantes e dominados. O historiador alemão observa que o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo faz aumentar a exploração do trabalho e da estrutura de repressão.

> Contrariamente ao marxismo evolucionista vulgar, Benjamin não concebe a revolução como um resultado "natural" ou "inevitável" do progresso econômico e técnico (ou da "contradição entre forças relações de produção"), mas sim como a interrupção de uma evolução histórica que conduz à catástrofe (LÖWY, 2002, p. 2).

Na *luta de classes* Benjamin apresenta uma dialética do material e do espiritual, do econômico e do cultural,

> que vai além do modelo bem mecanicista da infraestrutura e da superestrutura: o que está em jogo na luta é material, mas a motivação dos atores sociais é espiritual. Se não fosse estimulada por algumas qualidades morais, a classe dominada não conseguiria lutar por sua libertação (LÖWY, 2005, p. 59).

Se a superestrutura representa o plano político e ideológico, a infraestrutura é um elemento do conjunto em movimento, representa a sociedade civil, o social, o econômico. A superestrutura "se modifica mais lentamente que a base econômica, as mudanças ocorridas nas condições de produção precisaram mais de meio século para refletir-se em todos os setores da cultura" (BENJAMIN, 1994, p. 165), e nisso se apresenta a dialética do material e do espiritual. Ora, a sobrevivência é material; o trabalho, a produção que envolve essa relação, apresenta também o cunho espiritual, no sentido da criação social pelo trabalho, de emancipação e libertação do indivíduo. E nesse contexto se apresenta o pessimismo de Benjamin. Este se relaciona à emancipação das classes oprimidas em oposição ao otimismo dos partidos burgueses e da social democracia em relação ao progresso técnico e econômico. Para Walter Benjamin, as ameaças do progresso promovidas pelo capitalismo podem representar um peso sobre a humanidade, pois a fragmentação que envolve o trabalho na estrutura capitalista acaba por inserir o indivíduo num processo de atomização, deixando muitas vezes o caráter humano do trabalhador em segundo plano.

Nesse sentido, convém retomar Marx que, na leitura de Lukács, aprofunda as consequências das contradições que permeiam a sociedade capitalista:

> [...] nas condições de vida do proletariado, todas as condições de vida da sociedade atual encontram-se resumidas em seu paroxismo mais inumano; porque nele o homem perdeu a si mesmo, mas, ao mesmo tempo, adquiriu a consciência teórica dessa perda e foi imediatamente obrigado pela miséria, que não pôde mais ser rejeitada nem embelezada e que se tornou absolutamente imperiosa – expressão prática da necessidade -, à revolta contra essa inumanidade. No entanto, ele não pode se libertar sem suprimir suas próprias condições de vida. Não pode, todavia, suprimir suas condições de vida sem suprimir todas as condições de vida inumanas da sociedade atual, que se resumem em sua situação (MARX *apud* LUKÁCS, 2003, p. 98).

Para Lukács, a partir desse enfoque de Marx, a essência do materialismo histórico não pode ser separada da atividade crítica e da prática do proletariado, pois representam o processo da evolução da sociedade em que o conjunto da sociedade torna-se visível e o conhecimento da realidade é inseparável da perspectiva de classe do proletariado, produto da luta de classes resultante da evolução econômica. Nesse contexto, na análise de Benjamin, o foco não é o progresso e sim, a atualidade; esta precisa buscar a materialidade do passado, para que no presente possa assumir novas significações. É a luta até o final entre dominantes e dominados. Benjamin é contra a visão evolucionista da história como progresso e conquista – "vitórias da burguesia no passado pelas leis da história, a necessidade de desenvolver as forças produtivas ou a imaturidade das condições para a emancipação social" (LÖWY, 2005, p. 61). Benjamin percebe o movimento real, o seu oposto, do lado dos dominados onde estão enraizadas as contradições da estrutura capitalista. A questão levantada por Benjamin visa entender os caminhos e entraves da emancipação das classes oprimidas cuja história precisa ser reescrita. O historiador alemão constata:

> A tradição dos oprimidos nos ensina que o "estado de exceção" em que vivemos é na verdade regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção (BENJAMIN, 1994, p. 226).

É a partir desse entendimento que se pode compreender o passado e o futuro, a história escrita do ponto de vista das vitórias da classe dominante, sempre com o triunfo histórico sobre as classes subalternas, de modo que o "estado de

exceção” se tornou regra geral; cabe aos oprimidos romper com esta situação e originar, a partir de suas lutas, outra realidade. Os caminhos para essa ação se abrem em novas sendas que implicam redefinir toda a abordagem do conhecimento, da educação e da arte.

A educação burguesa separou formação de instrução. Formação é, no entendimento de Walter Benjamin, a inserção do indivíduo na sociedade com consciência crítica; instrução é a mera transmissão de conhecimento, a educação cristalizada. A educação é confronto entre gerações e assimilação da tradição ao mesmo tempo. A educação ao transmitir o conhecimento historicamente produzido não pode repetir uma marcha linear e casual da história baseada numa interpretação dogmática de ideais; pelo contrário, ela precisa quebrar essa ordem para buscar uma consciência crítica.

As novas gerações devem identificar todos os obstáculos impostos e vencidos num processo colocado como normal na sociedade capitalista. É necessária uma nova compreensão da história e o entendimento da noção de modernidade para se ficar alerta sobre as grandes transformações que ocorreram até agora e as que estão por vir. E é por meio da educação voltada para a formação do indivíduo com essa consciência crítica que se busca um equilíbrio entre o homem, a natureza e o trabalho e assim se viver em uma sociedade voltada para a igualdade de oportunidades para todos. Utopia? Não, caso se pensar que o possível pode ser criado no bojo da realidade vigente; o possível entendido como o novo embrionário e pronto a nascer e não, o imediatamente dado.

Mas para melhor entender as contribuições intelectuais de Benjamin centradas em sua crítica à modernidade e à cultura, faz-se necessária uma abordagem introdutória sobre a modernidade e suas características.

2.1 MODERNIDADE

Modernidade é um conceito polissêmico. No contexto abordado nesta investigação, ela implica a racionalização e diferenciação econômica e administrativa do mundo social, base para mudanças estruturais de valores econômicos e sociais e modos de produção que exigem que os homens passem a viver nas cidades.

O desenvolvimento industrial, o modo de produção capitalista, responsáveis pelas novas relações de mercado e as contradições e desigualdades sociais provocadas por tais mudanças causaram uma nova percepção nos indivíduos. A cidade moderna tornou-se um novo campo perceptivo, envolta em relações entre indivíduos e objetos em que as significações perceptivas como as visuais, táteis, olfativas, sonoras, etc. atuam como uma nova vivência corporal, voltada para a adaptação às novas condições geradas pelo modo de produção e pelo urbanismo, com nova reorientação sobre o tempo e espaço decorrentes da modernidade.

As imagens, os hiperespaços da arquitetura, os meios de transportes e comunicações, a acelerada movimentação de indivíduos acabam por transformar o sistema sensorial e físico voltado para a superação de choques, que se tornou foco de reflexões de Benjamin. Essas transformações mudaram de maneira significativa a percepção dos indivíduos que, a partir dos objetivos sociais mais imediatos, perdem referências históricas, fator que se expressa no surgimento de novos comportamentos, novas formas de ação e de entendimento do contexto social e político.

As transformações dos tempos modernos identificadas por Benjamin foram corroboradas, de outras perspectivas, por vários autores entre os quais salienta-se Hobsbawm (1995). Para este autor, o “Breve Século XX”, que tem como registro a Primeira Guerra Mundial e se estende até o colapso da URSS, foi marcado também pela moderna economia industrial em termos de opostos binários “capitalismo” e “socialismo”, e só pode ser entendido dentro de um determinado contexto histórico.

> A uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável (HOBSBAWM, 1995, p.15).

Na realidade, a sociedade moderna vivenciou mudanças profundas em consequência do desenvolvimento da ciência, do conhecimento e da educação. Com o extraordinário crescimento econômico e a transformação social de uma grande parte da população, as relações materiais de existência conduziram a um discurso ideológico dominante, numa efetiva dominação dos homens, dominação da natureza e, em resultado, uma dominação política. A estratégia centrada na

perpetuação do poder consolidou a hegemonia da classe burguesa e a homogeneização dos valores que a sustenta como competição, individualismo e egoísmo, o que remete ao oposto do ideal revolucionário de liberdade e de igualdade.

Ainda segundo Hobsbawm, em uma comparação entre o mundo da década de 1914 e 1990, salienta que “na década de 1990 a grande maioria dos indivíduos possuía uma qualidade de vida melhor do que a de seus pais, chegando a parecer que a distribuição da enorme riqueza estava sendo feita com justiça entre os trabalhadores dos países mais ricos” (1995, p.21). Contudo, no fim do século, a desigualdade prevaleceu inclusive nos ex-países “socialistas”, onde havia certa igualdade de pobreza. Mas a humanidade estava muito mais culta que em 1914, as estatísticas oficiais mostravam que a maioria dos indivíduos poderia ser considerada alfabetizada.

> O mundo estava repleto de uma tecnologia revolucionária em avanço constante, baseada em triunfos da ciência natural previsíveis em 1914, mas que na época mal haviam começado e cuja consequência política mais impressionante talvez fosse a revolução nos transportes e nas comunicações, que praticamente anulou o tempo e a distância. Era um mundo que podia levar a cada residência, todos os dias, a qualquer hora, mais informação e diversão do que dispunham os imperadores em 1914 (HOBSBAWM, 1995, p. 22).

A consequência política mais importante, portanto, foi a revolução nos transportes e nas comunicações. Como resultado, houve a anulação do tempo, da distância, fatores que transformaram o mundo social, aboliram as vantagens culturais da cidade sobre o campo. Essa mudança social é tida como a mais significativa, pois a cidade atraía todo o campesinato. Camponeses e agricultores deixaram de cultivar a terra, cuidar de seu rebanho, procuravam as cidades na esperança de uma melhor condição de vida. É isto: o “moderno” pode ser entendido como um modo de vida, uma ideia de civilização, uma estrutura de poder dominante que aponta as cidades como único meio de propiciar a melhoria da condição de vida.

Mas apesar da transformação tecnológica e inovação cultural, a inquietação relativa ao futuro era constante. Ainda conforme o autor esse sentimento se caracteriza pelo século XX “ter sido o mais assassino de que se tem registro, pela

escala, pela frequência e extensão da guerra que o preencheu, como também pelas catástrofes humanas que a época produziu, desde as maiores fomes até o genocídio sistemático", (HOBSBAWM, 1995, p. 22). Mostrando que os seres humanos podem aprender a viver nas condições mais brutalizadas e teoricamente intoleráveis.

No século XX, ainda segundo o autor, três transformações foram fundamentais: a primeira delas, ele aponta, é o mundo que deixou de ser eurocêntrico. A Europa, centro inquestionável de poder e riqueza e também intelecto da "civilização ocidental", deixou de ser esse núcleo. As indústrias migravam para outras partes e viam seu futuro no Pacífico; aconteceram mudanças na configuração econômica, intelectual e cultural do mundo. Os EUA já se colocavam, em 1914, como uma grande economia industrial, pioneiros, modelos e força da produção de massa e da cultura de massa que vieram a conquistar o globo no século XX.

A segunda transformação, a mais significativa para Hobsbawm, será a aceleração das comunicações e dos transportes cuja tensão entre esse processo de globalização acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem a ele é visível.

A terceira transformação é a desintegração dos padrões de relacionamento social humano e consequentemente a quebra dos elos entre as gerações, entre passado e presente, em razão do capitalismo cujos valores do individualismo absoluto preponderaram. E também em outras partes do mundo houve a erosão das sociedades e religiões tradicionais e a destruição das sociedades do "socialismo real".

Essas transformações provocaram uma ruptura com o passado e uma mudança cultural na percepção dos especialistas. As novas maneiras de informação e tecnologia geraram um novo formato social, modelos impostos à sociedade. E uma grande parcela da população mundial se encontra excluída, não tem acesso a todos esses bens.

> A história da economia mundial desde a Revolução Industrial tem sido de acelerado progresso técnico, de contínuo, mas irregular crescimento econômico e de crescente "globalização", ou seja, de uma divisão mundial cada vez mais elaborada e complexa de trabalho; uma rede cada vez maior de fluxos e intercâmbios que ligam todas as partes da economia mundial ao sistema global (HOBSBAWM, 1995, p.92).

A “globalização” causou uma mudança significativa no comportamento dos indivíduos, predominam relações de trabalho cada vez mais seletivas e exigentes para atender aos desafios desse mercado globalizado, capitalismo denominado por alguns economistas “empreendedor”. Infere-se daí a adaptação forçada a esse mundo, um mundo que presenciou e presencia uma grande revolução cultural: o triunfo do indivíduo sobre a sociedade; o rompimento das relações que ligavam os seres humanos em texturas sociais.

> Pois essas texturas consistiam não apenas nas relações de fato entre seres humanos e suas formas de organização, mas também nos modelos gerais dessas relações e os padrões esperados de comportamentos das pessoas umas com as outras; seus papéis eram prescritos, embora nem sempre escritos. Daí a insegurança muitas vezes traumática quando velhas convenções de comportamento eram derrubadas ou perdiam sua justificação; ou a incompreensão entre os que sentiam essa perda e aqueles que eram jovens demais para ter conhecido qualquer coisa além da sociedade anômica (HOBSBAWM, 1995, p.328).

A “modernidade” provocou transformações sociais e econômicas nunca vista antes, rompeu com valores sociais que eram ordenadas por padrões de relacionamentos humanos, reforçou o individualismo e também levou as gerações a se sentirem inseguras perante tantas mudanças.

E aqui, a partir de Bolle (2000) retoma-se o pensamento de Benjamin, em que o autor no decorrer de seu estudo, destaca dois aspectos especificamente sobre a “modernidade”: o primeiro aspecto é a “modernidade vista por Benjamin, sob o signo da Moda-Cadáver: uma cultura que vive obcecada pela fantasmagoria do Novo, a compulsão de ter que produzir, a qualquer custo, o “Novo” – um novo que é incessantemente desvalorizado por um novo mais novo... É o retrato da modernidade como “tempo infernal” (p.136). O segundo aspecto destacado por Bolle (2000, p.84) é o diagnóstico de que a Modernidade “é essencialmente hostil ao desenvolvimento pleno do ser humano”.

Em relação ao primeiro aspecto, pode-se salientar que existem duas instâncias que, paradoxalmente, convivem na vida e nas expectativas da sociedade moderna: a fantasmagoria do novo, a ideia de que esta sociedade pode desvelar todas as incógnitas e caminhar no sentido do progresso como uma sucessão de eventos, continuidade histórica ininterrupta que levaria à realização dos sonhos de felicidade e plenitude, na harmonia entre as classes e na abundância material. O

segundo aspecto pode ser entendido como a antecipação de uma realidade de barbárie e de catástrofe identificada a partir das contradições de uma sociedade, fundada na exploração do homem pelo homem, na destruição da natureza e na barbárie institucionalizada.[4]

Para consolidar esse argumento, retoma-se Buck-Morss que escreve:

> Benjamin focaliza os pequenos e negligenciados motivos nas fontes históricas que conduzem ao questionamento. Onde o mito imaginava a força das máquinas como o poder que impulsionava a história para adiante, Benjamin mostra a evidência material de que a história não se mexe. E, de fato, a história está tão quieta que junta poeira (2002, p.129).

Esse contexto é, conforme a autora, escrito em relação à cidade de Paris no século XIX. À época de sua reconstrução por Haussmann, onde a poeira se assenta sobre Paris, onde, mesmo por trás da ilusão da permanência das fachadas monumentais, a cidade é frágil:

> Fugacidade sem progresso, uma inexorável perseguição da "novidade" que não traz nada de novo. À história – ao fazer visíveis as linhas gerais dessa temporalidade, Benjamin coloca a contra – imagem direta do enfoque "céu-na-terra": "Modernidade, o tempo do Inferno". A imagem do Inferno é a antítese dialética da apologia do século XIX da realidade moderna como Idade de Ouro e proporciona sua crítica radical (BUCK-MORRS, 2002, p.130).

Em sua crítica à Modernidade, Benjamin observa e questiona uma cultura obcecada pela fantasmagoria do "Novo", a compulsão de produzir o "Novo", que se desvaloriza transformado na novidade da mercadoria a ser consumida e a ser imediatamente substituída por outro "Novo" que é mais "Novo" ainda e que novamente se perde no ciclo da repetição, acentuado hoje de forma mais visível com a tecnologia; exemplo disso, a informática. Nessa fantasmagoria se revela o mito da Modernidade; este teria como objetivo levar a realização de uma utopia social em que a abundância material e a harmonia entre classes transformariam a sociedade. Na sociedade capitalista, toda a realidade se transforma em mercadoria;

---

[4] Ao se pensar na exploração financeira que se instituiu com a globalização, nos novos mecanismos de extração da mais-valia que implicam a formação e a apropriação da subjetividade do trabalhador pelo capital, pode-se perceber o quanto os conceitos de barbárie e de catástrofe, por exemplo, que caracterizam o diagnóstico da modernidade tornam atual o pensamento de Walter Benjamin.

e o novo também é um mito, porque, ao ser absorvido no modo de produção e de vida capitalista, ele se transforma em novidade para o consumo.

O mito, com efeito, imagina a força das máquinas como o poder para impulsionar a história. E Benjamin mostra que tudo é uma ilusão; ao contrário, a poeira, a fragilidade se assentou sobre a cidade e os indivíduos. Para Walter Benjamin, conforme a análise de Buck-Morss, o modo de produção capitalista na sociedade moderna acaba por reforçar o mito do progresso, e esse modo de produção capitalista também aparece na moda:

> Na imagem do Inferno como configuração da repetição, da novidade e da morte, Benjamin abriu o fenômeno da moda que é específico da modernidade capitalista "[...] A moda não é só a moderna medida do tempo"; ela incorpora a mudança na relação entre sujeito e objeto que resulta da "nova" natureza da produção da mercadoria. Na moda, a fantasmagoria das mercadorias adere o mais rente à pele (BUCK-MORSS, 2002, p.130).

A moda, a roupa, acaba por orientar uma ordem social. Ela é uma segunda pele que indica a posição do indivíduo, a sua situação social que acaba determinando suas possibilidades frente à sociedade na qual está inserida; a moda se torna emblema da mudança social; a moda também traz o sonho do futuro; a moda também é uma novidade que se transformará em antigo.

Para Löwy (1989), as críticas de Benjamin não querem dizer que ele rejeite a ciência, a técnica, nem negue o progresso. O que ele recusa é:

> O mito mortalmente perigoso de que o desenvolvimento técnico trará por si mesmo uma melhora da condição social e da liberdade dos homens [...] Está intimamente convencido de que, sem uma interrupção revolucionária do progresso técnico tal como se dá sob o capitalismo, a existência mesma da humanidade está em perigo (1989, p.97).

O mito do progresso se baseia, portanto, na perspectiva de que o desenvolvimento técnico trará a melhora da condição social e a liberdade para todos os indivíduos, sem reconhecer que a luta de classes e a desigualdade social inerentes a esse processo social inviabilizam a concretização da liberdade, tanto individual quanto social. Para Benjamin, esse mito, pelo contrário, se torna perigoso e alerta para a própria existência da humanidade, que considerava estar em perigo,

perto de uma catástrofe se não houvesse uma interrupção revolucionária do próprio progresso técnico, inserido no capitalismo. O “progresso” capitalista industrial produz um grau de regresso e desigualdade social e nesse sentido Benjamin indica que a formação das massas deveria se apoiar na oposição, protesto e resistência contra a cultura burguesa para possibilidades revolucionárias e emancipadoras, para uma mudança profunda, enfim, em busca de uma condição mais harmoniosa para a humanidade.

Nesse sentido, Muricy (1998) discute as contradições do mundo moderno:

> Se o mundo moderno é, por um lado, o mundo da revolução tecnológica e o da liquidação das formas tradicionais da cultura é também, por outro lado, o mundo do desencontro fatal entre esse desenvolvimento da técnica e uma ordem social que não se renova. É um mundo que se agarra a formas culturais que já não acompanham as transformações pelas quais passa e que se recusa a representar a realidade impositiva da mercadoria (1998, p.202).

É fato: a revolução tecnológica é uma realidade ininterrupta, leva ao fim formas tradicionais da cultura a que todos estavam acostumados; mas ao mesmo tempo, com o desenvolvimento da técnica, existe uma ordem social que se recusa a admitir a realidade impositiva da mercadoria, uma ordem social que não muda com o passar das décadas. Esse desequilíbrio leva sempre a expressão do velho no novo, a repetição do mesmo, o ser humano inserido na fantasmagoria da mercadoria sob o domínio do mito, do progresso.

Já o segundo aspecto destacado por Bolle (2000, p.84), como foi visto anteriormente, é o diagnóstico de que a Modernidade “é essencialmente hostil ao desenvolvimento pleno do ser humano”. E Benjamin escreve:

> As resistências que a modernidade opõe ao impulso produtivo natural ao homem são desproporcionais às forças humanas. Compreende-se que ele se vá enfraquecendo e busque refúgio na morte. A modernidade deve manter-se sob o signo do suicídio, selo de uma vontade heróica, que nada concede a um modo de pensar hostil (1989, p.74).

A noção de uma cultura obcecada pelo “novo”, que se torna hostil ao desenvolvimento pleno do ser humano, que nada realiza para uma mudança de uma

ideologia imperativa, que é contrária ao modo de produção natural do homem, é vista por Benjamin como um suicídio. Para ele, a perda de um sentido coletivo leva a ausência de uma experiência que poderia ser transmissível, que leva a uma crítica a um passado imobilizado que poderia estar relacionado para a valorização do presente.

Essa consolidação de uma sociedade centrada no paradoxo entre o “novo” e o “mesmo” levou às rupturas de padrões sociais em que as relações de fato entre seres humanos e suas formas de organização e padrões esperados de comportamento dos indivíduos, entre indivíduos se perderam e as levou a um vazio, a uma “sociedade anômica” (HOBSBAWM, 1995, p.328).

O que os autores citados até agora não desconsideram é que a característica fundamental da modernidade é a mudança. É o lugar onde o ser humano tem de lidar com essa sensação de fragmentação e de efemeridade. Portanto, a modernidade poder ser vista de maneiras ambíguas e onde se encontram presentes forças contrárias: unidade/desunidade; desintegração/renovação; luta/contradição; ambigüidade/angústia.

Para o poeta Baudelaire (1821-1867) em seu texto de 1863 sobre a modernidade: “A Modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável”; portanto, para Baudelaire trata-se de se “extrair o eterno do transitório” (1995, p.859). Novamente, tem-se o fluxo do movimento, da mudança, do efêmero, a fragmentação, formando a base da vida moderna, em que o moderno se constrói na tensão com o antigo, cabendo ao ser humano se posicionar frente a esses processos.

Harvey salienta a oposição entre o efêmero e o eterno e esclarece:

> Se o modernista tem de destruir para criar, a única maneira de representar verdades eternas é um processo de destruição passível de, no final, destruir ele mesmo essas verdades. E, no entanto, somos forçados, se buscamos o eterno e imutável, a tentar e a deixar a nossa marca no caótico, no efêmero e no fragmentário (1989, p.26).

E para complementar esse contexto, sustenta:

> Se há algum sentido na história, há que descobri-lo e defini-lo a partir de dentro do turbilhão da mudança, um turbilhão que afeta tanto os termos da discussão como o que está sendo discutido. A modernidade, por

> conseguinte, não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes (HARVEY, 1989, p.22).

Essa dualidade entre o eterno e imutável; o efêmero e fragmentário representa o movimento e convida à reflexão sobre a modernidade onde se é posto frente a dilemas para a implementação dessa nova sociedade, desse novo planejamento urbano. Ora, é preciso destruir o antigo para construir o novo em nome do progresso humano e todas essas rupturas e fragmentações levam os indivíduos a se sentirem esperançosos e, ao mesmo tempo, inseguros frente a tantas mudanças que parecem intermináveis; elas representam assim um verdadeiro turbilhão no interior do indivíduo

No seu texto *Paris do Segundo Império*, Benjamin destaca a carta que Baudelaire escreveu à mãe em dezembro de 1853:

> Estou a tal ponto habituado a sofrimentos físicos, sei tão bem contentar-me com umas calças rotas, com uma jaqueta que deixa passar o vento e com duas camisas apenas, tenho tanta prática em encher os sapatos furados com palha ou mesmo com papel, que quase só sinto os padecimentos morais. Todavia devo confessar que agora estou a ponto de não mais fazer movimentos bruscos, de não caminhar muito, por medo de dilacerar ainda mais as minhas coisas (1989, p.71-72).

Benjamin (1989, p.72) aponta ainda: “Dentre as experiências que Baudelaire transfigurou na imagem do herói, as mais inequívocas foram as dessa espécie”. Para o crítico alemão (1989, p.159), “Baudelaire era obrigado a reivindicar a dignidade do poeta numa sociedade que já não tinha nenhuma espécie de dignidade a conceder”. Aqui se pode perceber o abandono, os padecimentos morais do indivíduo inserido na estrutura capitalista, onde esse mesmo indivíduo luta para resgatar a sua dignidade diante um mundo que lhe é hostil. Um mundo onde o próprio homem se torna mercadoria, pois necessita vender a força do trabalho para sua subsistência.

Na concepção de Schlesener (2011, p.183), a “imagem modelar do herói baudelairiano, que é contraposta à imagem da multidão, traduz as formas sutis de resistência à alienação e à atrofia da experiência que caracterizam a vida do

indivíduo na modernidade". As condições capitalistas inseridas no mundo moderno se refletem na experiência da solidão, onde o indivíduo tenta resistir à alienação no meio dessa multidão.

Benjamin novamente retoma um escrito de Baudelaire elaborado em 1851 que exprime o retrato da população moderna:

> É impossível não ficar emocionado com o espetáculo dessa multidão doentia, que traga a poeira das fábricas, inspira partículas de algodão, que se deixa penetrar pelo alvaiade, pelo mercúrio e todos os venenos usados na fabricação de obras primas... essa multidão se consome pelas maravilhas, as quais, não obstante, a Terra lhe deve. Sente borbulhar em suas veias um sangue púrpura e lança um olhar demorado e carregado de tristeza à luz do Sol e às sombras dos grandes parques (1989, p.73).

Essa população é vista como o pano de fundo de onde se destaca o perfil do herói. "O herói é o verdadeiro objeto da modernidade" (1989,p.73). Isso significa que, para viver a modernidade, é preciso uma constituição heróica.

Em sua teoria da modernidade Baudelaire põe a figura do herói como objeto da modernidade por meio de fatos que demonstram a experiência da modernidade, o que representaria o caráter irônico e ambíguo da modernidade em que o heroísmo do homem está também em reconhecer o desencanto e a perda da experiência do homem, em ver, ainda, que ele está submetido a uma estrutura instituída, fundada na objetividade do conhecimento e na eficiência do trabalho, que não lhe permite outra opção.

Dessa maneira, "No auge do capitalismo, das multidões apressadas, signo do tempo abstrato do mercado, o herói é aquele que resiste a perder suas raízes e a resignar-se aos limites do tempo repetitivo e mecânico" (SCHLESENER, 2011, p.183). O herói é o sujeito da modernidade, aquele que por meio de sua percepção, como um observador atento, capta as impressões dessa nova estrutura capitalista, percebe o caos escondido no interior de uma pretensa ordem e reivindica sua dignidade no meio da multidão

> Para o francês da época, praticamente inexiste diferença entre *homem trabalhador, pobre e criminoso.* Na verdade, constituem níveis de uma mesma degradada condição humana, a do trabalhador dos grandes centros urbanos. A exposição pública do trabalho e da pobreza compõe no social uma dimensão assustadora da realidade (BRESCIANI, 1994, p. 51-52).

Nesse sentido, a autora insere o pensamento de Chevalier que retoma autores como Considerant e Louis Blanc. Estes consideram que todos esses operários vivem seu dia a dia com um salário inseguro e se sentem constrangidos pela dureza de um trabalho que eles consideram repugnante. Destacam o pessimismo em relação às incertezas do mercado de trabalho, onde a concorrência impera, sendo um fator de extermínio do povo, um tempo determinado por transformações imprevisíveis. Essa nova era industrial produziu o pauperismo, levou a uma degradação física e mental o trabalhador, que é superexplorado em sua jornada de trabalho em atividades repetitivas, impostas pela máquina.

Esse novo contingente de multidões, vivendo uma situação de extrema pobreza se tornou temível pelas proporções. O crescimento desmesurado e caótico da cidade e de sua população causou péssimas condições de moradia na parte antiga de Paris, por exemplo um observador em 1849 assim descreve a cidade vista do alto de Montmartre:

> A maioria das ruas desta maravilhosa Paris é na verdade tão-somente condutos sujos e sempre úmidos de água pestilenta. Fechadas entre duas fileiras de casas, o sol jamais desce até elas. Uma multidão pálida e doentia transita continuamente por elas, os pés nas águas que escorrem, o nariz no ar infecto e os olhos atingidos a cada esquina pela mais repulsiva sujeira. Nessas ruas moram os trabalhadores mais abastados (BRESCIANI, 1994, p.75).

Mesmo os trabalhadores em melhores condições salariais viviam numa condição imprópria, de extrema privação que os levava a uma degradação física, moral e emocional. A autora (BRESCIANI, 1994, p.54) retoma Buret que “estabelece uma diferença fundamental entre a pobreza, que só atinge o homem fisicamente, e a miséria, que atinge também sua alma”.

Essas condições representavam uma ameaça social e política que levou os governos a se inquietarem, pois a miséria, a fome, o vício gerado por essa condição levavam à criminalidade, contexto que se repete até hoje e em escala cada vez maior. Isso mostra que a estrutura capitalista se encontra longe da solução desse grave problema social, tomam-se medidas paliativas, mas os governos não conseguem planejar ações que possibilitem condições para que o trabalhador possa ter uma existência digna, fruto de seu próprio trabalho.

No ano de 1840, o jornal operário *La ruche populaire* comenta: “A classe operária está em fermentação. A miséria é cada vez maior”. (p.56) A imagem de um exército de miseráveis composto por pobres e criminosos aos gritos de “Tenho fome! Tenho frio!”, avançando como uma miríade de fantasmas pelas ruas é solidária à representação bastante negativa da rede de instituições encarregada de acolhê-los. Bresciani ressalta a “Ideia Sanitária” desenvolvida por Chadwick, que inspirou muitos pensadores na década de quarenta:

> [...] as condições físicas ambientais malsãs deterioram a saúde e o estado físico da população, que elas agem, da mesma maneira, como obstáculos à educação e ao desenvolvimento moral; que, diminuindo a expectativa de vida da população operária adulta, impedem o crescimento das capacidades produtivas (1994, p.29).

De um lado, a Paris reconstruída vivia, com suas fachadas monumentais, suas galerias e vidros, o fascínio pelo progresso; de outro lado, uma população que se encontrava em um nível da mais alta degradação da sua condição humana, que necessitava ter acima de tudo condições básicas para a sua sobrevivência, além de ter reconhecida a sua identidade.

Os sanitaristas da época consideravam que as implicações econômicas dessa degradação física e moral dos trabalhadores deveriam ser conduzidas por medidas preventivas. Os custos com a melhoria das condições de moradia, água e esgoto, eram menores do que os custos das doenças provenientes dessa condição. Buscava-se estabelecer um vínculo solidário entre as instituições públicas e essa população que vivia em miséria crônica, degradada pelas condições de vida na cidade.

Tal agitação leva o homem pobre a se sentir inseguro, porque ele vai vivenciar sua condição de miséria na cidade, sem ser de escolha individual, mas sim o resultado da nova estrutura capitalista; ao mesmo tempo, o homem rico, orgulhoso de sua civilização se sente ameaçado frente às multidões famintas, os sinais da irrupção dessas forças presentes nas camadas menos favorecidas e tementes das jornadas revolucionárias.

Irrompe, portanto, a questão política, os homens querem os seus direitos de cidadãos por meio do controle das instituições políticas. Nessa época revolucionária, o foco estava na ocupação das praças e dos edifícios públicos. Tenha-se em mente

que aquela era uma sociedade que tinha a imagem do acolhimento da pobreza no campo político. Para a França revolucionária da época, “não se trata mais de confrontar formas políticas de governo capazes de assegurar a *liberdade*, mas tornar realizável a política da felicidade e da abundância geral” (BRESCIANI, 1994, p.116). As questões políticas que se encontram mascaradas no modo de viver da classe dominante devem ser reformuladas, a fim de concentrar a atenção na força que possuem as multidões para uma transformação revolucionária.

Em conformidade com Löwy (2005, p.120), “A revolução é a interrupção da eterna volta e o surgimento da mudança mais profunda. Ela é um salto dialético, fora do contínuo, inicialmente rumo ao passado e, em seguida, ao futuro”. Assim, se não houver uma mudança mais profunda, a história se repete: a “política da felicidade” e “abundância geral” como regra geral para as classes dominadas.

Nas décadas de 1730 a 1840, na França e na Inglaterra, o fenômeno das multidões toma a forma típica do protesto social: o motim que, segundo Rudé (1991, p.36), é a forma do protesto popular que pode se transformar em rebelião ou revolução. “Os motins mais numerosos do século XVIII, os mais persistentes, generalizados e teimosos, foram de longe, os ocasionados por uma escassez, ou um súbito aumento nos preços dos alimentos”. Para o autor, o motim rural foi marcado pela elevação dos preços dos alimentos; a população defendia o pão barato e abundante; já o motim urbano foi o da fome. A expressão do descontentamento popular que tenderam a transformar-se em manifestações políticas foram uma das grandes questões da Revolução Francesa: “abastecimento de alimentos abundantes e baratos” (RUDÉ, 1991, p.115), os distúrbios centravam-se principalmente nas questões econômicas.

> Foram eles os motins da fome (na época, os mais frequentes), as greves, os ataques de camponeses aos castelos, a destruição de portões e cercas, a queima de medas de feno e a destruição de máquinas industriais e agrícolas. Representam a grande maioria das agitações das quais a multidão pré-industrial na França e Inglaterra participou ativamente, na busca constante de alimentos (RUDÉ, 1991, p.236).

A participação popular nesses motins mostra a atitude dos indivíduos da cidade e do campo para proteger seu meio de vida contra a ameaça dos novos aparelhos mecânicos e o receio da inovação capitalista. A preocupação do povo

com a escassez dos alimentos, e o cuidado com os direitos trabalhistas como o aumento dos salários para a melhoria do padrão de vida, mostram que a força da multidão representava a luta para a imposição de seus direitos por estarem vivendo no meio de uma profunda injustiça social.

Ainda na análise de Rudé (1991) a multidão pré-industrial de 1789 e 1848, anos de transição para a nova sociedade “industrial”, marca uma fase fundamental do processo histórico e deixa seu legado a gerações posteriores. Certamente, do pequeno proprietário e do arrendatário surge o operário de fábrica e o trabalhador agrícola; do quebrador de máquinas, do incendiário de medas surge o sindicalista, o militante trabalhista e o consumidor organizado da nova sociedade industrial.

No século XIX, a multidão de indivíduos pobres, famintos e desesperados representava o poder ameaçador da revolta da população; mas, no século XX a multidão assume um caráter de massa anônima e indiferente, o indivíduo se sente isolado. Schlesener acentua:

> As multidões no final do século XIX e início do século XX assumem, portanto, uma nova configuração: perdem o caráter ameaçador que possuíam por ocasião dos movimentos sociais do século anterior, quando as multidões famintas tomavam as ruas ou realizavam as jornadas revolucionárias e aparecem agora como massa anônima e indiferente, agregado de figuras variadas e impenetráveis, entre elas, trabalhadores, funcionários e consumidores (2011, p.180).

Para Benjamin, a experiência da vida nas grandes metrópoles e esse isolamento do indivíduo no meio da multidão aparece nos escritos de Baudelaire que indagava:

> O que são os perigos da floresta e da pradaria comparados com os choques e conflitos diários do mundo civilizado? Enlace sua vítima no bulevar ou traspasse sua presa em florestas desconhecidas, não continua sendo o homem, aqui e lá, o mais perfeito de todos os predadores (BAUDELAIRE *apud* BENJAMIN 1989, p.37).

Ao designar essa vítima, Baudelaire apresenta a figura do simplório no sentido de se deixar enganar e seu oposto que é o conhecedor da natureza humana. Quanto menos segura se torna a cidade grande, tanto mais necessário para viver nela será esse conhecimento, frente aos aspectos ameaçadores e inquietantes do mundo civilizado.

Portanto, algumas reflexões de Baudelaire em um texto datado de 1859 e retomadas por Benjamin sobre a modernidade, apresentam algumas características geradas pelas contradições internas de uma sociedade que se constrói sob o signo da morte porque não resolve os paradoxos que gera. “A modernidade deve manter-se sob o signo do suicídio, selo de uma vontade heroica que nada concede a um modo de pensar hostil. Esse suicídio não é renúncia, mas sim paixão heróica. É a conquista da modernidade no âmbito das paixões” (BENJAMIN, 1989, p.74-75).

A noção do suicídio se depositou nas massas trabalhadoras e aparecem como o fundamento da modernidade, como uma paixão heróica. “O suicídio podia parecer aos olhos de Baudelaire o único ato heróico que restara às “populações doentias” das cidades naqueles tempos reacionários” (BENJAMIN, 1989, p.75).

Todas as sensações observadas e sentidas por Baudelaire e retomadas por Benjamin remetem à reflexão sobre o grande número de sensações e a formação da sensibilidade do homem moderno, uma imensa sobrecarga sensorial e emocional em que a capacidade do homem em administrar esse imenso fluxo de informações e mudanças na vida cotidiana é posta à prova diariamente na sociedade capitalista. Mundo permeado de desigualdades sociais em que cada indivíduo deve se adaptar à estrutura capitalista; se não for assim, ele será relegado à margem da sociedade.

Esse breve esboço permite levantar algumas questões sobre o significado da educação numa sociedade marcada por antagonismos que aprofundam as desigualdades sociais. A noção de homem que a Educação forma vai contrastar com a realidade do “sempre o mesmo”, do transitório, do fugidio; o novo e a morte, resistência heróica, mas inútil. Tais elementos definem os caminhos da Educação na modernidade.

A partir disso, pode-se refletir sobre o sentimento do querer para as novas gerações: quais são suas expectativas? O que fazer e como fazer para a realização das expectativas numa sociedade em constante transformação, onde o consumo dita as regras? Como inserir novos valores?

Assim, destaca-se a modernidade na leitura de Benjamin, centrada na mudança da percepção sensível do indivíduo com o mundo à sua volta, destruindo os vínculos com a cultura, com a natureza e com o passado, numa tentativa de se mostrar a importância da apropriação da consciência histórica para novas ações dos indivíduos, para que no presente e no futuro não haja um esvaziamento do sentido de vida.

2.2 MODERNIDADE NA LEITURA DE BENJAMIN E A MUDANÇA DE PERCEPÇÃO DO HOMEM

O conceito de modernidade ao longo da história expressa a consciência de algo novo e de grandes mudanças em diferentes gerações. Mas as rupturas, o distanciamento entre gerações e as transformações sociais que ocorreram nesses séculos, levou e continua levando muitas vezes os indivíduos a não terem objetivos e perderem a sua identidade.

Para Benjamin, essa desintegração do sujeito e de sua experiência remete à perda de sentido para a existência. Essa caracterização do mundo moderno é um dos fatores que leva indivíduos à “miséria de experiência”, o que representa uma nova “barbárie”.

D’Angelo (2006) considera que, para Benjamin, o distanciamento entre as gerações está inserido em um processo histórico com início desde a época das manufaturas. O entendimento desse processo levou Benjamin a uma crítica radical da cultura burguesa em que enfoca os vários modos da polarização entre a modernidade e a tradição.

> A grande dificuldade de trocar experiências em nossos dias resulta no isolamento do indivíduo. [...] É preciso construir uma nova memória e reconstituir a história dos vencidos. Assim, a memória ultrapassa o plano da vivência individual e torna possível a realização de uma verdadeira *experiência* capaz de retirar o indivíduo de seu isolamento. Salvar o passado significa exatamente “arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (D’ANGELO, 2006, p.34).

A autora afirma que todas as mudanças nas sociedades industrializadas dificultam ainda mais a comunicação entre as gerações. Salienta que o ritmo do tempo tornou-se mais acelerado, o corpo e o pensamento possuem uma nova dinâmica onde se insere um aspecto fragmentário, rotineiro e mecânico.

> Os processos cíclicos da natureza deixam de ser a referência para se medir o tempo, e a rapidez passa a ser considerada um princípio fundamental de avaliação do desempenho tanto no trabalho manual como no trabalho intelectual (D’ANGELO, 2006, p.35).

O tempo é condicionado a uma mera repetição, experimentado como um vazio em que o corpo e o pensamento são condicionados em situações mecânicas e em que o indivíduo é afastado de sua relação com a natureza.

Para Bresciani (1994), na primeira metade do século XIX, as atividades urbanas tinham perdido o vínculo com o tempo da natureza; o tempo estava subordinado ao tempo abstrato, ao dia dividido em 24 horas. Retomando Thompson, Bresciani afirma que a noção do tempo é:

> Indispensável para a constituição da sociedade. Ela arranca o homem da lógica da natureza, dos dias de duração variada de acordo com as tarefas a cumprir no decorrer das diversas estações do ano, e o introduz ao tempo útil do patrão, o tempo abstrato e produtivo, o único concebido como capaz de gerar abundância e riqueza, e, mais importante ainda, o único capaz de constituir a sociedade disciplinada de ponta a ponta (1994, p.17-18).

Pode-se refletir sobre o movimento ininterrupto que é condicionado ao fator do tempo. Para atingir metas de produção, o homem inserido nesse sistema acaba por perder seus vínculos com a natureza, ele não possui mais o seu tempo; ao contrário, o tempo se impõe a ele. O tempo que se apresenta repetitivo, linear e disciplinado assume um significado preciso com a Revolução Industrial. A obediência contínua e irreversível à repetição diária dos percursos e das mesmas tarefas constitui a sociedade do trabalho; este recurso é compreendido, então, como o único meio de gerar riquezas em uma sociedade disciplinada.

Muricy esclarece que Benjamin entendia o tempo como fragmentado e descontínuo, correspondendo à experiência temporal da era industrial.

> Esta temporalidade rompe com a memória – 'a mais épica de todas as faculdades'– que está vinculada a um tempo artesanal ou orgânico. Trabalhando em seus teares, os homens podiam, juntos ao fogo, ouvir e contar histórias nas quais reconheciam a sua experiência (1998, p.188).

Esse fator temporal, a problemática do tempo, aparece como uma das grandes transformações no séc. XIX e XX. Também tal situação se constitui como uma reflexão importante para a vida moderna, juntamente com valores culturais: a desintegração do sujeito e de sua experiência, então relacionados por Benjamin à pobreza de experiência do homem moderno.

Em seu texto *Experiência e Pobreza*, escrito em 1933, Benjamin propõe reflexões sobre o significado da experiência. Aquela experiência transmitida de geração para geração, de pais para filhos e que estava baseada de forma concisa, com a autoridade dos anos vividos, experiência comunicada aos jovens e que Benjamin (1994, p.114) vem a questionar: “Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?” Afinal, o idoso detém a sabedoria e o conhecimento que nasce da sua experiência e que é transmitido às novas gerações. No entanto, na sociedade moderna o idoso é valorizado a partir de sua força de trabalho, se ele perde essa força, ele perde o valor do conhecimento.

Benjamin salienta que na geração de 1914 e 1918 que viveu uma das terríveis experiências da história, os soldados haviam voltado silenciosos da guerra, mais pobres em experiências comunicáveis. O crítico alemão (BENJAMIN, 1994, p.115) aponta: “Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizada que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.” Os jovens que iam à escola num bonde puxado por cavalos, viram-se abandonados: “Sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano”. E ainda reflete (BENJAMIN, 1994, p.115): “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem”.

A técnica aplicada aos objetivos econômicos e políticos do capitalismo que culminaram na primeira grande guerra demonstrou a ruptura do elo com o passado com a ausência de experiências comunicáveis. A afasia dos soldados, que não sabiam contar o que haviam vivido, não pelo choque da guerra, mas por uma mudança de comportamento, o significado histórico da experiência é que se perdeu. Podem-se supor questionamentos: o que estou fazendo nessa guerra? Estou lutando em nome do quê? Qual o significado real dessa luta?

A realidade de destruição provocada pela aplicação das novas tecnologias na guerra evidencia o processo de alienação em que o homem moderno foi lançado. Tal processo se traduz realmente na afasia, resultante da ausência de elos entre a vivência individual e os interesses coletivos. O silêncio é a comprovação de que a vida da sociedade produz-se no isolamento cotidiano, na perda de referências coletivas. O mundo, com efeito, torna-se refúgio do indivíduo isolado ante o

processo de “fetichização”. O homem moderno acaba por perder a sua identidade, pois, vivendo uma nova dimensão temporal, fruto de novas relações econômico-sociais, não consegue identificar suas raízes.

Muitas ideias foram difundidas sobre os indivíduos, o que não significou uma renovação autêntica. Para Benjamin, tratava-se, sim, de uma “galvanização”, ainda no seu ensaio “Experiência e pobreza”, acentua:

> Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente 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 nem para a direita nem para a esquerda (BENJAMIN, 1994, p.115-116).

Benjamin destaca o lado positivo dessa “miséria de experiência” e também orienta para o seu pensamento de indagar sobre a memória, o passado como base para se refletir sobre o presente e que impulsiona positivamente as transformações políticas, sociais e educacionais. Ele propõe um “pensar diferente” para a reestruturação das novas relações que possam ser incorporados pela sociedade como um todo, não individualmente, um pensamento utópico, mas que direciona os indivíduos para a concretização de possíveis sonhos, sonhos coletivos.

Pontuando suas reflexões sobre a barbárie, entendida como violência da dominação, perpetuação do poder, mecanismo de consumo, Benjamin convida a entender que os indivíduos que não se vinculam a esse tipo de sociedade, mas têm consciência dessa realidade, são entregues à “pobreza de experiência”.

A partir da reflexão de Benjamin (1989; 1994), tentando entender a experiência da vida nos novos espaços urbanos, assim como a cultura de consumo, evidencia-se que as mudanças acontecidas na sensibilidade humana foram decorrentes de fatores como o excesso de informações produzido pelos meios de comunicação de massa, a adaptação do indivíduo ao mundo do trabalho e a estrutura social burguesa da época. Esses fatores acabaram fazendo com que o indivíduo perdesse a percepção sensível do mundo à sua volta, destruindo os vínculos com a cultura, a natureza e o passado.

A partir do ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, escrito entre 1935-1936, Benjamin acentua que a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens tinham feito sempre pôde ser imitado por outros homens, seja por alunos para praticarem seus exercícios, seja pelos mestres para divulgação das obras, seja por terceiros interessados em lucro. Mas a reprodução técnica em relação à obra de arte representa um processo novo com intensidade crescente. Os gregos aplicavam para as obras de arte os métodos de fundição e cunhagem com vistas à reprodução de bronzes, terracotas e moedas, todas as outras formas eram únicas, porque não podiam ser reproduzidas. Com a xilogravura, na Idade Média, o desenho tornou-se tecnicamente reprodutível, seguindo com a estampa em chapa de cobre e a água-forte, e a litografia, no início do século XIX, cujo procedimento "distingue a transcrição do desenho numa pedra de sua incisão sobre um bloco de madeira ou uma prancha de cobre" (BENJAMIN, 1994, p.166). Esta permitiu, conforme o autor, às artes gráficas colocar no mercado suas produções não somente em massa, como acontecia antes, mas sob a forma de criações sempre novas, possibilitando meios de ilustrar a vida cotidiana, mas que foi depois ultrapassada pela fotografia.

No processo da reprodução da imagem, a mão foi liberada de suas responsabilidades artísticas mais importantes, transferindo ao olho essa responsabilidade:

> Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral. Se o jornal ilustrado estava contido virtualmente na litografia, o cinema falado estava contido virtualmente na fotografia (BENJAMIN, 1994, p. 167).

Para Benjamin, a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica se repercutem mutuamente. No entanto, ele salienta (1994, p.167) que, na reprodução mais perfeita de uma obra de arte, um elemento se encontra ausente, "o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra". Afinal, esse elemento constitui o conteúdo de sua autenticidade, sua "aura', a distância e reverência que cada obra de arte possui e se apresenta ao espectador. Mas, na modernidade e com a reprodução técnica, a existência serial, como no caso da

fotografia e também no cinema, reconhecer o original ou a cópia deixa de ter sentido, o que representa o declínio dessa “aura”:

> Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade (BENJAMIN, 1994, p. 169).

Dessa forma, o autor aponta que esses dois processos destacados, se relacionam intimamente com os movimentos de massa e libera a arte para novas formas. A autenticidade da obra deixa de aplicar-se à produção artística, sua função social se transforma, deixando de se fundar no ritual, para fundar-se na política, o que a torna mais democrática, contribuindo para a “politização da estética” que possa contrariar a “estetização da política” típica do movimento fascista. Afinal, os esforços desse movimento se centravam para um ponto: a guerra. É que a guerra permite dar um objetivo aos movimentos de massa, preservando as relações existentes:

> A crescente proletarização dos homens contemporâneos e a crescente massificação são dois lados do mesmo processo. O fascismo tenta organizar as massas proletárias recém-surgidas sem alterar as relações de produção e propriedade que tais massas tendem a abolir. Ele vê sua salvação no fato de permitir às massas a expressão de sua natureza, mas certamente não a dos seus direitos (BENJAMIN, 1994, p.194).

Ora, as massas têm o direito de exigir uma alteração das relações de propriedade; o fascismo permite dar-lhes a expressão, para conservar essas relações, introduzindo a estetização da política, cuja função é forjar a propaganda como mecanismo de ação estética sobre as massas. E o comunismo responde com a politização da Arte, como possibilidade de reabilitação da política. Por meio do culto, acaba por impor uma subjugação, correspondendo a uma violência que sofre um aparelho utilizado ao serviço da produção de valores de culto. Benjamin “admite a possibilidade da politização das massas através da obra de arte desauratizada, no entanto, com certo ceticismo” (FREITAG, 2004, p.77).

Para Buck-Morss o fascismo:

> Condenando ao mesmo tempo os conteúdos da cultura moderna, encontrou um coletivo em estado de sonho criado pelo capitalismo de consumo, um receptáculo preparado para sua própria fantasmagoria política. A porosidade psíquica das massas adormecidas absorveu as extravagâncias encenadas dos comícios tão prontamente quanto a cultura de massa (2002, p. 370).

E nesse estado de sonho coletivo, gerado pela cultura de massa, pelo capitalismo do consumo, o cinema é tido como uma arte inovadora. Ele se apresenta ao indivíduo e desperta também neste mesmo indivíduo novas percepções. Para Benjamin, a função social do cinema é criar o equilíbrio entre o homem e o aparelho:

> o filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (1994, p.174).

Se o filme serve para exercitar o homem, também serve para divertir as "massas". Nesse sentido, a reflexão e a contemplação ficam em segundo plano. Assim, o cinema, tanto serve para alienar quanto para emancipar o homem. Como entender, então, essa ambiguidade entre alienar e emancipar? Na análise de Schlesener,

> O cinema é a arte moderna por excelência: pode alienar, mantendo intacta a capacidade de crítica, mas pode também ser fonte de reflexão: com seus múltiplos recursos para representar o mundo. O cinema redimensiona espaço e tempo, permite imaginar e sonhar, transcende os limites da percepção sensível e nos abre pela primeira vez, a experiência do inconsciente visual, assim como a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente instintivo (1999, p. 70).

Portanto, na interpretação da autora, a significação social do cinema implica uma forma positiva de crítica e renovação; mas não pode ser apreendida sem o outro lado destrutivo e catártico que é a liquidação da tradição dentro da herança cultural. É que o cinema se abre a uma leitura descontinua da história, fragmenta o mundo e dilui a temporalidade linear, exige saber viver a descontinuidade ao colocar as pessoas diante de uma imagem peculiar do mundo, resultado da decomposição do quotidiano.

Para Freitag (2004), com *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin revoluciona o estatuto da cultura. Ao dissolver o conceito burguês da arte, acaba por transformar a cultura de elite em cultura de massa. Os bens culturais, representados em obras literárias, sistemas filosóficos e obras de arte, deixam de ser bens de consumo da elite burguesa para se converterem em bens de consumo em massa. Eles perdem seu valor de culto para intensificar seu valor de exposição; portanto, esses valores de culto e exposição se tornam categorias fundamentais para entender a relação entre produtor e consumidor. Esse processo foi viabilizado pela revolução tecnológica-industrial, permite a reprodução em série da obra de arte ou de sua cópia por meio da imprensa, da fotografia, do cinema, do disco, do vídeo, etc.

A aparente reconciliação da cultura com a civilização apresentou-se como uma falsa reconciliação, traindo o ideal de felicidade, humanidade e justiça existentes na cultura. “O produto cultural integrado à lógica do mercado e das relações de troca deixa de ser “cultura” para tornar-se valor de troca. A falsa reconciliação entre produção material e ideal de bens recebe o nome de “indústria cultural” (FREITAG, 2004, p.71). Ressalta ainda que esse termo foi criado por Horkheimer e Adorno para caracterizar o fenômeno que analisaram. A cultura produzida para o consumo de massa atende às necessidades de valor de troca (produtor) e de valor de uso (consumidor), assim a cultura que é transformada em mercadoria, perde sua característica, para ser simplesmente um valor de troca, obra de arte, ideias, valores espirituais se transformam em mercadorias, um bem de consumo coletivo, destinado à venda, avaliado de acordo com a lucratividade ou aceitação de mercado e não pelo valor estético, filosófico, literário.

Dessa forma, a “indústria cultural” é a forma pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações capitalistas de produção e passa a ser fundamental para a sobrevivência do sistema:

> [...] ela foi concebida e reorganizada para preencher funções sociais específicas, antes preenchidas pela cultura burguesa, alienada de sua base material. A nova produção cultural tem a função de ocupar o espaço de lazer que resta ao operário e ao trabalhador assalariado depois de um longo dia de trabalho, a fim de recompor suas forças para voltar a trabalhar no dia seguinte, sem lhe dar trégua para pensar sobre a realidade miserável em que vive (FREITAG, 2004, p. 72).

Cria-se a ilusão de que com a “indústria cultural”, a felicidade não precisa ser adiada, porque já está concretizada no presente. Acaba assim por eliminar a dimensão crítica presente na cultura burguesa e faz com que as massas que consomem o novo produto se esqueçam da realidade alienada em que vivem. Ela não permite às classes assalariadas assumirem uma posição crítica, anulam os mecanismos da reflexão e crítica para acionarem a percepção e os sentidos (visão e audição).

Retoma-se Buck-Morss, na sua análise sobre o sentido benjaminiano do sonho, entendido como um “fenômeno coletivo” e “inconsciente”. Esse sonho tem um duplo significado, se de um lado é alienante, por outro, é também renovador, porque se apresenta como o sonho do futuro. Portanto, o sonho apresenta:

> sentido duplo, de um lado pelo seu estado distraído de sonho, de outro porque era inconsciente de si mesmo, composto de indivíduos atomizados, consumidores que imaginavam o seu mundo de sonho mercadológico ser unicamente pessoal [...], e que experimentavam seu voto como membro na coletividade somente em um sentido alienante, como um componente anônimo da multidão (BUCK-MORSS, 2002, p.311).

A autora ainda destaca uma contradição fundamental da cultura capitalista-industrial:

> Um modo de produção que privilegiava a vida privada e baseava sua concepção de sujeito no indivíduo isolado tinha criado formas completamente novas de existência social – espaços urbanos, formas arquitetônicas, mercadorias produzidas em massa, e experiências “individuais” infinitamente reproduzidas – que engendravam identidades e conformidades nas vidas das pessoas, mas não a solidariedade social, nem um nível novo de consciência coletiva em torno a algo em comum (sua comunidade) e logo nenhuma maneira de despertar do sonho em que se envolviam (BUCK-MORSS, 2002, p.311-312).

Despertar do sonho, na concepção de Benjamin, tornava-se fundamental para construir algo novo, mas na realidade, as classes trabalhadoras, deveriam penetrar dialeticamente no despertar, visto como o sinônimo do conhecimento histórico, como a apropriação da consciência histórica.

Todas as construções arquitetônicas, as grandes lojas, representavam o imaginário coletivo, envolviam o novo ao contrário do antigo. A metrópole moderna

desperta o desejo; de um lado fetichista e alienante; e de outro lado utópico e emancipatório. Featherstone (1995) escreve serem as novas lojas e galerias que surgiram em Paris “mundos de sonhos”:

> A imensa fantasmagoria das mercadorias em exposição, constantemente renovada em virtude do impulso capitalista e modernista para a novidade, foi a fonte de imagens oníricas que evocavam associações e ilusões parcialmente esquecidas – Benjamin designou-as como “alegorias (FEATHERSTONE, 1995, p.43).

O mundo de mercadorias em exposição nas grandes lojas, galerias, as grandes edificações, a vida urbana com um grande número de indivíduos que andam por esses espaços, a curiosidade e a memória do passante é alimentada pela paisagem em constante mutação. Será a Fantasmagoria, portanto, “aquilo que a sociedade imagina de si mesma a partir de uma aparência que ela acredita ser a realidade” (SCHLESENER, 2011, p.146). Complementando esse entendimento sobre os desejos coletivos, que é o sonho, a autora escreve:

> O sonho é expressão tanto das promessas que a burguesia esboçou e não conseguiu cumprir, quanto do projeto revolucionário das classes trabalhadoras. É a imagem dos desejos coletivos não explicitados que funciona como impulso para a ação ou, ainda, como o seu contrário, algo que impede a ação na ilusão de inclusão social e na expectativa de satisfação individual e imediata dos desejos (SCHLESENER, 2011, p.148).

O sonho acaba por expressar a imagem que a sociedade faz de si mesma. Ele é inserido dentro da estrutura capitalista e se posiciona diante do passado e as expectativas quanto ao futuro encontram-se dentro de uma dimensão utópica que impulsiona o processo de construção social. Da mesma forma, o sonho imobiliza o processo e sufoca essa expectativa de futuro, enquanto o antigo e o moderno interagem para incorporar o novo e o transformam em mercadoria.

O indivíduo para a satisfação de seus desejos nessa estrutura social de consumo pensa em alcançar a felicidade, a emancipação. Esse imaginário social acaba por alienar as massas, principalmente anseia esconder as diferenças sociais e alimentar a ilusão de integração. Nesse contexto o sonho adquire uma dimensão política e é a sociedade moderna percebida por meio de seus efeitos de dominação,

pressupondo a transformação de tudo e todos em mercadoria, ou seja, o fenômeno da alienação.

Diante das grandes mudanças e transformações sociais ocorridas nos séculos XIX e XX, Benjamin com sua crítica à modernidade e à cultura burguesa, convida à reflexão sobre vários aspectos dessa realidade, desde a desintegração do sujeito e de sua experiência que representava para o autor uma “Nova Barbárie”, até o ritmo do tempo, essa nova dinâmica fragmentada, rotineira e mecânica que afeta o homem em sua relação com a natureza. Além disso, há a experiência da guerra, dos genocídios, práticas de repressão e tortura; uma experiência do corpo pela fome, uma economia marcada pela inflação que marcaram esses séculos. Walter Benjamin ainda analisa a questão da técnica que acaba por sobrepor-se ao homem numa dominação contínua e ininterrupta. Esse mesmo homem se depara com novos espaços urbanos, encontra-se diante de uma cultura de consumo e com excesso de informações produzidas pelos meios de comunicação em massa o que engendra uma mudança na sensibilidade humana. O indivíduo adapta-se ao mundo do trabalho e pensa que está sendo incluído socialmente, o que vai despertar nele a expectativa de uma satisfação individual gerada pelo sistema capitalista.

Esses elementos característicos da modernidade – a destruição dos vínculos com a cultura, a natureza e o passado – é o alerta de Benjamin sobre a importância da apropriação da consciência histórica, para que haja o despertar do sonho, para as novas ações do indivíduo, para, enfim, ele se posicionar em defesa desse processo de galvanização e conformismo social, cultural e histórico.

A reflexão crítica de Benjamin sobre a sociedade moderna e a história visa romper com a continuidade da dominação, a história concebida como progresso e desenvolvimento. Esses pressupostos sociais e mudanças estruturais que marcaram a modernidade alteraram a percepção dos indivíduos em relação ao mundo e a si mesmos. Eles trazem implícitos uma ideia de educação que se desdobra no processo educativo moderno. Benjamin auxilia a todos a repensar e refletir acerca da educação que precisa se comprometer com a valorização do sensível para haver uma nova percepção dos indivíduos, em relação às experiências sociais a serem construídas a fim de permitir a transformação da sociedade. Para explicitar a importância da dimensão sensível na Educação retoma-se o percurso de formação da percepção nos grandes centros urbanos.

2.3 A CIDADE E O *FLÂNEUR*: A PERCEPÇÃO SENSÍVEL

No texto *Paris do Segundo Império*, escrito em 1938, em Paris, Benjamin se reporta à indústria do século XIX. Ele busca mostrar que as transformações no modo de produção e na vida dos grandes centros urbanos alteram a estrutura da experiência humana. “As pessoas tinham de se acomodar a uma circunstância nova e bastante estranha, característica da cidade grande” (1989, p.35).

A vida nas grandes metrópoles exige um novo comportamento. Representa a adaptação da concentração de muitos indivíduos no mesmo espaço aos estímulos sonoros e visuais característicos dos grandes centros. Também, essa vida requer enfrentar “a perda de vestígios que acompanha o desaparecimento do ser humano nas massas das cidades grandes” (BENJAMIN, 1989, p. 44), em que, mesmo diante dessas massas, o indivíduo se sente isolado no meio da multidão, perde sua identidade.

Em *Paris do Segundo Império*, Benjamin orientou seu projeto de crítico, escritor e historiógrafo, em direção à proposta poética e crítica de Baudelaire e assim definiu a fisionomia da Modernidade.

> O objeto dessa historiografia é uma época: o segundo Império, ou seja, “a Modernidade”; ela ganha concretude material pela concentração sobre um espaço histórico definido: Paris, a “capital do século XIX”; e esse *tableau* de uma aglomeração formigante de pessoas é transmitido pela perspectiva de um determinado indivíduo: Baudelaire (BOLLE, 2000, p. 26).

Paris, reconstruída por Haussmann com a arquitetura de um grande centro, com suas galerias e avenidas, tinha como ideal urbanístico tornar a cidade segura em caso de guerra civil. Com características próprias, a cidade estimulava os poetas, os artistas e as pessoas mais sensíveis a admirá-la. Esse grupo apreciava a arte, a literatura, o ócio e o lazer.

Ali, com seus personagens característicos, se destaca o *flâneur* (indivíduo que anda pela cidade com o objetivo de experimentá-la através de seus sentidos); este, segundo Arendt (2008), veio a ser a figura-chave dos textos de Walter Benjamin. “As ruas de Paris realmente convidam todos a fazer aquilo que as outras

cidades parecem permitir com muita relutância, apenas à escória da sociedade – a perambulação, o ócio, a *flânerie*" (ARENDT, 2008, p.188).

Essa experiência, de acordo com a autora, se tornou a experiência decisiva para Benjamin, pois esse vaguear determinava o ritmo de seu pensamento e, na Alemanha, Benjamin se sentia isolado em seus esforços e interesses dos indivíduos de sua geração. Ao contrário de sua terra, Paris, chamada por Benjamin "a capital do século XIX", se abriu como um segundo lar a todas as pessoas sem lar.

No entanto, nessa mesma Paris acolhedora, capital do mundo, o poeta da modernidade, Baudelaire, que tanto inspirou Benjamin, apresenta, além do *flâneur*, o foco deste capítulo, a figura do *trapeiro*. Este se destaca por considerá-lo como uma das representações do entendimento dele sobre a Modernidade: "Eis um homem que tem de recolher na capital o lixo do dia que passou. Tudo o que a grande cidade joga fora, tudo o que ela perdeu, tudo o que desprezou e esmagou - ele registra e coleciona" (BOLLE, 2000, p.85). Benjamin entende a Modernidade como uma época de degradação, e a figura do trapeiro representa a capacidade de perceber a história por meio dos objetos desvalorizados que passam a ser descartados; os restos da sociedade burguesa inserida na cultura do consumo.

Para Bolle (2000), as alegorias de Baudelaire são assimiladas por Benjamin em forma de imagens dialéticas:

> A metrópole atrai um número cada vez maior de habitantes e está se tornando "inabitável"; a capital modernizada pelas obras de Haussmann se transforma num "campo de escombros"; juntamente com o "embelezamento estratégico" da grande cidade são aperfeiçoados os "meios para arrasá-la"; à concentração fascinante de tantas pessoas num ponto privilegiado do planeta subjaz a crescente disposição ao suicídio coletivo... (BOLLE, 2000, p.86).

A modernidade é assim entendida como uma época de degradação dentro da qual se concentra uma aglomeração humana nunca vista. Nessa nova sociedade, observa-se a disposição ao suicídio, que predomina sobre o instinto de sobrevivência. Mesmo tendo sido a cidade reconstruída, a intenção urbanística apresentava de fato um exercício de poder político e o controle das massas que foram levadas para a periferia do grande centro.

Nessa cidade, capital do mundo, com seu "embelezamento estratégico" Baudelaire, destaca a figura do *flâneur*, figura alegórica, conhecedora da natureza

humana que vive a experiência moderna entre crises e rupturas do novo e do antigo que Benjamin (1989, p.50) usa como alegoria para sua crítica à sociedade burguesa: “(...) O *flâneur*, que precisa de espaço livre e não quer perder sua privacidade. Ocioso, caminha como uma personalidade, protestando assim contra a divisão do trabalho que transforma as pessoas em especialistas. Protesta igualmente contra a sua industriosidade”.

O *flâneur* em seu vagar pelos espaços públicos de prazer e laser, ao mesmo tempo em que usufrui de uma Paris acolhedora, observa e percebe a mecanização da existência, as grandes transformações sociais que estão acontecendo e protesta alertando para a massificação dos indivíduos que se encontram enebriados pela sedução dessa nova sociedade.

Para Löwy (1989, p.101), “*A alegoria de autômato*, a percepção aguda e desesperante do caráter mecânico, uniforme, vazio e repetitivo da vida dos indivíduos na sociedade industrial, é uma das grandes iluminações que atravessam os últimos escritos de Benjamin”.

Baudelaire, por meio de sua expressão crítica de poeta, apresenta a nova realidade capitalista onde a figura do *flâneur* é também representada como o herói da modernidade*,* mas um herói que não consegue transformar a sua indignação diante dos acontecimentos, em uma transformação social, em que o próprio artista reconhece o seu mal-estar no mercado:

> O *flâneur* é o desocupado que se permite, altivamente, não fazer nada em um mundo onde o ócio não é mais, sequer, o privilégio dos poderosos. Não se submetendo às exigências de horários, sua figura é essencialmente transgressora: o seu passeio, ao sabor do desejo e da imaginação, é uma insurreição contra o tempo da indústria. O *flâneur* é também uma resistência à ordem do consumo: ele não vai às compras, só perambula pelas passagens, embriagado pela multidão produtiva (MURICY, 1998, p.204).

O *flâneur*, esse herói da modernidade anônimo no meio da multidão resistente ao consumo, é também o homem sonhador e observador da metrópole onde Baudelaire escreve:

> Para o perfeito *flâneur,* para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residências no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito. Estar fora de casa e, contudo, sentir-se em casa onde quer

> que se encontre; ver o mundo, estar no centro do mundo e permanecer oculto ao, mundo, eis alguns dos pequenos prazeres desses espíritos [...] (1996, p.20).

Distraído em seu devaneio, o *flâneur* busca não somente a percepção do efêmero; busca registrar os instantes da sua experiência com a multidão, que é seu universo. E Baudelaire nos conduz a três situações: ver o mundo, estar no mundo, e ficar escondido do mundo. Sua residência é na multidão, no movimento. Estar fora de casa, mas ao mesmo tempo, sentir que está em casa; ver o mundo e permanecer oculto no mundo. Os espíritos livres e apaixonados representam a *flânerie* do século XIX, no centro do mundo, a cidade de Paris como objeto de poesia.

Nas chamadas "fisiologias", gênero literário popular da época que se dedicava a descrever os tipos humanos que estavam nas ruas e os cenários urbanos, o *flâneur* é um novo observador que, ao andar lentamente e sem direção,

> atravessa a cidade como alguém que contempla um panorama, observando calmamente os tipos e os lugares que cruza em seu caminho. Com esse seu jeito de passear, como se recolhesse espécies para uma verdadeira tipologia urbana, ele está "a fazer botânica no asfalto". Ele faz "um inventário das coisas": o trabalho de classificação característico da época (PEIXOTO, 2003, p.99).

Nesse andar sem direção, o *flâneur* registra a história social da cidade onde, por meio desse inventário, busca a experiência que se traduz na ambiguidade da vida cotidiana e no sentimento de insegurança causado por isso.

Já para Bolle (2000), Benjamin tenta decifrar o espaço imagético político-social por meio de como ele acompanha o rumo do *flâneur,* entendido como um personagem alegórico da mentalidade pequeno-burguesa no meio da multidão e dessa perspectiva se apresenta o fluxo de consciência do *flâneur*:

> Num primeiro momento, a multidão é vista, na ótica do *flâneur*, "de dentro", como um "alucinógeno"; ela tem "charme", ela é erotizada. Em seguida, num contraplano de "visão de fora", o *flâneur* é mostrado – expressão ambígua, que significa, ao mesmo tempo, um indivíduo abandonado e um que tem o seu preço no meio da multidão (BOLLE, 2000, p.101).

Na análise de Benjamin, na visão de Bolle, a ambiguidade da palavra mascara a realidade, mas ao mesmo momento, revela-a. O *flâneur* se identifica com a multidão proporcionalmente ao seu grau de inconsciência e alienação. O seu ócio pode ser entendido como um protesto contra a divisão social do trabalho:

> A rua se torna moradia para o *flâneur*, que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa como o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivaninha onde apóia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa o ambiente (BENJAMIN, 1989, p.35).

Essa nova condição urbana do homem fisicamente próximo, mas afetivamente desconhecido no meio da metrópole burguesa com suas fachadas e letreiros, a figura do *flâneur* representa a dimensão humana que se perde, pois a rua é a própria loja, a multidão se transforma em mercadoria e o ambiente se torna ao mesmo tempo próximo e também hostil frente a evidentes diferenças sociais.

Conforto, solidez e beleza que representam o harmonioso lar burguês é contraposto à fragilidade e feiúra do mundo lá fora. Nas contradições de uma sociedade que se revela distante desse testemunho de denúncia, Benjamin, mostra que a existência se revela num contexto de grandes arbitrariedades. E essa perspectiva remete a outro lado: a do espaço imobiliário, o efeito do crescimento da metrópole, em que os indivíduos sem um poder aquisitivo não conseguiam moradias.

E aqui se apresenta o mercado imobiliário. Por mais que se construíssem os prédios novos, eles eram insuficientes para receber os desapropriados, o que resulta em uma grave crise dos preços de aluguel e uma grande especulação. Bolle (2000, p. 97) retoma Balzac ao falar dos novos espaços: “que comprime um apartamento inteiro no que antigamente era um salão que faz desaparecer os jardins – não deixará de repercutir nos costumes. Logo mais, as pessoas estarão obrigadas a viver mais fora de casa do que dentro”. As galerias, as fachadas, o luxo industrial, os elegantes estabelecimentos comerciais, as novas moradias, o embelezamento da cidade, é o mundo que o *flâneur* observa e usufrui; mas ao mesmo tempo essa personagem observa o outro lado, o lado das especulações, do despotismo e se

sente novamente intimidado pelo ritmo desse mundo que se apresenta repleto de contradições.

Peixoto afirma que a cidade, com suas torres corporativas cercada por terrenos ocupados por populações itinerantes, transformou-se numa paisagem terminal, paisagem já prevista por Baudelaire e Benjamin nos séculos XIX e XX.

> Em que construções modernas convivem com dispositivos de sobrevivência. Verdadeiras máquinas de guerra atravessam esses desertos urbanos.Tropas montadas em ônibus e trens superlotados. Tendas de camelôs ocupando as calçadas. [...] Populações inteiras invadem prédios vazios no centro e terrenos na periferia da cidade. Uma nova economia, uma nova modalidade de ocupação do território urbano (PEIXOTO, 2003, p.393).

Esse é o cenário que se apresenta hoje em todos os grandes centros, uma organização espacial vinculada à estrutura social, um capitalismo acelerado e concentrado em torres corporativas, condomínios fechados e *shopping centers* nas grandes avenidas, onde milhões de indivíduos trafegam diariamente apressados. Por outro lado, populações invadem prédios, terrenos e viadutos pela cidade. Peixoto (2003, p.393) complementa: “uma selva em que o futuro encontra o passado remoto. A crise energética, as enchentes e os congestionamentos apontam para uma entropia generalizada, o oposto das promessas modernistas do futuro como progresso”.

Assim, retoma-se Benjamin em relação ao fenômeno da banalização do espaço:

> O “fenômeno da banalização do espaço” é a experiência fundamental do *flâneur*. Como ele também se mostra, sob outra perspectiva, nos interiores da metade do século, não se deve rejeitar a hipótese de que o florescimento da *flânerie* ocorra na mesma época. Por força desse fenômeno, tudo o que acontece potencialmente nesse espaço é percebido simultaneamente. O espaço pisca ao *flâneur*: o que terá acontecido em mim? Fica ainda por esclarecer, decerto, como esse fenômeno se relaciona com a banalização (1989, p.188).

Mas para Edgar Poe, em seu clássico conto *O homem da multidão*, a cidade de Londres é o cenário. E o narrador, um homem que após uma longa enfermidade sai para ver a cidade, senta-se num bar e observa tudo o que está a sua volta: “o

flâneur é acima de tudo alguém que não se sente seguro em sua própria sociedade. Por isso busca a multidão" (BENJAMIN, 1989, p. 45).

O que se pode entender é que a figura ociosa do *flâneur* entregue ao devaneio seria o indivíduo livre e ao mesmo tempo sem raízes. Sensível, sonhador, com um olhar diferenciado, ele percebe o mundo de uma forma diferente – vagueia no espaço urbano entre os vidros e ferros e observa o capitalismo em meio às marcas do passado. Essa figura se torna central, pois seria o símbolo do indivíduo que usufrui das experiências, das imagens proporcionadas pela cidade, num caráter dialético entre passado/presente, sonho/despertar, multidão/solidão, imaginação/desejo, tudo centrado na mitologia moderna, personagem usada por Benjamin para criticar a cultura burguesa. Se o *flâneur*

> [...] se torna sem querer detetive, socialmente a transformação lhe assenta muito bem, pois justifica a sua ociosidade. Sua indolência é apenas aparente. Nela se esconde a vigilância de um observador que não perde de vista o malfeitor. Assim, o detetive vê abrirem-se à sua autoestima vastos domínios. Desenvolve formas de reagir convenientes ao ritmo da cidade grande. Capta as coisas em pleno vôo, podendo assim imaginar-se próximo ao artista (BENJAMIN, 1989, p.38).

No meio da multidão o *flâneur* com seu olhar casual se torna, sim, em detetive, pois registra tudo o que acontece ao seu redor; vigilante não perde de vista o malfeitor. Aprendendo com a cidade grande formas de reagir em frente aos acontecimentos, ele desenvolve novas habilidades e realiza estudos, mergulhando no mundo dos sonhos coletivos. A figura, sensível e ociosa, que passeia com a observação atenta de detetive, o *flâneur* de Benjamin, Baudelaire e Poe, da Paris do século XIX que se deleita com o grande espetáculo proporcionado pela metrópole e observa a multidão erotizada em meio a essa paisagem de consumismo; esse *flâneur* que contemplava sem destino as ruas de Paris acaba por desaparecer. Pois na estrutura capitalista esse ócio, vai perdendo seu espaço, esse ócio se apresenta no artista, no intelectual, mas não no trabalhador, e nem na prática burguesa que nega o ócio.

Ver o mundo, estar no centro do mundo, ficar escondido no mundo que Baudelaire sugere no novo tempo da industrialização esse olhar não existe mais. A mercadoria, vender o produto é o principal objetivo gerado pela vida urbana, cabendo somente aos indivíduos mais sensíveis adotarem a postura do *flâneur*.

Baudelaire ainda conseguiu viver como ocioso, por causa da herança deixada pelo pai. No entanto, por ser Baudelaire mau administrador, logo faliu e “obrigado a enfrentar o mercado literário. Baudelaire é então esse novo artista que se encontra em uma posição incômoda, isto é, livre dos mecenas, mas que se vê obrigado a ir ao mercado vender seu produto, como a florista vende uma flor, ou a prostituta, o seu corpo” (MENEZES, 2004, p.4).

> A multidão não é apenas o mais novo refúgio do proscrito; é também o mais novo entorpecente do abandonado. O *flâneur* é um abandonado na multidão. Com isso, partilha a situação da mercadoria. Não está consciente dessa situação particular, mas nem por isso ela age menos sobre ele. Penetra-o como um narcótico que o indeniza por muitas humilhações. A ebriedade a que se entrega o *flâneur* é a da mercadoria em torno da qual brame a corrente dos fregueses (BENJAMIN, 1989, p. 51).

A mercadoria aparece aqui sob forma de uma embriaguez do desejo humano, um novo padrão de ordenação da sociedade, dirigida para uma sociedade de consumo, uma sociedade de massa. Benjamin retoma Baudelaire quando afirma: “A mercadoria, por sua vez, retira o mesmo efeito da multidão inebriada e murmurante a seu redor. A massificação dos fregueses que, com efeito, forma o mercado que transforma a mercadoria em mercadoria aumenta o encanto desta para o comprador mediano” (BENJAMIN, 1989, p.53).

Essa massificação dos fregueses pode ser entendida também como os indivíduos que buscam o sentido para a existência por meio do consumo em que a mercadoria realiza seu papel de fetiche, expandindo-se para alcançar toda a coletividade. Cada vez mais a alienação do indivíduo aparece. Benjamin demonstra sua consciência e crítica face à cultura burguesa. Ele previa esse rompimento com os elos do passado, essa nova formação individual e ao mesmo tempo coletiva e esta “matéria-prima” inserida nas grandes lojas se colocam aos olhares dos indivíduos e se transforma em um universo de coisas.

Segundo Muricy, de um lado o mundo moderno é o mundo da revolução tecnológica e também da diluição das formas tradicionais de cultura; por outro lado, é o mundo do desencontro fatal entre o desenvolvimento da técnica e uma ordem social que não se renova.

> A análise da modernidade, em Benjamin, considera o fetichismo da mercadoria sobre a imaginação e sobre o pensamento. O que lhe interessa não é a origem econômica desse fetichismo; é a reação dos homens à modernidade que eles produziram. É a dialética da experiência no momento da destruição das tradições milenares pelo dinamismo do capitalismo moderno (MURICY,1998, p. 202).

O ponto principal para Benjamin é a estrutura da experiência que as transformações da sociedade operam nos indivíduos. Os artistas e escritores fazem a mediação entre a estrutura econômica da sociedade e a criação artística. A racionalidade instrumental que se orienta na perspectiva quantitativa é permeada em todas as instâncias da sociedade, há uma diminuição de experiências dos sentidos humanos que podem ser resgatados por meio da criação artística que tende romper essa visão quantitativa e consumista e leva todos a outro olhar mais sensível do mundo.

> Na produção capitalista de mercadorias, diferentes valores de uso se tornam idênticos no valor-preço. Esvaziados de seus conteúdos concretos, tornam-se fetiches em um processo onde a novidade do produto adquire inusitada importância, só comparável à exigência de sua repetição em uma produção de massa. Diversos fenômenos da vida moderna se estruturam da mesma forma, na mesma repetição do idêntico (MURICY, 1998, p. 203).

Vê-se, portanto, a repetição dos mesmos comportamentos automáticos e uniformes das multidões, inseridos no contexto de uma produção de massa. Isso causa o desaparecimento do indivíduo que se diferencia diante desse processo; observa-se o controle sobre o indivíduo, uma estratégia política conservadora em uma sociedade onde a base dos relacionamentos entre os homens está na concorrência.

Existe aí o desgaste do ser humano, uma multidão de indivíduos que precisam se renovar a cada instante. A vida se transforma em uma maratona, a sensação é de estar sempre correndo atrás, em uma incessante busca que tem como pano de fundo a estrutura capitalista cuja mercadoria, o novo, assume a importância de um *status* social e de uma satisfação imediata. No mesmo momento em que existe a apropriação desse bem, esse mesmo produto já está sendo ultrapassado por outra mercadoria mais nova, o que gera novamente uma sensação de insatisfação. Esse descontentamento leva novamente o indivíduo a ter de se

apropriar desse algo mais novo. O comportamento acontece na maioria da classe dominante, leva à alienação do indivíduo que, por sua vez, se transforma também em mercadoria.

Para Schlesener, o rompimento com os elos do passado é manifestado pelo individualismo. É no próprio isolamento do homem moderno reduzido a uma mercadoria, o ponto principal está na perda do olhar, na perda da capacidade de contemplação. Para tanto, anota:

> Embora a modernidade tenha transformado o olhar no sentido privilegiado, padrão de todas as percepções, a visão moderna do mundo é direcionada por um método e se subordina ao intelecto, de modo que o olhar procura ver no mundo o que pode ser racionalizado, o que pode ser mensurado, quantificado e instrumentalizado. No contexto da razão instrumental e dos objetivos do modo de produção, o que se mostra ao olhar é o que pode satisfazer os desejos mais imediatos, o que é produzido e exposto para ser consumido, ocorrendo uma proliferação de imagens e uma saturação do sentido do olhar, que perde sua função primordial de contemplação (SCHLESENER, 2011, p.39).

Tem-se uma mudança significativa da percepção a partir de um modo de vida voltado a satisfazer interesses imediatos, a agir no contexto do imediatamente dado, visto que se trata de uma vida sem passado (esquecido, suprimido) e sem futuro, na eterna repetição do mesmo: 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).

Eis o ponto fundamental que a autora afirma, a supremacia da racionalidade leva o indivíduo a ver o mundo de uma forma quantificada e instrumentalizada. O olhar observa o que é produzido para o consumo como a única forma de satisfazer o desejo humano. Acaba-se com a contemplação, o conhecimento sensível do mundo ao redor, conhecimento esse capaz de tornar o indivíduo mais humano, conhecedor do seu próprio ser, dos outros e da realidade a sua volta, para o desenvolvimento de novas relações humanas baseadas no sentir e compreender a dimensão do conhecimento sensível, para transformar essa realidade da pura razão instrumental.

Nesse contexto, Peixoto escreve que as transformações na percepção estão ligadas com o aumento da velocidade da vida contemporânea, com seus deslocamentos cotidianos, com a rapidez que os olhos desfilam sobre as coisas, fazendo com que o olhar contemporâneo não tenha mais tempo.

> A metrópole é o paradigma da saturação. Contemplá-la leva à cegueira. Um olhar que não pode mais ver, colado contra o muro, deslocando-se pela sua superfície, submerso em seus despojos. Visão sem olhar, tátil, ocupada com os materiais, debatendo-se com o peso e a inércia das coisas. Olhos que não veem (PEIXOTO, 2003, p.175).

É isto: o olhar contemplativo desaparece, o ver para o autor está ligado ao manuseio, tudo parece compartilhar da mesma materialidade, o excesso de imagens, a rapidez com que o nosso olhar tenta captar o mundo, acaba por saturar o olhar, não há espaço do vazio.

Os olhos são a ligação do interior com o exterior, mas na modernidade esses olhos já não enxergam o mundo a sua volta, essa perda do olhar, é a perda de experiências sensíveis, esses olhos concebem o mundo de uma nova maneira, onde somente a razão impera, desestimulando o refinamento de nossos sentidos, de nosso olhar, é nesse aspecto que Benjamin já antevia a perda da experiência, causada pela imensa quantidade de informação, pela mecanização do homem no trabalho industrial, onde o homem vai se isolando, adquirindo uma nova sensibilidade, no meio da multidão automatizada.

E aqui se retoma o texto *Paris do segundo Império* em que Benjamin cita a tentativa de Engels descrever a agitação nas ruas de Londres:

> O próprio tumulto das ruas tem algo de repugnante, algo que revolta a natureza humana. Essas centenas de milhares de pessoas de todas as classes e situações, que se empurram umas às outras, não são todas seres humanos com as mesmas qualidades e aptidões e com o mesmo interesse em serem felizes?... E, no entanto, passam correndo uns pelos outros, como se não tivessem absolutamente nada em comum, nada a ver uns com os outros (BENJAMIN, 1989, p. 54).

Para Engels, essa descrição da cidade de Londres é marcada pela indignação. A multidão para ele provoca o sentimento de repugnância, não se sente

atraído a participar desse tumulto. Essa velocidade dos indivíduos correndo, sem conceder um olhar, molda os homens modernos com um único comportamento. A cidade e a industrialização provocaram nova condição humana e a multidão é a representação moderna de desumanização e despersonalização, levando à coisificação e alienação do homem.

> Como, nessa cidade saturada de objetos e indivíduos que perderam todo vínculo entre si, uma inscrição verídica poderia encontrar seu lugar, fazer-se ouvir nessa algazarra? Seria preciso introduzir um espaço vazio - uma praça - onde se pudesse encontrar o repouso que requer a reflexão (PEIXOTO, 2003, p. 310).

Repouso e reflexão, espaço vazio para sair desse tempo fragmentado dessa vivência mecânica, padronizada. Esse revoltar da natureza humana e o interesse dos seres humanos em ser felizes aparecem na figura do *flâneur.*

E assim para finalizar esse capítulo, importa retomar Benjamin que escreve:

> Esse isolamento insensível de cada indivíduo em seus interesses privados, só aparentemente rompe-o o *flâneur* quando preenche o vazio, criado pelo seu próprio isolamento, com os interesses, que toma emprestados, e inventa, de desconhecidos (BENJAMIN, 1989, p. 54).

Só o *flâneur* percebe a massificação de indivíduos que seguem em suas vidas com um comportamento automático. Mas talvez eles prefiram ficar à margem dessa percepção. Pois ele “ocioso e sonhador” que observa e se deleita com o espetáculo da metrópole contracena,

> com uma Multidão erotizada em meio à paisagem do consumo; ele é também uma alegoria do escritor que tem que “batalhar” a venda de seus textos no mercado, e uma representante da mentalidade pequeno-burguesa, uma classe que prefere “ permanecer dentro do labirinto (BOLLE, 2000, p.20-21).

A atividade e a experiência da *flânerie* propiciaram a experiência poética, de Benjamin, Baudelaire e Poe, o ócio e esse olhar que transforma as impressões recebidas em agitação interior são então canalizados para o ato criador, para a produção, para a análise do mundo moderno onde só o *flâneur* registra ao vivo as sensações dialéticas que a vida urbana oferece, mapeia e percebe a paisagem

social, procura o despertar do sonho da Modernidade. Essa figura será o que somente espíritos sensíveis poderiam ter criado para a interpretação dessa sociedade.

> No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. (BENJAMIN,1994, p.169).

Portanto, a forma de percepção das coletividades humanas é transformada paralelamente ao modo de existência num condicionamento natural e histórico. Na modernidade, a tecnologia marcou uma ruptura radical em relação a outros períodos históricos no que se refere à estrutura da percepção, e hoje, a percepção sensível é constantemente modificada na medida da velocidade nunca antes vivenciada de revoluções tecnológicas. Tais mudanças se apresentam na transformação da Arte e seus significados na contemporaneidade.

Peixoto ressalta que as imagens principalmente aquelas do fotojornalismo com todos os aparatos tecnológicos disponíveis, aparecem no ritmo dos acontecimentos, imagens movidas à velocidade e ressalta que, se o mundo estivesse em paz, as imagens teriam mais tempo:

> Estamos acostumados a só ver aquilo que é dinâmico, que se agita ante nossos olhos. Que acontece. É disso que trata a foto jornalística. E quando nada aparentemente está acontecendo? O vento soprando nas árvores ou uma mulher que levanta a mão, com graça, como se fosse soltar um balão. Aí não se vê nada. Mas, de fato, tudo está acontecendo. Essas cenas são delicadas demais ou grandiosas demais para ficarem impressas na retina habituada só ao que é passageiro (2003, p.215).

Saber ver nas imagens de hoje tudo que escapa ao olhar, tudo aquilo que não se consegue ver, acalmar o olhar e se permitir dar uma pausa no tempo, seguir na vida sem o comportamento automático, observar, refletir, vagar à maneira do *flâneur.* Nesse sentido, pode-se pensar a Educação sob a ótica benjaminiana, como uma ação voltada acima de tudo com a formação de indivíduos diferenciados e criativos, deve provocar e estimular novos valores; isso também inclui, não só a natureza, como também a relação com o outro. Importa ter em mente os valores que se quer para o futuro e estimular nas novas gerações o questionamento sobre o

mundo. Sobretudo, é necessário pensar em novas condições educativas que preservem na criança a imaginação, o que exigiria reformular todo o processo educativo. Para tanto, uma das ações mais imediatas seria um desvio do dogmatismo e da arbitrariedade que se tornou característico nas metodologias escolares, além de ser preciso saber o que se ensinar e se aprender dentro de um cronograma a ser cumprido. Finalmente, importa resistir a toda espécie de sistematização, pois para Benjamin método é desvio. A formação é realizada dentro de certos critérios que bem se podem chamar dogmáticos, visto se apresentarem como verdades instituídas e naturalizadas; por isso, a necessidade do desvio, para abertura de novas possibilidades pedagógicas.

Pensar na função da escola de outra forma traz a compreensão de que ela frequentemente quer transmitir o passado para preparar um futuro; mas o presente permanece sem nenhuma mudança. É necessário recuperar o sentido da educação como experiência de cultura – alunos e professores precisam pensar nas condições de trabalho e o contexto contemporâneo que vem degradando essa experiência, requer pensar em alternativas pedagógicas.

Libertar e incentivar os alunos a tecerem seu próprio conhecimento, capacitá-los a ter sua própria ideologia, sair da opressão e massificação da instituição escolar, resgatar a capacidade de invenção, exercitar a imaginação, seria o caminho; ao contrário, se evita ousar novas experiências e nesse sentido propor novas formas de avaliação e transmissão de conteúdos para que alunos e professores ressignifiquem a história contada e possam encontrar outros sentidos.

Pensar a Educação a partir de Benjamin significa ousadia e transgressão. Repensar a relação entre professor e aluno com o conhecimento, conhecimento como “iluminação” e “assombro”, conhecimento e verdade em sua permanente insuficiência é algo inovador. Importa conceber a infância como a categoria da história, como recuperação da pura expressão; nesse sentido implica encontrar a dimensão da arte, da faculdade mimética, da dupla dimensão entre o sensível e o racional.

No capítulo seguinte abordam-se conceitos como: a faculdade mimética, a arte, a educação e a política no pensamento de Walter Benjamin. A Arte como libertação, a Educação sem dominação; a Educação pensando o mundo e os acontecimentos ao contrário: a História e a Educação a “contrapelo”, sem opressão. Tais elementos podem se concretizar apenas em uma realidade que supere os

limites do capitalismo porque qualquer projeto educativo emancipatório implica o questionamento da sociedade vigente, podendo ser construído se as condições do novo se evidenciarem ou forem construídas.

3 FACULDADE MIMÉTICA E ARTE NA MODERNIDADE

No fragmento do ensaio escrito em 1933 “A doutrina das semelhanças”, inserido no livro *Magia e Técnica, Arte e Política* (1994), Walter Benjamin reflete que as forças miméticas e as coisas miméticas, seu objeto, não permaneceram as mesmas com a passagem dos séculos. O autor constata que a crescente fragilidade da energia mimética e o dom da apreensão mimética deixaram certos espaços, talvez ocupando outros, “pois o universo do homem moderno parece conter aquelas correspondências mágicas em muito menor quantidade que o dos povos antigos ou primitivos. A questão é se se trata de uma extinção da faculdade mimética ou de sua transformação” (BENJAMIN, 1994, p.109).

Para Benjamin, a energia mimética e a apreensão sensível sobre as coisas miméticas sofrem a influência do desenvolvimento histórico. Esse dom se torna frágil, pois o homem moderno não se encontra mais ligado aos cosmos, à natureza. Esse distanciamento se dá pela própria modernidade; a técnica e o mundo do trabalho se sobrepõem a essa experiência. Afinal, a técnica se apropria de todas as esferas da cultura por meio da racionalidade tecnológica e pressupõe a instrumentalização da razão e o disciplinamento da conduta de vida.

Adorno (1985) também afirma que com o desenvolvimento histórico, os modos de vida miméticos foram substituídos pela “*práxis* racional”, entendida como trabalho. A própria pedagogia desacostuma as crianças de serem crianças, e isso é uma característica da própria condição da civilização. Ainda para esse autor (1985, p.149), a “educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente” e complementa: “No modo de produção burguês, a indelével herança mimética de toda práxis é abandonada ao esquecimento” (ADORNO, 1985, p.150). Extinção ou transformação? O que se pode entender por “faculdade mimética”? Até que ponto essa faculdade influencia o nosso desenvolvimento? E qual seria o papel da Educação e da Arte nesse contexto?

Benjamin entendia a faculdade mimética como uma capacidade antropológica fundamental, responsável pela aprendizagem. Ele ressaltava que ela devia ser compreendida como uma experiência sensível que ocorre na relação entre o homem e a natureza e aponta que a criança e o artista estão impregnados dessa faculdade

em sua relação com o mundo. Mundo dos sentidos identificadora do mundo natural, mundo conciliador do homem com a natureza. Entretanto, o homem vai perdendo ou transformando essa faculdade, pois está submetido ao mundo do trabalho, da técnica, como já se discutiu anteriormente.[5]

Atualmente o conceito de mimese e a ação mimética se tornaram mais abrangentes e aprofundados. Na análise de Gebauer; Wulf (2004), a mimese e os comportamentos miméticos são fenômenos que permeiam toda a vida social do homem. As ações miméticas abrem caminho a um mundo que não só existe em sua forma material, mas também na simbólica. Os sistemas de relações são ampliados por meio da aproximação e da adaptação ao mundo social, não significa a repetição automática nem a adaptação a um modelo por meio da referência à semelhança, mas sim a existência da semelhança entendida como a produção de uma relação em que a referência a outro mundo possibilita a criação de novos mundos estéticos ou sociais e no mundo em que há no homem o desejo de assemelhar-se ao outro, o que o leva ao mesmo tempo à vontade de diferenciar-se dele. Esse processo é característico na infância, as crianças, por meio dos processos miméticos, adquirem não só o comportamento, mas o sentido temporal prático. Elas aprendem a se relacionar com as ações dos adultos temporalmente e que também serão vivenciadas por essas crianças por meio de um contato corporal direto. Daí, elas começam a imitar ações, responder a essas ações e modificá-las:

> Antes do pensamento e da linguagem, vivenciamos o mundo, nós próprios e os outros, de forma mimética. Os processos miméticos estão

---

[5]Influenciado pelo desenvolvimento histórico cada época institui seu próprio conceito de mimese. Gebauer e Wulf (2004) retomam Koller (1954), Else (1957) e Sorbom (1966). Estes afirmam que a palavra “mimese” tem sua raiz etimológica em mimos em que “mimesthai” significa “imitar”, “representar”, “retratar” e “mimos” e “mimetes” designam as pessoas que imitam ou representam e “minema” designa o resultado da ação mimética e “mimesis” é a própria ação.
No uso antigo conforme os autores anteriores a Platão o aspecto representativo é evidenciado e neste pensador apresenta vários significados, “Ao lado de imitação, representação e expressão – mas também de ambicionar, transformar e criar semelhanças -, mimese descreve a geração de fenômenos e da aparência”. Gebauer; Wulf (2004, p.26).
Na *República* de Platão, o foco de atenção centra-se aos efeitos da mimese na atitude e no comportamento dos homens, o significado de mimese é sublinhado em relação ao ensino em que o homem jovem esforça-se para tornar-se semelhante a modelos; mas se houver a representação de padrões ruins, haverá o perigo de corromper a juventude. Nas Artes a imitação é caracterizada, no entender de Platão, como a incapacidade da produção das coisas em si, mas somente na incapacidade das imagens das coisas cuja aparência produzida pela mimese é enganadora e defeituosa. Já, para Aristóteles a mimese não é somente a reprodução do já existente, mas a transformação, o embelezamento melhoramento e universalização de traços individuais.

> ligados aos diversos sentidos. Especialmente no aprendizado de capacidades motoras, esta vocação mimética desempenha um importante papel. A aquisição da linguagem também não é possível sem esta vocação. Na primeira infância, a mimese é a forma de vida da criança (GEBAUER; WULF, 2004, p.155).

A mimese, portanto, desempenha um papel fundamental na formação da criança, ela é responsável pela identificação/diferenciação primeira entre o homem, a natureza e as coisas, permitindo outra espécie de comunicação que proporciona a cada indivíduo abrir-se a outras subjetividades contidas na natureza mediante um processo de assimilação e de modificação correspondente ao processo civilizatório. A mimese possibilita à criança por meio de brincadeiras e jogos a apreensão do mundo que a levará à aquisição da linguagem e da escrita além de propiciar-lhe a compreensão dos conceitos, possibilitando a ela a organização social e a sua inserção em comunidade, onde, afinal, se constitui a origem dos hábitos.

O conceito de mimese de Gebauer; Wulf relaciona os vários fenômenos culturais, estéticos e sociais uns aos outros e é resultado da produção do conceito no desenvolvimento histórico. Para esses autores, as percepções sensíveis, a percepção de mundo, as formas, o interpretar prático e o agir social ainda estão entrelaçados e relacionam-se diretamente à materialidade do mundo e à presença dos outros, surgindo assim a cultura, a estética e o mundo social. “A capacidade mimética desempenha uma função em quase todas as áreas humanas da ação, da imaginação, do falar e do pensar, e representa uma condição imprescindível à vida social.” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 21).

Segundo os autores, esse conceito descreve outro modo de fazer além daquele puramente racional: a produção de artefatos em que são sublinhados particularmente os aspectos corporais, perceptivos e emocionais, assim como o temporal. Sob o ponto de vista da mimese, busca-se outra forma de ação humana que tenha como ponto central a *práxis* de ação e a relação com outros indivíduos (GEBAUER; WULF, 2004, p. 25). Assim, o entendimento do princípio da mimese não é constituído somente na assimilação, mas na diferença que contribui para a multiplicação das imagens, palavras, pensamentos, teorias e ações, sem se tornar ela própria evidente. Com efeito, tal princípio visa à atuação, à apropriação, à mudança, à repetição, às novas interpretações de mundos já dados. Nesse sentido, os autores ressaltam que nós não temos a ver somente com um mundo, mas com

pelo menos dois mundos. O primeiro mundo é postulado como existente e o segundo mundo, o mundo mimético, existe em um meio de comunicação real, sensível e corporal, se apresenta como gesto, som, escrita, execução, pintura, ação representativa, ritual cujos aspectos corporais, perceptivos, emocionais e temporais são mais evidenciados na *práxis*, entendida como atividade material humana que transforma o mundo material e social. Os autores afirmam que a mimese se apresenta em nível abaixo das fronteiras entre a Arte, a ciência e a vida, levando o homem ao ajuste para as conexões de vida concretizadas, o que vem a colaborar para a transformação do mundo em imagens e para a simulação desses processos que, mesmo contendo elementos racionais, afasta-se de investidas de fins racionais. Nos processos miméticos, o homem vai se adaptando ao mundo, o que possibilita a apreensão do homem com o mundo exterior no seu mundo interior e na maneira de expressar este mesmo mundo. Esses processos criam uma proximidade aos objetos e possibilitam uma forma primitiva de entendimento. Com ajuda de capacidades miméticas, percebe-se uma semelhança entre si e o outro e experimenta-se a percepção de si no outro. Como resultado, chega-se à concordância do agir, das opiniões e dos sentimentos entre os homens (GEBAUER; WULF, 2004, p. 38).

Dessa maneira, esses autores afirmam assim como Benjamin já antevia que a capacidade mimética tem importância fundamental na formação do homem e nas relações de mundo nos processos de civilização e de socialização, pois perpassa as áreas do agir, do interagir e do produzir do homem, influenciando a relação deste com a natureza, com a sociedade e com o outro. A mimese é um esquema de ações de comportamento, significação e representação. A faculdade mimética possibilita a compreensão do eu com o outro no processo de desenvolvimento da alteridade iniciado na infância. Sem essa capacidade, não é possível simpatia, a compreensão e a intersubjetividade, requisitos necessários para o mundo social e cultural.

Então, a mimese é um fator fundamental no estágio de desenvolvimento da criança. Mas, na modernidade, Benjamin salienta que houve uma transformação da faculdade mimética, os novos espaços da energia mimética e o dom da apreensão mimética e suas correspondências originadas das semelhanças na comunicação entre a criança, a natureza e os objetos se encontram de forma reduzida, a experiência cósmica se distancia dando lugar à razão analítica. Na análise de Buck-Morss, Benjamin sugere que a decadência da capacidade mimética, talvez esteja migrando para um novo estágio em sua transformação:

> Ele deixa em aberto a possibilidade de um desenvolvimento futuro de expressão mimética, cujas potencialidades estão longe de serem esgotadas. Nem elas estão limitadas à linguagem verbal – como as novas tecnologias de filme e de câmera claramente demonstram. Essas tecnologias dotam os seres humanos com uma acuidade perceptual sem precedentes, que, Benjamin acreditava, faria surgir uma forma menos mágica, mais científica de capacidade mimética, em sua própria época (BUCK-MORSS, 2002, p.319).

Nesse sentido, segundo a autora, pode-se pensar nas novas tecnologias. Se de um lado ela causa uma crise na percepção em virtude da aceleração do tempo e fragmentação do espaço, a tecnologia como no caso do filme e da câmera, apresenta um desacelerar do tempo, e pela montagem constrói "realidades sintéticas", registra as impressões de sentidos sem experimentá-los, proporciona aos indivíduos a capacidade de estudar a existência moderna refletivamente. Para Benjamin, a mediação tecnológica modifica o modo pelo qual os indivíduos percebem as coisas, pois passam a ver todas as representações como mediadas.

Tal ação reinveste os objetos de significado simbólico e resgata a partir disso a memória coletiva a sua significação utópica. A mimese responsável pela identificação entre o homem, a natureza e as coisas, se torna um instrumento que possibilita decifrar o mito da modernidade, além de propiciar ao indivíduo abrir-se para outras subjetividades contidas nessa segunda natureza: a técnica.

Para Eagleton, o que a sociedade moderna demanda na visão benjaminiana "é um corpo reconstituído, vivendo em intimidade com a tecnologia e adaptado às súbitas conjunções e desconexões da vida urbana. O projeto de Benjamin, em síntese, é a construção de um novo tipo de corpo humano" Eagleton (1993, p.244), salienta ainda que, para Benjamin, esse corpo "deve ser reprogramado e reinscrito pelo poder da imagem sensível". No entanto, se essa faculdade está se tornando mais científica e menos lúdica, torna-se necessário, então, buscar na criança as ações miméticas, o que implica levá-la a manipular e a explorar as tecnologias. Afinal, não se pode mais negá-las, mas levá-la a compreender a necessidade de seu corpo estar aberto e presente à experiência das percepções sensíveis, do mundo ao redor, para que as crianças não percam o "sentido de ser crianças", para não se satisfazerem apenas com o simulacro digital das sensações reais próprias da visão positivista da tecnologia. Porque, para Benjamin, o ser humano é produto de histórias, de preservação de memórias, da narrativa. Esta, hoje, se perdeu, as

relações se pautam em ação e reação e também elas mostram o declínio da experiência, sendo necessário o resgate da capacidade do homem de tornar suas experiências em narrativas. A perda da faculdade mimética ou a sua migração para a linguagem caracteriza uma situação própria da modernidade.

A vida moderna é a expressão de um mundo fragmentado, cristalizado, uma somatória de vivências particulares e subjetivas, e os apelos digitais podem reforçar ainda mais essas vivências; por isso, se apresenta a importante tarefa de reconfigurar a sensibilidade humana. Afinal, para Walter Benjamin, o conhecimento não pode prescindir de sua dupla dimensão do sensível e do racional. Portanto, quando o indivíduo consegue recuperar dispositivos de expressão que escapam desse sistema dominante de racionalização, abrem-se formas mais elaboradas de relacionar e produzir conhecimento.

No “Ensaio Sobre a Modernidade”, Baudelaire escreve: “A criança vê tudo como novidade; ela sempre está inebriada. Nada se parece tanto com o que chamamos inspiração quanto a alegria com que a criança absorve a forma e a cor”. Mais adiante, o poeta francês (1996, p.18) complementa: “O homem de gênio tem nervos sólidos; na criança, eles são fracos. Naquele, a razão ganhou um lugar considerável; nesta, a sensibilidade ocupa quase todo o seu ser”. Ora, Baudelaire e Benjamin alertam para a importância dessa sensibilidade mimética, dessa inspiração, dessa alegria da descoberta, pois a percepção, o olhar, o compreender por meio da visão e dos demais sentidos no mundo moderno estão se modificando.

Para Benjamin percepção é também leitura, e ler é distinguir significados, o que implica interpretar. Os órgãos dos sentidos permitem aos indivíduos o acesso ao mundo exterior a partir das sensações; mas os padrões que estruturam a percepção sofreram profundas mudanças decorrentes das transformações sociais que instituíram a modernidade e isso se apresentou também na Arte. Se de início o objetivo da manifestação artística estava centrado no culto, na religião ou simplesmente na contemplação, a partir do século XIX, houve uma ruptura com os padrões tradicionais e isso está diretamente ligado a todas as transformações que ocorreram na modernidade de cujo contexto surge o Modernismo.

Para explicitar a questão retomam-se autores que podem não estar diretamente envolvidos com o pensamento de Benjamin, mas se inserem no momento histórico analisado e se interrogam sobre as condições de possibilidade da arte ou a sua significação no contexto desta estrutura social e política. Argan aponta:

“sob o termo genérico Modernismo resumem-se as correntes artísticas que, na última década do século XIX, propõem-se a interpretar, apoiar e acompanhar o esforço progressista, econômico-tecnológico, da civilização industrial” e complementa:

> por volta de 1910, quando o entusiasmo pelo progresso industrial sucede-se a consciência da transformação em curso nas próprias estruturas da vida e da atividade social, formar-se-ão no interior do Modernismo as vanguardas artísticas preocupadas não mais apenas em modernizar ou atualizar, e sim em revolucionar radicalmente as modalidades e finalidades da arte (ARGAN, 1992, p.185).

A consciência da transformação na estrutura da vida e da atividade social se refletiu na arte. No final do século XIX e início do século XX, uma grande parte dos artistas se posicionou contra as academias e os métodos tradicionais de ensino empregados,

> porque sentiam a obrigação de brigar com a experiência visual, que é única, jamais pode ser prefigurada e jamais se repete. A história da arte do século XIX e mesmo no fim do século XVIII, tornou-se, de certo modo, a história da luta contra o esquema (GOMBRICH, 1986, p.152).

E assim, contra as regras de ensino sistematizadas, dogmáticas e profissionalizantes das academias, refletem-se os ideais políticos norteadores de alguns artistas em relação à cultura burguesa e surgem os movimentos artísticos inovadores. O Impressionismo foi um movimento nato da arte burguesa, mas revolucionou profundamente a pintura no final do século XIX quando artistas como Edouard Manet (1832- 1883), Claude Monet (1840-1926), Auguste Renoir (1841-1919), Edgar Degas (1834-1917) dentre outros, centraram-se em registrar nas suas pinturas, as tonalidades que os objetos, a natureza, os seres humanos adquirem de acordo com a incidência da luz do sol. “Eles descobriram que, se olharmos a natureza ao ar livre, não vemos objetos individuais, cada um com sua cor própria, mas uma brilhante mistura de matizes que se combinam em nossos olhos ou, melhor dizendo, em nossa mente” (GOMBRICH, 1981, p.406). Substituíram o enfoque conceitual da natureza (ela é o que se vê), pelo enfoque perceptual, baseado na experiência visual. Mas, conforme o autor as novas teorias não estavam

só centradas ao tratamento das cores ao ar livre, mas também ao das formas em movimento.

> O pintor que espera captar um aspecto característico não dispõe de tempo para misturar e combinar suas cores, muito menos para aplicá-las em camadas sobre uma base castanha, como tinham feito os velhos mestres. Ele tem que fixá-las imediatamente em sua tela, em pinceladas rápidas, cuidando menos de detalhes do que do efeito geral do todo. Era essa falta de acabamento. Essa abordagem aparentemente descuidada, que enfurecia amiúde os críticos (GOMBRICH, 1981, p. 410).

Portanto, mesmo tendo chocado o público e a crítica com as novas pinceladas, esse movimento registrou ao ar livre, a burguesia da época, a alegria, o otimismo e a intensa movimentação da vida parisiense do fim do século XIX. E muitos artistas do movimento puderam ainda em vida ver seus trabalhos respeitados por toda a Europa. Com efeito, Gombrich (1981, p.416) ressalta que, se os críticos tivessem comprado essas telas ao invés de criticá-las, teriam ficado ricos em pouco tempo. “A crítica, sofreu uma perda de prestígio de que nunca mais se recuperou. A luta dos impressionistas tornou-se a valiosa legenda de todos os inovadores da arte, que podiam apontar sempre esse notório fracasso do público em reconhecer novos métodos”.

Essa vitória do Impressionismo talvez não tivesse sido tão rápida se não fosse por outro aliado que ajudou os indivíduos do século XIX a verem o mundo com olhos diferentes. Em conformidade com Gombrich, foi a invenção da máquina fotográfica com seu desenvolvimento para a máquina fotográfica portátil que ajudou a descobrir o encanto da cena fortuita e do ângulo inesperado, e ainda impulsionou os artistas no caminho da exploração e experimento. Já não havia mais a necessidade de a pintura realizar uma tarefa que uma máquina podia realizar melhor e mais barato. A fotografia começa a assumir a função da arte pictórica. Os indivíduos raramente passaram a pousar para seus retratos, os artistas viram-se mais compelidos a explorar regiões onde a fotografia não podia acompanhá-los. “De fato, a arte moderna dificilmente se converteria no que é sem o impacto dessa invenção” (GOMBRICH, 1981, p. 416).

Entretanto, se de um lado o Impressionismo abriu caminhos para novas experimentações, esse movimento não deixou de registrar toda a cultura burguesa da época, de outro lado, surge o Expressionismo, outro movimento nascido em

Dresden na Alemanha entre 1904-1905, que para muitos historiadores foi o primeiro grande movimento da pintura moderna. Nesse movimento, os artistas, na reflexão de Gombrich (1981, p.449), “queriam enfrentar os fatos nus e crus da nossa existência, e expressar sua compaixão pelos deserdados e os feios” queriam “evitar qualquer coisa que cheirasse a “boniteza” e “polimento” e chocar o “burguês” em sua complacência real ou imaginada”. Os artistas começaram a evitar o racional e mecânico e enfatizam agora a espontaneidade e a individualidade:

> Na verdade, é fácil entender como as pessoas podem sentir-se ameaçadas pela mecanização e automação, pela superorganização e padronização de suas vidas, e o insípido conformismo que tudo isso implica. A arte parece ser o único refúgio onde a fantasia, a inconstância e as singularidades pessoais ainda são permitidas e até apreciadas (GOMBRICH, 1981, p.486).

Portanto, estava presente a necessidade de libertação de certas regras onde artistas buscaram novas possibilidades, novos caminhos numa forma de expressão e criação que caracteriza cada indivíduo e sua visão de mundo. A arte buscou sair do conformismo e do ver da vida diária, se apresentando como um refúgio, onde a criação artística buscou intensificar o viver e as novas percepções geradas pela sociedade capitalista, apresentando uma nova realidade.

O Expressionismo torna-se importante porque representou uma ruptura de valores. Conforme Argan,

> pretende-se passar do cosmopolitismo modernista para um internacionalismo mais concreto, não mais fundado na utopia do progresso universal (já renegada pelo socialismo “científico”), e sim na superação dialética das contradições históricas, começando naturalmente pelas tradições nacionais (1992, p.227).

De um lado, a Arte refletiu o momento político da época, quando os artistas procuraram expressar as emoções humanas e interpretar as angústias da sociedade moderna, foco de reflexão já visto de Benjamin, contemporâneo desses artistas; e de outro lado, havia uma educação conservadora em que os estudantes não se envolviam ativamente nos movimentos desencadeados pelos intelectuais e artistas. Para exemplificar esse contexto, importa destacar um longo trecho do fragmento “A vida dos estudantes”, escrito em 1915, inserido no livro *Reflexões*: a criança, o

brinquedo e a educação. Nele, Walter Benjamin afirma que àquela época, na Alemanha, os estudantes universitários estavam de certa forma alienados:

> O estudantado atual não se encontra nos lugares onde se luta pela ascensão espiritual da nação, de maneira alguma se encontra no campo de sua nova luta pela arte, de maneira alguma ao lado de seus escritores e poetas, de maneira alguma nas fontes da vida religiosa. Na verdade o estudantado alemão enquanto tal não existe. Não porque ele não participe das correntes mais recentes e mais "modernas", mas sim porque, enquanto estudantado ignora todos esses movimentos em sua profundidade, porque este estudantado percorre continuamente os canais mais amplos da opinião pública a reboque desta, porque ele é a criança mimada e adulada de todos os partidos e coligações (1984, p.35-36).

Esse excerto pode ser entendido como um desabafo de Benjamin, que percebeu a situação do estudante da época, petrificado em uma formação que se resumia "em um amontoado de conhecimentos", em que a maioria dos estudantes não tinha iniciativa para participar ativamente dos movimentos ao seu redor, sempre tão fechados em sua redoma burguesa e voltados para os interesses de sua classe e continua:

> [...] o estudantado deveria envolver a universidade como lugar de uma permanente revolução intelectual, pois através dela o acervo metodológico do conhecimento é transmitido junto com as tentativas cautelosas ousadas e, contudo, exatas de novos métodos; a universidade é o lugar onde os novos questionamentos preparam-se de uma maneira mais abrangente, mais incerta e inexata que as questões científicas, brotando também de uma intuição profunda. Assim o estudantado seria considerado em sua função criativa, como grande transformador, cuja missão seria converter em questões científicas, através de um posicionamento filosófico, as idéias que costumam despertar antes na arte e na vida social que na ciência (BENJAMIN, 1984, p. 37).

A instituição educacional que o autor acredita é a de um espaço que esteja aberto, sem dogmas, um espaço em movimento, sem certezas absolutas, um lugar transformador onde fique claro que, para Benjamin, a Arte é um alicerce poderoso para as grandes transformações, o estético e o político se unem para a quebra de paradigmas. Enfim, um espaço em que a função criativa se abra para novos questionamentos, papel esse também fundamental na Educação.

Afinal, a criança de que fala Benjamin e Baudelaire, sensível e aberta a novas experiências, envolvida pela magia do mundo na continuação dos estudos, é

envolvida para uma formação centrada para o mundo do trabalho em que a faculdade mimética no sentido de expressão, da experimentação, do lúdico vai-se perdendo, ou como analisa Benjamin, vai-se transformando.

Assim, pode-se abordar o papel do Expressionismo neste contexto em que Gombrich (1981) aponta essa doutrina que veio a encorajar a experimentação. O que importava na Arte

> não era a imitação da natureza, mas a expressão de sentimentos através da escolha de cores e linhas, então seria legítimo indagar se a arte não poderia ser ainda mais pura, eliminando por completo a temática e baseando-se exclusivamente nos efeitos de tons e formas (GOMBRICH, 1981, p. 451).

Ora, aqui se apresentava uma ruptura: a arte não era mais a imitação da natureza, sua cópia fiel. A arte foge às regras tradicionais, aos esquemas, o artista procura expressar a emoção, muitas vezes sem nenhum objeto reconhecível, somente linhas e cores. Uma arte experimental, em que o artista trabalha a sua percepção do mundo com novas interpretações e cujo contexto está permeado pelos acontecimentos históricos da modernidade: Primeira Guerra Mundial, Capitalismo, Fascismo, Nazismo, Revolução Russa.

Nesse sentido, é importante ressaltar que essa abordagem possui uma interpretação advinda das reflexões de Benjamin sobre a faculdade mimética no sentido da percepção infantil, enquanto ligada ao sensível, a primeira experiência estética, e não no sentido da imitação restrita. Afinal, sabe-se que esses movimentos tinham como característica a negação da mímesis, contudo sem significar uma recusa da figuração e sim, compreende uma recusa das regras e dos limites impostos.

Gombrich ressalta que o artista “é o homem que aprendeu a ver criticamente, a aprofundar suas percepções com interpretações alternativas, tanto de brincadeira como a sério”. E continua: “foi o homem pouco prático, o sonhador cujas reações podem ser menos rígidas e menos seguras que as do indivíduo mais eficiente, que nos ensinou a possibilidade de ver uma rocha como um touro e, talvez, um touro como uma rocha”. (1986, p.273) Destaque-se aqui o ponto principal em que o autor afirma:

> [...] essa faculdade de descobrir e de fazer está por trás das descobertas da criança, mas também dos achados do artista. O descobrir, na verdade, precede mesmo o fazer, mas é só fazendo coisas e tentando fazê-las à semelhança de outras coisas que o homem pode ampliar a sua consciência do mundo visível (GOMBRICH, 1986, p.273).

Pode-se entender que Gombrich também indica a faculdade mimética a que Benjamin se refere, aqui colocada no sentido da semelhança sensível, do lúdico, da magia, da experimentação, da criação, da libertação. Essa característica envolve a brincadeira infantil e pode ser encontrada na criança ou no artista, pois neles o ato de descobrir e fazer é constante. Aí também é o lugar onde mais uma vez percepção e ação interagem para o processo de ampliação da consciência do mundo e para a sua transformação; afinal, a experimentação pode levar a novas descobertas e a novos aprendizados.

Nessa perspectiva, salientam-se as experimentações iniciadas com o Expressionismo por cujo movimento, artistas representativos passaram como alternativa para novas propostas pedagógicas. Destaquem-se duas figuras importantes desse movimento: Vassili Kandinsky (1866-1944) e Paul Klee (1879-1940) em razão do interesse de ambos em analisar o desenho infantil no sentido de origem, da estrutura primária da operação estética, o que se aproxima do conceito de infância e da faculdade mimética celebrado por Walter Benjamin. Vai-se, então, exemplificar a relação entre a faculdade mimética, a educação e a arte por meio das experimentações desses dois artistas no contexto da formação da sociedade moderna. Wassily Kandinsky era pintor russo que vivia em Munique, segundo Gombrich foi o primeiro artista a expor uma pintura sem qualquer objeto reconhecível, inaugurou a arte não-figurativa (1981, p.451). Paul Klee era pintor suíço naturalizado alemão e muito admirado por Benjamin cuja obra *Angelus Novus* fora adquirida por este e se tornou o emblema da Modernidade, como se leu anteriormente nesta investigação.

Kandinsky, depois de sua fase de pintura figurativa, em 1910, começa a sua experimentação. Conforme Argan, Kandinsky, em sua nova fase, esquece o “ofício” e começa a fazer rabiscos como uma criança de três anos que ganhou papel, lápis e tintas. O artista propôs reproduzir experimentalmente o primeiro contato do ser humano com um mundo do qual não se sabe nada, nem sequer se ele é habitável. É apenas algo diferente de si: uma extensão ilimitada, ainda não organizada como espaço, cheia de coisas que ainda não têm lugar, forma ou nome. Essa primeira

experiência da realidade é denominada pelos psicólogos como estética: uma experiência a que corresponde um tipo de comportamento (ARGAN, 1992, p. 446).

A experimentação aqui é sugerida a partir da fase em que a intuição, o sensível dirigem os gestos, os movimentos, a percepção não se define ainda como noção, a criança usa os instrumentos com os quais ela se identifica para transformar os gestos em signos. Ação e percepção são interligadas pelos movimentos instintivos.

Buck–Morss (2002) escreve que, para Benjamin, a ideia de “experimento” era a de observar os gestos infantis por meio das artes, como pintura, dança e teatro, porque isso permitia a liberação da fantasia infantil. “A cognição das crianças investia-se de poder revolucionário porque era táctil, e daí ligada à ação, e porque em vez de aceitar o sentido dado das coisas, as crianças conheciam os objetos ao fazê-los e usá-los criativamente, deles liberando novas possibilidades de significado.” (BUCK-MORSS, 2002, p.316). Hoje a Educação é basicamente visual, falta às crianças a volta a essa fase tátil, pois a mão, segundo alguns pesquisadores, é o nosso “segundo cérebro”, o que indica a importância e a funcionalidade das mãos. Desenvolver o sistema háptico é levar a criança ao conhecimento do mundo, dos objetos, da construção da realidade, enfim.

Esse é o sentido da experimentação: apropriação e transformação, é conhecer os objetos no ato de fazer, usá-los criativamente com abertura para novas possibilidades. Nessa vivência o sensível, ou seja, a emoção, a intuição, a imaginação, a criação, a percepção, envolvem toda a criança. A racionalidade e a cognição estão diretamente ligadas a essa ação; por isso, elas se revestem de um poder revolucionário, entendido como um novo começo.

Ainda segundo Buck- Morss, retomando a perspectiva de Walter Benjamin, a

> socialização burguesa suprimiu essa atividade: papaguear de volta a resposta “correta”, olhar sem tocar, resolver problemas “na cabeça”, sentar passivamente, aprendendo a fazer sem pistas óticas – estes comportamentos adquiridos vão a contrapelo da criança. Pode-se concluir, ademais, que o triunfo de tal cognição em adultos ao mesmo tempo assinalava sua derrota enquanto sujeitos revolucionários [...] enquanto houvesse crianças, a derrota nunca podia ser completa (2002, p. 316).

Reflete-se: inserido nesse conhecimento sensível reside a possibilidade do ser perceber, construir e transformar a realidade, enquanto sua formação burguesa com a supremacia da racionalidade, separando razão e sensibilidade, na lógica moderna de sociedade industrial, o indivíduo é levado a uma visão fragmentada do mundo, a uma padronização do pensar. Ela controla a experiência sensível no trabalho e na produção cultural, leva a uma deficiência da experiência cultural. É que a própria organização da cultura acaba por manipular os objetos culturais, transformando-os em mercadoria, sempre subordinados aos sentidos econômicos e políticos da ordem vigente, o que evidencia uma dominação do plano subjetivo e uma massificação da sensibilidade. Com efeito, os indivíduos são levados a essa derrota enquanto sujeitos revolucionários, o que foi detectado por Benjamin, incapazes de fazer e refazer a história.

Esses comportamentos adquiridos com a supremacia da razão vão a "contrapelo" da criança e alteram seu curso normal. Afinal, a criança benjaminiana mostra sempre o desvio como um caminho fértil que leva a uma infinidade de caminhos para a produção de conhecimentos onde a sensibilidade e a razão, o novo e o antigo se cruzam e indicam novas maneiras de refletir o mundo ao redor e produzir conhecimento.

Por isso, Benjamin salienta a importância para os adultos da compreensão da experiência de ser criança, para que com esse registro o adulto não perca a memória e a história do que um dia ele já foi e não perca a sua capacidade de resgatar significações e que entenda que o incentivo à maturação infantil e à racionalização como regra faz escapar o potencial criativo e expressivo tão característico da vida infantil.

Uma volta à infância como sustenta Baudelaire (1996, p.18): "a infância redescoberta sem limites; a infância agora dotada, para expressar-se..." O artista dominado pela sensação instintiva, transforma os gestos em signos, expressa um novo modo de ver o mundo. Mas essa "ação que dizemos instintiva não é casual, e deriva de exigências e impulsos profundos" (ARGAN, 1992, p. 446). Essa sensação instintiva levou Kandinsky, menos a demonstrar a maneira pela qual a criança vê o mundo e o representa, mas

> [...] analisar, no comportamento da criança, a origem, a estrutura primária da operação estética. Com efeito, todos sabem que o comportamento

> estético cessa quando a criança, ao crescer, aprende a “raciocinar”: a primeira experiência do mundo, isto é, a experiência estética, é esquecida, transferida para o inconsciente. Apenas poucos indivíduos – os artistas- desenvolvem-na, ligam-na a certas técnicas organizadas, dela extraem objetos a que a sociedade atribui certo valor (ARGAN, 1992, p. 446).

Busca-se novamente Benjamin quando ele fala da faculdade mimética, enfatizando que essa abordagem não está direcionada no sentido restrito de imitação ou à cópia de um objeto realizada por determinadas regras estéticas, mas quanto à origem, ao cosmos, à natureza, à representação do mundo, um mundo perceptivo ordenado pela fantasia, pela imaginação. Ali, a criança, reafirma-se, se identifica e se transforma com as coisas ao seu redor, pois ainda ela não está inserida na lógica condicionada para o mundo do trabalho dentro da estrutura capitalista.

Na interpretação de Schlesener:

> Este momento pré-lógico da vida infantil evidencia uma temporalidade que se assemelha àquela da sociedade artesanal, em que os homens possuíam uma consciência histórica porque se sentiam como parte da ordem cósmica (2011, p.126).

É fato: a criança e suas brincadeiras, seu modo de perceber o mundo, seu envolvimento com as coisas ao seu redor, evocam esse tempo perdido.

Retome-se aqui o que Argan escreve sobre Kandinsky:

> Se essa primeira experiência fosse errônea ou, quando menos, tosca e provisória, a arte não teria razão de ser; mas, se era correta, necessária, passível de desdobramentos conscientes, por que é suprimida e substituída por outra experiência, racional ou intelectual? Tal é a raiz do problema quanto à razão de ser da arte na sociedade [...] (1992, p.446).

Esse é o grande questionamento: porque na sociedade moderna onde o comportamento é condicionado pelo trabalho industrial, o lado da origem do sensível, da brincadeira será suprimido pela experiência racional ou intelectual? Na concepção de Benjamin como já foi estudado anteriormente, não se trata de negar a lógica racional, intelectual, mas não deixar de lado a experiência sensível e sua relação com a natureza.

Kandinsky (1996) em seu livro *Do Espiritual na Arte*, como o título já demonstra, acredita no conteúdo místico da arte. Para o artista, os olhos do artista deviam estar abertos para a sua própria necessidade interior, independente da vinculação a uma “escola” ou à busca de uma “tendência” que acreditava que podiam levar a certa desorientação:

> Na arte, a teoria jamais precede a prática, assim, como tampouco a comanda. É o contrário que sempre se produz. Aqui, sobretudo nos começos, tudo é questão de sensibilidade. É somente pela sensibilidade, principalmente no início, que se chega a alcançar o verdadeiro na arte (KANDINSKY, 1996, p.87).

Tem-se aqui a afirmação de um artista que entende a importância da criação não somente pelos meios conscientes e racionais, mas também acredita numa espécie de voz intuitiva, da sua necessidade interior. Ainda, na interpretação de Kandinsky (1996, p.261), “a arte é o domínio do irracional, o único que resta aos homens num mundo esmagado pelo império da razão”. Talvez por isso, Kandinsky, tenha buscado analisar nos desenhos da criança a origem, o entendimento da primeira percepção do mundo, o artista esquadrinhando uma necessidade interior, para gerar o futuro, uma nova arte numa sociedade onde os fundamentos da modernidade e os regimes autoritários permeavam todos os lugares.

Gombrich informa:

> Kandinsky, como muitos de seus amigos pintores alemães, era realmente um místico que detestava os valores do progresso e da ciência, e anelava por uma regeneração do mundo através de uma nova arte de puro “intimismo”. As obras dessa fase passaram a ser conhecida como “arte abstrata” (1981, p.451).

O segundo artista em destaque neste momento é Paul Klee (1879-1940) que, assim como Kandinsky, se interessou pelo grafismo das crianças “elas se lhe afiguram como os primeiros atos de um pensamento que procede por imagens, e não tanto por conceitos” (ARGAN, 1992, p.447). Klee buscou compreender a Modernidade; as correspondências com outras culturas, demolindo as barreiras entre a cultura ocidental e a oriental. O artista necessitava instituir as bases para uma nova arte, livre das convenções. Para Klee (2001, p.31), “assim como para a

criança atenta e curiosa, todas as vivências dos sentidos, da visão, da audição, do tato e do gosto, eram perpetuamente cativantes." Com todo o seu ser aberto para receber as sensações do mundo ao redor, Klee busca uma forma mais livre, um traço não mediado pela referência à natureza, ele procura alcançar a imagem ao estado puro. Procura signos não conscientes, busca na memória restos de lembranças significativas, antecipando-se ao movimento surrealista. Para Argan, Klee conseguiu produzir experimentalmente:

> Algo mais autêntico do que um fragmento de espaço, um fenômeno. De um quadro, de um desenho, consegue fazer um acontecimento, algo que ocorre sob os olhos do observador, e surpreende-o, e constitui um problema, que cada qual resolverá à sua maneira e, portanto, nunca estará resolvido, permanecerá sempre um problema: como os acontecimentos da vida, que podem ser interpretados de mil maneiras, e nunca se saberá qual a interpretação correta, porque a interpretação correta não existe e, se existisse, já não haveria o problema (ARGAN, 1992, p.450).

Klee oferece modelos de comportamento que não se fecham em dogmas e aponta que tanto a obra, tal quais os acontecimentos da vida podem ser interpretados de diferentes maneiras e que principalmente a interpretação correta não existe.

Nesse contexto, insere-se outro fragmento contido em *Passagens* onde Benjamin escreve sobre o movimento do pensamento:

> Ao pensamento pertence tanto o movimento, quanto a imobilização dos pensamentos. Onde ele se imobiliza numa constelação saturada de tensões, aparece a imagem dialética. Ela é a cesura no movimento do pensamento. Naturalmente, seu lugar não é arbitrário. Em uma palavra, ela deve ser procurada onde a tensão entre os opostos dialéticos é a maior possível (BENJAMIN, 2009, n. 10a, p.3).

A tensão entre opostos mostra uma preocupação em apontar as contradições, pois a dialética não é didática dentro da lógica formal, a dialética se encontra na cesura, no corte e no movimento. A constelação é uma metáfora que vem da constelação estrelar, onde Benjamin procura romper a ordem de totalidade tradicional e a relação de poder, buscando evidenciar a tensão em movimento. "A constelação salvaguarda a particularidade, mas rompe com a identidade, explodindo o objeto num leque de elementos conflitivos e assim liberando a sua materialidade à

custa da permanência de sua identidade" (EAGLETON, 1993, p.240). Esse é o movimento; o conhecimento é uma relação de poder e é necessário quebrar essa ordem, explodir o objeto para a leitura dos elementos que se apresentam em conflito, e nesse sentido ter criatividade para perceber outras possibilidades.

E o que seria a Educação? Não seria ensinar a romper essa ordem, levar o indivíduo a pensar com a própria cabeça? Quebrar a ordem estabelecida em sua totalidade, se abrir a novas possibilidades assim como acontece na arte e na intenção de artistas. Klee convida o espectador a refletir a sua apreensão do mundo, a contradição e o movimento existente nessa relação. Ainda, ele chama à interpretação de várias maneiras, pois tal interpretação correta não existe, ela se renova. Não existe uma verdade absoluta, assim como a dialética que de uma maneira geral tenta expressar a todo instante o movimento de um universo que está em constante transformação.

Em suas anotações elaboradas em 1914, Klee (2001, p.10) mostra sua concepção dialética do mundo: "Dizem que Ingres ordenou o repouso; quero ir além desse *pathos* e ordenar o movimento." Nesse sentido, destacam-se as palavras chaves na continuação desse texto: "movimento a partir do próprio ser", "realização do ímpeto", "força de impulsão", "energia", "fato primordial" e o "começo" de todas as coisas, "síntese de movimento e movimento contrário", para que com isso pudesse chegar a redescobrir o movimento para a transformação do mundo.

Gombrich (1981) escreve que, numa conferência na Bauhaus, Klee conta como começou a relacionar linhas, sombras e cores em busca de equilíbrio, descrevendo a maneira que as formas surgiam sob suas mãos, sugerindo às vezes algum tema real ou fantástico à sua imaginação, procurando não dificultar suas harmonias, mas "completando a imagem que tinha "encontrado". Era sua convicção que esse modo de criar imagens era mais "fiel à natureza" do que qualquer cópia servil jamais poderia ser." (GOMBRICH, 1981, p.461). O surgimento inconsciente dessas formas é parecido com o primeiro desenho da criança, reporta à origem, ao primitivo, que vai se transformando, um condutor do processo criativo em que o pensamento humano em sua experiência se alia ao movimento do espírito, da vida, da própria natureza.

Em 1921, Klee (2001, p.37) declara querer tornar o invisível em visível, a arte "não reproduz o visível, mas torna visível". Desse modo pretende captar a energia vital existente no mundo, a necessidade expressiva do homem que desde o início da

civilização é capaz de proporcionar o encontro com o outro. Para ele, esse processo não significava romper com as tradições artísticas, mas

> encontrar o caminho a partir dos “destroços” e construir algo novo, desenvolver um novo tipo de linguagem das formas e das cores que possibilitasse conferir à sua relação presente com o mundo e à sua imagem artística do mundo uma expressão visível. Nesse caso era útil e imprescindível remeter ao “primórdio da arte”, como encontrado nas imagens feitas por crianças, por pintores *naïf*, pela arte popular ou pelos loucos (KLEE, 2001, p.33).

Embora essa afirmação possa parecer estranha e, na época foi mal compreendida, o que está em jogo é uma busca da simplicidade, a forma mais simples para se expressar; por isso, a sua reflexão sobre o princípio do uso da forma parte do interesse nas imagens feitas pelas crianças e pelos loucos. Para Klee (2001) a criança é plena, e transbordante de imagens, que precisam ser liberadas, para encontrar seu caminho no mundo. Para a criança o ato de desenhar é uma necessidade vital, ela precisa expressar o que é visto, desejado, sonhado, o que lhe causa medo ou alegria. Enfim, há a necessidade de transformar: “Seus desenhos são incompletos, ainda a caminho, simples como seu espírito” (KLEE, 2001, p.114).

Essas observações relativas ao modo de ver e se expressar da criança transbordante de imagens, simples como seu espírito de que Klee reflete, partem da mesma observação que faz Benjamin em vários de seus fragmentos, em *Infância em Berlim por volta de 1900*, que será contemplado no capítulo Aspectos da filosofia de Walter Benjamin e a Educação, a ideia de infância se traduz na experiência do tempo, do espaço, da linguagem por meio da brincadeira, do lúdico, do sensível, em uma contínua troca entre a criança e o mundo que expressa, onde a subjetividade livre pode ser construída.

E se pode considerar que esse é o ponto que artistas, como Klee e Kandinsky, em suas pesquisas e experimentações, buscaram: o encontro com essa origem cósmica, livre da representação da consciência, procurando entender e resgatar esse universo sensível. A atitude criadora de Klee visava à realização de um objetivo:

> O de tornar visível a riqueza infinita e a diversidade milagrosa do que é transitório, do devir, percebido em todo seu mistério, e assim produzir um exemplo explícito da criação, capaz de transportar o homem para um

> mundo em que ele encontra fortalecimento, torna-se feliz e – embora isso não seja experimentado racionalmente – pode obter ao menos um pressentimento do motivo e do sentido mais profundo de sua existência, de sua vida e de sua atividade (2001, p. 20).

A questão de vida, de criação, de gerar fortalecimento e felicidade no sentido profundo da existência, a experiência de mundo que integrava a concepção formal particular, vai ser importante no seu processo criativo, como também no ensino de Arte praticado por Klee. Ele sempre se guiou pelas experiências tanto positivas como negativas, adquiridas na própria vida. Argan (1992, p.450) escreve: “com seu ensino, forneceu modelos não de coisas e sim, de comportamento. Ensinou que o projetista, embora projete e deva projetar para uma finalidade específica, projeta sempre para a vida, devendo ter presente a totalidade da vida, com todos os seus estratos e níveis.”

Nesse sentido, destaque-se a Escola de Arquitetura Bauhaus, fundada por Walter Gropius em 1919, em Weimar. Conforme Gay

> A cultura estava numa interação contínua e tensa com a sociedade, uma expressão e crítica das realidades políticas. Essa mistura de intimidade e hostilidade entre a arte e a vida é característica de toda a sociedade moderna [...] (1978, p.139).

A Escola de Arquitetura Bauhaus passou, segundo o autor, por três etapas. Ela teve início com “empreendimentos aventureiros”, depois fez “realizações seguras” e por fim chegou ao “pessimismo frenético”. De 1918 a 1924, com a revolução, a guerra civil, com os crimes políticos e a inflação a Bauhaus vivenciou a época de experiências nas artes, o Expressionismo dominava a política na pintura e no palco. Entre 1924 e 1929, quando a Alemanha conseguiu estabilizar as suas questões fiscais e a violência política foi relaxada, as artes progrediram para a objetividade, a casualidade e a sobriedade. Já, de 1929 a 1933, com a volta do desemprego, a decadência dos partidos da classe média e o retorno da violência, a cultura ficou menos crítica, e os intelectuais e artistas mais subjugados ou silenciosos. Em 1933, a Escola de Arquitetura Bauhaus foi fechada pelos nazistas.

Na Bauhaus, “os estudantes eram encorajados a usar a imaginação e a experimentar com arrojo, mas sem perder nunca de vista a finalidade que seria servida pelo projeto” (GOMBRICH, 1981, p.444). Afinal, ela era uma escola de

design, arquitetura e artes plásticas de vanguarda, aberta a um novo conceito metodológico centrado na imaginação e experimentação. A Bauhaus tinha como objetivos, segundo Gay, o retorno da habilidade artesanal, o domínio de materiais tanto relativos à estética, quanto ao conteúdo e à forma, reunião, portanto, de todas as formas de trabalho criativo.

> O ambiente em Bauhaus era curioso, jovial: os Bauhaus eram uma família, uma escola, um negócio cooperativista, uma sociedade missionária. Nem Gropius nem os outros professores acreditavam em discípulos: não era uma academia onde o grande mestre reproduzisse pequenas edições dele mesmo, mas um “laboratório” onde os “alunos” estimulavam os mestres e os mestres, os estudantes (GAY, 1978, p.114).

Fica claro que a Bauhaus era uma comunidade preocupada em renovar os valores existentes, quebrar os dogmas em que a razão e a sensibilidade colaboravam para uma nova mentalidade de formação educacional, tendo mestres como Kandinsky e Klee que ensinavam e aprendiam, vivenciavam e compartilhavam novas experimentações. Supõe-se que esses alunos foram privilegiados, pois estavam vivenciando um solo fértil de criatividade, em uma formação centrada em formar uma geração de indivíduos capazes de pensar o coletivo para uma nova construção do futuro, na esperança de uma sociedade mais justa. Vale ressaltar que o *design* funcionalista e os projetos arquitetônicos desenvolvidos pela escola são considerados até hoje um marco.

Os artistas e intelectuais da época, ao perceberem as contradições históricas, perseguiram o movimento no sentido de ser quebrada uma ordem estabelecida da educação burguesa e de um estado autoritário. Todos se muniram de seus ideais na busca de transformar a educação tendo como pressuposto básico a formação para a vida a partir do sensível, da criatividade, do fazer, exemplo que serve hoje a todos de inspiração, no sentido de se acreditar em um ideal e transformar a realidade por meio da arte.

Retoma-se aqui Walter Benjamin, com um fragmento contido em “Rua de Mão Única”, escrito em 1927, intitulado *A Caminho do Planetário*. Benjamin reflete sobre a educação inserida no contexto dominado pela política autoritária do Estado alemão e vivido naquelas décadas:

> Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? (1995, p.69)

Tem-se a referência das gerações: a educação e a dominação. Aponta-se de certa maneira que as gerações se confrontam entre si e desse confronto surge o conhecimento. O antigo e o novo se misturam e se transformam, e nesse contexto, significa que o educador seria o mediador da educação e não o reprodutor, pois só sabe ensinar quem sabe aprender. A nova geração pode se alimentar da experiência e do saber da antiga, mas sem o caráter da dominação, da imposição de critérios.

Não a dominação da criança e sim, a uma educação em que o conhecimento não seja cristalizado, mas se encontre em movimento, um movimento ininterrupto de trocas de experiências que possa garantir à criança a realização de sua infância e uma formação para a vida. Ora, se a criança aprende de uma forma dogmática como, ao atingir a idade adulta, ela poderá ser crítica e transformar o mundo?

A criança que ainda não está sendo adaptada ao mundo do trabalho, dentro da estrutura capitalista, está, na análise de Benjamin, como já foi estudado, ligada ao cosmos enquanto força vital da natureza, força vital que emana das coisas e dos seres. Com efeito, esse cosmos visto como força instintiva que integra o homem à natureza e que, no presente, esse homem moderno está perdendo, pois está submetido ao mundo do trabalho e da produção, da razão instrumental; então, ele está perdendo em sua essência a capacidade de contemplação, do sensível.

Como indagou Kandinsky: por que esse sensível, essa experiência estética primeira é suprimida e substituída por outra experiência racional ou intelectual? Por que o sistema insiste somente na gestão de conhecimentos lógicos e formais? Por que o sensível está sendo descartado? Como o indivíduo pode se emancipar, ser crítico se não se substitui a lógica da razão instrumental?

Essas reflexões, como foi visto, foram apresentadas no século XIX e início do século XX, quando Kandinsky, Klee, Benjamin e outros intelectuais e artistas desenvolveram a crítica à racionalidade moderna. Nesta se insere o processo de alienação do indivíduo orientado para uma sociedade voltada para a produção, o consumismo e a massificação também inserido nesse sistema de dominação em

que o ser individual e emancipado tende a desaparecer. É aí que a articulação entre Educação, Arte e Política pode contribuir na educação para valorizar o sensível, o lúdico, a imaginação, por meio do fazer e da experimentação, na busca também da valorização da experiência infantil. Afinal, a arte é tida como uma área de ação libertadora, capaz de realizar a crítica, e o questionamento ao sistema assume uma função política, na medida em que traz promessas de uma nova organização social.

A partir dessa perspectiva, importa abordar, na sequência, o Movimento Surrealista cuja influência histórica fundamenta-se na contribuição para a expansão da ideia de experiência política. Para Benjamin, tal movimento representava uma forma nova e revolucionária de consciência histórica, na ambiguidade de um movimento ao mesmo tempo artístico e político, que tem como registro o exemplo de como a estética e a política podem se organizar para dar visibilidade aos acontecimentos.

3.1 O SURREALISMO COMO IDEIA DE EXPERIÊNCIA POLÍTICA A PARTIR DE WALTER BENJAMIN

> Comprem, comprem a danação de suas almas, vocês irão enfim se perder, eis a máquina de revirar o espírito. Anuncio ao mundo esse acontecimento de primeira grandeza: um novo vício acaba de nascer, uma vertigem a mais é dada ao homem: o Surrealismo, filho do frenesi e da sombra (ARAGON, 1996, p.92).

É com esse espírito anárquico que nasce outro movimento importante do século XX: o Surrealismo. Ele é movimento literário e artístico surgido na França, em 1919, que visava à busca da transformação do homem e da sociedade. Tal movimento caracterizou-se, para Benjamin (1994), como o “último instantâneo da inteligência europeia” em que a relação entre ação e sonho implica um espaço político que a arte vem afirmar. Esse espaço não é medido mais pela contemplação, o que aponta para a relação entre arte e política no contexto da modernidade.

O Surrealismo fundamenta-se numa tentativa, não de revolucionar a arte, mas de repensar a relação entre o homem e a sociedade, passando pela revalorização do indivíduo que se encontra alienado de sua força produtiva e criativa e não se sente capaz de transformar a realidade. Esse movimento faz uma crítica à ideologia burguesa, os intelectuais, os artistas passaram a olhar o passado e o presente sob

outra ótica, o que permite evidenciar a angústia frente aos acontecimentos econômicos e sociais, e a necessidade urgente em transformar o homem e a sociedade. Tal pensamento teve seu início no movimento Dadaísta em que a rejeição à cultura existente, estava centrada no fato de que essa mesma cultura, essa mesma sociedade, deu origem à Primeira Guerra Mundial.

Faziam parte do movimento surrealista, importantes intelectuais: André Breton, Louis Aragon, Philippe Soupault, Robert Desnos, Paul Éluard e artistas como Max Ernst, Salvador Dali, Miró, Magritte, Duchamp, e outros também importantes. Pretende-se, no entanto, destacar com maior ênfase André Breton e Louis Aragon que estiveram mais intimamente ligados ao movimento.

Breton era poeta, escritor e médico psiquiatra. Estudioso de Freud, ele participou de encontros com jovens dadaístas; Aragon, estudante de medicina. Ambos tinham em comum "o desencanto com a sociedade burguesa e sua cultura hipócrita, o interesse pelo espírito moderno, a vontade de criar algo totalmente novo na poesia e na vida." (COUTO, 1984, p. 19) Envolvidos pela atmosfera de Paris, no ano de 1919, esses jovens decidiram criar uma revista que se chamou *Littérature*. A intenção era a de trazer a público as suas indagações, as suas perplexidades e procuras num contexto de final de guerra quando, para os indivíduos sensíveis ficou evidente o absurdo da sociedade europeia que tinha encaminhado seus jovens à guerra e obrigava os sobreviventes a submeterem-se as suas leis, a sua moral, a sua religião.

No primeiro ano de circulação, a revista tinha como preocupação a atitude dos escritores de seu tempo diante da vida e da arte. Eles levantaram a questão – "Por que você escreve?" As respostas não foram satisfatórias; buscaram, então, a valorização dos poetas que romperam com os limites da literatura e criaram obras radicais (COUTO, 1984).

A *Littérature* deixou de circular e no mesmo ano surgiu uma nova publicação que, com o título dado, sugere uma fusão entre a arte e a política: *La Révolution Surréaliste*, segundo D`Angelo (2006, p.95), essa revista apresentou um "levantamento de todos os casos de suicídio divulgados na imprensa" e a partir desses dados realiza uma pesquisa com a pergunta: "O suicídio é uma solução?"

Tal reflexão, ainda de acordo com a autora, levanta a questão da luta de vida ou morte entre as classes sociais nas sociedades capitalistas. No segundo número da revista há a análise de René Crevel acerca das mortes voluntárias: "o suicídio só

aparece como saída quando os verdadeiros desejos do homem estão terrivelmente sufocados". Com isso, os surrealistas são empurrados para a política, "é preciso substituir o desprezo pelo mundo pelo desejo de mudar o mundo. A ideia de "revolta absoluta" adquire desde então um caráter de dogma para os surrealistas, pois é a revolta que alimenta a ação revolucionária" (D'ANGELO, 2006, p.96).

Os surrealistas acreditavam que, para a "libertação do espírito era necessária a destruição das condições econômicas e sociais que amesquinham e envilecem a existência humana" (COUTO, 1984, p.40). A prática política foi um importante fator que causou muitas rupturas entre seus participantes.

Mas a questão essencial que os preocupava era: "Tem algum sentido a literatura e a arte no mundo moderno?" (COUTO, 1984, p.20) Ora, essa pergunta remete à reflexão sobre o sentido da própria vida e a expressão angustiada dos intelectuais da época residia em verem que a sociedade encontrava-se mergulhada em grandes transformações com o totalitarismo e o racismo permeando toda a Europa.

No ano de 1924, Breton escreve o *Primeiro Manifesto Surrealista* em que associa a criação artística ao automatismo psíquico puro e define (1985, p.58): "SURREALISMO, s.m. Automatismo psíquico puro pelo qual se propõe exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral."

> No inconsciente pensa-se por imagens, e, como a arte formula imagens, é o meio mais adequado para trazer à superfície os conteúdos profundos do inconsciente. Na primeira fase da poética surrealista, a arte possui justamente um caráter de teste psicológico, mas, para que este seja autêntico, é preciso que não haja intervenção da consciência e que o processo de transcrição seja absolutamente "automático" (ARGAN, 1992, p.360).

Enfim, esse movimento procurou sair da lógica tradicional, da razão utilitária e da mitologia moderna. Buscou produzir novas experiências oníricas, explorar os sonhos e imagens de um mundo irreal onde o poder da imaginação, da linguagem, da intuição era a essência.

Alguns artistas desse movimento desejavam se tornar imaturos, infantis diante das mais surpreendentes extravagâncias; outros buscaram na ciência o entendimento da forma que se constitui a mente primitiva. “Ficaram altamente impressionados com os escritos de Sigmund Freud, os quais demonstraram que, quando os nossos pensamentos em estado de vigília são entorpecidos, a criança e o selvagem que existem em nós passam a dominar” (GOMBRICH, 1981, p.470). E essa ideia “fez os surrealistas proclamarem que a arte nunca pode ser produzida pela razão inteiramente desperta. Admitem que a razão pode dar-nos a ciência mas afirmam que só a não-razão pode dar-nos a arte” (GOMBRICH, 1981, p.470). Eles buscaram sondar os estados mentais que estão no inconsciente para liberá-los rumo ao consciente, seja por meio de drogas, seja pelo que chamaram de escrita automática: “Escreva depressa, sem assunto preconcebido, bastante depressa para não reprimir e para fugir à tentação de se reler” (BRETON, 1985, p.62).

Vale ressaltar que, para Gombrich, essa teoria não estava certa e também não correspondia às ideias de Freud; mas a experiência de pintar imagens oníricas era válida. O Surrealismo se propõe como fórmula internacional, uma postura subversiva enquanto revolta contra a repressão dos instintos por parte do “bom senso” e do “decoro” burgueses:

> No inconsciente, não podem ocorrer distinções fundadas na história; no entanto, a separação, agora extremamente clara, entre as duas esferas (arte como inconsciente, arte como consciência) traduz-se numa nítida divergência de posturas políticas. Se o racionalismo arquitetônico e o projeto industrial visam a uma reforma gradual das estruturas sociais, o surrealismo se proclama extremista e revolucionário (ARGAN, 1992, p. 361).

No meio do vidro e do ferro no racionalismo de uma nova arquitetura, de um novo espaço urbano remetendo a novas estruturas sociais, os surrealistas adquirem uma postura revolucionária e anárquica contra a conduta burguesa que segue entorpecida e alienada frente a essas mudanças. E a arte será um meio de denúncia; por isso, a necessidade de uma nova linguagem para retirar o estado de conformidade dos burgueses. O inconsciente penetrando no primitivo, na criança e o consciente observando a repressão desses instintos, incorporando a nova mitologia, as máquinas, as novas formas do fetiche da mercadoria, imagens da sociedade

moderna. Aí, inconsciente e consciente fundem-se e põem a imaginação, a arte no poder, com o objetivo de romper, reitere-se, com a ordem estabelecida da sociedade capitalista, alcançando assim implicações políticas.

É lícito indagar: como os intelectuais da época tão perseguidos em seus testemunhos contra as barbáries e em busca de alternativas para a solução dos problemas de vida podiam ver um sentido na Arte? Não seria o único caminho, um movimento que denunciasse a prática política autoritária e que buscasse uma ruptura total com os valores, uma revolta revolucionária que objetivasse a superação do racionalismo da sociedade moderna na tentativa de mudar o mundo e então acabar com a dicotomia entre sonho e ação?

Para D'Angelo,

> A construção de uma nova linguagem e a superação da forma desgastada do romance pelos surrealistas estão diretamente ligadas à necessidade de romper com o tempo infernal da modernidade, de mudar a vida. Partindo das descobertas de Freud sobre o inconsciente, Breton constrói uma crítica radical ao racionalismo dominante da cultura ocidental (2006, p.90).

Mas sair da lógica da razão instrumental e do trabalho alienado, não é fácil na cultura ocidental. Ainda segundo a autora, o caminho que leva ao abandono do racionalismo não é fácil de percorrer:

> ele exige o cultivo das atividades intimamente ligadas ao tédio, que já se extinguiram na cidade e, talvez no campo. A valorização do ócio e o combate à rotina desmoralizante do trabalho nas sociedades do século XX fazem parte da estratégia surrealista de retomada da unidade entre a vida e a arte [...] (D'ANGELO, 2006, p.91).

Os surrealistas afirmaram a necessidade de uma liberdade absoluta para a arte, para o pensamento, para o espírito e uma mudança radical no mundo, para superar o "racionalismo estreito" da nossa civilização. Em 1929, surge o Segundo Manifesto do Surrealismo que, em conformidade com Couto (1984), foi escrito por Breton no momento de uma "profunda angústia pessoal e política", cujo objetivo foi o "chamado aos princípios" do movimento que pontuava a necessidade de firmeza moral, para que o movimento pudesse levar em frente a sua luta. O grupo buscava

naquele momento a recuperação da força psíquica em que o pressuposto dessa busca interior era uma ruptura radical com o mundo tal como ele está organizado. O dogma:

> a revolta absoluta, a insubmissão total, a sabotagem em regra, e que só da violência ainda espere alguma coisa. O mais simples ato surrealista consiste em ir para a rua, empunhando revólveres, e atirar ao acaso, até não poder mais, na multidão. Quem não teve, ao menos uma vez, vontade de assim acabar com o sisteminha de aviltamento e cretinização em vigor [...] (BRETON, 1985, p.99).

Traduz-se um estado de espírito de ódio em relação ao conformismo, à alienação e à submissão expressa na imagem da multidão indiferente – revolta absoluta contra o aparelho de conservação social, ou seja, o sistema.

Assim Couto (1984) defende que se delineia a posição política desse movimento. No *Segundo Manifesto* (COUTO, 1984, p.49) "coloca-se ao lado dos revolucionários que querem destruir o regime de exploração social, mas denuncia a estreiteza de visão desses mesmos revolucionários, que limitam sua revolução ao plano material, ignorando os problemas do espírito."

Para Breton (1985, p.107), "o objetivo das ideias surrealistas deve ser a ruína total das pretensões de uma casta à qual pertencemos contra nossa vontade e que não poderemos contribuir para abolir exteriormente a nós, sem antes as termos abolido em nós." Essa consciência de pertencimento a uma classe contra a qual se faz a crítica é uma condição de reflexão, pois como abolir nos indivíduos, essa contradição?

Nesse sentido, os surrealistas frente a tal pano de fundo da modernidade, querem agir, recuperar o poder da imaginação e da linguagem, a unidade entre a arte e a vida e se sentem mais próximos às crianças, aos loucos e aos poetas. Afinal, esses domínios se manifestam de uma forma livre. Destaque-se um parágrafo onde Breton escreve:

> As confidências dos loucos passaria minha vida a provocá-las. São indivíduos de escrupulosa honestidade, cuja inocência só tem a minha como igual. Foi preciso Colombo partir com loucos para descobrir a América. [...] Não é o temor da loucura que vai nos obrigar a içar ao meio pau a bandeira da imaginação (1985, p.36).

O poeta mostra, dessa forma, que o estado de loucura, de imaginação e de pensamento move ações e, nesse sentido, os surrealistas também se sentem mais próximos dos anarquistas, pois percebem os limites de visão dos próprios revolucionários e das contradições do comunismo e do socialismo.

No ensaio “O Surrealismo - O último instantâneo da inteligência europeia”, escrito por Walter Benjamin no ano de 1929, o autor aponta que o

> Surrealismo pressentiu as energias revolucionárias que se apresentam no “antiquado” nas primeiras construções de ferro, nas fábricas, nas fotografias, nos pianos de cauda, nas roupas, nos objetos em via de extinção e nos locais mundanos abandonados pela moda: Esses autores compreenderam melhor que ninguém a relação entre esses objetos e a Revolução. Antes desses videntes e intérpretes de sinais, ninguém havia percebido de que modo a miséria, não somente a social como a arquitetônica, a miséria dos interiores, as coisas escravizadas e escravizantes, transformavam-se em niilismo revolucionário (1994, p. 25).

Nesse excerto, Benjamin entende a crítica dos surrealistas ao modo de produção: onde tudo é transformado em mercadoria, o próprio artista tem que lutar para não se transformar em mercadoria frente à miséria social e arquitetônica. Benjamin expõe um mundo onde, para o burguês, a arte não é mais culta; ela é sinal de *status*, de valorização individual, de subordinação às “coisas escravizadas e escravizantes” (BENJAMIN, 1994, p.25).

Essa descrença absoluta, esse niilismo revolucionário parte da observação desses artistas e intelectuais sobre a mitologia moderna. “A cada dia modifica-se o sentimento moderno da existência. Uma mitologia se tece e se desenlaça”, reflete Aragon (1996, p.42). Efetivamente, o homem avança em sua própria vida com um caminho mais pavimentado, ele avança também nos hábitos do mundo com uma comodidade crescente. Então, é isto: o objetivo do surrealismo era agir no sentido de quebrar essa ordem estabelecida, pois viram de perto a degradação física e moral dos homens, e uma multidão que seguia alienada e entorpecida diante dessa mitologia. “O surrealismo não teve outra intenção senão provocar, do ponto de vista intelectual e moral, uma crise de consciência.” (BRETON, 1985, p.97)

E na leitura de Osborne (1997, p.76), “Benjamin é inequívoco com relação à importância histórica do surrealismo como contribuição para a expansão da idéia de experiência política.” Talvez por isso, a abordagem que os surrealistas fazem sobre a modernidade tenha interessado Benjamin. No livro *O Camponês de Paris*, de

Aragon que era, segundo Buck-Morss (2002), considerado por Benjamin como “o melhor livro sobre Paris”. Um longo trecho:

> Quase nunca os homens tinham se deleitado com um aspecto tão bárbaro do destino e da força. Os escultores sem nome que erigiram esses fantasmas metálicos ignoravam dobrar-se a uma tradição tão viva quanto a que traçou as igrejas em cruz. Esses ídolos têm entre si um parentesco que os torna temíveis. Sarapintados de palavras inglesas e de palavras de criação nova, com um único braço longo e flexível, uma cabeça luminosa e sem rosto, o pé único e o ventre da roda cifrada, as bombas de gasolina têm às vezes o aspecto das divindades do Egito ou dos povoados antropófagos que adoram somente a guerra. Oh, Texaco *Motor Oil*, Esso, Shell, grandes inscrições do potencial humano! Muito em breve faremos o sinal da cruz diante de suas fontes, e os mais jovens dentre nós perecerão por ter considerado suas ninfas na nafta (ARAGON, 1996, p.143).

Aqui se depara com o fetiche da mercadoria, numa comparação em que Aragon sugere de uma forma humorística a relação entre o mundo antigo e a modernidade. As bombas de gasolina das grandes multinacionais se assemelham às divindades do Egito; ironiza-se o potencial humano por terem criado esses fantasmas metálicos que parecem adorar a guerra. A frase de Aragon “Pensar na atividade humana me faz rir” mostra o caminho percorrido pelo surrealismo desde a sua origem até a sua politização (BENJAMIN, 1994, p.28).

Para Buck-Morss (2002, p.306), “Falar em “deuses” é representar, em linguagem humana, poderes da tecnologia ainda não conhecidos e temidos”. Assim, o surrealismo apresenta um panorama do mundo moderno em que os poderes mágicos da tecnologia, como ainda não são conhecidos, não são temidos pela multidão que se encontra em um estado de embriaguez frente à modernidade. Mas esse estado de embriaguez é o mesmo que vivenciaram os surrealistas, no êxtase do automatismo psíquico, do sonho, desse inconsciente que vem à tona. “Em todos os seus livros e iniciativas, a proposta surrealista tende ao mesmo fim: mobilizar para a revolução as energias da embriaguez. Podemos dizer que é essa sua tarefa mais autêntica.” (BENJAMIN, 1994, p.32)

A polissemia da palavra embriaguez induz a pensar que tanto pode ser alienação ou emancipação do pensamento para a libertação no sentido de vida. Nesse sentido, os surrealistas procuraram liberar as energias para a revolução, além de procurarem quebrar a hegemonia de dominação do modo de pensar burguês que

tenta impor uma determinada visão da realidade. Nesse contexto, a arte tem um significado político; a atividade engajada dos intelectuais toma a posição política, pois o intelectual não pode ficar neutro. Em outro fragmento do ensaio *O Surrealismo - O último instantâneo da inteligência europeia,* Benjamin (1994, p.33) questiona: “Mobilizar para a revolução as energias da embriaguez” significaria uma política poética? Tudo menos isso!”

> Pois o que é o programa dos partidos burgueses senão uma péssima poesia de primavera, saturada de metáforas? O socialista vê “o futuro mais belo dos nossos filhos e netos” no fato de que todos agem “como se fossem anjos”, todos possuem tanto “como se fossem ricos” e todos vivem “como se fossem livres”. Não há nenhum vestígio real, bem entendido, de anjos, de riqueza e de liberdade. Apena imagens. E o tesouro de imagens desses poetas! Da social-democracia, seus *Gradus ad Parnassum*? O otimismo (BENJAMIN, 1994, p.33).

Benjamin sugere que a arte seja isolada desse otimismo da social-democracia, como se a atmosfera fosse de “anjos”, “ricos” e “livres” e representasse o futuro feliz por meio do progresso. Por isso, há a mobilização das energias da embriaguez para a revolução que se traduz na tentativa de uma ação política e artística que o surrealismo procurou alcançar.

A crítica ao otimismo aparece em outros momentos para desmistificar a ideia de progresso, de esperança em relação ao futuro no contexto da modernidade. Benjamin aponta que, no texto de Naville, respira-se outra atmosfera, contrária ao otimismo e coloca na ordem do dia a “Organização do Pessimismo”, onde Naville lança um *ultimatum*: “onde estão os pressupostos da revolução? Na transformação das opiniões ou na transformação das relações externas?” (1994, p.33). Na perspectiva de Benjamin, essa é a questão primordial que vai determinar a relação entre a moral e a política e que não pode ter nenhum tipo de camuflagem. Os surrealistas se aproximaram de uma resposta comunista para essa pergunta:

> O que significa: pessimismo integral. Sem exceção. Desconfiança acerca do destino da literatura, desconfiança acerca do destino da liberdade, desconfiança acerca do destino da humanidade europeia, e principalmente desconfiança, desconfiança e desconfiança com relação a qualquer forma de entendimento mútuo: entre as classes, entre os povos, entre os indivíduos. E confiança ilimitada apenas na I.G. Farben e no aperfeiçoamento pacífico da Força Aérea. E então? (BENJAMIN, 1984, p.34)

Tais pessimismo e desconfiança são os sentimentos dos surrealistas e do próprio Benjamin em relação à sociedade moderna. A crítica se faz na “confiança ilimitada” na técnica por meio da fabricação de gás utilizado no genocídio e no aperfeiçoamento da Força Aérea. Pode-se afirmar que Walter Benjamin já vislumbrava os acontecimentos que estavam por vir, a Segunda Guerra. O pessimismo se transformou em uma forma de resistência frente ao discurso político da época, mas era necessário organizar as energias revolucionárias:

> Organizar o pessimismo significa simplesmente extrair a metáfora moral da esfera da política, e descobrir no espaço da ação política o espaço completo da imagem. Mas esse espaço da imagem não pode de modo algum ser medido de forma contemplativa. Se a dupla tarefa da inteligência revolucionária é derrubar a hegemonia intelectual da burguesia e estabelecer um contato com as massas proletárias, ela fracassou quase inteiramente na segunda tarefa, pois esta não pôde mais ser realizada contemplativamente (BENJAMIN, 1984, p.34).

A Arte tem um significado político e crítico, a Arte pode ser apropriada pela política. Nesse caso, tem-se a estetização da política em que pode haver a manipulação da política e a manipulação estética; por isso, há a necessidade de transformar o intelectual com vistas a uma posição política e uma distinção da moral idealista da prática política, intelectuais e artistas precisam tomar partido, definição pela conservação do instituído ou pela transformação. Mas quando Benjamin refere-se à extração da metáfora moral da esfera política sugere que a revolução não pode ser baseada em opiniões e sim, em ação teórica e prática, articuladas e não idealizadas, de uma forma contemplativa.

Na interpretação de D’Angelo, ao analisar a “dialética” do surrealismo, Benjamin

> confrontou o estilo de pensamento deste movimento com o estilo de pensamento difundido na intelectualidade de esquerda, supostamente progressista. A característica principal de todas as posições burguesas de esquerda é uma irremediável vinculação entre a moral idealista e a prática política (2006, p.99).

Essa crítica à moral burguesa insere-se, segundo a autora, em uma preocupação ética que orienta a obra de Benjamin em relação ao surrealismo, uma

experiência revolucionária em que o olhar histórico sobre o passado é substituído por um olhar político. Com efeito, a atitude surrealista tenta politizar o cotidiano e essa atitude pode ser considerada como revolucionária, pois mostra as várias possibilidades que se inserem em cada momento vivido, desorienta a percepção habitual por meio da iluminação profana, faz um movimento para a revolução social. “Movidos por um conceito de liberdade de caráter anárquico que remete a Bakunin, os surrealistas transfiguram o cotidiano graças a uma dialética que vê o cotidiano como impenetrável e o impenetrável como cotidiano.” (D’ANGELO, 2006, p.100-101)

Walter Benjamin foi um teórico da experiência surrealista entendida como experiência histórica. A arte ia rumo à política em que Benjamin redefine o político como um “modo temporal de experiência: uma orientação para o passado geradora de ação, em contraposição a uma orientação contemplativa.” (OSBORNE, 1997, p.81)

No conceito radical de liberdade aliado à capacidade crítica reside a força da “verdadeira iluminação profana”. Essa força “tem, segundo Benjamin, uma importância histórica muito grande, pois conduz a uma forma nova e revolucionária de experiência política” [e na] “ausência de uma palavra capaz de englobar o sentido das palavras arte e política, neste caso, justifica o uso da expressão “iluminação profana.” (D’ANGELO, 2006, p.101)

Buck-Morss (2002, p.312) infere: “Os surrealistas ficaram “colados ao domínio dos sonhos. A intenção de Benjamin, “em oposição a Aragon”, era a de “não se deixar embalar sonolentamente pelo “sonho” ou pela “mitologia”, mas “penetrar tudo isso através da dialética do despertar”, com a dissolução da mitologia no espaço da história. E esse “espaço da história” se refere “não só ao século anterior, mas à história ontogenética, “natural” da infância – especificamente à infância de sua própria geração, nascida no fechamento do século.” (BUCK-MORSS, 2002, p.312) Por isso, justifica-se destacar uma frase do *Manifesto do Surrealismo*, onde Breton escreve: “Talvez seja a infância a que mais se aproxima da “vida verdadeira” (BRETON, 1985, p.74).

Mas qual seria o real significado dessa frase? O que é a vida verdadeira? Não seria o questionamento acerca da situação de se atingir a idade adulta, o racional, o intelectual que ocupam todos os atos e pensamentos, estes que nos invadem e que, em consequência fazem perder o significado da “verdadeira vida”? Afinal de contas, no capitalismo, o que prevalece é o individualismo, a competição, a

eterna capacitação do indivíduo. E a imaginação, o sensível, o lúdico desaparecem ou se transformam, e talvez somente por meio da arte, seja possível valorizar esse outro lado do homem.

Retome-se Aragon que escreve ter sido habituado a pensar que só se deve admitir como correta uma noção do universo da qual se tenha feito um exame abstrato. Esse espírito de análise foi-lhe comunicado como necessidade. Aragon se compara ao homem que tenta se desvencilhar do sono, “esforço doloroso desvencilhar-se desse costume mental, para pensar simplesmente, como parece natural conforme aquilo que vejo e toco” (ARAGON, 1996, p. 40). Ele questiona: “Entretanto, não pode o conhecimento que vem da razão, por um instante, opor-se ao conhecimento sensível?” E responde:

> Sem dúvida, as pessoas grosseiras que apelam somente para esse e desprezam aquele explicam-me o desdém em que caiu, pouco a pouco, tudo o que vem dos sentidos. Mas mesmo quando os mais sábios dos homens me tiverem ensinado que a luz é uma vibração, quando tiverem calculado para mim o comprimento de uma onda, seja qual for o fruto de seus trabalhos racionais, ainda assim não terão dado conta daquilo que me importa na luz, daquele pouco que meus olhos aprendem dela, daquilo que me diferencia do cego e que é matéria para milagre e não objeto de razão (ARAGON, 1996, p.40).

Essa mania de controle, ainda conforme Aragon (1996, p.41), acaba fazendo com que o homem prefira a “imaginação da razão à imaginação dos sentidos” e apesar disso é sempre a imaginação que age, pois para ele nada pode assegurar a realidade, nada pode assegurar que a realidade seja um delírio de interpretação, nem o rigor de uma lógica, nem a força de uma sensação. “Na verdade começo a experimentar em mim a consciência de que nem os sentidos, nem a razão podem [...] conceber-se separadamente, e que sem dúvida eles existem apenas funcionalmente”. É que, como reflete Aragon, o que importa na luz é aquele momento em que a luz é apreendida pelos sentidos, como matéria de um milagre uma experiência que transcende o puro racionalismo. Com isso se critica a ênfase à transformação e à conquista do mundo objetivo em detrimento a uma atenção maior ao lado contemplativo da realização humana. Ainda conforme Aragon, os sentidos e a razão também precisam estar correlacionados.

Com essa abordagem, ilustra-se a importância da arte na sociedade moderna. Será por meio do surrealismo com seu ideal de transformar o homem e a sociedade o questionamento sobre aspectos filosóficos, políticos e ideológicos, o que mostrou à sociedade da época como a intelectualidade europeia, tão perseguida pelos estados totalitários, procurou quebrar os dogmas impostos e tentar criar um novo mundo. Com efeito, se os artistas não conseguiram transformar a realidade, deixaram uma herança de consciência política e da arte como ação libertadora para uma multidão atomizada que acreditava em uma determinada visão da realidade, para ela, real, única e justa.

3.2 FILOSOFIA DE WALTER BENJAMIN E A EDUCAÇÃO

Benjamin tinha como objetivo entender a experiência infantil e levantou questionamentos acerca das formas de educação moderna, para então propor uma reformulação teórica com vistas a uma prática política revolucionária. Mas por que entender a experiência infantil? A resposta se insere num conceito muito mais amplo de educação em que, somente pela observação e pelo conhecimento dos primeiros estágios do desenvolvimento da criança, da compreensão da experiência de ser criança, é que poderiam ser formuladas as bases para uma reformulação teórica do processo educacional em implantação na Alemanha.

Ressalte-se aqui que, em muitos fragmentos de seus ensaios, Benjamin indica a educação autoritária para a classe burguesa como se constata no ensaio “Programa de um teatro infantil proletário”, escrito em 1928:

> A “cultura juvenil” tenta agora um compromisso sem perspectivas: ela esvazia o entusiasmo juvenil mediante reflexões idealistas sobre si mesma para, imperceptivelmente, substituir as ideologias formais do idealismo alemão pelos conteúdos da classe burguesa.” (...) “A disciplina que a burguesia exige das crianças é o seu estigma (BENJAMIN, 1984, p. 87).

Esse contexto ocorre no momento em que a formação infantil se tornava objeto do interesse do regime totalitário que se instaurava na Alemanha. A juventude

foi inserida num processo de profissionalização que visava atender aos interesses do Estado, permeado pela guerra e pela ascensão do nazismo.

No ensaio “Infância em Berlim por volta de 1900”, escrito para seu filho Stefan, entre 1932 e 1938, Walter Benjamin recorda a sua própria infância. Em uma das suas correspondências a Scholem, escreve (1993, p.31) que esse ensaio, é “uma descrição das minhas mais remotas lembranças.” Portanto, descreve as descobertas da percepção infantil por meio de suas memórias. Ele entendia que a formação da criança não era só o racional, mas passava pelo sensível. E é precisamente essa abordagem que é enfatizada pelo teórico alemão, uma vez que tinha a consciência da importância do sensível na formação da criança e do jovem. Percebia também que os métodos da educação burguesa dominavam naquele contexto, priorizavam a razão e a formação profissionalizante.

Como uma autobiografia, nesse ensaio Benjamin recupera a história da Alemanha do período, a partir da rememoração da infância, por meio da qual casas, espaços, objetos, cenas e acontecimentos expressam as alegrias e os medos infantis. Retrata a família burguesa e o funcionamento da sociedade alemã no início do século, além da tentativa das famílias burguesas em esconder de seus filhos a existência dos pobres, da miséria e da morte. Afinal, os filhos da burguesia eram postos em redomas, para não perceberem as contradições diante deles.

Nessa memória, Benjamin expressa a experiência por meio da fantasia e da imaginação que se perdeu no mundo moderno. A memória é constituída por tudo aquilo que fica no inconsciente. Essa memória apresenta dificuldades em aparecer no mundo da atenção em que se está envolto. Perde-se, assim, a experiência acumulada, a experiência histórica, o elo com o passado.

Nesse mesmo ensaio, destacam-se alguns momentos em que a criança, em uma rede de analogias e sentidos, entra em contato com o mundo ao redor. No fragmento “Esconderijos”, a criança se transforma no objeto atrás do qual se esconde e a verdade se expressa nos próprios objetos, coisas e gestos.

> A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta... (BENJAMIN, 1995, p.91).

Trata-se de uma relação pela qual a criança define a sua identidade. Esse processo se baseia nas relações entre semelhança e correspondência e será a partir dessas analogias que a criança perceberá e criará novas relações com o mundo. Num jogo de transformação e de recriação a partir de suas experiências, ela desenvolve as relações com outras áreas de conhecimento por meio do exercício da faculdade mimética, em que a “a criança é a própria porta”. Já em “A Mummerehlen”, ao retratar o lago lendário Mummel da Floresta Negra, Benjamin escreve sobre a sensação que lhe invadia ao pintar com nanquim. A contemplação dá lugar à ação, as cores tingem e envolvem a criança:

> Às vezes, sentia-me carregado nesse meio. Isso me ocorria ao pintar com nanquim. Quando misturava as cores, elas me tingiam. Mesmo antes de colocá-las no desenho, me envolviam. Quando, ainda úmidas, se imiscuíam umas às outras, tomava-as no pincel com tanto cuidado como se fossem nuvens se diluindo (BENJAMIN, 1995, p.100).

Benjamin, com essa descrição, evidencia a maneira de a criança perceber o mundo e fantasiá-lo a partir da contemplação das cores. Tal ato de se deixar ser tingido pelas cores demonstra a força e o envolvimento sobre as relações entre a criança e o objeto. Afinal, o gesto que envolve essa relação é o de assemelhar-se, transportar-se, de fundir-se para dentro da criação, da fantasia onde a criança expressa o seu modo de ver o mundo e rompe os limites. Ela se entrega à alegria do ato da criação, ato esse que o homem moderno perdeu. Isso também se evidencia em outro fragmento “As Cores”. A criança, ao entrar em contato com as cores e coisas ao seu redor, vai-se transformando. A fantasia e a imaginação nesse momento imperam, a criança novamente vai criar e recriar o seu jeito de perceber o mundo:

> Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão (BENJAMIN, 1995, p.101).

Nesses três fragmentos, Walter Benjamin recorda por meio de imagens, a sua infância – retoma o sentido de tornar-se semelhante ao mundo que o cerca e, ao mesmo tempo, vai lendo e decifrando as correspondências com esse mundo. Da mesma maneira, a criança pratica seu conhecimento do mundo por meio da percepção e da ação, identifica-se com a coisa na experiência mimética para dela sair modificada, conhecendo-se por meio do sensível, do lúdico. O terror é exorcizado por essa criança na brincadeira, o sensível determina o caminho a seguir e esse sensível, segundo Benjamin, é cortado, é tolhido pela educação burguesa.

Nessas imagens e metáforas, Benjamin esclarece a importância da apropriação de lugares, espaços e objetos para o desenvolvimento da criança. Na primeira infância a criança está diretamente envolvida na relação mimética com o mundo ao redor:

> Na assemelhação e assimilação, a criança se expande neste mundo, absorve-o no seu mundo interior imaginário e constitui-se por meio disso. Como aqui se trata sempre de um mundo determinado histórico e culturalmente, cujos objetos têm um significado, e são, portanto, simbolicamente codificados, ocorre também uma aculturação da criança e do jovem (GEBAUER; WULF, 2004, p.156).

A criança interpreta o mundo, os objetos, as imagens, os sons, os ruídos, os cheiros, o tocar, o cheirar, o saborear e simbolicamente desenvolve o pensar e o falar a partir do processo de assemelhação e assimilação. Essas primeiras impressões irão pré-formar as inúmeras possibilidades de percepção e vivência e na fase adulta a sensação, o sentimento e o pensamento serão marcados pelas coisas e imagens que marcaram aquela fase anterior. Como o encontro mimético em relação ao mundo envolve todos os sentidos, estes irão desenvolver a sensibilidade da criança nesse processo e é um pré-requisito essencial para a qualidade da capacidade sensitiva e emocional do futuro adulto.

Já para Schlesener, as

> brincadeiras infantis como prática de conhecimento do mundo por meio da mímesis questionam os pressupostos da modernidade que se delineiam na noção de história, na experiência sensível e na relação com a natureza. As características da experiência infantil esboçam-se em vários fragmentos no sentido de mostrar uma forma original e concreta de tratar as coisas e conhecê-las (2011, p.130).

Trata-se de um conhecimento que está sempre em movimento e envolto na imaginação, na experiência sensível em relação com a natureza. A criança vai buscar o que ninguém lhe mostra, a criança com a sua vivência, recria a experiência com a repetição e a brincadeira; os brinquedos implicam libertação. Tudo o que é proibido, a criança vai buscar o que está além do limite, ela não quer se adaptar ao que os adultos falam, quer mais. A criança busca os resíduos, os detalhes, reconfigura as coisas. Tem a intuição em buscar, norteada por uma sensibilidade não controlada pela razão e que vai perdendo ao ir à escola onde predomina o contexto racional e formal. É essa perda que Benjamin critica na educação burguesa.

Essas observações remetem a Lukács em uma de suas reflexões sobre o sistema capitalista, nas quais discute o tempo, transformado em espaço físico. E esse mundo objetivado e reificado é apresentado como o único mundo possível, conceitualmente acessível e compreensível que é dado aos homens. Num ambiente em que a produção especializada e fragmentada no âmbito científico e mecânico do objeto do trabalho, os sujeitos desse processo de trabalho são igualmente fragmentados de modo racional:

> Por um lado, seu trabalho fragmentado e mecânico, ou seja, a objetivação de sua força de trabalho em relação ao conjunto de sua personalidade – que já era realizada pela venda dessa força de trabalho como mercadoria -, é transformado em realidade cotidiana durável e intransponível, de modo que, também nesse caso, a personalidade torna-se o espectador impotente de tudo o que ocorre com sua própria existência, parcela isolada e integrada a um sistema estranho (LUKÁCS, 2003, p. 205).

Portanto, o contexto racional e formal é incorporado como realidade cotidiana, o indivíduo se torna impotente com sua própria existência que está integrada a esse sistema estranho. Nesse sentido, para Lukács (2003, p.245), o racionalismo moderno reivindica para si “a descoberta do princípio da ligação entre todos os fenômenos que se opõem à vida do homem na natureza e na sociedade” e afirma:

> Os problemas “últimos” da existência humana persistem numa irracionalidade que escapa ao entendimento humano. Quanto mais tal sistema racional e parcial é ligado a essas questões “últimas” da existência, mais cruamente revela-se seu caráter simplesmente parcial de auxiliar e que não apreende a “essência” (LUKÁCS, 2003, p.245).

Isso indica que a delimitação puramente formal desse pensamento mostra a correlação necessária entre racionalidade e irracionalidade. Para Lukács, todo o sistema racional formal confronta-se com um limite de irracionalidade. Enquanto a racionalidade se pretende totalitária ela se produz como irracional (o reificado). Como pensar a superação desse movimento? Aponta-se para o conceito de natureza, o caráter de valor no qual a tendência a transpor, a reificação do sujeito remeteria à criação de uma nova sociabilidade.

Ora, a escola responde aos objetivos da sociedade capitalista e, por ser permeada pelas contradições que compõem o social, pode abrir as possibilidades de renovação. Para tanto, precisa reestruturar-se internamente e considerar as peculiaridades da criança. A crítica à educação burguesa se concentra na prática de Educação que, segundo Benjamin, não contempla o novo e nem a criatividade, e serve como instrumento para manter a estrutura do poder, com seus elementos lógicos e dogmáticos. Tal educação leva a criança desde cedo para a "escravidão da vida" entendida por Benjamin, como "escravidão do trabalho", a escola reproduz a sociedade burguesa, ele constata que a escola se torna pouco atrativa para a criança (BENJAMIN, 1984, p.23).

A situação se evidencia em especificamente três fragmentos ainda do ensaio "Infância em Berlim por volta de 1900": em "A Escrivaninha" Benjamin rememora:

> Frequentemente, ao voltar da escola, a primeira coisa que eu fazia era festejar meu reencontro com a escrivaninha, ao mesmo tempo em que já a transformava no palco de uma de minhas ocupações prediletas - a decalcomania, por exemplo (1995, p.119).

Pode-se entender que esse reencontro com a escrivaninha que se transformava no palco do seu mundo, demonstra que a escola muitas vezes não se centra nos interesses, nas vivências e descobertas da criança, ela se transforma em um espaço pouco atrativo.

Já num outro fragmento contido em "A biblioteca do colégio" Benjamin (1995, p.116) lembra a monotonia de suas aulas: "Porém, fossem esses livros agradáveis ou medonhos, aborrecidos ou excitantes – nada podia aumentar ou diminuir-lhes o encanto. Pois este um quarto de hora que tornasse mais tolerável toda a miséria da monotonia das aulas" e na "Manhã de Inverno", escreve sobre sua escola e a sensação de fadiga gerada pela falta de estímulos: "quando lá chegava, porém, no

contato com meu banco, toda aquela fadiga, que parecia ter se dissipado, voltava decuplicada. E com ela o desejo de poder dormir até dizer basta (BENJAMIN, 1995, p. 85).

Portanto, o pressuposto para Benjamin é dar à criança as condições de dominar o sistema de signos, fazer a mediação simbólica que como se viu não está reduzida à imitação. Poder criar, dar condições para que o domínio da lógica esteja relacionado com a imaginação. É essencial ter a base com foco no sensível, na imaginação, no lúdico antes de formar para o trabalho; então, a escola será um local atrativo e não monótono, como foi visto nesses três últimos fragmentos.

Em relação à Educação, Walter Benjamin não nega o desenvolvimento racional da criança, mas enfatiza a sensibilidade e a imaginação. Desenvolver a capacidade mimética em que os sentidos e o intelecto se cruzam, não significa cair no irracionalismo, mas por meio da sensibilidade vai-se ampliar o conhecimento em que o racional e o irracional são correlacionados. A escola passa uma ordem de conhecimento cristalizada. Para Benjamin, a educação tem a tarefa de ensinar a romper 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. Ele ainda advoga um conhecimento que não vai pelas metodologias comuns, mais sim por um conhecimento que possa criar outras metodologias. Não ao caminho comum, mas ao desvio, um modo de pensar alternativo. “Escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p.225), famosa expressão escrita em um fragmento inserido no ensaio “Sobre o conceito da História” e que também pode ser lida em relação à educação.

Assim como a História, a Educação precisa ser escovada a contrapelo. Retirar a educação de suas bases lineares, homogêneas e racionais induz a pensar também no mundo e em todos os acontecimentos de uma forma contrária. A educação reflete o pensamento de que a possibilidade de reconstrução da experiência não ligada somente ao racional, mas a partir do conhecimento sensível do mundo ao redor, é fundamental, pois se o futuro está no presente que se articula com o passado, essa experiência do mundo sensível não pode submeter-se à unificação da função intelectual:

> A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da

> unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos (ADORNO; HORKHEIMER,1985, p.41).

Portanto, tanto Adorno e Horkheimer também afirmam a necessidade de ser rompida uma ordem estabelecida que leva a uma padronização do pensar e se aproxima da concepção benjaminiana, onde é necessário provocar um abalo, entendido como uma “tomada de consciência” para imobilizar o desenvolvimento natural da historiografia oficial, comprometida na história da dominação burguesa. Como fazer isso? Uma educação libertadora é possível? Que escola se quer? Talvez a resposta esteja na arte porque no nosso entendimento a arte é vanguarda, prenuncia alguma coisa, expressa o hoje com a proposta de ir além. Nesse sentido, a arte se apresenta também como fator fundamental para que o indivíduo não perca a sua humanidade e o seu lado sensível. Por isso, as reflexões sobre a capacidade mimética da criança e a crítica às pedagogias que constituem a base da educação no início do século XX insere-se na crítica mais ampla da modernidade.

A partir da urbanização e das novas tecnologias a modernidade se caracteriza por uma nova percepção do mundo que se traduz na educação. Nesse processo o homem moderno acaba por perder a sua identidade, pois ao viver em uma nova dimensão espaço-temporal, resultado das novas relações econômico-sociais, não consegue identificar suas raízes. Nesse sentido, a recuperação da experiência histórica implica buscar na modernidade caminhos que possibilitem reavivar a memória no inconsciente, esses caminhos abrem-se no exercício da arte, na linguagem e na vida da criança que como o artista ainda possui a capacidade mimética.

A valorização da faculdade mimética, do lúdico e da sensibilidade são fatores que Benjamin considera fundamentais. É que a criança assume a materialidade da coisa, do objeto. A imaginação tem seu espaço, é uma forma lúdica e não científica.

Esses fatores hoje na educação tradicional só são exercitados em sua plenitude na Educação Infantil, por meio principalmente da disciplina de Artes. Depois o aluno é inserido numa estrutura que visa a sua qualificação para o mundo do trabalho.

Para Schlesener, nos escritos de Benjamin a mimese tem um significado central,

> como uma capacidade humana que concretiza a nossa inserção no mundo por meio da percepção e da linguagem. A capacidade mimética se apresenta como o dom de reconhecer e de produzir semelhanças para compreender e ordenar o mundo, atribuindo-lhe um sentido: representação e expressão são indissociáveis nesse processo (2009, p.149).

A mimese é também imitação e identificação que se rompe com a ação; a criança representa e se expressa num processo de conhecimento, criação e interpretação do mundo. É nesse caminho que se faz a aprendizagem: imitação e repetição. A criança entrega-se ao lúdico e ao encantamento que envolve a brincadeira e a arte, sendo um campo rico em experimentações, permite à criança o contato direto de percepções sensoriais, seja pelos materiais diversos das artes visuais, como tintas, argila, areia, cola, pincéis, papéis, tecidos, seja pela experimentação do movimento corporal na dança e no teatro, seja pelo som na música e diversos estímulos táteis e visuais são utilizados numa estratégia própria do percurso da Arte, que torna lúdico e mágico o seu fazer. “Vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas, num processo de ir e vir, um fazer /construir lúdico-estético que, embora comparado a um jogo, tem a diferença de que esse jogo e suas regras são inventadas enquanto se joga e por quem se joga.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.54). Esses caminhos são os processos da experimentação em que a descoberta, o lúdico permeiam as atividades; o conhecimento é adquirido de uma forma não dogmática, mas lúdica.

A História mostra que o mágico vai-se perdendo enquanto ritual sagrado, superado pela inserção da tecnologia e o mito volta na forma do dinheiro, na forma de um reencantamento do mundo, preso ao consumo e à técnica. O lúdico se perde e o significado da vida fica centrado no trabalho. O elo com a natureza, afinal, foi perdido, criou-se uma segunda natureza que pode ser entendida como uma natureza tecnológica. Tem-se que se adaptar a essa segunda natureza, às coisas artificiais que mudam a vida e sobre as quais não se tem autonomia de negação.

Conforme Eagleton, se o sujeito está fraturado e desorganizado, o mundo objetivo que ele confronta é de apreensão que se torna difícil, resultado de sua atividade:

> O que se coloca diante dele é um sistema auto-regulado, que parece, por um ângulo, inteiramente racionalizado, profundamente lógico até suas mais íntimas operações; e por outro, completamente indiferente aos projetos racionais dos próprios sujeitos. Esse mundo como artefato, autônomo e autodeterminado, assume então rapidamente a aparência de uma segunda natureza, apagando sua própria origem na prática humana (1993, p. 230).

Esse mundo autodeterminado é incorporado como uma segunda natureza. Aqui se pode retomar a escola, pois esta acaba reproduzindo o sistema, separando razão de emoção e gerando uma padronização do pensar. Adquirir conhecimento centrado na produção de mão de obra, numa visão determinada pelas classes dominantes, tira do sujeito uma visão de mundo mais ampla que tenha um todo significativo em que o sensível é abandonado para priorizar a razão.

Considerando esse contexto, como pode a Arte contribuir no processo educativo? Como retomar a contribuição da Arte para a formação mais completa do indivíduo?

4 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO

Na experiência de dimensão artística e cultural, o conhecimento também é operado, seja por meio do contato com a pintura, escultura, gravura, desenho, fotografia, *performances*, seja pela música, dança, teatro, cinema, poesia, *websites* entre outros. Isso constitui a formação cultural e humana que a arte propicia: as diferentes linguagens artísticas conduzem a um campo aberto de criação, entendido como produção e construção de formas expressivas o que contribui para a compreensão da história e da trajetória humana.

Do ponto de vista da práxis humana, a importância da criação se estabelece como leitura e superação das contradições, o que pode ser explicitado a partir de leituras paralelas ao texto benjaminiano, como uma contribuição geral da teoria marxista; aliás, como no caso de Vázquez. Para Vázquez (1977, p.247), “a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela, que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções”. Segundo o autor, a criação é uma atividade específica humana; afinal, um objeto não pode existir por si mesmo, é necessária a consciência e a prática humana para a sua existência.

Efetivamente, o ato de criar é para o homem a mais vital necessidade: “a atividade do artista tem algo de aventura; trata-se de realizar uma possibilidade que só depois de realizada é que podemos compreender que era uma possibilidade realizável” (VÁZQUEZ, 1977, p.256). É isto: o artista tem a tarefa de dar forma a conteúdo num processo formativo, que só será cumprido quando transformar uma matéria. Nesse sentido, Vásquez complementa que a criação supõe “uma elevação da atividade da consciência e que sua materialização requer a íntima relação do interior com o exterior, do subjetivo com o objetivo” (VÁZQUEZ, 1977, p.256).

A partir daí, há que se refletir sobre a experiência do ato de criação, seja no artista, na criança, seja no adulto. Esse ato mobiliza várias relações em que a imaginação, a criação, a percepção, a intuição e a emoção se integram ao pensamento e à ação. Na análise do autor, a consciência comum é abandonada e superada, dando origem a uma nova consciência, uma consciência em que o homem “possa transformar criadoramente, ou seja, revolucionariamente, a realidade” (VÁZQUEZ, 1977, p.11).

Vázquez aponta que a práxis criadora supera o senso comum no sentido de transformação. O pensamento e ação extrapolam a atividade cotidiana entendida como um lugar de alienação, onde toda a atividade se centra na reprodução da existência do indivíduo, mas na práxis criadora a consciência do homem é elevada, possibilitando a transformação do mundo voltado para a humanização do indivíduo.

> Criando novos objetos, descobrindo novas propriedades e qualidades deles, bem como novas relações entre as coisas, o homem ampliou consideravelmente, graças à sua atividade prática, material, o horizonte dos sentidos e enriqueceu e elevou a consciência sensível até o ponto de converter-se em expressão das forças essenciais do ser humano (VÁZQUEZ, 1978, p. 86).

Com a atividade prática, com a criação de objetos surge a consciência sensível traduzida como sensibilidade estética. Pela percepção do conhecimento sensorial em relação a um objeto, configura-se a riqueza da sensibilidade humana, numa dimensão de significados sociais e humanos em que o sensível, o intelecto e o afetivo interagem para esse processo de apreensão da realidade. Esta será moldada pelas experiências sensoriais, cuja importância reside em propiciar ao homem o desenvolvimento da capacidade sensível. O olhar sensível abre-se para novas perspectivas de perceber a realidade e as relações entre as coisas, num processo em que a educação dos sentimentos não revelados pela lógica e pelo pensamento discursivo auxilia dialeticamente na educação para a construção de um pensamento lógico. Portanto, a consciência sensível desenvolvida na história da humanidade é a "expressão das forças essenciais do ser humano" (VÁZQUEZ, 1978, p. 86) que se manifesta por meio da Arte.

Para Lukács (1968, p.217), a "arte representa, mediante uma reprodução sensível de evocação imediata, a forma vital pela qual os novos fenômenos se manifestam na vida humana, na sociedade". Na arte, a dialética do pensamento e a sensibilidade se interligam para dar forma a uma determinada visão de mundo, contribuindo para ampliar a consciência humana em que os novos fenômenos são apreendidos na constante tensão entre o velho e o novo. Ora, a arte representa de uma maneira sensível por meio de objetos e ações as etapas do desenvolvimento humano, ligados a esse ato fundamental: o da criação.

Já bem anterior, no ensaio filosófico de Friedrich Schiller (1759-1805), "Cartas sobre A Educação Estética do Homem" escritas em 1795, em um período

marcado pelo desencanto que o autor sentiu em relação à Revolução Francesa, Schiller aponta a sua angústia em perceber que a humanidade está decaída e que a "utilidade" é o ídolo do tempo. O mérito espiritual da Arte é roubado de todo seu estímulo pelo mercado do século, e até o espírito da investigação filosófica arranca as províncias da imaginação e as fronteiras da arte se estreitam à medida que a ciência amplia as suas e os olhares do filósofo e do homem voltam-se à cena política, centrada no tribunal da razão pura, onde acreditam que se decide o destino da humanidade, mas acentua:

> Sabemos que a sensibilidade da mente depende, segundo seu grau, da vivacidade e, segundo sua extensão, da riqueza da imaginação. Ora, o predomínio da faculdade analítica rouba necessariamente a força e o fogo à fantasia, assim como a esfera mais limitada de objetos diminui-lhe a riqueza. Por isso o pensamento abstrato tem, frequentemente, um coração frio, pois desmembra as impressões que só como um todo comovem a alma [....] (SCHILLER, 1995, p. 43).

O autor deixa claro que a busca da plenitude humana, a formação do homem mais completo passa pelo desenvolvimento de suas forças racionais e sensíveis e é na experiência da Arte que se encontra o caminho privilegiado para a formação do homem onde a razão e sentimento se unem para o exercício da liberdade em uma disposição lúdica e de equilíbrio entre essas forças.

Em outra passagem, escreve:

> Pois, para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, *e somente é homem pleno quando joga*. Esta afirmação, que há-de parecer paradoxal neste momento, irá ganhar um grande e profundo significado quando chegarmos a relacioná-la à dupla seriedade do dever e do destino; suportará, prometo-vos, o edifício inteiro da arte estética e da bem mais dificultosa arte de viver (SCHILLER, 1995, p. 84).

A experiência estética representa o papel formador na educação do indivíduo, mobilizando sentimento e entendimento: "A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento" (SCHILLER, 1995, p. 51). Com essa afirmação, ele ressalta a necessidade da formação da sensibilidade, ou melhor,

a importância da educação estética para a formação do indivíduo, pois é necessária a união entre razão e sentimento, e a Arte “filha da liberdade” dotada também de uma experiência lúdica, proporciona ao homem uma ação formadora e transformadora, voltada para sua humanização.

Para Eagleton (1993, p.79), se Kant separou a Natureza e a razão, Schiller definiu a estética como “exatamente o estágio transicional ou fronteiriço entre o sensual bruto e o sublimemente racional. Na forma do que ele chama de “impulso lúdico”, a condição estética irá reconciliar o impulso sensível – a matéria mutante, informe, apetitiva da sensação e do desejo – com o impulso formal, a força da razão kantiana, ativa, formante e imutável”. Assim, para esse autor a estética de Schiller produz a reconciliação da sensação e do espírito, da matéria e da forma, da mudança e da permanência, da finitude e infinitude e será simplesmente uma passagem no caminho em direção aos imperativos não sensíveis da razão prática. E a única política que se sustentará será aquela que conseguir fundar firmemente numa “cultura” reformada e na subjetividade revolucionada. “A estética não tornará a humanidade livre, moral e verdadeira, mas a preparará internamente para receber e responder a esses imperativos racionais” (EAGLETON, 1993, p. 81), pois o estado estético é, a esfera pública burguesa e utópica da liberdade e democracia, na qual todos os cidadãos são livres.

Para Eagleton (1993, p.86), todo o texto de Schiller “é uma espécie de alegoria política na qual as relações complicadas entre o impulso sensível e o impulso formal, ou entre Natureza e razão, nunca se distanciam de uma reflexão sobre as relações ideais entre o populacho e a classe dominante, ou entre a sociedade civil e o estado absolutista”; e complementa que a cultura não é entendida como um sonho contemplativo, mas, sim como uma força social ativa, oferecendo a mediação entre o estado degradado da sociedade civil (Natureza) e as demandas políticas do estado absolutista (Razão).

Como o objetivo da investigação é procurar evidenciar que a articulação entre Educação, Arte e Política pode fazer frente ao processo de instrumentalização da educação formal, ao valorizar a dimensão sensível, a fim de gerar as condições de uma formação integral, seguem contribuições da Arte no processo educativo, muitas conceituações e concepções sobre a estética e suas vertentes não serão privilegiadas. Vai-se, sim, proceder ao estudo dos aspectos da Arte ligada ao sensível, que se desdobra, como foi visto anteriormente, na experimentação

estética, abrangendo a sua dimensão lúdica, criativa, formativa. Serão, portanto, retomados, dentre muitos autores representativos da área, a filósofa Susanne Langer (1895-1985) cujos estudos focaram o papel da arte no conhecimento humano.

Ao escrever sobre a importância cultural da arte, Langer questiona: “que espécie de coisa é a Arte, para representar papel tão importante no desenvolvimento humano?” Assim também questionamos: como a criação pode conservar a sua capacidade mimética, tendo a Arte como instrumento de Educação?

Para a autora, a Arte, em termos genéricos, abrangendo pintura, escultura, arquitetura, música, dança, literatura, drama e cinema – “pode ser definida como a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano”, compreendendo o sentimento humano em tudo “quanto possa ser sentido” (1962, p.82). A Arte é um fator essencial para o desenvolvimento humano, social e individual; portanto, entende a Arte como criação de formas simbólicas do sentimento humano. O trabalho do artista seria o fazer do símbolo emotivo, apresentando sua significação por meio de formas em um determinado meio.

Langer salienta ainda ser necessário entender o significado de “forma expressiva”, pois esta envolve a natureza da Arte e a questão de sua importância cultural. De uma maneira direta e simples, ao se reportar a algumas formas como a forma de um homem que se move entre a bruma, a forma das árvores gigantescas, fios de chuvas que traçam formas sinuosas na janela, a autora afirma que “é nesse sentido de aparecimento à nossa percepção que uma obra de arte constitui uma forma” (LANGER, 1962, p.84) que pode ser permanente como a de um quadro ou dinâmica como a de uma dança, ou ainda uma forma sugerida à imaginação como a obra literária. Mas é sempre um todo perceptível com identidade própria.

Já, ao analisar a “expressão”, a autora destaca dois significados principais: “autoexpressão”, entendida como dar vazão aos sentimentos, uma reação espontânea relacionada a um sintoma do que se sente, o que indica o estado físico e mental em que o indivíduo se encontra; e em outro sentido, “expressão” que traduz a apresentação de uma ideia, usualmente pelo emprego de palavras cujo artifício pelo qual se apresenta uma ideia é um símbolo. Afinal, é a linguagem o principal instrumento de expressão conceitual.

Sem palavras, a experiência sensória é apenas um fluxo de impressões, tão subjetivo quanto os sentimentos; mas as palavras os tornam objetivos, lavram-nos

em coisas e fatos perceptíveis e memoráveis, acerca dos quais se pode pensar. Entretanto, Langer (1962, p. 86) aponta que a “natureza real do sentimento é algo que a linguagem como tal – como simbolismo discursivo – não pode exprimir”. Isso ocorre em relação ao domínio da chamada “experiência interior”, a vida do sentimento e da emoção; por essa razão, os fenômenos do sentimento e da emoção são tratados pelos filósofos como irracionais.

A autora detecta ainda que o sentimento humano é uma trama e a ele pertence a gama da sensibilidade. O sentido do pensamento intenso, as atitudes mentais e disposições motoras tornam a vida humana uma vida de sentimento em vez de transformá-la em uma existência metabólica inconsciente, interrompida por sentimentos. E é esse padrão dinâmico que encontra expressão formal nas artes; uma obra de Arte apresenta uma visão direta de vitalidade, emoção, realidade subjetiva.

> A função primordial da Arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo. É a formulação da chamada “experiência interior”, da “vida interior”, que é impossível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas da linguagem e de todos os seus derivativos. [...] A Arte objetiva a senciência e o desejo, a consciência de si próprio e a consciência do mundo, as emoções e os humores, que geralmente são tidos por irracionais, visto as palavras não nos poderem dar clara idéia deles (LANGER, 1962, p. 87).

A Arte, efetivamente, proporciona aos indivíduos a capacidade de sentir o prazer ou o sofrimento, conduz à consciência de cada um e do mundo ao redor, possibilitando variadas formas de interpretação num diálogo rítmico e universal que se revela por meio da primitiva força humana: a imaginação. Tudo o que foi pensado e criado pela mão do ser humano, toda cultura circundante, é produto da experiência vivida, da imaginação e da criação do homem.

Para a autora, o processo de fragmentação da experiência sensória humana é um processo da imaginação em que a linguagem e a imaginação desenvolvem-se conjuntamente enquanto a linguagem, no seu uso literal leva à consciência das coisas ao seu redor e à própria relação com elas, dando formato à experiência sensória, agrupando as impressões em torno das coisas que têm nomes e também ajustando as sensações às qualidades que apresentam designações adjetivas. As

artes, de fato, relacionam a consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção – forma das experiências interiores – e as tornam concebíveis. O movimento vital, a agitação, o desenvolvimento e a passagem da emoção, o sentido direto da vida humana, enfim, a experiência emotiva manifesta-se em termos artísticos.

> Tão logo as formas naturais da experiência subjetiva sejam abstraídas ao ponto da apresentação simbólica, podemos utilizar essas formas para imaginar o sentimento e entender-lhe a natureza. O autoconhecimento, a introvisão de todas as fases da vida e da mente, surge da imaginação artística. Eis aí o valor cognitivo das artes (LANGER, 1962, p. 89).

A imaginação é um ato mental que permite ao homem a libertação do certo ou errado e o conduz a pensar no que poderá vir a ser. Leva-o à ação criadora onde se inserem novos significados, ideias e conceitos para uma possível mudança da realidade e projeção do futuro.

Nesse sentido, Langer esclarece que cada geração tem seus estilos de sentir, determinados por muitas causas sociais. Um período de florescimento das artes é capaz de conduzir a um avanço cultural, formulando uma nova maneira de sentir, o que vem a significar o princípio de um período cultural. Por isso, quando existe descaso pelo ensino de Arte, isso equivale ao descaso pela educação do sentimento que se constitui no próprio cerne da educação individual. Outra função das artes que influencia vidas individuais é a

> educação da visão, que adquirimos ao contemplar, ouvir ou ler obras de arte – o desenvolvimento de olho artístico, que assimila visões ordinárias (ou sons, movimentos ou eventos) à visão interior, e confere expressividade e importância emocional ao mundo (LANGER, 1962, p.90).

Por isso, a “educação artística é a educação do sentimento, e uma sociedade que a negligencia se entrega à emoção amorfa.” (LANGER, 1962, p.90)

Resumindo, para Langer, a Arte se apresenta como um dos pilares para o “desenvolvimento humano, social e individual” em que se dimensiona a sua importância cultural. A Arte está diretamente ligada ao sentimento humano, à chamada “experiência interior” e objetiva a consciência do indivíduo e a consciência

do mundo. A Arte também fragmenta a experiência sensória do homem e esta está ligada à imaginação e à linguagem que se desenvolvem em conjunto, constituindo o valor cognitivo da Arte. Outra função da Arte seria a educação da visão, um desenvolvimento do “olho artístico”; afinal, essa visão irá dar a importância emocional ao mundo, sendo assim, a educação artística é a educação do sentimento.

Mas se pode indagar: Como se pode educar o olhar?

Retome-se aqui Walter Benjamin, no ensaio *Infância em Berlim por volta de 1900*, no fragmento “Manhã de Inverno”. O autor se recorda da satisfação que sentia quando, às seis e meia da manhã de inverno, sua babá se aproximava de sua cama com uma lamparina: a criança percebia que a sombra de sua babá era lançada ao teto e quando o fogão era aceso, a chama logo olhava para ele que aguardava com paciência o momento de sentir o “aroma espumante” da maçã que sua babá assava no forno:

> Lá estava a fruta escurecida e quente, a maçã que surgia diante de mim como algo familiar e, no entanto, mudado, tal qual um velho conhecido que regressara de longa viagem. Era a viagem através do escuro país do calor do fogão, da qual a maçã havia recolhido o aroma de todas as coisas que o dia pusera à minha disposição (BENJAMIN, 1995, p.84).

Que olhar é esse da criança Walter Benjamin? Que observa a sombra no teto, que sente o aroma da maçã num sentir permeado de sensibilidade, de um olhar diferenciado em relação ao mundo que o envolve, que, ao tornar-se o adulto Benjamin, continua aberto a essa experiência sensível? Um conhecimento incorporado ao seu corpo, a sua memória, aos seus sentidos: o olfato, o paladar, a audição, o tato e a visão demonstram a sensibilidade mais básica do ser e constroem sentidos e significados a partir do saber sensível; o adulto Benjamin, ao recordar a criança Benjamin, afirma que, ao chegar à escola, como foi visto no capítulo anterior, “[...] no contato com meu banco, toda aquela fadiga, que parecia ter se dissipado, voltava decuplicada” (BENJAMIN, 1995, p. 85).

A concepção benjaminiana de infância mostra que a relação entre a infância permeada pela imaginação, pelo lúdico, pelo conhecimento sensível, a faculdade mimética, proporcionada pela Arte são fatores de influência na formação da criança, pois os olhares da criança e do artista estão impregnados dessa experiência

sensível, e o adulto, inserido no contexto racional e de controle, parece esquecer que um dia vivenciou essa fase crucial do desenvolvimento humano; por isso, a escola, centrada nessa razão instrumental, acaba por descaracterizar a experiência infantil e não mais se preocupa com a Educação para um olhar mais sensível.

O mundo perceptivo da criança e também a sua experiência sensória são contrapostos a uma ordem lógica. Na concepção de Schlesener:

> É como se, nos jogos e observações diárias do mundo, a imaginação e a razão interagissem sem prejuízo para o conhecimento, ao contrário: por não ser ainda determinada pelas configurações lógicas que fundam o pensamento, a criança pode formar uma outra imagem do mundo. Ao agir movida pelo princípio do prazer, procura satisfazer seus desejos e conhecer a si e ao mundo; a escola com seus métodos e disciplinas, mobiliza a estrutura lógica no sentido de uma determinada forma de conhecimento que delimita, coordena, reduz a parâmetros e gera fadiga (SCHLESENER, 2011, p. 129).

Assim, a educação como instrumento social acaba por legitimar e dominar essa estrutura lógica, além de afastar a criança de sua natureza, moldar o seu comportamento para os interesses da sociedade burguesa onde se encontra certa resistência a uma abordagem educacional pela dimensão do sensível e da faculdade mimética tão características na infância. Nesse sentido, importa ter em mente que o conhecimento não é uma mera transmissão de conteúdos; o conhecimento é algo a ser construído e sentido, no íntimo de cada um. O conhecimento, enfim, ultrapassa a estrutura lógica para a abertura da experiência do mundo sensível. Somente compreendendo as noções de infância se podem redefinir os caminhos da Educação, pois:

> A criança contém em germe a experiência – essencial ao homem – do seu desajustamento em relação ao mundo, enfim, a experiência de sua não soberania. A incapacidade infantil de entender certas palavras e manusear os objetos (dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura), nos faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para ser permanentemente ressignificados por nossas ações. [...] A infância, portanto, pode ser vista alegoricamente como elemento capaz de desencantar (ou reencantar) o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear do século das luzes. Porém, mais do que tudo isso, a criança, na sua fragilidade, aponta ao adulto verdades que ele já não consegue ouvir ou enxergar (PEREIRA; JOBIM E SOUZA. In: KRAMER; LEITE,1998, p. 36).

Portanto, a articulação entre Educação e Arte pode auxiliar no desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e do sentimento, aguçando, enfim, a educação de um olhar sensível. Essa dimensão subjetiva do prazer estético se estabelece para acionar a emoção, a cognição e a imaginação.

> A arte explora o pensamento divergente, mobiliza a busca de novas soluções, de possibilidades alternativas, de caminhos não convencionais e leva à construção de um percurso de investigação da forma própria e única de expressão e criação que caracteriza cada ser humano. Essa diferenciação, enaltecida na criação artística, tende a igualar os homens na sua condição de ser potencialmente criador (LOPES. In: KRAMER; LEITE,1998, p. 86).

A Arte constitui-se em uma área de saber essencial para a formação do homem, contribui para a educação estética e artística. É que ela explora o potencial expressivo e criativo, apresenta formas de perceber a realidade e de transformar essa mesma realidade baseada na imaginação e na fantasia, com possibilidade de transformação da própria humanidade, busca também a educação de um olhar mais curioso e sensível sobre o homem e a vida. D´Angelo (2006, p.28) aponta que a preocupação "de conectar as idéias à realidade empírica, ou seja, de construir uma filosofia capaz de apresentar a verdade em sua concretude, levou Benjamin a se interessar cada vez mais pelas atividades dos artistas e das crianças". Afinal, o modo como ambos dirigem seu olhar para o mundo sugerem práticas "desburocratizadoras" e "liberadoras"; por isso, os focos que recebiam atenção especial de Benjamin, segundo a autora, residiam na Arte, na linguagem e na história.

Para Duarte Jr., a capacidade humana de sentir o mundo e senti-lo de uma forma organizada, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido, é definido pelo termo grego *Aisthesis*. Essa palavra se tornou "estesia" e ainda hoje mantém o mesmo significado e "anestesia" é a sua negação, ou seja, a incapacidade de sentir. Da estesia, originou-se a estética, que se refere especificamente às questões artísticas no sentido de uma apreensão humana da harmonia e da beleza em relação às coisas do mundo, proporcionadas pelos órgãos do sentido. A consciência estética se traduz, na atual civilização, profundamente antiestética:

> a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos, (significados sentidos) e de nossa compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial (DUARTE JR. 1995, p. 115).

A consciência estética será constituída na criança, no jovem ou no adulto por meio do aumento da conscientização do próprio “eu” e de uma maior sensibilidade em relação ao próprio meio. Ela busca na Educação a harmonia entre o sentir, o pensar e o agir para o desenvolvimento de uma vida equilibrada. Portanto, ao se pensar na dimensão estética da educação, não significa meramente fazer o treino artístico, mas implica o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e criadora do homem.

Essa consciência é um fator fundamental para a compreensão da profunda regressão da sensibilidade humana que se percebe no mundo contemporâneo, decorrente do tipo de vida e de educação a que se está submetido. Talvez isso também represente um mecanismo de defesa em face à barbárie circundante. Para o autor, o que se presencia hoje talvez se classifique melhor como “a crise da modernidade”:

> A crise de um modo de vida lastreado numa maneira específica de construir o conhecimento humano e, com base nele, estabelecer relações com o mundo e com os nossos semelhantes. O fato é que o mundo moderno (historicamente estabelecido a partir do século XV) primou pela valorização do conhecimento intelectivo, abstrato e científico, em detrimento do saber sensível, estésico, particular e individualizado (DUARTE, JR. 2010, p. 25).

Ora, é o que Benjamin constatou sobre a migração da faculdade mimética e, na sua crítica à modernidade, a perda das raízes do homem em relação ao passado, ao cosmos, ao coletivo, assim como a repetição do mesmo numa sociedade voltada para a produção de mercadorias, processo que se reflete na educação formal. É aí que o homem moderno deixou-se levar pela ilusão de progresso e da razão instrumental como já detectado no capítulo anterior. A questão é que não se trata de negar a razão, o científico; afinal, eles trouxeram consigo conquistas em favor da humanidade. Mas como mesmo aponta Duarte Jr,

> [...] seu exclusivismo, sua adoção como a única razão possível e a sua deterioração em razão instrumental (aquela preocupada apenas com os fins práticos, sem considerações éticas, estéticas e morais) causaram - nos, entre outros problemas, essa acentuada regressão da sensibilidade, que recrudesce em todas as culturas (2010, p. 26).

O ensino centrado somente na razão, voltado para a capacitação e a competitividade acaba por perder a dimensão sensível para a vida. É o que se percebe no processo educacional, as crianças precisam ser dotadas de razão o mais rápido possível. É fato: para que se adéquem à sociedade, está-se tirando delas a sua verdadeira infância, a sua vivência com o lúdico, com a imaginação, com as experiências sensíveis, enfim.

Na interpretação de Pereira; Jobim e Souza, o

> entendimento moderno do conceito de ciência admite a verdade como certeza e assume a responsabilidade de explicar, organizar, catalogar, e racionalizar o "real" e o "ser" na sua totalidade. É nesse contexto que a ciência transforma o sentimento dos modernos em relação à infância de forma radical, fazendo dela um objeto de investigação (PEREIRA; JOBIM E SOUZA. In: KRAMER; LEITE, 1998, p.29).

Como reforçam as autoras, foi no Iluminismo a chamada "Era da Razão" com o projeto de livrar os homens do mal que representa a ignorância e torná-los "senhores do mundo por via da razão" que surge a preocupação em relação à criança e sua formação. Como era tratado na época, "o pequeno adulto seria o homem de amanhã" (PEREIRA; JOBIM E SOUZA. In: KRAMER; LEITE, 1998, p.29). Dessa forma, a infância é compreendia como uma fase efêmera que precisa ser apressada. Sob a razão, estruturou-se a chamada vida moderna, envolta na contradição e na pressa. Todos são seduzidos pelo ideário de utilidade, produtividade e lucro, em que o tempo é dinheiro e "crescer é tornar-se um ser de razão, e esse amadurecimento, tal como o das frutas na estufa, precisa ser aligeirado" (PEREIRA; JOBIM E SOUZA. In: KRAMER; LEITE, 1998, p.30). Portanto, o que fica evidenciado é a racionalização da infância que se legitima pelo conhecimento científico, num processo em que a criança é inserida a um modelo de desenvolvimento cientificista.

Duarte Jr. ressalta: "somos educados para a obtenção do conhecimento inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange ao saber

sensível (concreto, particular, corporal)" (DUARTE JR, 2010, p.26). Assim, o autor considera que a

> não educação da sensibilidade primordial das novas gerações agrava-se com o fato de as condições de vida que enfrentamos na modernidade em crise estarem contribuindo ainda mais para a deseducação, isto é, para o embrutecimento da capacidade de apreender sensivelmente a realidade ao derredor" (DUARTE JR, 2010, p.26).

Com as condições de vida enfrentadas no dia a dia, nas cidades, o autor constata que, além da crise quantitativa em relação à habitação onde se vê um número crescente de desabrigados e favelados, as próprias moradias regrediram de qualidade, não se constituem mais um espaço estético-afetivo, uma extensão sensível da vida. A casa então se transformou em uma "máquina de morar" um espaço diminuído que passa a "não abrigar sonhos e afetos" onde só é exercida a função prática numa arquitetura racionalmente funcionalista, numa concepção utilitária e cerebral em detrimento da organicidade e corporeidade do ser humano. Assim, com a racionalização das moradias, as cidades desumanizaram-se, adaptaram-se às máquinas, perderam seus espaços sensoriais e afetivos, como os parques, jardins. Além disso, as metrópoles estão marcadas pela violência e se deterioram com o acúmulo de sujeira e poluição:

> Desse modo, o saudável exercício do passear, que nos permite manter relações sensíveis como nosso espaço vital, criando vínculos e desenvolvendo nossos sentidos, foi sendo progressivamente banido, restando-nos, assustados habitantes das cidades modernas, o insípido vagar pelos *shopping centers* ou o mecânico esfalfar-se sobre uma esteira mecânica entre quatro paredes" (DUARTE JR, 2010, p. 27).

Aqui se propõe retomar Benjamin (1994, p. 170) quando ele deduz acerca da aura: "observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho". Trata-se de ver o que está próximo inserido no distante (a aura é o próximo no distante e nunca um sem o outro). E é por essa definição de aura que Benjamin consegue identificar os fatores sociais que condicionam o declínio atual da aura, pois a observação em repouso é uma prática, que na modernidade perdeu seu espaço.

Para Peixoto, a cidade, os sistemas de comunicação e transporte estão submetidos ao ganho de tempo; então, vê a necessidade de uma mudança desse ritmo, aludindo ao que Benjamin reflete sobre a aura:

> Introduzir um intervalo – uma diferença- no ritmo das coisas, provocando uma sobreposição de andamentos. Retardar o fluxo, criando um espaço vazio no qual outra coisa pode se instalar. Um mundo da lentidão, que se dá tempo. Devagar: sem destinação precisa, desacelerado. É o que permite que o passado, o tempo perdido, seja presente, como uma alusão, como uma brisa que sopra suavemente (PEIXOTO, 2003, p.212-213).

Com a nova percepção do tempo e da imagem, reflexo da modernidade, o indivíduo precisa reaprender a contemplar, sem pressa; isso pode ser alcançado por meio da Arte na Educação, um meio que permite ao indivíduo sair da pura racionalização instrumental, do processo de atomização em busca do resgate do sensível. Este poderá influenciar uma nova percepção do mundo que leve o indivíduo a restabelecer a consciência coletiva e a solidariedade social.

Peixoto, ao relacionar a cidade e a arte contemporânea:

> A cidade não é um horizonte que se descortina aos nossos olhos. A arte contemporânea nasce do confronto com essa capacidade, em que o muro de concreto dos prédios se assemelha ao chão de pedra das calçadas e o fosco das superfícies refletoras impede qualquer transparência. Surge do convívio com coisas que se recusam a partir, intumescidas, amorfas, amontoando-se umas sobre as outras (2003, p. 175).

Ora, é nessa saturação de superfícies ocupadas da mesma materialidade, onde não há mais espaços vazios que o olhar não pode mais contemplar e onde os sentidos estão o tempo todo em alerta. Por isso, não é só a saturação das superfícies, mas a saturação do indivíduo que, colocado diariamente nessa exposição, acaba por perder a dimensão do mundo sensível ao seu redor. E a Arte contemporânea vem denunciar e criar um estado de choque no espectador, pois a obra de Arte é o reflexo de uma determinada época. Para Leite nas sociedades contemporâneas, a função primordial da obra de arte, é quebrar a linearidade de um contexto de mundo que se pretende homogêneo e linear:

> criar o estado de choque, de espanto, de inquietação. É desmanchar a estrutura preconcebida para que ela possa se reestruturar de uma outra forma, gerar um processo de estranhamento na percepção – isto é, ir além da vida cotidiana (que leva à subutilização da percepção) e passar a desfamiliarizar o mundo -, criar um problema para a percepção, fazendo-a dar conta de um objeto que sai de suas formas ou conteúdos habituais (LEITE. In*:* KRAMER; LEITE, 1998, p. 136).

A Arte irá despertar e rever a forma de se ver o mundo; irá despertar a percepção, ou pelo menos, procurar despertar, o olhar na busca de novas significações, trabalhar o olhar sensível e buscar entender o mundo no qual se está inserido. Em realidade, a criação desse estado de choque, de espanto, de inquietação, de desvio da estrutura preconcebida que a autora aponta, é um dos legados que Benjamin deixou com a sua crítica à modernidade e à cultura.

Retome-se a Duarte Jr. quando descreve sua percepção sobre a sociedade. Ele observa que o antigo hábito das conversas com os vizinhos ao anoitecer nas portas das casas onde e quando trocavam sentidos sobre a vida, o bairro e a cidade, representavam relações afetivas que se perderam devido ao agitado ritmo da vida contemporânea. Os diálogos foram substituídos por diálogos profissionais e distantes, mediados pelos impessoais meios eletrônicos de comunicação nas próprias famílias. O tempo para conversas e reuniões em que a audição e a fala possam se cruzar e proporcionar, portanto, uma prazerosa troca de informações e sensibilidades, são atividades em desaparecimento pela agitada vida moderna. A própria boa e gostosa refeição, com seus prazeres estésicos e estéticos equivalem à perda de dinheiro e de bons negócios; por isso, a expressão inglesa *fast food* nomeia o tipo de refeição que toma conta do cotidiano prático e utilitário do mundo atual.

O trabalho, portanto, no desenvolvimento do mundo moderno, foi se tornando o mero desempenho de uma função, que pode ser realizada por um homem ou um robô e perdeu o caráter criativo e individual.

> Linhas de montagem, com movimentos mecânicos de braços e pernas desconectados de um cérebro e de um coração. Pouquíssimos de nós ainda detêm o privilégio de ganhar a vida exercendo um trabalho no sentido forte do termo: uma atividade na qual o envolvimento sensível, afetivo e pessoal é primordial (DUARTE JR, 2010, p. 28).

E D´Angelo:

> A perda da experiência pelo bombardeio da informação, pela mecanização e pela divisão do trabalho industrial se traduz em automatização. Transformando em autômato, o operário lida melhor com a máquina. Os mesmos gestos mecânicos são encontrados entre os transeuntes das ruas e as multidões que circulam nas grandes cidades. As condições de vida nas sociedades modernas obrigam os indivíduos a concentrar suas energias protegendo-se dos *choques*, onipresentes na realidade. Absortos na vivência do presente, eles vão perdendo a memória, se isolando, adquirindo assim uma nova sensibilidade (D´ANGELO, 2006, p. 72-73).

Nesse contexto, a nova sensibilidade se traduz como um instinto de sobrevivência diante dos choques existentes no dia a dia dos indivíduos. Assim, a autora afirma que um dos traços essenciais inseridos nesse processo das sociedades contemporâneas é de “não possibilitar as sinestesias e metáforas que aludem à harmonia do homem com a natureza. O reconhecimento do perfume de uma flor, por exemplo, torna-se impossível” (D´ANGELO, 2006, p. 73).

Portanto, qual a função da escola dentro dessas perspectivas apontadas, do mundo moderno? Novamente: como se educa o olhar de uma criança inserida nesse processo racionalista e autômato? A resposta se encontra novamente em algumas contribuições da Arte no processo educativo, pois para Duarte Jr.,

> a arte-educação sempre constituiu um campo de resistência a essa pragmática e imediatista visão do ensino, explorando e ajudando a desenvolver a sensibilidade e o sentimento de crianças, adolescentes e mesmo de adultos. Mesmo que relegada a um plano secundário e pequeno no interior das escolas, ela bravamente veio resistindo ao direcionamento da educação para um papel de mero treino de habilidades (cerebrais) (2010, p.29).

Concorda-se com o autor quando ele afirma que a arte-educação, ou o termo atual, ensino de arte, precisa centrar-se no desenvolvimento da sensibilidade, estimulado por meio das experiências sensíveis que envolvam os cinco sentidos e ainda baseadas em experiências sensíveis vividas pelos educandos: uma relação dos sentidos atenta com a realidade do mundo natural e cultural que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Nesse

sentido, Duarte Jr. se refere ao ato de ouvir e ver os pássaros, sentir o perfume de um jardim florindo, sentir o cheiro da terra, provar um prato desconhecido, etc. E não somente informações sobre história da arte ou reflexões estéticas, tão importantes, mas constituintes de trabalhos racionais. O autor indica que a educação do sensível configura um vasto território, território este de que a arte-educação necessita abranger como uma de suas componentes, em que a relação sensível com a realidade proporcione um desenvolvimento mais acurado da estesia diante da massificação e da anestesia da sociedade contemporânea.

Ora, aqui se tem uma vertente de pensamento preocupado com o Ensino de Arte: seja ele uma experiência sensível que não só dimensione o ensino no sentido estético de uma interlocução entre experimentação, decodificação e informação a respeito da Arte, mas que possa, com total atenção, propiciar a relação sensível estésica da criança, do jovem, do adulto, a partir das suas percepções corporais e sua relação com o mundo a sua volta, voltada para uma educação da sensibilidade. Importa ressaltar, que esse enfoque Walter Benjamin considerava essencial na formação da criança. Duarte Jr. salienta que os métodos devem ter a sensibilidade necessária para que essa dimensão sensível dos educandos possa ser despertada e desenvolvida, mas:

> Uma educação sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo (DUARTE JR, 2010*,* p.31).

Destaca-se aqui uma reflexão de Benjamin em um fragmento do ensaio *O Narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, escrito em 1936. Benjamin se reporta ao declínio da capacidade humana de narrar, detecta o esfacelamento da experiência narrativa, entendida como trocas de uma experiência a ser compartilhada. Benjamin reporta-se a um trecho de Paul Valéry, em que este indica que a observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística a partir de afinidades entre a alma, o olho e a mão. Assim, Benjamin (1994, p. 220-221) constata que a “alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo, interagindo, eles definem uma prática. Essa prática deixou de nos ser familiar”.

Essa passagem insere-se num contexto onde Benjamin compara os gestos do narrador aos gestos do artesão. A interação da relação entre alma, olho e mão se apresenta de uma forma mística e profunda. Walter Benjamin declara que essa prática se apresenta distanciada e que esse distanciamento pode ser tomado para as reflexões feitas até agora em relação à educação sensível, à faculdade mimética, pois, no processo educativo, “a alma”, “o olho”, “a mão” e as trocas de experiências compartilhadas e vividas em relação a esses sentidos parecem também estar “em baixa” (BENJAMIN, 1994, p.220). Essa interação entre a alma e os sentidos são fatores fundamentais para o momento contemplativo e de entrega, que são despertados por meio do prazer estético:

> Quanto mais disponível o olhar maior quantidade de elementos percebidos, maior articulação imagética, maior multiplicidade de leituras. Também por trazer consigo repertório próprio, uma gama de conteúdos específicos, a linguagem imagética é passível de aprendizado: talvez o desenvolvimento da sensibilidade possa ser uma das formas de ampliar os horizontes de compreensão do mundo das imagens (LEITE. In*:* KRAMER; LEITE, 1998, p. 140).

A educação do olhar pode ser conseguida por meio da arte como muitos estudos apontam. As imagens, as formas concretas irão despertar a sensibilidade, envolver todos os sentidos para a compreensão do olhar do outro, preenchida pela história vivenciada, memória e os conhecimentos adquiridos nessa trajetória. Nessa experiência se conecta à relação do social e histórico, projetados sobre os indivíduos e alcançam a esfera afetiva que irá estabelecer uma rede de relações. E o olhar crítico irá buscar uma nova interpretação mais apurada dos signos que se apresentam todos os dias no cotidiano, na cultura humana.

Assim, aponta-se também a reflexão de Kramer (1998) sobre questões relativas à educação e à cultura. A autora encontrou na teoria crítica da cultura e da modernidade de Benjamin, um referencial antidogmático para pensar a cultura, a experiência de vida e a releitura do mundo. Considera a memória e a história a de cada qual e a de todos, como aquilo que nos distingue.

No diálogo educação-cultura e na avaliação de ações culturais, aponta, para orientar a formulação de diretrizes e estratégias nesse campo, ser necessária uma natureza política que busque identificar seu compromisso com a construção da

cidadania e com o aprendizado do seu exercício. Baseado no conhecimento das raízes culturais, tradições, experiências e histórias de cada grupo é o fator fundamental na construção da identidade, pois o que singulariza os indivíduos, como seres humanos, é essa pluralidade. Portanto, o conceito de conhecimento não pode ser reduzido a sua dimensão de ciência, não pode deixar à margem a dimensão artística e cultural. E é nesse contexto de socialização da cultura e do resgate da história, que crianças e adultos devem aprender da experiência acumulada existente na cultura e na Arte contida nos livros, nos textos, na história e nos museus. Essa experiência cultural irá contribuir para a formação do indivíduo. Ela "enraíza, resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, dos valores da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um de nós" (KRAMER. In*:* KRAMER; LEITE, 1998, p. 217).

A indagação que surge com base nesse pressuposto é se as ações culturais, a formação cultural em sua interface com a educação, para a constituição de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade, que reconhecem a importância da expressão da diversidade, está sendo valorizada. Defende que a apropriação sistemática do conhecimento é função específica da escola, mas a garantia do acesso ao conhecimento é função das diferentes instâncias culturais; afinal, todas contribuem para o processo de humanização. Dessa forma, se "defendermos o fortalecimento dos laços culturais, das raízes históricas dos diferentes grupos, e a consciência das tradições, graças ao conhecimento universal, poderemos escapar da *guetificação*, do isolamento, da perda da humanidade" (KRAMER *In:* KRAMER; LEITE, 1998, p. 217.) E complementa que as diferentes instâncias culturais ao lado da escola podem assegurar no plano social e cultural "a posse do conhecimento, pois o que possibilita superar a particularidade é o conhecimento universal e, sobretudo, a compreensão da história" (KRAMER. In*:* KRAMER; LEITE, 1998, p. 217).

Gerar as possibilidades de aprender e descobrir a paixão pelo conhecimento e o movimento em direção ao saber, orientado por uma reflexão crítica, exige empenho e dedicação. Com condições dignas de trabalho e formação permanente dos profissionais das áreas deve ser concebida uma política cultural sólida que possa assegurar a todos os indivíduos acesso às instituições e publicações culturais; esse acesso é parte do processo de construção de cidadania: "a formação cultural é direito de todos se consideramos que todos (crianças, jovens e adultos) somos

indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs que têm direitos sociais, que são produzidos na cultura e produtores de cultura" (KRAMER. In*:* KRAMER; LEITE, 1998, p.218).

A autora conclui que a memória, a ação cultural podem ser revistas a partir das reflexões de Benjamin, cuja crítica à ilusão do progresso e à modernidade contribui para repensar a sociedade atual e compreender o mundo nos fragmentos, encontrar "o todo num objeto, num indivíduo, numa insignificância", a partir do entendimento que a totalidade se revela no singular; por isso, a proposição teórica de Benjamin se centra em escovar a história a contrapelo, na direção contrária da História oficial.

Portanto, a educação e a ação cultural se inserem no conceito de cidadania, leva a consciência de que todos têm direito à educação e à cultura. Destaca-se a importância da tradição cultural de cada grupo social, cada etnia, seus valores, suas experiências, seu saber e do acesso a esse acervo cultural da história que se traduz em conhecimento, conhecimento que leva crianças, jovens e adultos à apropriação do saber científico e cultural. Importa pensar criticamente este tempo, para a produção de teorias e práticas emancipadoras que provoquem reflexões no combate à discriminação e exclusão de muitos:

> Contra perspectivas educacionais e culturais homogeneizadoras, difundidas cada vez mais pela mídia em tempos de globalização, cabe – em todas as instâncias da vida educacional e cultural – aprender a lidar com a heterogeneidade como riqueza, e não como obstáculo. Assim, o trabalho das diferentes iniciativas de cunho educativo e cultural voltadas para a transmissão e a preservação crítica da memória poderá exercer de forma democrática seu papel na socialização do conhecimento científico, artístico e cultural, O que, sem dúvida, trará imensos benefícios para a escola (KRAMER. In*:* KRAMER; LEITE, 1998, p. 222).

Pode-se pensar que a cultura e a arte em suas diferentes linguagens constituem parte da educação voltada para a cidadania, podem contribuir para o desenvolvimento do sensível que é indispensável na construção humana. Afinal, a educação não pode se centrar somente na decodificação de números e letras para a leitura do mundo, mas o conhecimento se subordina a uma forma qualitativa, num processo essencialmente formativo, sabe-se que na escola não falta teoria e nem prática, o que falta é articular teoria e prática. Para Mitrovitch (2007, p.75), o "que

falta é espaço para a experimentação, um espaço capaz de aceitar a dúvida e a incerteza como “horizontes”, isto é, como uma das “perspectivas” do próprio saber” Assim, a escola pode ser um espaço que possa assimilar as oscilações, hesitações e incertezas da vida, da história, do pensamento:

> [...] a escola deveria colocar em primeiro plano a relação ética e estética que os homens têm com o saber, em contraposição à sua submissão às prerrogativas da ciência e do mercado. A escola, como um espaço no qual a criança não é objeto do saber, nem seu sujeito soberano, mas sim um espaço em que a criança se sinta constantemente solicitada a experimentá-lo, sem submetê-lo à ordem científica das “finalidades” e ao saber-fazer indefinido da dinâmica mercadológica (MITROVITCH, 2007, p. 75-76).

Por isso, a importância da arte no processo educativo, pois a Arte fundamenta-se nesse movimento da experiência formativa, permite a errância, a mobilidade, o lançar-se ao desconhecido, ao mundo; foge da padronização do pensar, permite a experimentação, abre o caminho para que a educação não seja uma mera transmissão de conhecimentos. A Arte permite uma visão do todo cultural de uma forma crítica, vinculada às experiências vividas. “A Arte como linguagem, expressão, comunicação e produção de sentidos trata da percepção, da emoção, da imaginação, da intuição, da criação, elementos fundamentais para a construção humana” (PILOTTO, 2007, p.19).

Para Mitrovich, a atitude ético-estética só é possível na mediação social, e por isso pertence-lhe o poder de reorganizar a percepção da vida social e de permitir a afirmação da experiência subjetiva de uma forma que seja capaz de retornar à matriz social de que se destacou e colocá-la criticamente em perspectiva, pois, o binômio experiência / sentido é a alternativa limite que assinala o pensamento benjaminiano:

> uma linha de fuga capaz de escapar à integração sistêmica e ao peso das forças reguladoras da modernidade – para pensarmos no sentido e na finalidade da educação, no contexto contemporâneo. Ocasionar novos modos de experiência da história, não obstante os inúmeros desafios e dificuldade da educação significa apresentar o presente em sua abertura constitutiva, como conquista de sentido (MITROVITCH, 2007, p.116).

A conquista de sentido dentro da educação indica a necessidade de pensar a educação de outra forma, que possa escapar da visão dogmática e sistêmica que estão enraizadas dentro das instituições educacionais. Assim, a autora diz que a proposta de pensar a experiência, destacando-se seu caráter formativo, confirma a possibilidade de sua reconstrução, reflete a necessidade da cultura contemporânea elaborar uma concepção de educação voltada para a transmissão de uma mensagem socializadora em que cada um poderia encontrar seu lugar na sociedade.

Com base em Walter Benjamin, a experiência formativa contemporânea redimensiona o ritmo dialético da adaptação/superação: “é o mergulho no mundo devastado da cultura moderna que possibilita a criação de novos sentidos para o cotidiano degradado” e onde “o presente pode constituir-se como experiência formativa, quando ele realiza as esperanças truncadas do passado” (MITROVITCH, 2007, p.117) que remete ao conceito de rememoração benjaminiano que cumpre essa dialética da ruína, que nasce do confronto entre a força de uma história individual e o apelo do presente histórico-social a clamar pela realização daquilo que, no passado, fracassou. Com isso, tem-se como prioridade a transformação social, desfazer-se das representações definitivas e ousar afirmar o indivíduo pelos caminhos da coletividade.

O sentido da experiência formativa de Benjamin, segundo a autora, significa a luta pela vida em sua capacidade de sobreviver à cultura e fazê-lo risonhamente e a educação possa se direcionar para um caminho ético-político de construção da história que não objetiva fundamentar conhecimento algum, mas apenas afirmar sua abertura de sentido. Isso faz da experimentação a condição do saber e a atitude estética se apresenta como alternativa ao embate teoria-prática renuncia-se ao pragmatismo, mas o idealismo está a favor de uma poética da educação, a favor da criação de sentidos baseados no pensar e dizer para uma práxis transformadora.

Retome-se Walter Benjamin, no fragmento “Sinal Secreto” do ensaio escrito em 1932, *Imagens do Pensamento* – Sequência de Ibiza, em que, a partir de uma frase de Schuler, ele escreve:

> Todo o conhecimento, disse ele, deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de

> conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão (BENJAMIN, 1995, p. 264).

Portanto, como já foi estudada no capítulo anterior, a Educação precisa abandonar sua base linear e homogênea e buscar o desvio como caminho metodológico, pois o desvio abre-se para infinitos caminhos e o nosso olhar passa a observar com mais atenção as várias possibilidades. É como o fragmento citado acima: em um fio que sai do curso normal da tecelagem que o nosso olhar vai parar, fazendo com que aquele tapete que saiu da padronização dos objetos em série ganhe sua condição como único, dentre todos os outros. Afinal, contém a energia da mão humana, da criação. Nesse sentido, pode-se pensar na educação, na arte, na cultura e na dialética entre a razão e a sensibilidade para a construção de novos significados na construção do conhecimento.

5 A ARTICULAÇÂO ENTRE EDUCAÇÃO, ARTE E POLÍTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Depois dessa trajetória que esta pesquisa procurou evidenciar sobre a instrumentalização da educação formal e a perda ou transformação da dimensão sensível no contexto histórico do século XIX e XX a partir das sociedades industrializadas, faz-se necessário uma reflexão sobre a necessidade de se criar, nesta sociedade, as possibilidades do novo, para tentar evitar a degradação da experiência sensível em um mundo em permanente transformação. Nesse sentido, pode-se pensar o quanto a Educação pode contribuir, partindo do pressuposto de que ela é um dos espaços de formação e ao mesmo tempo de contradição. Quanto mais a educação moderna procura definir a existência do indivíduo por meio da razão, mais corre o risco de fragmentar esse processo. Para Benjamin, os meios que conduzem à superação desse processo encontram-se na apropriação do legado histórico para se compreender e transformar o presente, para se resistir a toda espécie de sistematização e se abrir sem medo no movimento de novas ideias.

Na visão benjaminiana ou se criam as condições de possibilidade do novo, algo experimental e potencialmente diferente ou se ficará na barbárie instituída e na repetição eterna do mesmo. Teóricos da Escola de Frankfurt, procurando entender tal processo, formularam a teoria da indústria cultural, como já foi analisado no início desta pesquisa. Guilhermeti (2007) resume, a partir de seus estudos sobre a indústria cultural do ponto de vista de Adorno e Horkheimeir que a

> degradação da experiência sensível no processo de racionalização e mecanização do trabalho evidencia a persistência da razão instrumental e consagra objetivamente a separação entre *pensar e fazer,* disciplina os sentidos à lógica da acumulação e danifica, definitivamente, a experiência, a memória e a tradição anteriores, que proporcionavam aos homens, através do trabalho, a objetivação e a exteriorização da subjetividade formadora da sua identidade com o universo social. Isto ocorre também com a dimensão subjetiva, o universo cultural que disciplina os sentidos adequando, também, as experiências sensíveis dos indivíduos no tempo livre à lógica da produção burguesa (GUILHERMETI, 2007, p. 71).

Constatação essa também observada por Benjamin. Mas como sair dessa lógica? O que seria, na Educação, a dimensão do sensível: articulação entre as

disciplinas? Renovação do currículo? Como fazer essa articulação? Rever as metodologias de ensino em geral? Como se acentua, a fragilidade da dimensão sensível na vivência do homem moderno se funda na própria estruturação do trabalho e da vida social no contexto da modernidade. A extensão desse processo ao contexto da aprendizagem escolar implica entender como as contradições sociais permeiam o processo educativo no qual a Arte se insere. A questão é abrangente e não se pretende dar aqui uma resposta, mas salientar o desafio que se apresenta a todos os professores, incluindo-se os de ensino de arte.

> Se arte é produção sensível, se é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de devolvê-la no mundo e para o mundo devolvê-la, que podemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino de arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante (BUORO, 2002, p. 41).

Portanto, é na escola como também difusora da cultura, que se podem ampliar as experiências estéticas com os alunos. Este é um meio de desenvolvimento dos horizontes perceptivos, voltado para uma educação para o sensível enquanto processo de formação e construção de conhecimento; afinal, a função da Arte e de outras disciplinas como a Filosofia, a Sociologia vão além da visão racionalista e mecanicista do mundo. Elas são capazes de articular as disciplinas, o currículo, para propiciar ao aluno a compreensão e a valorização da dimensão sensível no processo educacional e em suas vidas. É a experiência sensível, que nos fala Benjamin, que ocorre entre o homem, a natureza e as coisas.

Mas, infelizmente a desvalorização da Arte é ainda uma realidade, a disciplina do sensível está muitas vezes em segundo plano em relação às demais disciplinas. Ela é vista como um apêndice do currículo, como atividade para relaxar os alunos das outras disciplinas. Na interpretação de Barbosa (1991), o desenvolvimento da cultura só é possível com o desenvolvimento das suas formas artísticas.

> Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a

> arte. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 1991, p. 5).

Por isso, a autora aponta a importância de políticas públicas que reforcem e assumam a responsabilidade de cultura nacional, levando a Arte, que ainda se apresenta circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir.

Mas a Arte na Educação é marcada por uma longa trajetória. Não se irá abordar todo esse percurso, todas as resoluções que marcaram esse caminho, mas vão-se destacar alguns documentos por considerá-los marcos representativos: a lei 5.692/71, Lei 9.394/96, alguns aspectos dos PCNs em Arte de 1997/1998, o Parecer CNE n.15/98 e o Parecer CNE de 24/1/2012.

Nos anos 70, com o enraizamento da pedagogia tecnicista no Brasil, é assinada a Lei Federal 5.692/71. A Arte foi incluída no currículo escolar, tornou-se obrigatória a Educação Artística no ensino de 1.° Grau e em alguns cursos de 2°. Grau, a Arte, então, foi considerada uma “atividade educativa” e não uma disciplina: “Artigo 7°: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1° e 2° graus [...]”

Barbosa (1991) relata que essa conquista não foi realizada pelos arte-educadores brasileiros, mas que foi uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial entre o Ministério da Educação e United States Agency for International Development (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal n. 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação. Essa lei, segundo a autora, estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada, começando a profissionalizar a criança na sétima série, maneira de proporcionar mão de obra barata para as companhias multinacionais que passaram a ter um grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar. Nesse currículo, as artes eram a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo. Naquele período não havia cursos de arte-educação nas universidades, só cursos para preparar professores de desenho, onde se destacava o desenho geométrico.

Ainda, como lembra Barbosa (1984), somente em 1973, foram criados pelo governo federal os cursos universitários de Licenciatura em Educação Artística para formação dos arte-educadores. O currículo exigido pelo Ministério da Educação baseava-se na prática em ateliê, seguida de informações teóricas acerca da Arte, principalmente sobre a História da Arte e ao folclore que, para a autora, foi incluída para emprestar uma coloração nacionalista ao currículo.

Na época, um professor tinha formação de dois anos e a obrigação de ensinar ao mesmo tempo música, artes visuais e artes cênicas da 1ª à 6ª série. Dessa forma, a interdisciplinaridade não atendia a um processo que estimulasse nos estudantes "a reflexão em torno das diferenças e similaridades entre linguagens e conteúdos, permitindo que eles próprios, através desta reflexão, estabeleçam conexões e relacionamentos diversificados e pessoais" (BARBOSA, 1984, p.17). Faltavam também bibliografias em português para dar suporte ao professor-estudante no auxílio, inclusive, à reflexão dele.

Nesse contexto, Barbosa levantou os seguintes questionamentos:

> será que há interesse recôndito dos donos do poder em preparar mal o professor de arte, para que arte seja a incompetência da escola? Será que há interesse em levar ao descrédito o ensino da arte preparando mal os professores? Será que os arte-educadores estão usando as minguadas verbas a que se têm acesso como borracha para apagar a reflexão sobre as relações entre o poder e o saber? Defendo-se modos superficiais de ensino de arte, que gratificam epidermicamente e impedem a reflexão, garante-se que a eficácia da arte-educação seja nula para levar à contestação de valores e à formação de personalidades alertas e atuantes (BARBOSA, 1984, p. 20).

Estas indagações refletem um período marcado pela falta de se estender o pensamento teórico ou analisar a política educacional acerca das artes. A autora advoga que, na época, se os arte-educadores fossem bem formados, não seriam tão facilmente manipulados.

Fusari e Ferraz (1993) constataram que os problemas apresentados em relação ao ensino artístico, após essa lei, foram referentes aos conhecimentos básicos de arte e a metodologia para as aulas especialmente nas escolas públicas. Essa foi uma prática diluída, pouco fundamentada, em que os métodos e conteúdos se misturam à tendência tradicional e novista, sem preocupações com o que seria mais adequado para o ensino da Arte. Em relação aos cursos de Educação Artística,

as atividades artísticas foram direcionadas para os aspectos técnicos, construtivos, com o uso de materiais. Era um fazer espontâneo, sem compromisso com o conhecimento de Arte. Eram necessários, com certeza, aprofundamentos teórico-metodológicos.

Desde a implantação, as autoras observaram que a Educação Artística vem sendo tratada de um modo indefinido; elas salientam a redação de um dos documentos, o Parecer n. 540/77 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1977): “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Para Fusari e Ferraz (1993), no mesmo Parecer, constata-se a importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão; mas, contraditoriamente, a essa diretriz escolanovista, os professores deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos, apresentando objetivos, conteúdos, métodos e avaliações claros. “Despreparados e inseguros os professores de Arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela “indústria cultual” desde o final da década de 70” (FUSARI ; FERRAZ, 1993, p. 38).

Mas, o que se pode salientar é que a introdução da Educação Artística no currículo escolar por essa lei representou um avanço, tanto pela sustentação legal para a prática desta “atividade educativa”, como por ter sido considerada importante na formação do indivíduo. Em 1996, outro marco foi a inserção da Arte na escola regular com a Lei 9.394/96. Sob a denominação de “Ensino de Arte” torna-se componente obrigatório nos níveis da educação básica. Destacam-se então em relação ao ensino de Arte:

> Art.3. II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, as arte e o saber;
> Art. 26. § 2° O ensino da arte constituíra componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996).

A redação desse parágrafo foi alterada para: “§ 2° O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o

desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Essa mudança retrata a valorização à diversidade cultural e ao multiculturalismo por parte do governo.

Para Barbosa (1991), um dos objetivos da arte-educação no Brasil do futuro “é a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente”; porém, ela (1991, p.24) adverte: “Se não for bem conduzida pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas”.

A mudança da terminologia “Educação Artística” para “Ensino da Arte” denota uma mudança de postura pedagógica em que os conceitos irão definir as metodologias. Com essa lei, a Arte tornou-se obrigatória na Educação Básica, passando a ser área de conhecimento com domínio e linguagens próprios, além de conteúdos específicos que abrangem o trabalho educativo com as várias linguagens, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. No entanto, abordam uma perspectiva polivalente na formação do professor em Artes.

Em 1997-1998, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, cujo objetivo era o de ampliar e aprofundar um debate educacional nas escolas. Destaquem-se os estudos de Bacarin (2005) e Penna (2012) que, ao analisarem os PCNs-Arte, apontam considerações importantes para nossa reflexão. Apontam-se algumas análises de Bacarin (2005), para a qual, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, eles propõem as modalidades de: Artes Visuais – com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e novas tecnologias e Música, Teatro e Dança, demarcada como modalidade específica. Porém, ao analisar os textos dos PCN-Arte, para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, os referidos ciclos propõem desenvolver formas mais complexas da educação estética. Percebe-se que apresentam uma proposta muito abrangente e não fica claro a forma de se encaminhar concretamente o trabalho do professor de acordo com as diversas linguagens artísticas. Opta-se pela organização dos conteúdos por meio de modalidades artísticas sem divisão por ciclos, como nos documentos das demais áreas.

Adota-se como posicionamento teórico-metodológico para o Ensino de Arte, a Metodologia Triangular (produção, fruição e reflexão sobre a Arte), hoje chamada de Abordagem Triangular. Ela reconhece que o conhecimento em Artes, acontece pela intersecção da experimentação, da decodificação e da informação sobre a Arte,

elaborada por Ana Mae Barbosa, cuja proposta fundamenta-se no projeto *Arte-educação como Disciplina – DBAE* (*Disciplined Based Art Education*) incentivado pela *Getty Foundation,* desenvolvido nos Estados Unidos desde a década de 80.

Os PCN-Arte tomam a Arte como campo de estudos com conhecimentos próprios e considera a leitura e apreciação das obras de Arte como possibilidades de serem trabalhadas. Os eixos norteadores fincam-se na produção, apreciação e contextualização.

> Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementação à formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico, que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (PCN, 1997b, p. 31).

Entretanto, a intenção de resgate dos conhecimentos e conteúdos próprios da Arte, articula a criação, a fruição e a reflexão e torna-se, segundo a autora (BACARIN, 2005, p. 169), “frágil, confusa e mesmo contraditória, na medida em que predominam noções restritas sobre a arte, sua produção e sua apreciação. Ou seja, há nos textos do PCN-Arte uma supervalorização da emoção, com ênfase na sensibilidade inventiva, sem que, no entanto, a maior parte das noções utilizadas seja explicitada”. Mas a grande virtude do PCN, ainda para autora (2005, p. 169), e também para os professores, é reconhecer a Arte como campo específico de organização do conhecimento. Portanto, pode-se inferir que o professor que não tenha claramente as fundamentações de sua atividade pedagógica e o tipo de conhecimento que caracteriza a Arte e sua função na sociedade diante das metas dos PCN-Arte, pode fragilizar esse processo.

Em relação à sensibilidade, a lei reconhece que, por meio do convívio da Arte, os alunos podem conhecer: “o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade” (BRASIL, 1998, p.32). O texto ainda destaca que o aluno deverá ser capaz de: “expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a

emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas" (BRASIL. 1998, p. 39).

Essas recomendações contradizem a estrutura curricular e a fragmentação de disciplinas, tem-se uma estrutura voltada para a formação para o trabalho, acentuando-se o domínio dos códigos racionais necessários para essa inserção. Na prática escolar, a Arte funciona como um adendo muito mais voltado para o lazer que para a formação integrada de sensibilidade e razão.

Retoma-se aqui Benjamin quando ele se refere à importância dos sentidos, da imaginação, do lúdico e da sensibilidade no processo de conhecimento. É que isso implica outras maneiras de ver o mundo que gere novas práticas pedagógicas. Dessa forma, para o autor, a Arte moderna é exemplar, porque permite a abertura de espaços para esse outro tipo de olhar, uma forma de se rever a realidade conforme linguagens que incluam as contradições da vida e que não sejam direcionadas para uma única visão de mundo, para uma educação formal baseada em uma razão centralizadora, objetivando atender os objetivos do mundo do trabalho.

Portanto, a Arte torna-se central no contexto da aprendizagem, pois é ela que, dentro do currículo, proporciona o desenvolvimento dessas habilidades. O perigo é que a Arte na sociedade capitalista torna-se paradigma de consumo e de reestruturação do capital, na medida em que o desenvolvimento das potencialidades como a criatividade, a sensibilidade, a percepção, o lúdico, imaginação, curiosidade, a flexibilidade inserem-se na nova perspectiva de formação do sujeito social, um sujeito que com essas potencialidades possa apreender a aprender e conduzir a sua própria formação que exige agora a inovação.

Bacarin (2005) conclui que nos moldes dos PCN- Arte, o

> que existe no campo educacional é o domínio estratégico de um certo *saber sobre a arte*, instância de conhecimento superficial porquanto baseada na ideologia não-orgânica a partir das demandas do mercado e institucionalizada arbitrariamente. Em outras palavras, tal *saber* é levado a desconhecer o trabalho de arte como a instância de legitimação da arte na vida social, e, por outro lado, a reconhecer apenas a "dimensão histórica" atribuída a arte pelo mercado, reproduzindo, nesse sentido, a visão de mundo burguesa sobre a arte presente na lógica cultural do capitalismo tardio. A partir disso, o processo de mediação estética funcionará sempre com base nos valores inculcados, os quais cabe sempre repetir, não reconhecem o trabalho de arte como instância produtiva da sociedade (BACARIN, 2005, p. 191-192).

Assim: a tentativa de se elaborarem diretrizes e discussões sobre a Educação e Arte recaem em formas institucionalizadas que não se abrem para uma nova perspectiva metodológica, que deveria estar centrada em um projeto de “ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística do aluno” (BACARIN, 1995, p. 188).

Para a autora, os princípios de integração social, no capitalismo, continuam presentes nos projetos de Arte-educação; porém, sem ser questionada a estrutura da dominação social e nem mesmo a natureza livre da Arte com a estrutura da sociedade controlada pelos sistemas de poder, de produção de mercadoria e de indústria cultural. O formato está sob a forma de arte-mercadoria onde predomina, na sociedade administrada, a lógica do mercado. Para contrapor-se a essa lógica instituída ela esclarece ser necessário

> fortalecer o movimento da autonomia da arte, pois somente a arte insubmissa ao controle uniformizador e ao império da mercadoria pode ativar o exercício da transformação da sociedade. Para ser coerente com a arte que se pretende livre, os parâmetros e diretrizes para o ensino de Arte, não podem compactuar com nenhuma forma de dominação social, seja a exclusão social do trabalho, seja da censura da própria arte (BACARIN, 2005, p. 195).

E aqui, pode-se fazer um paralelo do que foi visto nos movimentos artísticos do final do século XIX, com os ideais de crítica à racionalidade instrumental onde, tanto os expressionistas quanto os surrealistas buscaram: o processo da consciência do mundo para a transformação do homem e da sociedade. Ao perceberem as contradições históricas artistas e intelectuais, eles perseguiram o movimento no sentido de ser quebrada uma ordem estabelecida da educação burguesa e de um estado autoritário. Seus ideais partiram na busca de transformar a Educação, tendo como pressuposto básico a formação para a vida a partir da experiência do sensível, da criatividade, do fazer, da Arte; é a Arte com todo o seu poder de dizer não ao processo de dominação do capital.

A distância entre esses ideais e o contexto de aprendizagem proposto pelas políticas públicas brasileiras fica evidente. Para Penna (2012), ao se referir ao volume 6 do PCN – Arte (1997b,p. 19), aponta que o documento salienta a importância dela: “Arte tem uma função tão importante quanto dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem”. Destaque-se também que a formação em arte interfere de maneira significativa a formação total do aluno:

> Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver problemas matemáticos [...] Além disso, torna-se capaz de perceber a realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade melhor de vida (PCN, 1997b, p. 19).

Para Penna (2012), o documento em relação ao ensino de Arte apresenta um novo paradigma iniciado pela própria ideia da educação tradicional. Esta é centrada apenas na transmissão de conteúdos, passando para o processo de aprendizagem do aluno. O texto do PCN também critica as visões que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície que visa às comemorações de datas cívicas. Afirma ainda que, em muitas escolas, as práticas refletem uma forma enganosa de trabalhar as linguagens artísticas, como o uso do desenho mimeografado para as crianças colorirem, ou “musiquinhas” indicadoras de ações dos alunos para a rotina escolar.

Penna acentua a principal mudança na orientação da Arte dentro da escola a partir desse documento:

> O entendimento de que “o universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo” (PCN, 1997b, p. 32) faz com que a Arte tenha um conteúdo próprio de ação e reflexão (PENNA, 2012, p. 78).

E a autora conclui que a nova proposta de ensino de arte a partir da LDB 9394/96:

> Propõe que a Arte na escola seja muito mais do que um simples momento de lazer. A nova legislação propõe que o ensino de Arte na escola possa desenvolver no aluno a capacidade de questionar a realidade através do pensamento lógico, desenvolver a capacidade de análise crítica, criatividade e intuição e a formação da identidade nacional através do conhecimento da sua própria cultura e da cultura mundial, (PCN, 1997b, p. 9) [...] Esses objetivos, muito mais amplos do que os até então pretendidos, são fatores que contribuem para a formação do cidadão consciente, crítico e capaz de interferir na realidade que o cerca (PENNA, 2012, p. 149).

Apesar das contradições internas do documento e alguns enfoques levantados, o que não se pode negar é que finalmente a Arte é vista de uma nova forma dentro da Educação: como área de conhecimento. No entanto, a sua importância será plenamente reconhecida se o professor tiver uma formação que venha a contribuir para a valorização dessa disciplina dentro do espaço escolar. Por isso, a importância da articulação entre Educação, Arte e Política, a fim de que em conjunto elas proponham novas alternativas para sair do agenciamento estrutural do capitalismo.

Não se propôs analisar as metodologias e os conteúdos referentes a esse documento. O que se faz apenas é mostrar algumas conquistas e contradições operadas na trajetória da Arte na formulação das políticas públicas da Educação. E nesse momento é salientar textos do Parecer CNE n° 15/98, por se referirem à "estética da sensibilidade", proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentada como um princípio filosófico de uma nova concepção de Educação.

Para esta pesquisa, ler um documento que trate da sensibilidade, em um primeiro momento, causa espanto e satisfação; afinal, é o que se está a defender: a importância da dimensão sensível no processo educacional, que se articula diretamente com a área de Artes. Mas, nesse Parecer como se entende a sensibilidade?

Em um primeiro momento o Parecer em análise aponta que a "estética da sensibilidade" se torna um dos fundamentos da Educação e não se liga somente às artes, mas perpassa todas as áreas da Educação. Ele assemelha-se mais a um processo de agenciamento da sensibilidade por parte do capitalismo, ou, como já foi analisado, ao projeto de estetização da vida pelo capitalismo, o que torna o agenciamento da sensibilidade em um dos seus principais instrumentos:

> Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente (BRASIL, 1998, p. 22).

Indaga-se então: isso significa que nesse contexto histórico não existe mais a repetição e a padronização hegemônica? Já ao reforçar a criatividade, o espírito

inventivo, a curiosidade pelo inusitado para suportar a inquietação, o incerto, o imprevisível o diferente, supõe-se a formação de um novo indivíduo? Quais as condições para se adaptar a uma nova situação, a uma estrutura programada para lidar com a incerteza de um mundo marcado por constantes transformações e a adaptação a esse mundo e como se realizará essa formação? Isso demonstra que o indivíduo precisa agora se reinventar, reciclar-se conforme o mercado exigir. Portanto, a Educação na sociedade do conhecimento e informação precisa valorizar a criatividade, o espírito inventivo, o afeto, fatores considerados de vital importância no processo educativo. Entretanto, pelo Parecer esses fatores são importantes porque requisitos para a inovação na estrutura capitalista, conforme os interesses do trabalho e do mercado.

> A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões da vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável (BRASIL, 1998, p. 22).

O lúdico tão defendido por Benjamin, aqui é visto como diversão, alegria e senso de humor na escola, no trabalho, nos deveres, na rotina cotidiana. Várias questões se impõem: Seria essa a dimensão do lúdico? Educar pessoas que transformem o tempo livre num exercício produtivo? Educar pessoas capazes de aprender a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade um exercício de liberdade responsável? De que sensibilidade se está falando mesmo?

Assim, a estética da sensibilidade perpassa a escola, o ambiente de trabalho e chega ao tempo livre, onde essas mesmas pessoas aprendem a transformar tal tempo em um tempo produtivo. A própria sexualidade passa a ser mais uma preocupação da Educação? Mas não o era antes, a partir da estratégia do silêncio? O documento destaca também:

> A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a crítica à vulgarização da pessoa; as formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais (BRASIL, 1998, p. 23).

A estética da sensibilidade vem, portanto, salvar a vulgarização, as formas estereotipadas de expressar a realidade, a banalização dos afetos e a brutalização das relações pessoais. Essa estética passa a ser uma atitude diante das formas de expressão, um mundo onde a sensibilidade tenta resgatar as pessoas do vulgar. Mas essas propostas não alcançam o chão da escola porque ali se faria necessário mudar o projeto político pedagógico. Já ao tratar especificamente da escola temos que:

> numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, À diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca (BRASIL, 1998, p. 23).

A escola precisa proporcionar as trocas de significados, a convivência com os outros, a aceitação das diferenças e ser um espaço distante da fragmentação caótica do cotidiano e do isolamento do indivíduo. Para tanto, ela necessita dar a conhecer a história da estética.

> Finalmente, a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros temos e lugares. Como forma mais avançada de expressão ela subassume, explica, entende, critica, contextualiza porque não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência. (BRASIL, 1998, p. 23).

Enfim, a estética da sensibilidade possui uma forma mais avançada que as outras estéticas, porque ela explica, entende, critica e contextualiza e se liga ao

novo, objetivando a aquisição de desenvolvimentos de competências e habilidades. Portanto, ela passa a ser o alicerce fundamental para a sociedade da informação e do conhecimento, pois há urgência na formação do novo indivíduo.

Na compreensão de Torres (2011) a “estética da sensibilidade” quer combater as normas e valores de uma determinada sociedade disciplinar e salienta:

> Quer se combater a isso porque “o mundo mudou”. Os corpos nos quais esses valores se inscreviam devem ser reeducados para as novas normas e valores desse mundo transformado pela terceira revolução tecnológica.É isso que se pretende com a estética da sensibilidade: reeducar o corpo para que possa suportar e ser útil às mudanças proporcionadas pela terceira revolução industrial. A reforma do ensino e a consideração da estética tem por objetivo a atualização das relações de poder no corpo compreendido como superfície de inscrição (TORRES, 2011 p. 78).

Cabe perguntar: o mundo mudou ou o capitalismo passou de uma estrutura vertical e disciplinada do trabalho, própria do fordismo, para a renovação interna de sua estrutura, a fim de evitar a tendência de queda da taxa de lucro? As formas de trabalho geradas no contexto do toyotismo exigem um novo perfil do trabalhador e, com esse perfil, uma nova relação com o corpo. Um corpo que se adapta ao processo de flexibilização do trabalho, de inserção de novas tecnologias.

É o que Eagleton apontou sobre a visão benjaminiana acerca da sociedade moderna: a construção de um novo tipo de corpo humano, vivendo em intimidade com a tecnologia e adaptado às desconexões da vida urbana, mas, a diferença é que, para Benjamin, esse corpo deve ser reprogramado pelo “poder da imagem sensível”. Nesse sentido, a estética torna-se uma política do corpo (EAGLETON, 1993, p. 244).

Retomando Torres:

> A contemporaneidade é um território em que o capitalismo encontra as condições de possibilidades para o agenciamento da sensibilidade que passa a ser investida como dispositivo da biopolítica. A dimensão estética, não mais restrita ao território das artes é agenciada como dispositivo das estratégias de produção e circulação do capital. A estética está ligada à biopolítica uma vez que, desde seu nascimento, podemos pensá-la como um investimento do poder sobre o corpo, produzindo configurações sensíveis convenientes à uma determinada sociedade (TORRES, 2011, p. 80).

Será o jogo nas políticas públicas por meio dos documentos oficiais a manipulação e o gerenciamento da criatividade, da sensibilidade, da afetividade de toda a população, para formar sujeitos competentes e habilitados que sejam capazes de inovar? Então, como evitar a degradação da experiência sensível, a experiência sensível que ocorre entre o homem, a natureza e as coisas, que analisa Walter Benjamin? Como instituir o novo numa sociedade que gerencia o poder criativo, a sensibilidade voltada para um fim específico? Quais são as possibilidades e desafios das políticas públicas educacionais?

Para Schlesener,

> 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, Os paradoxos que caracterizam a modernidade fazem da “crise” um constitutivo interno da vida moderna: crise de valores, crise de expectativas, crise resultante da busca sempre frustrada da universalidade perdida, crise da Razão, crise da própria modernidade, que eclode na figura do pós-modernismo (SCHLESENER, 2013, p.8).

Pois bem, está-se diante de uma nova crise estrutural do capitalismo que se reflete na Educação; esta passa a ser um território em transformação. Mas um território não só preocupado em transferir conhecimentos e adaptar ao novo contexto laborativo, mas sim um terreno preocupado em dar oportunidade de criar e recriar aos indivíduos e a sua cultura, e que a dimensão sensível não seja compreendida como objeto da indústria cultural. Que a autonomia da Arte, insubmissa ao controle uniformizador e ao império da mercadoria, possa ativar o exercício da transformação da sociedade, como estudado em outro capítulo desta investigação.

Apesar de todos os esforços e conquistas realizadas na área de Artes, parece que a articulação entre Educação, Arte e Política se encontra ainda longe de constituir um processo claro e dinâmico de renovações. Por isso, aponta-se o Parecer de 24/1/2012, onde evidenciam-se novas demandas para a sustentação do ciclo de desenvolvimento vigente no país, onde se destaca que: “Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior” (BRASIL, 2012, p.1) e continua:

> Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção de cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual (BRASIL, 2012, p.1).

Nesse sentido, segundo o Parecer, a escola precisa ser repensada para poder responder aos desafios colocados pelos jovens. Para tanto, é necessária a reorganização do currículo, da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas, além de reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas. Também, apesar das ações desenvolvidas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar a percepção do conhecimento do seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo para atender às novas demandas do Ensino Médio. Dentro de uma visão sistêmica:

> implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica e Educação Superior; entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e, a partir dessas conexões, implementar políticas de educação que se reforcem reciprocamente (BRASIL, 2012, p.3).

Destaca-se o que se refere à Ética, à Estética e à Arte. A qualidade na escola exige o compromisso de todos os sujeitos do processo educativo para:

> 2.2 Educação como qualidade social
>
> I - a ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética (BRASIL, 2012, p.9).
>
> 7.4 - Base nacional comum e a parte diversificada: integralidade

Os componentes definidos pela LDB como obrigatórios são:

> II - O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a

> Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo (BRASIL, 2012, p. 46).

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical (BRASIL, 2012, p. 47).

Com estes incisos pode-se observar que o eixo central para o Ensino Médio se articula entre ciência, cultura e trabalho, ou seja, a formação humana, científica e cultural com orientação ética e estética. Porém, o que chama a atenção é que a área de Arte, depois de inúmeras lutas para ter seu valor reconhecido em suas várias linguagens dentro da Educação, neste parecer ressalta-se a obrigatoriedade somente na área musical. Qual seria o motivo? Entende-se este parecer como um retrocesso.

Por isso, as políticas públicas indicam se perder em suas bases conceituais. Se o Ensino Médio tem como pressuposto dentro de uma concepção sistêmica, o preparo para vida, na construção de conhecimentos inter-relacionando e integrando saberes, por que então não ser de obrigatoriedade todas as áreas artísticas? Por que a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Paraná para 2013 propôs a redução de várias disciplinas como a Arte, para priorizar o ensino do Português e da Matemática? Caso queiram o desenvolvimento da subjetividade, da criatividade, do inovador, por que não fortalecer a autonomia da Arte?

O importante, no entanto, é destacar o que se defende: outro tipo de dimensão sensível. Uma dimensão sensível não voltada somente para preparar indivíduos mais flexíveis e criativos para atender a esse mundo globalizado. O que se procura defender nesta tese é uma sensibilidade que possa fazer com que o indivíduo sinta o prazer e a alegria de sentir o aroma de uma flor, como fala Duarte Jr., um indivíduo que se sensibilize com o mundo, com o coletivo, com as coisas ao seu redor, que não esteja só preocupado com a competitividade e o mundo do trabalho. A valorização da capacidade de aprendizagem infantil e a faculdade mimética, entendida como experiência sensível, que ocorre entre o homem, a natureza e as coisas que, conforme Benjamin, como se reforçou em outro momento desta pesquisa, perderam-se no processo moderno de Educação em razão de

metodologias verbais e racionalistas; por isso, a necessidade de sair do conformismo, do mecânico e o ver da vida diária.

Esta tese objetiva, enfatize-se, evidenciar que a articulação entre Educação, Arte e Política pode fazer frente ao processo de instrumentalização da Educação formal ao valorizar a dimensão sensível, a fim de gerar as condições de uma formação integral. Por isso, a leitura benjaminiana sobre Educação, Arte, Política e Modernidade nos ajuda a pensar a necessidade de se redefinir o processo educativo. Com Benjamin, entende-se que a escola precisa ser um espaço aberto, sem dogmas, em movimento, sem certezas absolutas, um espaço transformador onde a Arte é um alicerce poderoso para as grandes transformações; o estético e o político podem-se unir para a quebra de paradigmas; portanto, também a visão sobre o Surrealismo como “o último instantâneo da inteligência europeia”, alerta, na visão do teórico alemão para a necessidade urgente de se repensar a relação entre o homem e a sociedade, passando pela revalorização do indivíduo que se encontra alienado de sua força produtiva e criativa e não se sente capaz de transformar a realidade.

Retoma-se Eagleton (1993, p.81) quando confere a estética de Schiller – que a única política que se sustentará será aquela que conseguir fundar-se firmemente numa “cultura” reformada e na subjetividade revolucionada. É que o estado estético sugere a esfera pública burguesa e utópica da liberdade e democracia, na qual todos os cidadãos são livres.

E assim, continua-se a acreditar que o racional e o sensível por meio da Arte possam se entrelaçar para as novas formas de atuação na Educação. Conferem-se as políticas públicas educacionais propostas que procurem garantir a construção de indivíduos emancipados, criativos, críticos da realidade e sensíveis.

Enfim, recorre-se a Kuenzer (2010) quando reforça a ideia da necessidade de se investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica.

> Contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, de modo a preparar os jovens para atender e superar as revoluções na base técnica de produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Mediante uma modalidade politécnica ou mesmo profissional esta proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura. (KUENZER, 2010, p. 869).

Portanto, há a necessidade premente de as políticas públicas estarem voltadas para a garantia de acesso, de permanência em escolas de qualidade. Estas deverão contemplar os interesses e necessidades dos alunos em que a ciência, tecnologia, trabalho e cultura possam ser valorizados igualitariamente. Afinal, como aponta Benjamin, não se trata de negar a lógica racional, mas de não deixar que a dimensão sensível se perca nesse processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa procurou responder à hipótese levantada: a mudança estrutural da sociedade implica redefinir a Educação. A relação Educação, Arte e Política, na leitura benjaminiana, permitiria essa redefinição como uma alternativa. Os elementos para identificar essa relação e encaminhamento se encontraram na leitura de Walter Benjamin sobre Educação, Arte, Política e Modernidade, que evidenciam a importância da dimensão sensível na Educação na política e na vida, e que podem ser conseguidas também por meio da arte.

Partindo das reflexões sobre a Educação brasileira, observa-se que as políticas públicas educacionais hoje têm referência nos princípios da modernidade e especialmente da racionalidade instrumental, adaptam-se a discursos inovadores na medida em que servem aos interesses dos grupos que se organizam no poder. O modelo educacional que se consolidou na modernidade é ainda hegemônico, modelo baseado na racionalidade técnica que transformou a educação formal num instrumento a serviço da produtividade eficiente e da reprodução do modelo social, político, econômico vigente, pautado na competitividade e desempenho.

As forças em presença que representam grupos muitas vezes antagônicos interagem nos meios institucionais e que formulam as políticas públicas educacionais, de modo que um discurso mais conservador pode aparecer alterado por propostas inovadoras. Mas não põem em questão a mudança estrutural da sociedade, o que faz com que o documento produzido apresente contradições entre pressupostos e propostas de ação.

Por isso, há a necessidade de outro tipo de educação que valorize e potencialize a experiência sensível no processo educativo, na formação escolar do sujeito. Urge uma lógica educacional norteada por princípios sociais, democráticos, de igualdade e justiça que possa estimular, buscar e divulgar práticas pedagógicas orientadas em experimentações coletivas, participativas, que possam produzir sentido para o aluno, contemplando a sua subjetividade, em que as trocas entre alunos e professores sejam de cooperação e críticas para a abertura de novas possibilidades. Ainda: que a transmissão de conhecimentos não seja pautada somente na reprodução de conhecimentos pelos alunos nas aulas e provas.

Assim, os autores analisados apontam que a Educação não pode estar centrada somente na racionalidade técnica, na formação direcionada a bases científicas, voltada somente para o mercado de trabalho. O meio de se garantir um ensino de qualidade para a formação humana de todos os indivíduos é uma Educação que não só atenda às demandas do mercado, mas uma formação profissional que, integrada à formação geral, saliente os aspectos humanísticos, culturais, científico-tecnológicos e emancipadores. Para tanto, precisa conter a reflexão filosófica, a expressão artística e literária para que, assim, possa promover o pleno desenvolvimento do indivíduo centrado em uma formação humana de um sujeito ético e crítico e de seu preparo para a cidadania, como foi visto anteriormente.

Isso implica refletir sobre as políticas públicas da Educação; significa a reflexão sobre o sentido e a finalidade da Educação voltada para o sensível, para a construção do novo a partir das condições instituídas. Como se acentuou na Introdução, o pano de fundo de toda educação é um projeto emancipatório, que não depende e nem pode ser construído pela escola, mas que envolve o movimento social em suas contradições e superações. Os argumentos aqui desenvolvidos trazem o eco de uma utopia que não encontra solo de realização nas condições sociais vigentes, porém, mesmo constatando a dura realidade do modo de produção capitalista, não podemos deixar de sonhar e lutar pela construção do novo.

Essa tese procurou evidenciar que a articulação entre Educação, Arte e Política pode fazer frente ao processo de instrumentalização da Educação formal, ao valorizar a dimensão sensível. Dessa maneira, esta vem a gerar as condições de uma formação integral, ressaltando-se no indivíduo a capacidade de criar, de construir e se harmonizar com o mundo. Para se pensar essa questão, trata-se de explicar de que forma e em que circunstâncias históricas específicas, se apresentou a mudança da percepção sensível do homem.

Tais estudos auxiliaram no pensar e sentir o mundo de outra maneira. A partir da crítica benjaminiana acerca da modernidade, de um mundo direcionado para a técnica, como força para impulsionar o progresso, ele observou uma cultura obcecada pela fantasmagoria do “novo” e refletiu sobre ela. Nessa cultura, tudo é transformado em mercadoria, em uma incessante renovação instrumental para a manutenção do “mito do progresso”, que teria como objetivo a realização de uma

utopia social, em que a abundância material e a harmonia entre as classes transformariam a sociedade.

Mas como se viu, esse mundo envolto em novidades, mercadorias, consumo e informações, acaba por debilitar a sensibilidade e a reflexão do homem. Transforma a sua vivência, que passa a ser aprisionada por um ritmo sufocante e ininterrupto que a cidade apresenta, o que, para Benjamin, significava a desintegração do sujeito e representava uma pobreza de experiência do homem moderno.

Benjamin afirmava que os artistas e as crianças encontram formas inspiradoras para procurar entender o mundo. Ele assinala a importância dos sentidos, da imaginação, do lúdico e da sensibilidade no processo de conhecimento; defende outras maneiras de ver o mundo, para gerar práticas pedagógicas, pautadas pelo experimento, que procurem sair da lógica tradicional.

Ora, pensar a experiência benjaminiana significa destacar seu caráter formativo, onde pensamento e sensibilidade se articulam e se abrem para novas possibilidades, fazendo com que a experimentação consista na apropriação e transformação, para gerar atitudes que provoquem, surpreendam, reiventando modos de pensar e agir. O desvio das metodologias racionalistas de que fala Benjamin, sem medo de errar, provoca um pensamento crítico e pode extrapolar o consensual, o conhecido, para a abertura de novas possibilidades.

Dessa forma, para o autor, a Arte Moderna é um exemplar, pois permite a abertura de espaços para esse outro tipo de olhar, uma maneira de se rever a realidade conforme linguagens que incluam as contradições da vida e que não seja direcionada para uma única visão de mundo – uma educação formal baseada em razão centralizadora para atender os objetivos do mundo do trabalho.

Com efeito, as várias possibilidades de ver o mundo implicam um despertar da consciência, para se desenvolver a capacidade de um pensamento crítico, que não abre mão de nenhuma possibilidade e não se compromete com uma única leitura da história; pelo contrário, confere à Arte uma função de conhecimento que se funda numa crítica da realidade com vistas à possibilidade de transformações emancipadoras. A partir da visão benjaminiana, pode-se afirmar que a Arte, com sua ação libertadora de romper com regras, de promover a experimentação, pode levar o homem a superar a fragmentação na sua formação, o seu comportamento

condicionado pelo trabalho, levando-o a elaborar novas situações onde o racional e o sensível se entrelacem.

A Arte proporciona o uso da imaginação, a expansão dos sentidos e a expressão do ato de criar. Abre espaço para que o indivíduo recrie e apreenda o mundo, conferindo-lhe uma dimensão que ultrapassa a lógica cotidiana, proporciona experiências que ultrapassam a linearidade do pensamento discursivo, estimula a sensibilidade e permite ao indivíduo vivenciar e desenvolver potencialidades em uma coerência entre o sentir, o pensar e o agir. A Arte na Educação se torna então um dos fatores essenciais para a humanização do indivíduo.

Assim, importa haver uma articulação entre Educação, Arte e Política, para que essa trilogia possa fazer frente ao processo da razão instrumental, na tentativa de valorizar a dimensão sensível. É que essa dimensão sensível é afastada e segue a lógica da produção burguesa, para dar lugar à razão instrumental. Por isso, a relação entre Educação e Arte, priorizada no espaço escolar em prol do enriquecimento da criatividade humana e a valorização do sensível pela Arte, pode ser um elemento emancipador; a Educação não pode ser vista somente como um produto para o mundo do trabalho, voltada apenas para a racionalidade técnica, base de legitimação indispensável do Estado capitalista, mas sua tarefa é formadora.

Reafirma-se: não se trata de negar a lógica racional, mas não deixar de lado a experiência sensível, em todos os níveis da Educação, pois o conhecimento não pode prescindir de sua dupla dimensão do sensível e do racional. Portanto, os fatores fundamentais na Educação são a valorização da faculdade mimética, entendida como experiência sensível que ocorre na relação entre o homem, a natureza e as coisas, o lúdico e a sensibilidade. Esses fatores caracterizam-se como práticas educativas formadoras, mais um dos legados que Benjamin deixou, para que realmente se reflita sobre a Educação contemporânea.

Como estudado, em um mundo saturado de imagens e informações, onde a própria cultura acaba por manipular os objetos culturais, que passam a ser subordinados aos sentidos econômicos e políticos da estrutura capitalista, numa dominação e massificação do plano subjetivo, faz-se necessário reaprender a olhar, a contemplar, para uma nova sensibilidade estética, construída de uma forma crítica. Dessa maneira, o homem poderá vir a se tornar mais humano, identificado com a natureza, com o coletivo e consigo mesmo, para a criação/construção,

construção/superação das condições históricas e sociais, socializando a Educação, a Arte, a Política, a ciência, a técnica e a riqueza para a expansão das qualidades humanas. Esse é um dos grandes desafios da Educação contemporânea e das políticas públicas.

Portanto, mesmo parecendo uma perspectiva idealista, reflete-se: a mudança na concepção de Educação na área de Arte e em outras áreas poderia conduzir a uma “revolução” na Educação? Pode a mudança na consciência mobilizar as transformações estruturais? Como preservar a experiência infantil, lúdica, sensível como elemento fundamental para uma nova formação criativa, crítica, emancipadora?

Essa tese enfatizou o sensível como imanente ao processo de formação humano e a dimensão pública de formação cultural como um direito subjetivo, não só por ser universal, mas em razão de seu caráter essencialmente criativo, livre, responsável e, por conseguinte, essencialmente humano. Assim, não é somente a escola o ponto de partida para uma mudança; é necessário mudar as instituições, conscientizar sobre a necessidade de uma nova concepção de pensamento.

Reinventar a escola, com políticas públicas que possam desconstruir os pilares modernistas que a sustenta. Dentro da concepção benjaminiana de formação cultural, com suas possibilidades e limites de intervenção social e histórica, buscar uma mudança política radical da sociedade, para uma nova ordem social e um novo modo de vida, essa seria uma alternativa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.* Theodor W. Adorno, Max Horkheimer. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios.* São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

ARAGON, Louis. *O Camponês de Paris.* Rio de Janeiro: Imago, 1996.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna.* Trad. Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

BAUDELAIRE, Charles. *Poesia e Prosa.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

_____. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Org. Teixeira Coelho, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BARBOSA, Ana MAE. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad Ltda., 1984.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. *O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política*. Maringa, [s.n.], 2005. (recurso eletrônico)

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.* São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo***.** São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 3. (Obras Escolhidas)

_____. *Diário de Moscou*. São Paulo: Schwarz, 1989.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1. (Obras Escolhidas)

_____. *Rua de mão única***.** São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas II)

_____ . *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

_____; SCHOLEM, Gershom. *Correspondência***.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____ *et al*. *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção/* Walter Benjamin [et al.); Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte.* São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:* Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762Idb_5ed.pdf. Disponível em: <http:// camara.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Lei n. 5.692, de 11 ago. 1971. Fixa diretrizes e bases par o ensino de 1° e 2° graus, e dá providências. Leis, Brasília, DF, 1971. Dísponivel em: < http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 8 nov. 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil-_03/leis/19394.htm> Acesso em: 8 nov. 2013.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais:* arte. Ministério da Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ livro 06.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. Parecer CNE n. 15/98. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.* Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Parecer_CNB_CEB_15_98. Acesso em: 21 nov. 2013.

BRESCIANI, Maria Estela Martins. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. 8 ed. SãoPaulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Tudo é História, 52)

BRETON, André. *Manifestos do Surrealismo.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da Metrópole Moderna: Representação da História em Walter Benjamin.* 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade, 2000.

BUCK-MORSS, S. *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto da Passagens***.** Belo Horizonte: EdUFMG; Chapecó/SC: EdUniversitária Argos, 2002.

CIAVATTA, M., FRIGOTTO, G., RAMOS, M. *A Gênese do Decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita.* Trabalho necessário. ISSN: 1808-799 X, ano 3, n. 3, 2005.

COUTO, José Geraldo. *André Breton – A transparência do sonho.* São Paulo: Brasiliense, 1984

D´ANGELO, Martha. *Filosofia e Educação em Walter Benjamin.* Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 87, n. 215, 2006. p. 68-75.

D'ANGELO, Martha. *Arte, Política e Educação em Walter Benjamin.* São Paulo: Loyola, 2006.

DUARTE JR. João Francisco. *O Sentido dos Sentidos – a educação (do) sensível.* 2 ed., Curitiba: Criar, 2003.

_____. *Fundamentos estéticos da educação.* 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *A Montanha e o Videogame*: *escritos sobre educação***.** Campinas: Papirus, 2010. (Coleção Àgere).

EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FEATHERSTONE. Mike. *Cultura de Consumo e Pós-Modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FREITAG, Barbara. *A teoria crítica: ontem e hoje.* São Paulo: Brasiliense, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin.* São Paulo: Perspectiva, 2009.

GAY, Peter. *A cultura de Weimar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GEBAUER, Günter; WULF, Cristoph. *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas.* São Paulo: Annablume, 2004.

GOMBRICH, E. H. *Arte e Ilusão – Um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. *A História da Arte.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GUILHERMETI, Paulo. *Educação e sensibilidade: ampliação e regressão da experiência sensível na formação cultural.* Guarapuava: UNICENTRO, 2007.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HOBSBAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX* (1914-1991*)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

KANDINSKY, Wassily. *Do Espiritual na Arte e na pintura em particular*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KLEE, Paul. *Sobre a arte moderna e outros ensaios.* Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz P. (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998. (Série Prática Pedagógica)

KUENZER, Acacia Zeneida. *O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?* Educ. Soc., Campinas, v.31, n.112, p. 851-873, jul-set. 2010.

LANGER, Susanne. *Ensaios Filosóficos***.** São Paulo: Cultrix, 1962.

LÖWY, Michael. *Redenção e Utopia***.** São Paulo: Schwarcz, 1989.

_____. *Walter Benjamin*: *Aviso de Incêndio: uma leitura das teses sobre o conceito de história.* São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *A filosofia da história de Walter Benjamin.* Estud.av. v. 16, n. 45. São Paulo, mai./ago. 2002.

LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista.* São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Tópicos)

_____. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade***.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

MARTINS, Miriam C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Mª L.J. *Didática do ensino da arte*: *a língua do mundo – poetizar fruir e conhecer arte.* São Paulo: FTD, 1998.

MENEZES, Marco Antonio. *Flâneur*: *o eterno morador das ruas*. ArtCultura.Uberlândia-MG, v. 5, n.7, jul./dez. 2003? v. 6, n. 8, jan./jun. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CEB n. 5/2011. <portal.mec.gov.br/índex.php?option=com_docman&task.... Acesso em: 6 nov. 2013.

MITROVITCH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin.* 2007. (Dissertação de Mestrado) Presidente Prudente, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP.

MURICY, KATIA. *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

MUSSE, Ricardo. As Raízes Marxistas da Escola de Frankfurt*. In*: CENTRO ACADÊMICO. *A Escola de Frankfurt no Direito*. Curitiba: EDIBEJ, Universidade Federal do Paraná. Centro Acadêmico Hugo Simas. 1999.

OLIVEIRA, Z. M. A. *Educação infantil: múltiplos olhares***.** São Paulo: Cortez, 2008.

OSBORNE, P. Vitórias de pequena escala, derrotas de grande escala: a política nos tempos de Walter Benjamin. *In*: BENJAMIN, A.; OSBORNE, P. (org.) *A filosofia de Walter Benjamin:* destruição e experiência. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: Infância e produção cultural.* Campinas: Papirus, 1998. p. 29-30.

PEIXOTO, Nelson Brissac. *Paisagens urbanas*. São Paulo: Senac. 2003.

PILOTTO, Silvia Duarte. *Linguagens da arte na infância*. Joinville: EDUNIVILLE, 2007.

RESTREPO, Luis Carlos. *O direito À ternura***.** Petrópolis: Vozes, 1998.

ROCHILTZ, Rainer. *O desencantamento da arte: a filosofia de Walter Benjamin.* Bauru: EDUSC, 2003.

RUDE, Georg. *A Multidão na História: estudos dos Movimentos Populares na França e na Inglaterra de 1730-1848*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____.*Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação.* Educ. Soc., Campinas, v. 31, n.112, jul.-set. 2010. p.769-787. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18 mai. 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Matriz Curricular para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.* Governo do Estado do Paraná, 2013. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyd=4077>. Acesso em: 5 maio. 2013.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SCHLESENER, Anita. *Mímesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin.* Porto Alegre: EDUnisinos10(2), mai./ago. 2009. p.148-156.

SCHLESENER, Anita Helena. *Crise e revolução: observações a partir dos escritos de Antonio Gramsci.* Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, p.1, n.2, jan. 2010. p.69-78.

SCHLESENER, Anita Helena. *Os tempos da história: Leituras de Walter Benjamin.* Brasília: Líber Livro, 2011.

_____. *Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin.* Paideia, jan.-abr. 2011, v.21, n. 48, p.129-135.

_____. *O mundo da criança em alguns escritos de Walter Benjamin*. 2008. Disponível em: <http://www..nesef.ufpr.br/arquivos.php?galeria=artigos.> Acesso em: 8 jun. 2010.

_____. A Educação e a imagem da mulher nos contos de fadas. *InCantare: Rev.do Núcleo de Estudos Disciplinares em Musicoterapia*. Curitiba, 2013. v.4. p.8-22.

_____. Introdução a Walter Benjamin: o moderno e a história. *In*: CENTRO ACADÊMICO. *A Escola de Frankfurt no Direito*. Curitiba: EDIBEJ, Universidade Federal do Paraná. Centro Acadêmico Hugo Simas. 1999.

SILVA, Carmen Luiza; CARVALHO, Vera. *A responsabilidade Social no Ensino Superior: da origem ao cotidiano educacional***.** *In*: *Responsabilidade Social.* Ano 4, n. 4, Brasília, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2009 – v. Il., 29,7 cm.

TORRES, Fabiano Ramos. *A estética da sensibilidade nas diretrizes curriculares nacionais.* Orientação Celso Fernando Favaretto. São Paulo: s.n., 2011.

TRIGUEIRO, Dermeval. *Filosofia da Educação Brasileira***.** 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis.* 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *As ideias estéticas de Marx***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.