

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Adalberto Dutra Rossatto

**EDUCAÇÃO E BARBÁRIE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA PREVENÇÃO A CATÁSTROFES**

Santa Maria, RS, Brasil
2018

Adalberto Dutra Rossatto

**EDUCAÇÃO E BARBÁRIE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA PREVENÇÃO A CATÁSTROFES**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil
2018

Rossatto, Adalberto Dutra
Educação e Barbárie : Formação de Professores na
Prevenção a Catástrofes / Adalberto Dutra Rossatto. - 2018 .
205 p. ; 30 cm

Orientador : Amarildo Luiz Trevisan
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação , RS , 2018

1 . Educação 2 . Barbárie 3 . Catástrofe 4 . Formação de
Professores 5 . Escola I . Trevisan, Amarildo Luiz II .

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor (a) . Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10 / 1728 .

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**EDUCAÇÃO E BARBÁRIE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA PREVENÇÃO A CATÁSTROFES**


Elaborada por
Adalberto Dutra Rossatto

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr. (UFSM)



Geraldo Antônio da Rosa, Dr. (USC)



Diego Carlos Zanella, Dr. (UNIFRA)



Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 10 de agosto de 2018.

Dedicatória

Dedico este estudo aos(as) educadores(as)
que almejam incessantemente um planeta
melhor na prevenção das catástrofes.
Aos(as) pesquisadores(as) de Walter Benjamin.
À memória de Teófilo Otoni Torronteguy,
companheiro, amigo e mestre.
Para Altivo Rossatto e Liziane Dutra Rossatto,
que cedo partiram para outras dimensões.
À memória de Jacy Lopes dos Santos,
uma segunda mãe de alma.
A todas as pessoas que são silenciadas,
sofrem com atentados, torturas e acidentes
causados pelos exploradores.
A minha mãe Nely Dutra Rossatto
por acreditar que o legado
apreendido não pode ser usurpado.
Aos meus irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas,
sobrinhos e sobrinhas e amigos e amigas.
Para Eunice Lopes dos Santos, minha amada,
uma filósofa, psicanalista e pedagoga,
cujo ensinar é uma descoberta amorosa.
Aos meus dois filhos Cauã e Hannah.

Agradecimentos

As forças poderosas do universo. Aos colegas de Doutorado pela aceitação do outro na roda da conversa.

Aos(as) professores(as) da Pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em especial, a Valdo Hermes de Lima Barcelos, a Valeska Fortes de Oliveira e a Dóris Bolzan (por terem selecionado este projeto). A Marilda Oliveira de Oliveira e Marcelo de Andrade Pereira pela sensibilidade artística e compreensão do outro. A Elizete Tomazetti (pelas questões que perpassam esta pesquisa), a Belkis Bandeira (pela experiência benjaminiana) a Adriana Moreira da Rosa (resiliência é possível na escola), a Geraldo Antônio da Rosa (por uma educação descolonizadora) e a Joaquin Paredes (pelo olhar inédito de uma terra distante, para além das fronteiras).

Aos(as) secretários(as) em particular, a Gustavo Scaramussa, Liliane Gontan T. Della Mea, Manuel Lisboa Sichonany Junior e aos demais integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Ao meu amigo e irmão de outras jornadas Élvio de Carvalho, por quem tenho devido apreço; um gnóstico entendedor da *Kabbalah* e a Ironi Schineider pela grandeza de alma.

Aos(as) amigos(as) do Núcleo Kitanda: Educação e Intercultura pelo vínculo afetivo e amoroso nas experiências compartilhadas; Sandra Maders, Cleni Inês da Rosa, Wenceslau Leães Filho, Carlos Giovani Delevatti Pazini, Rafael Friedrich, Leandro Brutti da Silva, Angelise Fagundes da Silva, Viviani Diehl, Valmôr Scott Júnior, Wilson Flores dos Santos, Alisson Custódio do Amaral, João Lemes e Elenor Kuns, entre outros.

Ao Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA), pelo crescimento nas reflexões educação e barbárie e a complexidade das catástrofes. Em particular aos(as) amigos(as) Luis Claudio Borin, Maurício Cristiano de Azevedo, Ercília Maria de Moura, Iara Ferrão, Fabiane Bortoluzzi, Patrícia Prohmann, Eliana Fritzen (pelas férteis discussões sobre Walter Benjamin), Caroline Mitideli, Aline Casagrande, entre outros colegas.

Ao professor e amigo Valdo Barcelos pelo entendimento do que é educação e o que tem levado a elite intelectual brasileira a desprezar os intelectuais do nosso país. Além disso, todas as culturas estão entrelaçadas; é no *linguegear* que nos unimos uns com os outros.

Ao irmão, amigo e professor Noeli Dutra Rossatto pelo que aprendi sobre a narrativa e como uma história pode ser recontada sempre de novo com leveza de alma. O filosofar ensina a interrogar e fazer subversão aos discursos acabados.

Ao Rossano Silveira Rossatto pelas intelocuições filosóficas e os bons encontros afetivos. A Bibiana Silveira Rossatto pela ajuda imensurável nas traduções. A minha filha Hannah dos Santos Rossatto pela doçura, delicadeza de alma e pela compreensão. Ao meu filho Cauã dos Santos Rossatto por acreditar que tudo o que se quer é possível. A Eunice Lopes dos Santos pela amabilidade, companheirismo e pelas reflexões sobre a temática pela ótica da alma humana como caminho oposto ao desamor.

Do professor e orientador Amarildo Luiz Trevisan terei lembranças das boas aulas e das sábias orientações, além é claro da disponibilidade sem limites e do olhar perspicaz frente ao mundo que estamos vivendo. As catástrofes estão rondando o campo e a cidade. O mundo pode ser mudado a partir da formação cultural, sem deixar escapar o tecido do tempo.

A educação não tem como objeto real
armar o cidadão para uma guerra,
a da competição com os demais.
Sua finalidade cada vez menos buscada
e menos atingida, é a de formar gente
capaz de se situar corretamente
no mundo e de influir para que
se aperfeiçoe a sociedade humana
como um todo.
A educação feita mercadoria reproduz
e amplia as desigualdades, sem
extirpar as mazelas da ignorância.
A educação apenas para a produção
setorial, educação apenas profissional,
educação apenas consumista, cria afinal
gente deseducada para a vida
Milton Santos, (1987, p. 126).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Angelus Novus</i> de Paul Klee.....	13
Figura 2 – Walter Benjamin.....	105
Figura 3 – Igreja de Sant' Ignazio, Roma.....	155
Figura 4 – Gravura, a Melancolia I de Albrecht Dürer.....	167
Figura 5 – Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto.....	180

RESUMO

EDUCAÇÃO E BARBÁRIE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PREVENÇÃO A CATÁSTROFES

AUTOR: Adalberto Dutra Rossatto
ORIENTADOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Propõe-se que a reconstrução da teoria da barbárie de Walter Benjamin (1892-1940) permite avaliar coerentemente algumas das premissas pedagógicas que deram amparo ao autoritarismo e às diferentes catástrofes que daí se derivaram no interior da história recente. Em termos metodológicos, a reconstrução é feita com base na própria sugestão do filósofo judeu-alemão de que a história não é mais apresentada como o encadeamento contínuo e linear de eventos, de acordo com os relatos dominantes, senão que a partir de cortes e intervenções precisas que direcionam o modo de contar estes mesmos eventos. A proposta se articula com base na relação entre a alegoria do drama barroco, sua representação teatral subjacente e a escola como palco destas representações. Nossa primeira hipótese é que o drama barroco não só serviu para impor um tipo de representação teatral, senão que, de igual sorte, determinou o modelo de escola que se desenvolveu no mesmo período com a Igreja católica, a protestante e o estado moderno; e que foi redimensionado, numa espécie de nova catequese, com as cartilhas ilustradas e os livros didáticos da moderna industrialização. A segunda hipótese é a de que a alegoria barroca, além de demarcar uma estrutura autoritária que, no teatro e na escola, reproduzia uma mensagem fixa, retirada da seleção de fragmentos bíblicos agrupados arbitrariamente de forma linear, e que visavam consolar com a promessa de salvação futura, forneceu elementos que vieram a configurar as diferentes versões do mito fundador brasileiro. Por isso, de modo análogo ao que Benjamin equivale a pedagogia do drama barroco e a da industrialização moderna, reconstruímos alguns aspectos da história da educação brasileira, tomando por base o barroco colonial e o subsequente período industrial. Entre os resultados alcançados, destacam-se os seguintes. Primeiro, que há uma vinculação entre a alegoria barroca em suas diferentes versões e as catástrofes contemporâneas. Segundo que o esquema da alegoria barroca proliferou na educação jesuítica e nas pedagogias modernas, provocando a relação autoritária entre uma mensagem fixa a ser transmitida e um expectador passivo. Terceiro, em sentido prospectivo, que é possível redimensionar uma nova alegoria em que ela não mais veicule uma mensagem, mas proponha um enigma a ser decifrado, ou simplesmente uma forma alegórica sem sentido dado, que sirva para despertar no expectador a necessidade de redimensionar os sentidos.

Palavras-chave: Reconstrução da teoria da barbárie. Alegoria barroca. Catástrofes contemporâneas. educação jesuítica nas pedagogias modernas.

ABSTRACT

AUTHOR: Adalberto Dutra Rossatto
ADVISOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

It is proposed that the reconstruction of Walter Benjamin's theory of barbarism allows to evaluate coherently some of the pedagogical premises that gave support to authoritarianism and the different disasters which from there were derived within the recent history. In methodological terms the reconstruction is done based on the German-Jewish philosopher's own suggestion that history is no longer presented as the continuous and linear chain of events according to the dominant accounts, but from the precise cuts and intervention that direct the way of counting these same events. The proposal articulates based on the relationship between the allegory of Baroque Drama, its underlying theatrical representation and the School as the stage of these representations. Our first hypothesis is that the Baroque Drama not only served to impose a type of theatrical representation, but of equal luck, it determined the model of school that developed in the same period with the Catholic Church, Protestant and the modern state; and which was resized, in a kind of new catechesis, with the illustrated primers and textbooks from modern industrialization. The second hypothesis is that the Baroque allegory besides marking an authoritarian structure which, in the theater and at school, reproduced a fixed message, drawn from the selection of biblical fragments grouped arbitrarily in a linear fashion, and which sought to console with the promise of future salvation, provided the following elements that were configured as different versions of the Brazilian founding myth. In a similar way to what Benjamin equals to the pedagogy of Baroque drama and modern industrialization, we reconstruct some aspects of the history of Brazilian education, based on the colonial baroque and the industrial period. Among the results achieved, the following stand out. First there is a link between the baroque allegory in its different versions and the contemporary catastrophes. Second, the scheme of baroque allegory proliferated in Jesuit education and modern pedagogies, provoking the authoritarian relationship between a fixed message to be transmitted and a passive viewer. Thirdly, in a prospective sense, it is possible to reshape a new allegory in which it no longer conveys a message but proposes a riddle to be deciphered or simply a meaningless allegorical form as it serves to awaken in the spectator the need to resize the senses.

Keywords: Reconstruction of theory of barbarism. Allegory of Baroque. Catastrophes contemporary. Jesuit education and modern pedagogies

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – O PALCO DA VIDA.....	26
1.1. Encontro com o tema.....	26
1.2. Rememorando a vida de Benjamin.....	31
1.3. Intérpretes de Walter Benjamin.....	45
1.4 Educação, barroco e barbárie.....	63
CAPÍTULO 2 – O PALCO DO BARROCO ALEMÃO.....	71
2.1. Benjamin e o ensino instrumental.....	71
2.2. O reino das significações e controle.....	81
2.3. O palco móvel, a alegoria.....	82
2.4. Teatro barroco e Estado moderno.....	84
2.5. Drama barroco e deformação.....	86
2.6. Figuras alegóricas em oposição.....	87
2.7. Formação e a pedagogia.....	89
2.8. Pedagogia iluminista e o livro.....	91
2.9. O século XVII no “agora”.....	95
2.10. Imperialismo e a guerra.....	98
2.11. Antítese ao bárbaro.....	100
CAPÍTULO 3 – ALEGORIA E DRAMA BARROCO.....	106
3.1. Alegoria e drama em reflexão.....	106
3.2. Alegoria e fábula: contextaulizando Benjamin.....	110
3.3. Barroco, messianismo e o trágico.....	114
3.4. O drama barroco alemão.....	118
3.5. Recontextualizando Benjamin.....	122
3.6. Alegoria, símbolo e mito.....	127
3.7. Alegoria: nome e palavra.....	133
3.8. Catástrofe e apogeu.....	137

CAPÍTULO 4 – ALEGORIA BARROCA, ESCOLA E CATÁSTROFE.....	142
4.1. Alegoria, linguagem e escritura.....	143
4.2. Alegoria no drama jesuítico.....	148
4.3. Drama barroco e estado de exceção.....	156
4.4. Alegoria e melancolia.....	161
4.5. Alegoria da Morte e catástrofe.....	168
CAPÍTULO 5 – O PALCO BRASILEIRO.....	173
5.1. Barroco colonial e os jesuítas.....	174
5.2. Alegoria e mito fundador.....	182
5.3. O barroco alemão e o industrialismo.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS –	192
BIBLIOGRAFIA.....	197



Figura 1: *Angelus Novus* de Paul Klee.
Imagem retirada de:
<https://pt.m.wikipedia.org>.

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 este aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruínas 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 ao céu. Esta tempestade é o que chamamos progresso.

Walter Benjamin, (1987, p. 226).

INTRODUÇÃO

A presente tese busca reconstruir a teoria da barbárie de Walter Benjamin (1892-1940) em sua relação com a avaliação das teorias pedagógicas que dão amparo ao ensino autoritário. Do cenário europeu, que é o próprio objeto da obra do autor frankfurtiano, nos restringiremos a apresentar o Palco do drama barroco alemão seiscentista e o período referente à Primeira revolução industrial inglesa do século XVIII, originadora do moderno industrialismo, como modelos a partir dos quais decorre uma educação autoritária. Em um segundo plano, a tese procura analogamente reconstruir o cenário da educação brasileira, dividido em dois palcos principais – a saber: o período do barroco colonial e o período da industrialização –, apresentando sua estreita vinculação com o ensino autoritário, instrumental e mecanicista. Com base nestes dois movimentos reconstrutivos, avaliativos e constativos, indicaremos um terceiro movimento propositivo: trata-se de apontar para a própria necessidade de a formação de professores(as) se preocupar com a prevenção do autoritarismo, da violência instituída e das catástrofes.

A pesquisa busca averiguar em que medida a teoria da barbárie e do estado de exceção de Walter Benjamin, gestada para compreender o fenômeno das catástrofes ocorridas na Guerra dos 30 e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), podem nos auxiliar na compreensão da formação de professores(as), a fim de prevenir e evitar – e quando não trazer à luz – esses fenômenos atuais sem deixá-los no silêncio. Segundo diferentes fontes, a *Guerra dos 30* foi uma série de guerras entre as nações europeias, travadas em 1618-1648, particularmente na Alemanha, por diferentes rivalidades religiosas e pelas dinastias territoriais e comerciais. Este conflito marcou também a transição do Feudalismo à Idade Moderna. Por detrás destas batalhas estava a reforma protestante.

Toma-se por base a alegoria barroca jesuítica do século XVII que, para

Benjamin, ao nível da representação teatral, foi uma espécie de modelo da escola europeia, servindo para justificar a barbárie desenvolvida nas práticas pedagógicas como produtos teóricos e práticos que nos levam a pensar o papel do(a) educador(a) em nosso tempo presente, convidando-nos a (re)pensar a falsa salvação oferecida no percurso dos séculos, por seus modelos messiânicos de narrativas e suas práticas pedagógicas autoritárias correspondentes.

Para situar o leitor atual, é importante esclarecer a relação entre o Barroco, a Filosofia e a Filosofia da Educação. O ponto de arranque é a teoria crítica de Benjamin em oposição à disseminação autoritária que, a partir do século XVII, foi se afirmando como modelo de formação docente ao desprezar a reflexão (auto)crítica no que diz respeito ao pensamento pedagógico. Não é nosso intuito analisar peças teatrais. Para nosso propósito, esta tarefa já foi suficientemente cumprida por Benjamin, em *Origem do drama barroco alemão*. Dessa maneira, o frankfurtiano apresenta a ideia de que o Drama barroco não tem nada em comum com a Tragédia antiga. Neste sentido, o drama não pode ser chamado de tragédia como queria o romantismo dos filósofos, dos dramaturgos e dos literatos alemães. Na obra citada, o filósofo analisou mais de quinhentos dramas barrocos, diferenciando a dramaturgia de Calderón de la Barca (1600-1681) dos eruditos dramaturgos alemães. Para Benjamin, Calderón era inigualável, fazia a trama como ninguém. E apesar do dramaturgo espanhol pertencer à classe dos mesmos teatrólogos, não se limitou a pobreza das tramas impostas pelas autoridades da época. De nossa parte, intenciona-se mostrar a estrutura autoritária imperante na teatralidade barroca e os reflexos dessas alegorias nas atividades educadoras, especialmente no Brasil.

Em termos históricos, consideramos o barroco com base em seu representante máximo, Calderón de la Barca, podemos situá-lo nos mesmos tempos em que René Descartes (1596-1650), por muitos denominado o pai da Filosofia Moderna, escrevia sua obra. O ponto principal da separação entre ambos os movimentos parece residir na resposta dada à dúvida, que é a base do método cartesiano.

A questão é: como distinguir a realidade da ilusão, a aparência dos enganos que são provocados pelos sentidos?

A título de exemplo, Segismundo, personagem do drama *A vida é um sonho*, de Calderón (1996, p. 13ss), não é capaz de saber se está desperto ou sonhando. O

filósofo francês, por sua vez, conquista todas as certezas para superar a dúvida metódica com base no *cogito* e em um Deus produzido pelo próprio pensamento. Por sua vez, o personagem de Calderón não consegue sair da dúvida, e só encontra sentido para a vida na consciência moral: “*Mas, sea verdad o sueño, / obrar bien es lo que importa*”.

Deste modo, o Drama barroco se caracteriza pelo exercício da virtude, e não pela atividade do pensamento, como garantia do despertar autêntico. Eis, em suma, o espírito do Drama barroco: temos dúvidas a respeito do que nos espera além da Morte, mas isso não nos poderá pegar desprevenidos. Somos pessimistas a propósito do mundo terreno, porém tal sentimento não se identifica com o niilismo teórico, senão com a espera de uma vida futura em que nos aguarda a verdade absoluta.

Por conseguinte, a natureza das cenas no Barroco alemão, em suas peças teatrais, era a representação de escritos brutos, toscos e frios nos quais havia normalmente decapitações no palco, mesmo que cada autor resguardasse seu estilo próprio. As dramaturgias mostravam, em suas alegorias, os costumes, os vícios, as perversões, as hipocrisias, as maldades e as exceções praticadas pelo Soberano, o exagero e o desprezo ao fazer comunitário. Na Alemanha, o estilo literário e o expressionismo alegórico do século XVII ajudaram a mascarar uma realidade social que não se mostrava como realmente era. O Barroco alemão estava identificado com o nacionalismo e ao desprezar o contexto, tornava-se muito mais um querer artístico do que um fazer artístico autêntico. A atitude acrítica da literaturura alemã e das *artes plásticas*, ao adotar os tons palacianos, mostrou-se como realmente era no século XVIII. O termo Barroco advém da palavra grega *baros* e quer dizer peso, excesso, obscuridade. O Drama alemão nas artes plásticas, tinha por característica depreciar os valores de equilíbrio, perfeição e beleza simétrica do Renascimento e da Antiguidade clássica, tornando-se para alguns, o ridículo levado a extremos. Essa extremidade de natureza econômica e assimétrica visada pela sociedade burguesa, na transição dos séculos XVI ao XVIII foi dividindo e excluindo a dimensão técnica da dimensão espiritual e a co-participação na ordem social. O legado da arte (pura) subjetivista dos românticos, ao se sentir ameaçado, para não ser eliminado, buscou forças sobrenaturais em contraposição às determinações externas. No entanto, quando a mística judaica e o Surrealismo interrogaram a estética canonizada ao longo dos

séculos, torna-se evidente uma forte posição defensiva da teologia da arte na recusa da *Arte pela arte*. Depois da reprodutibilidade técnica, a arte conseguiu se libertar da história de servidão, rompendo com os ditames da teologia como ritual secularizado.

A presente tese está inserida na Linha da Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional – (LP1), dentro da temática: *Racionalidade docente e mundo da vida*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. O tipo de pesquisa é teórico/bibliográfica e está associado ao marco teórico da Teoria Crítica que, a partir de Jürgen Habermas (1987), adicionou outras epistemologias às ciências humanas sem anular o outro e as possíveis mediações da linguagem, o que no campo da educação garante condições de reflexão sobre os problemas pedagógicos atuais. Nesta mesma dimensão, a proposta de Benjamin está voltada às questões simbólicas, especialmente quando interpreta o Barroco alemão, pois que, neste caso, o mundo alegórico é posto no Palco teatral pela dramaturgia da época.

O drama romântico de Calderón a Tieck antecipou o espírito artístico do tempo na aplicação das técnicas da miniaturização da realidade e do emolduramento. Estas duas técnicas teatrais levavam os espectadores à reflexão. O drama de destino utilizava-se das técnicas da diminuição do contexto e do enquadramento, na produção da dramaturgia cômica e trágica. Sendo assim, considera-se o primeiro drama de destino de Calderón de la Barca, o drama de Herodes, *El mayor monstruo del mundo*, cuja literatura mundial mostra sempre, uma criatura sofredora ou magnífica. Apesar de Shakespeare, os românticos viam algo de esplendoroso em Calderón; ele manipulava como ninguém, a ordem do destino ou da história-natureza forjada pelo Príncipe, interrogando com seus heróis, os espectadores. O espetáculo de fantoches foi uma das variedades mais típicas do teatro barroco, pois os fantoches eram manipulados pela história-natureza ou história demoníaca. A história concebida como natureza hospitaleira fazia parte do drama pastoral, servindo de refúgio .

As cenas veiculadas no teatro barroco levavam a endossar as práticas das autoridades e do Soberano que, como supremo representante do Estado-nação, já surgia como estado de exceção. O Rei-Príncipe ou Soberano, na visão benjaminiana, se torna a figura do *usurpador*, o coadjuvante das práticas de exceções, das regalias, dos privilégios, das extorções e das injustiças sociais. O Monarca, nos inícios da

instituição do Estado burguês, passa a ser visto como o provocador das barbáries e das guerras que estão nas origens das catástrofes. Por sua vez, as catástrofes precisam ser observadas no próprio percurso da história com base na figura do Soberano que tem um poder incontestável para a Contrarreforma.

A tentativa de Benjamin, neste sentido, é transcender o isolamento elitista da antiética mercadológica e do espontaneísmo da arte pela arte *em sua* crítica à perda do seu valor de culto. Para ele, o dadaísmo refutou a *estética de guerra* forjada pelos imperialistas, e a degradação das técnicas da arte voltadas ao consumo. Frente à barbárie da Primeira Guerra, os dadaístas procuram chocar o público com sua pintura e literatura, mediante as quais questionam os espectadores ante os procedimentos estéticos postos pela arte burguesa. Os dadaístas processaram novos meios na produção artística, idênticos aqueles que os espectadores buscam hoje no cinema. Em suma, os distintos movimentos de vanguarda artística provocam o choque e a intervenção na continuidade da narrativa e na transformação e ressignificação dos vínculos com a sociedade.

O fazer/saber da arte de Marcel Duchamp e do teatro épico de Bertold Brecht, numa sociedade superespecializada procuravam libertar o protagonista da clausura e dos enquadramentos profissionais. O artista, o teatrólogo, o filósofo, o historiador, o sociólogo, o psicanalista, o(a) educador(a), entre outros, deveriam interromper os enfoques autoritários e silenciadores.

O século XIX europeu, ao buscar amparo nas correntes do historicismo e do positivismo, tinha por meta superar a visão da arte pela arte, mas o que estava em jogo para Benjamin era a autonomia dos objetos estéticos, estes não poderiam ser criados independentes de um conjunto social e cultural. Dessa maneira, a arte não era o paradigma de toda a vida social, mas estava fora das determinações econômicas e, mesmo recebendo influências externas, reage diante delas. Nesse período a arte não estava restrita às leis do sistema capitalista de produção, por ser produção símbolo e sentido individuais, além de apresentar as relações de produção e materializá-las.

Em termos da revisão da literatura a respeito do Drama barroco alemão, teremos de enfrentar algumas questões básicas.

A primeira delas consiste em saber até que ponto Benjamin equivale, se é que equivale, o Barroco alemão (ou em sua versão hispânica mais acabada com Pedro

Calderón de la Barca), com a Tragédia grega. Nossa hipótese específica neste ponto é que, diferentemente do que afirmam alguns, Benjamin não compactua com a tese da equiparação entre ambas propostas de tragédia e de trágico. Ao contrário, para ele, a tragédia grega não tem caráter salvacionista, pois o povo, na figura do coro ou da comunidade, participa da própria cena. No Drama barroco alemão, o público desempenha apenas a função de espectador de um drama religioso hagiográfico que apresenta como salvação o seu próprio martírio final, com a promessa e garantia de uma felicidade futura em outra vida. De igual forma, com a efetivação do Estado moderno, as narrativas históricas passaram a proliferar uma forma de educação autoritária e fechada, através das cartilhas ilustradas e dos livros didáticos coloridos. Com a criação do chamado estado de exceção, em que o soberano vai usurpar o poder em seu favor, e não a favor do povo, a cultura instrumental sofisticará suas práticas de guerra, de destruição de massa e de institucionalização da miséria. A competitividade cria uma cultura opressora em que o oprimido se posiciona sempre na defesa da narrativa dos vencedores.

Decorre disso que a própria ideia de messianismo do filósofo judeu-alemão teria contornos próprios. Neste sentido, temos que ter claro desde já que o messianismo tratado pelo autor se configura pela caracterização de um esquema em que o catolicismo e o protestantismo se apresentam como figuras coletivas de um novo messias. Se o Drama barroco tem como finalidade principal provocar o temor, o medo e a angústia, o sentido da salvação será deslocado para os coletivos religiosos (eclésias) e civis em particular. Junto a isso, a figura do Soberano adquire uma central relevância tanto no teatro como no estado nacional nascente. O Príncipe é o ator principal, tanto na ficção quanto na realidade, e *mutatis mutandis* o professor encarnará a mesma função seja no tablado da escola ou no desempenho de sua função na sociedade. Será o Príncipe de um palco aristocrático em um tempo em que já não mais havia aristocracia. Não obstante, parece-nos que são os traços do “jesuítico” e do “alegórico” do Drama barroco alemão que, na realidade, serão as peças mestras da origem e da estrutura deste palco; e, por isso mesmo, são elas que nos capacitam a atravessar criticamente os diversos cenários bem como as fechadas fronteiras dos modernos Estados-nação.

Na esteira da primeira questão, surge uma segunda. Como mostrar que o

próprio movimento caracterizado por Benjamin no Drama barroco alemão, e que, segundo ele, foi levado a cabo pela Igreja católica, a Luterana e o Estado-nação moderno, estão nas origens da violência e das catástrofes modernas e na geração de uma pedagogia autoritária? Neste particular, investigaremos até que ponto a alegoria barroca do século XVII contribuiu para configurar um palco pedagógico autoritário, e que, na presente tese, reconstruiremos com base no que denominamos de Palco barroco alemão. Também é sintomático que o exemplo dado por Benjamin a respeito do surgimento da violência na modernidade seja a própria *Didática Magna* de Comênio.

Será preciso explicar ainda a ilação derivada do enfoque benjaminiano que resulta na afirmação de que a educação autoritária não só foi útil, como foi o próprio resultado pedagógico do período relativo ao processo de industrialização em curso, isto é, o alvo da crítica do filósofo é o progresso e a técnica, herdados como patrimônios irrefutáveis. É neste sentido que ele retoma tanto as experiências surrealistas como as da mística judaica, ambas utilizadas para fazer um *corte* e uma *intervenção* no *continuum* da história. Mas nem por isso a consciência fica a mercê da espera de um messias qualquer do passado ou de uma redenção em um futuro longínquo.

Dos resultados alcançados em um primeiro momento, e que decorrem dos problemas discutidos na revisão da literatura, em um segundo momento procuraremos aplicar esses mesmos resultados na análise da Educação brasileira. Para tanto, e de forma bastante sucinta – ainda que suficiente para nossos propósitos, reconstituiremos dois quadros analíticos com base na historiografia crítica sobre o tema. Talvez não fosse ousado dizer que nos utilizaremos da técnica proposta pelo próprio Benjamin como *bricolage* ou *mosaico* na construção da narrativa da educação brasileira. Neste sentido preciso, não seguiremos o *continuum* histórico em que se encadearia um estudo exaustivo de ideias, de autores e de tendências pedagógicas do que qualificaríamos como sendo “a História da Educação no Brasil”. De outro modo, queremos alertar de antemão que o leitor encontrará em nossa reconstrução, em qualquer caso, verdadeiros *cortes* e *intervenções* feitas no tecido histórico das narrativas da Educação Brasileira. Não obstante, ao fim e ao cabo, esses cortes e intervenções serão indispensáveis na hora de confeccionar os diferentes quadros que

serão postos em confronto.

O primeiro quadro reconstrói aspectos da educação colonial brasileira, sobretudo aqueles relacionados ao barroco, que tem como pano de fundo um contexto rural e extrativista. Os protagonistas deste quadro são os jesuítas. O segundo quadro diz respeito à educação brasileira elaborada em um ambiente predominantemente urbano e industrial, e que, em ampla medida, desenha os contornos do modelo pedagógico oficial ou não, embora, em suas várias versões, se mostra pelos traços importados não mais da Europa, senão da vertente liberal do capitalismo norte-americano.

Não poderíamos apresentar esses dois quadros analíticos sem contar com autores e obras, tais como: Acácia Kuenzer, *Pedagogia da fábrica (1982)*; José Carlos Libâneo, *Didática (1994)*; Carlos R. Jamil Cury, *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*; Graça Proença, *História da arte (2001)*; José Maria dos Reis Júnior, *História da pintura (1944)*, Marilena Chauí, *Mito fundador e sociedade autoritária e Crítica a ideologia da competência (2000)*.

Cabe observar, a propósito, que utilizaremos a obra de José Maria dos Reis Júnior (1944), *História da pintura no Brasil*, a qual poderia parecer anacrônica e inadequada para o nosso caso devido a sua idade. No entanto, queremos ressaltar que ela continua a ser uma das poucas obras de envergadura histórica capaz de trazer de forma inigualável a avaliação das principais pinturas do barroco brasileiro. Por isso, nossa escolha é consciente.

O primeiro quadro reconstrutivo, que apresenta o barroco colonial brasileiro, será importante na resolução da hipótese de que a pedagogia do barroco brasileiro não só será produzida no mesmo período do europeu, mas será bastante similar àquela identificada e criticada por Benjamin no Drama do barroco alemão. Entre os aspectos similares, além do fato de que ambas foram levadas a cabo pelos jesuítas, apontamos para a estruturação do palco em que os atores e o público (povo, coro) desempenham idênticas funções. Há também um paralelismo nos protagonistas entre o Príncipe, Rei, Monarca, Governador Geral, Padre ou Professor. De igual modo, encontramos a mesma conformação do Mito fundador: no caso europeu, o Paraíso perdido a ser reencontrado e redimido pelas igrejas (católica e protestante) e o Estado-nação; no caso brasileiro, o Paraíso natural encontrado, mas que os seres

humanos que nele habitam precisam ser “civilizados”, isto é, convertidos, dominados e salvos pelas alegorias da catequese barroca.

O segundo quadro analítico diz respeito às ideias pedagógicas do período compreendido pela industrialização brasileira. Nosso corte dará destaque aos modelos pedagógicos importados, sobretudo dos Estados Unidos, que seguem a mesma prática diagnosticada por Benjamin no advento do capitalismo mercantil europeu e do estado de exceção. Dentre esses modelos, damos especial destaque ao escolanovismo e o positivismo em suas variantes tecnicistas. A hipótese que tentaremos provar aqui é a de que, em ambos os casos, não há preparação para o trágico, a violência e o catastrófico; pelo contrário, de algum modo, a pedagogia seria a própria propulsora de um modelo absolutista de ensino que, em vez de prevenir, é o próprio móbil das catástrofes.

A respeito dos dois cortes analíticos na educação brasileira, sustentaremos que, salvando as devidas proporções, o *modus operandi* da nossa pedagogia pode ser enquadrado criticamente nos mesmos marcos teóricos por nós propostos a partir de Benjamin. Em ambos os casos, tudo se encena em dois palcos: o palco do barroco jesuítico e o palco tecnicista.

O texto-objeto desta investigação está delimitado pelas seguintes obras de Walter Benjamin: *Origem do drama barroco alemão* (1984a), *Magia e técnica. Arte e política* (1987a) e *Documentos de barbárie. Documentos de cultura* (1986).

Complementariamente, tomaremos como textos de apoio na confirmação da crítica dirigida por Benjamin à Pedagogia moderna (Iluminista), as seguintes obras de Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido* (1982), *Educação como prática da liberdade* (1991) e *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Friere* (1980). De modo similar, porém, no que toca à questão do estado de exceção e da analogia da fábula da dominação, nos apoiaremos em alguns textos e entrevistas do geógrafo Milton Santos: *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (2001), *O espaço do cidadão* (1987), *O mundo global visto pelo lado de cá, Entrevista* (2015).

A tese proposta se resolverá em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “O Palco da vida”, apresenta um breve relato sobre o encontro do autor desta tese com a temática na tentativa de retradução e

escuta do outro. Depois traz alguns recortes que se remetem à vida de Walter Benjamin; e, por fim, listamos algumas opiniões de seus principais intérpretes. Neste primeiro capítulo, à título de exercício inicial do próprio ato de contar uma história de vida, tentamos romper com o *continuum* da narrativa vigente sobre nosso autor. Entre os aspectos que buscamos quebrar está a narração do episódio relativo a sua própria morte, seus insucessos com seus amores e as afirmações de que ele é simplesmente um cabalista ou um judeu mal sucedido. Indicamos, de passagem, que, de algum modo, ele inverteu a *Árvore da vida* (as dez *Sephiroth*, *Adam Kadmon* representa-as ou é toda a *Árvore*) da tradição cabalista, questionando não só o movimento cabalista em suas diferentes versões, assim como também o judaísmo ortodoxo.

No segundo capítulo, “O Palco do barroco alemão”, reconstruiremos a teoria da barbárie a partir do Drama do barroco alemão, enfatizando o consórcio entre o estado de exceção moderno e a dramaturgia jesuítica das igrejas católica e protestante, como geradores de uma pedagogia impositiva. Mostraremos que o teatro barroco se inscreve na ordem da história-natureza, e que, por isso, o barroco alemão se traveste nas imagens alegóricas, sem mostrar o que quer de fato. Neste sentido, a alegoria barroca, tanto em sua veiculação teatral quanto pedagógica, servirá para enganar e ludibriar os espectadores. De igual modo, em um outro momento, evidenciamos a repetição deste mesmo quadro na configuração da ideologia da técnica e da tecnologia, e da pedagogia do trabalho que atuará em sua divulgação, repetição e reprodução. Faz-se uma rápida revisão do chamado projeto Moderno ou Iluminista em oposição às historiografias opressoras, visando interrogar o silênico das pedagogias e o seu silenciar diante da sustentabilidade planetária. Por fim, elucidaremos que, tanto o Palco barroco quanto o da indústria moderna, e mesmo as pedagogias que daí resultaram, contribuíram de igual forma para desencadear a barbárie e as catástrofes.

O terceiro capítulo, “Alegoria e drama barroco”, traz a proposta de Benjamin no sentido de que a exposição da forma representativa teatral da alegoria no Drama barroco alemão não tem correspondência com a visão da Tragédia antiga, pois esta última contraria a ideia teatral disseminada no espetáculo dramático do Barroco alemão. A Tragédia antiga tinha como característica o palco fixo, onde o público interagiu nas peças teatrais. A dramaturgia questionava a realidade vivida, enquanto no Drama barroco a característica principal é a sua mobilidade, ou seja, o palco é

móvel e se desloca de uma cidade para outra, ultrapassando todas as fronteiras na busca de disseminação de sua ideologia. Neste ponto o Drama barroco não tem nada em comum com a Tragédia antiga, a começar pela distorção da *Poética* de Aristóteles. Além disso, a Tragédia grega não tinha intenções colonizadoras, enquanto o Drama barroco tem por meta a colonização dos espectadores, com a criação de cenas teatrais efetivadas com base no Novo e no Antigo Testamento.

O quarto capítulo, “Alegoria e catástrofe”, procurará analisar em que sentido a Alegoria barroca vem contribuindo para provocar a catástrofe e invadir o espaço escolar. Uma questão a responder é a seguinte: o que Benjamin designa com o termo “catástrofe”? Mostraremos que ele toma de forma consciente a teoria do poder estatal, constituído de forma absoluta na República de Weimar, para entender a estrutura que levava ao estado de exceção do século XVII, contrapondo a doutrina da soberania estatal à soberania popular, para mostrar a funcionalidade das extremidades que transitavam no palco teatral do Barroco alemão. No Drama barroco havia a aceitação da imposição mitológica, dos hieróglifos egípcios, da emblemática e dos alegoristas que faziam de tudo para manter essa acepção barroca da história. O que será que move Benjamin a se rebelar contra tudo isto? Qual Alegoria é a criadora da catástrofe no barroco alemão?

No Quinto capítulo, “O Palco barroco brasileiro”, delineamos a estrutura e a origem da cultura incorporada pela elite nacional, ressaltando-se o modelo escolástico de educação, com base na hipótese de que o Palco do barroco alemão, caracterizado por Benjamin, tem sua entrada no Brasil-colônia com os jesuítas.

Com isso, acreditamos que o espírito do Drama barroco está cristalizado no mito fundador e que esta compreensão auxilia a promover a introjeção desse *continuum* em um futuro *messiânico* ao implicar no Palco da educação no presente.

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria 'miopia' que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos 'miopizar', de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o 'pragmatismo' pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica vai mais além dela. A capacidade de nos *amaciar* que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda a produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder. Fala-se, porém, em globalização da economia como um momento necessário da economia mundial a que, por isso mesmo não é possível escapar.

Paulo Freire, (1996, p. 142-143).

CAPÍTULO 1

O PALCO DA VIDA

Neste capítulo faço uma breve retomada do meu encontro com a temática, apresentando algumas lembranças da caminhada e alguns fragmentos que considero relevantes ao itinerário de Benjamin como forma de tentar retraduzir a experiência de escutar o outro. Certamente o frankfurtiano gostaria que o intelectual, docente, formador(a) se desviasse da rota e reconstituísse sempre de novo a narrativa da própria história da vida que está sendo contada, pois a memória se faz do mosaico que se tece todos os dias. Busca-se romper com as narrativas encaixadas, a começar pela alegoria criada sobre o filósofo de não ser amado pelas mulheres e de ser um insignificante rabino judeu. Além disso, existem muitas dúvidas e mistérios a respeito da sua pasta preta, assim como também, sobre a sua morte. Mesmo de modo rápido, indicamos, que, Benjamin colocou a Árvore da vida da tradição da *Kabbalah* do ocidente, de cabeça para baixo, frente a rigidez das suas diferentes versões e do inflexível judaísmo.

1.1. Encontro com o tema

Meu encontro com o tema deve-se ao vínculo com o Projeto de pesquisa do Professor Amarildo Luis Trevisan que trata da prevenção de Catástrofes¹ na e da

1 Projeto de pesquisa intitulado *Catástrofe, trauma e resistência: experiência estética na formação de professores*, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação, no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA). Este projeto é coordenado pelo professor doutor Amarildo Luis Trevisan e foi aprovado em outubro de 2013. Chamada Pública MTCI/CNPq Nº 14/2013 - Universal/Faixa B. O período de vigência é de 01/10/2013 a 31/09/2016. O referido projeto busca investigar a expressividade contida na filosofia da educação com a intenção de prevenir catástrofes, utilizando-se de elementos da literatura de testemunho sobre o Holocausto.

Educação. Ouvi falar, pela primeira vez, da obra de Walter Benjamin, lá pelos idos de 1997. O filósofo alemão foi referido nas aulas do professor e historiador da Universidade Federal de Santa Maria, (UFSM), Teófilo O. Torronteguy. Tratava-se do *Magnum arcanum: história da tradição mística e arquétipos mitológicos* (1997). Neste curso, estudamos *Origem do drama barroco alemão*, de Walter Benjamin, desde o enfoque que o coloca como sábio conhecedor da tradição judaica. Também estudamos a obra autografada de Olgária de Matos (1989), *Os arcanos do inteiramente outro*, no qual nos foi apresentado o Drama do barroco alemão, de Walter Benjamin, como uma obra clássica e indispensável para o entendimento da tradição da mística judaica. Desta ótica, o texto de Benjamin (1984a) contém um simbolismo hermético cifrado e que poderia ser decifrado por eruditos literatos ou estudiosos de símbolos e da *Kabbalah*. Naquela época, estudamos o barroco alemão desde uma exegética simbólica, diferenciada da que irei abordar nesta tese.

Um pouco antes de 2000 o professor Amarildo Luiz Trevisan já se reportava à *mimesis*, como horizonte libertador do mecanicismo na educação, enquanto reconstrução ressignificadora da *Bildung*. Seu estudo *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa* (2000) retomava a *mimesis* (a *Bildung* dos alemães) a partir de Aristóteles e a *mimesis* benjaminiana.

Depois de conversas sobre o Projeto *Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores*, de 2013, do Professor Amarildo Trevisan, e mais recentemente, com os professores Noeli Dutra Rossatto (Departamento de Filosofia, UFSM) e Valdo Barcelos (Departamento de Metodologia, UFSM), foram-me apresentadas críticas profundas, inspiradoras e desconcertantes ao modo de educar da modernidade e na pós-modernidade.

Minha experiência como professor e psicanalista, autorizam a testemunhar que a barbárie e a catástrofe são partes indissociáveis das crenças e cegueiras que ofuscam a alma humana desde a mais tenra infância. Também tive experiência com o ensino de Metodologia das Artes Plásticas e Filosofia (2000) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de Filosofia no Ensino Médio e com Jovens e Adultos (Educação de Jovens e Adultos, EJA), Educação à Distância (EAD), em Cursos Profissionalizantes, na FEBEM (Fundação Estadual Para o Bem Estar do Menor) e no Presídio de Santa Maria (RS), em Instituições Particulares e Universidades Públicas e

Privadas, e em muitos eventos que animaram à reflexão sobre esta temática.

Nas proximidades de setembro de 1987, ministrei minhas primeiras aulas no ensino profissionalizante, cujo slogan dizia: “Paulo Freire vai até à Vila”. Lá encontrei um grupo comunitário que buscava alternativa de trabalho sustentável. Nessa época, estudei Paulo Freire, fundamentando a minha práxis de inspiração pessoal na transformação do espaço escolar. Hoje penso que o fazer dialógico de Freire já era uma forma de oposição à barbárie e às catástrofes decorrentes da própria educação.

Sempre pensei que os oprimidos, ditos marginalizados, eram vistos dessa forma pelas condições sonegadas, o que resultou em minha Dissertação de Mestrado *O discurso da qualidade total na educação: uma análise filosófica*, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2000.

Nos últimos cinco anos venho aprofundando minhas investigações no Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA), coordenado pelo professor Amarildo Luiz Trevisan, mais especificamente o tema do Drama do barroco alemão de Walter Benjamin. Neste Grupo de Pesquisa estudamos e dialogamos com várias fontes da Filosofia da Educação que se relacionam com o tema, sendo que cada pesquisador faz suas escolhas individuais.

No Núcleo Kitanda: Educação e Intercultura (UFSM), coordenado pelo professor Valdo Barcelos, criei vínculos afetivos, discutindo o pensamento de Benjamin no contexto intercultural, aproximando-o ao pensamento de Humberto Maturana, Nestor Garcia Cancline, Paulo Freire e Milton Santos. Na expressão de Benjamin (1987a), as histórias são escritas pelos vencedores e o que chegou até nós são as historiografias burguesas e progressistas. Estas historiografias expressam uma visão de tempo linear e homogêneo, da mesma forma que as narrativas arcaicas e espontâneas dos marujos e dos camponeses. Os marujos e camponeses, neste aspecto, são dependentes dos fazeres dos intelectuais sendo que a escola também não está isenta dessas práticas bárbaras de contar. Entretanto, Benjamin considera que os intelectuais são os únicos seres capazes de interromper e subverter o tempo mecânico do *cronos* (do positivismo), por terem condições de entender o texto e a imagem e o seu contrário, na modificação e aperfeiçoamento desse fazer. O conturbado tempo de experiências de guerra de trincheiras criou uma nova miséria, para Benjamin:

Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente de tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. A angustiante riqueza de ideias que se difundiu [...], sobre as pessoas, com a renovação da astrologia e da ioga, da *Chistian Sciencia* e da quiromancia do vegetarianismo e da gnose, da escolástica e do espiritualismo é o reverso dessa miséria. Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo, e sim uma galvanização (BENJAMIN, 1987a, p. 115).

O filósofo elucida o absurdo que a humanidade vem concebendo como modelo técnico e instrumental de existência. O avanço desenfreado da técnica de guerra vem excluindo a tradição e aniquilando o fazer artístico/artesanal. A renovação dos saberes culturais foi banalizada perante a miséria causada pela sobrevalorização da técnica e a insignificância do humano. Uma geração que há pouco fez parte do mundo escolar, tornou-se objeto dessa pobreza cultural. Os saberes anteriores à tecnicização, não mostravam o reverso desse pensar mecânico e reificador.

Benjamin (1987a), em *Magia e técnica. Arte e política* se deu conta dos procedimentos do capitalismo e dos seus avanços na industrialização, na criação e construção dos brinquedos infantis. Tais contribuições podem ser aplicadas ainda hoje no diagnóstico das marcas profundas deixadas pelo capitalismo em nossa sociedade. Esses apontamentos iniciais já são bastante provocadores e, por isso, convidamos Benjamin a dialogar conosco na busca da ressignificação da formação docente no mundo atual. Após estas explanações, o complexo cenário que a docência vem enfrentando no confronto entre educação e barbárie, indica que o fazer educativo precisa ser (re)pensado e ressignificado no mundo de incertezas e de catástrofes que estamos vivendo. Trazer Benjamin para a conversa com a educação atual abre um horizonte teórico para questões que já foram tematizadas em sua obra; e que estão implicadas no nosso contexto presente.

Nas palavras de Benjamin, a barbárie praticada nos princípios do Estado-nação moderno, com a criação do estado de exceção, fundado a partir do Barroco alemão do século XVII, com o advento do capitalismo, foi endossando, gradativamente, a situação catastrófica em nosso meio. No século XV e XVI, o fazer do Soberano ainda não aparecia de forma visível, no entanto, depois do advento do Estado moderno e a consolidação da burguesia no poder, o Barroco alemão foi efetivando esta forma

catastrófica e exploradora de pensar. Tal fazer voltado aos interesses individuais e às práticas estatais usurpadoras, extorsivas e de exceções, por exemplo, aparecem hoje nos desvios do que é público, nos privilégios ou regalias para alguns. Isto repercute na experiência formativa atual, requer um fazer/viver/existir em conjunto, na dialogicidade e na partilha de saberes com base na convivência afetiva, no respeito mútuo e na aceitação das diferenças, e que repudie estas práticas manipuladoras. Esta é uma das catástrofes que assola o planeta para Benjamin e que é fruto de uma formação doentia comprometida com o vencedor. Semelhante a Benjamin, Paulo Freire (1996) argumenta:

No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. Tem que ver também com a relação que certa matéria tem com outras que vêm emergindo no desenvolvimento de minha reflexão. É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua incerção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É neste sentido que resisto de que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho das destrezas. [...]. Gostaria, [...] de sublinhar, a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício da nossa tarefa docente (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Freire não está falando de uma ética que vem avassalando a civilização. Ele está condenando o cinismo apresentado pelos países desenvolvidos. Os dominadores acreditam que as crianças dos países subdesenvolvidos não precisam de comida, podem ser exterminadas. É contra esta ética do capitalismo que Freire está chamando a atenção. Educação não é treinamento de pessoas, nem a aceitação das práticas opressoras propagadas pelos países ricos e que são veiculadas pela falta de rigorosidade epistemológica dos professores e das professoras.

Freire (1996, p. 17-18) está invocando uma ética inseparável da prática educativa, sem a discriminação de gênero, de raça, de classe. Independente de trabalharmos com crianças, jovens ou com adultos, devemos lutar o tempo todo, na conquista das condições solapadas. E a maneira mais sensata de obtê-las é viver em nossa prática teórica, é testemunhá-la, vivaz as(os) educandas(os), em nossas relações

com eles(as). No modo como tratamos com os conteúdos que ensinamos, na maneira como nos referimos a autores de cuja obra concordamos ou com discordamos. (*idid.*).

Deste ponto de vista Freire diz:

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...]. Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 25).

É nesta experiência formadora para Freire entre formando(a) que acontece o processo formador, cujo aquele(a) que ensina ao aprender e aprende ao ensinar deixam de ser objetos de domínio um do outro. Entrelaçados os saberes, os sujeitos passam a produzir os seus saberes em sociedade. Sendo assim, ensinar exige rigorosidade metódica, criticidade na evolução crítica do(a) educando(a), no aguçamento da sua curiosidade e libertação. Aprender criticamente é para além do objeto cognoscível, ou seja, é o despertar a curiosidade dos sujeitos para que possam construir e reconstruir de forma ressignificativa o saber ensinado.

Passaremos a seguir a descrever alguns apontamentos sobre a vida de Benjamin. Este filósofo escreveu antes de Freire um tratado a respeito da *Reforma da educação* no mundo europeu, chamando a atenção para o papel do formador e da formação de professores e professoras, como forma de não sucumbir a barbárie e entender a catástrofe que estamos vivendo.

1.2. Rememorando a vida de Benjamin

As primeiras notícias da existência de Walter Benedix Schönflies Benjamin (1882-1940), no mundo acadêmico, datam da Alemanha da primeira metade do século XX, momento em que ele fez uma revisão do projeto Moderno do século XIX (também chamado Iluminista), o qual, segundo ele, reduzia a relação com o passado ao registro da historiografia historicista e positivista. Seus estudos em filosofia foram

iniciados em Freiburg-em-Briagau (Alemanha). Sua linhagem tinha descendência de família judia. Seu pai foi Emil Benjamin comerciante dono de um antiquário de produtos franceses. Em 1912, comprou uma vila inteira em Grünevald. Sua mãe, Paula Schönflies Benjamin, ajudava nos negócios da família. Walter Benjamin nasce em 15 de julho de 1892, sob o signo de câncer, em Berlim. Todas as noites a mãe contava-lhe histórias antes de dormir.

Encontra-se na obra de Benjamin e em *Walter Benjamin: uma biografia* de Bernd Witte (2017), que sua família pertencia a classe burguesa judia. O frankfurtiano e os jovens da sua geração procuravam impedir a catástrofe histórica da Primeira Guerra Mundial, de 1914. Para isto buscavam refúgio na religiosidade e na mística judaica, como forma de fazer intervenção nos ideais burgueses de que a salvação futura seria através da guerra. Subterraneamente, o messianismo de Benjamin foi um meio de negar o caráter mercantil, o domínio da burguesia. Ou seja, o filósofo esperava o momento oportuno para fazer a intervenção contra a privação da própria vida amorosa.

Witte (2017) diz que Benjamin permaneceu durante dois anos em Haubinda, no internato rural fundado em 1901, por Hermann Lietz para estudantes do segundo grau. Em 1904 este internato estava sob a direção de Paulus Geheeb e Gustav Wyneken. Ambos procuravam por em prática a reforma escolar idealizada por Wyneken. Neste lugar Benjamin aprendeu que o seu idealismo era real, alunos e professores se relacionavam em liberdade e com os mesmos ideais.

Desde jovem Benjamin estava ligado a ideais socialistas e de espírito de conjunto. Herdou dos seus ancestrais o hermetismo cabalístico, mesmo que não tenha se filiado a seitas religiosas e a partidos políticos. Benjamin queria uma *Reforma escolar* no ensino alemão, visando a crítica da cultura (*Kulturkritik*) e da sociedade alemã. Quando vem à tona a Primeira Guerra, Benjamin se alista de forma voluntária no quartel de cavalaria na Bellalliancestrabe, para não se separar dos amigos.

Leandro Konder (1988, p. 16) afirma que na tenra juventude, nos estudos ginasiais, Benjamin foi influenciado pelo pedagogo alemão Gustav Wyneken (1875-1964). Quando Wyneken passou a admirar o nacionalismo e o belicismo da Primeira Guerra Mundial, Benjamin escreve-lhe uma carta de repúdio, na qual se lê: “No senhor, a teoria tornou-se cega”. Naquele período, já era um crítico integrante do

Movimento da Juventude Livre Alemã (*Jugendbewegung*) e colaborador da revista *Anfan*. Em 1915, abandona este movimento estudantil.

Michel Löwy (1989) fala que Benjamin, em 1935, escreveu um artigo sobre Bachofen. Este pesquisava as sociedades primitivas sem classes e sem Estado. A utopia remetia às experiências libertárias e interpenetradas como nas remotas comunidades. Depositárias do inconsciente coletivo, essas primitivas sociedades davam sustentação às fontes românticas do coletivismo marxista e anarquista como em Elisée Reclus.

Johann Jakob Bachofen (1815-1887) foi um jurista e antropólogo suíço que escreveu sobre o matriarcado na Pré-História, sendo que o livro publicado em 1861 foi chamado de *Mutterrecht*. O pensamento de Reclus e o de Bachofen influenciaram de algum modo a utopia libertária e a religiosidade na obra de Benjamin, mas não sem o seu devido questionamento. A materialização desse ideário benjaminiano, segundo Löwy (1989), foi vislumbrada em *Paris, capital do século XIX*. É nesta obra que Benjamin fala dos sonhos da humanidade.

João Barrento (2013), ao traduzir o *Anjo da história* de Benjamin, argumenta que a contribuição de Bachofen está voltada para a noção de símbolo. O símbolo era o fundamento do pensamento e da vida dos antigos. Os símbolos faziam parte do culto e suas atribuições às divindades podem ser observadas nos túmulos, nas imagens e nas palavras que foram deixadas.

Outros materiais indicam que Benjamin estava mais afinado com o pensador alemão do século XX, Ernst Bloch (1885-1977), que publicou em três volumes *Das prinzip hoffnung* nos Estados Unidos, nos anos de exílio entre 1938-47. Em *Princípio esperança*, de 2005, Bloch se rebelava contra o idealismo por esquecer a crítica do aqui e agora, situada nos problemas atuais. A cultura ocidental-cristã não possibilitava alternativas utópicas reais à reestruturação aberta das sociedades. A utopia exigia engajamento do indivíduo no sonho coletivo. Apropriando-se de Bloch, Benjamin inverte a concepção onírica de Freud. Neste, o sonho ocorria durante a noite e em isolamento. Em Benjamin, o sonho era para ser vivido por todos em comunidades e de olhos bem abertos. Com essa posição, Benjamin passa a rebater o idealismo e o individualismo próprios do capitalismo e da psicanálise de Freud.

A mística judaica e a religião antiga eram inseparáveis da vida de Benjamin. Voltando ao ano de 1915, encontra-se pela primeira vez com o berlinense e estudioso

da *Kabbalah*, Gershom G. Scholem (1897-1982) que nessa época já era filiado ao sionismo. Benjamin tinha uma certa atração por esse movimento. Em 1923, Scholen vai morar na Palestina, assumindo a cátedra de mística judaica na Universidade de Israel. Em seus estudos místicos, desmistifica o poder que os judeus atribuíam à *Kabbalah* (em hebraico: קַבָּלָה), popularizando-a no Ocidente.

Theodor Herzl (1860-1904) foi um judeu/húngaro, fundador do movimento sionista. A meta do sionismo era a criação de um Estado de Israel independente na Palestina, congregando os judeus em diáspora; dispersados ou expulsos das *Terras de Israel*. Esse movimento político defendia o direito dos judeus de terem sua pátria nessa região. Ciente do saber simbólico e místico, Benjamin (1984a), idêntico a Scholen, procura desvelar o que a tradição hermética resguardou por séculos. O judaísmo é a religião do povo judeu, considerada a mais antiga entre as religiões monoteístas. A Torá é o livro sagrado e o hebraico é a língua litúrgica. O Primeiro Congresso Sionista é datado de 1897. Já o antissemitismo é um movimento extremista odioso. O exemplo mais visível foi o da Alemanha de Hitler; os judeus foram responsabilizados pelos males ocorridos na Alemanha. Mais à frente iremos entender melhor essas ideias quando Agamben (2007) fala das *Profanações* e Habermas (2000) da tradição da mística judaica em Benjamin, como domínios da história do vencedor. Se bem que Scholen já havia popularizado a *Kabbalah*, ao colocá-la no ensino universitário. É precisamente neste ponto que o mistério ou o segredo deixa de ser algo fechado, tanto para Benjamin quanto para Scholen .

Benjamin (1986) em *Documentos de cultura. Documentos de barbárie*, no ano de 1914, ao escrever sobre *A vida dos estudantes (Das leben der studenten)*, aponta para a falta de curiosidade dos jovens e sua entrega ao saber dos círculos acadêmicos: a juventude alemã estava conformada com as promessas de boa vida futura e cega às políticas nacionalistas. Sua indagação é com o saber da ciência: esta invocava-o apenas pela via mecânica da matemática (*more goemetrica*); todas as outras formas de conhecimento eram renunciadas. No entendimento de Benjamin, este fazer propiciava uma formação profissionalizante inferior e acrítica. A ciência, nos moldes mecanicistas, deixou de fazer *jus* aos princípios universitários e de crítica, legados pelos seus criadores. Do mesmo modo, pode-se dizer que o conhecimento secreto nas cifras alegóricas não passava de um capítulo ilusório na história. Benjamin (1986, p.

153) denuncia o sentido perdido do esfacelamento de ideias comunitárias e a desvalorização dos bens públicos. Os jovens alemães perderam a juventude nas escolas alemãs ao acreditarem nas promessas ideológicas nacionalistas de um futuro melhor.

No ano de 1917, Benjamin casou com Dora Sophie Pollak (1890-1964). Dois anos depois fogem para a Suíça sob a perseguição nazista. Em 1919, quando Benjamin fez 27 anos, nasce em Berna seu único filho, chamado Stephan. Foi na Suíça que conheceu o filósofo hegeliano-marxista Ernst Bloch e outros fugitivos. Pollak era considerada pelos(as) amigos(as) de Benjamin uma mulher distinta, inteligente e com uma beleza peculiar. Mesmo depois de separados, Pollak sempre o ajudava. O insucesso de Benjamin com as mulheres, descrito pela literatura no geral, é impreciso. Quando Benjamin ia para San Remo, hospedava-se na pensão de sua ex-mulher. Em 1921, Scholem (2011) diz que Jula Cohn ficou hospedada na casa de Benjamin; e Dora, quando o filósofo ainda estava casado. Nesse período, houve uma relação afetuosa entre ambos. Jula Cohn era uma renomada escultora e irmã de Alfred Cohn, um dos amigos mais íntimos de Benjamin.

Em 1926, Jula Cohn esculpiu um busto do filósofo, talvez exterminado durante a guerra (restam apenas duas fotografias da sua obra). É de Scholem (1989) a confirmação, em seu *Diário de Moscou*, que Benjamin teve dois casos de amor: um com a berlinense Jula Cohn (1894-1981) e outro com a russa Asja Lacis (1891-1979). Conheceu Lacis em Capri em maio de 1924. No Tomo II de *Rua de Mão Única*, Benjamin (1987b, p. 9) homenageia a sua amada: “Esta rua chamava-se Rua Asja Lacis, em homenagem àquele que, na qualidade de engenheiro, a rasgou dentro do autor”. Este livro apresenta três obras de Benjamin: *Rua de mão única*, *Bazar filosófico*, *Exemplo de pensamento surrealista*.

Em 1929, encontrou-se com o seu amigo e crítico de teatro Bertold Brecht (1898-1956). Benjamin mudava-se de endereço constantemente, como forma de enganar os perseguidores e também para economizar. Passou um bom tempo na Dinamarca na casa de Brecht (outro exilado), vivendo em Paris até à sua morte. Em San Remo ficava na pensão de Pollak, e em Ibiza para diminuir os gastos. Somente quatro anos depois, entre 1928-30, é que Lacis envolve-se com Benjamin, em Berlim, por um período de quase dois meses. Logo depois, a comunista revolucionária russa foi presa em um campo de prisioneiros de Stálin. Em 1923, Benjamin poderia ter migrado para Jerusalém, na Palestina, com o amigo Ghersom Scholem, mas preferiu ficar e apreciar a paisagem europeia. Não só, Benjamin desconfiava das práticas sionistas.

O relato de Scholem (1989), no Prefácio do *Diário de Moscou*, expõe a relação de amor incompleta com Asja Lacis. Dois meses em Moscou foi o suficiente para Benjamin se decepcionar com a mentira russa; exceto com a sua amada. Contou em carta a Scholem (1989, p. 14) que havia encontrado a mulher que mais lhe impressionou; uma “letã bolchevista de Riga”, mas não dizia seu nome. Benjamin não gostava de Benhardt Reich, culto diretor de teatro. Este, um tempo depois, casou-se, com a sua letã Asja Lacis.

Reportando-se a cidade de Moscou, mostra-nos a paisagem política decadente do século XX em oposição às belas utopias e o cenário em que os indivíduos e os seus sonhos eram estilhaçados numa patologia obsessiva, em defesa de ideais. No seu diário de viagem, Benjamin fala do desencanto com a Rússia, procurando uma narrativa idêntica aquela feita por Kafka, cuja ideia era romper com as narrativas positivistas e historicista ou que já apresentam uma armação endurecida, na própria escritura. De volta da viagem a Moscou, Benjamin parte para Berlim, e mais tarde para Paris. Essa cidade francesa era uma das suas atrações. Ao se aproximar dos meios literários franceses traduz Baudelaire, Proust, Saint John de Perse, entre outros. Entrevista Gide, e após ler *O camponês de Paris* de Louis Aragon, escreve a obra incompleta, *Trabalho das passagens (Passagen-werk)*, tentativa de reconstituir o século XIX, com base no retrato da Paris esfumaçada, do último século. Benjamin tenta remontar nesta obra, resquícios da arqueologia moderna.

A respeito de Baudelaire, em *A Modernidade e os Modernos*, Benjamin (1985, p. 28) diz que diferente de Gautier, Baudelaire não criou gosto pelo tempo que viveu, nem afastou-se dele “como Leconte de Lisle”. Não tinha ao seu dispor o “idealismo humanitário” de um “Lamartine ou Hugo”, nem podia “refugiar-se na devoção”, como era propiciado a Verlaine. Seus personagens assumiram novas roupagens, nos distintos papéis que deu a eles; para Baudelaire, “o herói moderno não é herói”, mas é representado pelos diferentes nomes: flaneur, dandy, apache, trapaceiro. É assim que “a modernidade heróica revela-se como tragédia”, nela a função “do herói está disponível”. A incógnita é guardada por detrás das máscaras alegóricas baudelairianas e a qualquer instante um desses personagens divinos ou diabólicos pode vir a atuar. A incógnita é a marca da sua poesia. Eis a enganação propiciada pela alegoria moderna.

Benjamin (1975, p. 7-8) lembra que no *Salon* de 1845 Baudelaire enfatizava a imagem do artista por aproximar-se da imagem do herói. Ambos se equivalem desde o início e mesmo as obras de segunda categoria estão neste patamar. Em *Spleen de Paris*, em seus poemas em prosa, Baudelaire queria fazer justiça às experiências inerentes a própria prosa. Ela deveria ser musical, mas fora de todos os tons, ritmos e rimas, maleável e rugosa, para amoldar-se “às moções da lírica da

alma”, aos movimentos do sonho e choques, perturbadores da consciência. Olhando de forma mais profunda, Benjamin vai dizer que o ideal sonhado por Baudelaire, ao se tornar uma ideia fixa, apodera-se, particularmente, daqueles que habitam as cidades gigantescas, nas suas relações entrelaçadas. O *flâneur* de Baudelaire não é para Benjamin, um autorretrato de Baudelaire, pois “aquele que se deu à sua obra – não aparece neste retrato”, mas seu estado de fantasia. Evidencia-se nele o devaneio, o prazer de olhar, de viver o ócio e o tempo livre. *Flâneur* busca viver de forma livre à sua jornada individual. Detendo-se na contemplação, faz vir à luz o “detetive amador”, ou se petrifica no “simples curioso”. Na nota número 12, Benjamin, valendo-se de Victor Fournel, faz uma importante diferenciação:

Não se deve confundir o *flâneur* com o *badaud*; há uma nuance a considerar [...] O simples *flâneur* está sempre em plena posse da sua individualidade; a do *badaud*, pelo contrário, desaparece. Fica absorvida pelo mundo circundante [...]; e o obriga até o autoesquecimento. O *badaud* se toma um ser extraordinário sob a influência do espetáculo que se lhe oferece; já não é mais ser humano, é público é multidão' (BENJAMIN, 1975, p. 32).

O *flâneur* guarda à sua individualidade frente ao mundo externo que o cerca. O *badaud*, não tendo individualidade, dissolve-se no mundo a sua volta, é a característica dos ingleses líderes no comércio. O espetáculo teatral que lhe é oferecido influencia-o de tal modo que ele deixa de ser um humano; torna-se massa, multidão, público: um verdadeiro despersonalizado, um explorador. As descrições a respeito das cidades gigantescas não pertencem nem a *badaud* nem a *flâneur*, mas àqueles que fizeram a travessia da cidade, ausentes ou perdidos em suas preocupações e pensamentos. É para aqueles que conseguiram conjuntar as oposições, no próprio psiquismo. Benjamin (1975) diz que alguns críticos argumentam que o que Baudelaire sabia, sabia profundamente, no entanto, não desconfiava de seu maior defeito: era alheio à história, à arqueologia, à fisiologia, à filosofia. Baudelaire, na verdade não ligava para o mundo exterior, certamente sabia da sua existência, mas não o estudava. Frente a essas divergências e outras idênticas, Benjamin chama a atenção para as influências idiossincráticas daquele que trabalha ou de outras formas de produção. Pode-se exigir demais do produtor, em nome de um princípio criador, o que é bastante perigoso; uma vez bajulado o produtor, ele passa a ajudar uma ordem social que ao mesmo instante, o hostiliza.

É neste sentido para Benjamin (1975) que o viver do boêmio se torna supersticioso, quanto à força criadora cuja filosofia de Marx faz antítese, ao tratar do trabalho manual e do espiritual. Os

burgueses tinham bons motivos para dizerem que o trabalho é a matriz de toda a riqueza e de toda a cultura. Atribuíam ao trabalho uma força criadora sobrenatural. Sendo assim, o indivíduo que não dispõe de outra propriedade que não seja a sua força de trabalho, deverá continuar escravo dos outros indivíduos que se tornaram donos das condições objetivas de trabalho. O despojado aparece, nesta mesma época, na obra de Marx, mas de forma irônica. Marx se refere as ideias disseminadas pelo primeiro Napoleão, cujo enfoque tinha como culminância o exército. A ideologia napoleônica, transformava o camponês pequeno-proprietário, em herói em defesa da nação.

Renato Franco (1999, p. 1-4), em *A Propósito de Walter Benjamin, Ainda*, diz: o livro de Jay Perini, *A travessia de Benjamin*, é um romance duvidoso. Franco em sua resenha critica Perini por unir ficção e pesquisa histórica a partir da montagem, mesmo que o filósofo desaconselhasse essa ideia. O mais viável seria Perini ter traduzido a biografia intelectual escrita por Bernd Witte ou a homenagem póstuma de Hans Mayer. Segundo Franco, Horkheimer atestava que a morte de Benjamin provém da hostilidade do fascismo e suas implicações na vida social. Devem-se as reviravoltas da vida de Benjamin, ao acerto de contas com o passado alemão e à modernidade. O interesse pelas *Fleurs du Mal* de Charles Baudelaire, é por ele ter apresentado a história da cultura burguesa. George Bataille era o encarregado da Biblioteca Nacional da França, onde Benjamin pesquisava. Depois de se tornarem amigos, Bataille ajudou-o na tentativa de fuga pelos Pirineus. Durante essa jornada, Franco (1999) diz que Benjamin confiou a ele os seus pertences, dentre os quais estava a figura do *Angelus Novus*, de Paul Klee. Obra destinada em testamento, redigido em 1932, ao amigo Gershon Scholen.

Arendt (1987) argumenta que em 1920 Benjamin, sem obter o título de doutor na Suíça, volta à Berlim, iniciando um trabalho como crítico literário e tradutor. A filósofa passa a denominá-lo como uma espécie em extinção, na sociedade ocidental, do século XX: um homem culto, educado, inteligente, livre; um erudito das letras, um filósofo dialético exemplar que rebatia os dogmatismos. O jovem Benjamin tinha todos os requisitos para ser bem sucedido na vida e na profissão, no entanto, foi injustiçado pela academia. Esse episódio é explicado por diferentes motivos; alguns de ordem subjetivas e outros de ordem política. Sobre os motivos políticos, Arendt (1987) cita o fim inesperado da Revolução Alemã e o assassinato de Rosa Luxemburgo (1871-1919) e de Karl Liebknecht (1871-1919), no ano de 1919. Nos últimos anos da década de 1920, Benjamin centra sua pesquisa nas matrizes do marxismo, interagindo com Theodor Adorno, Bertolt Brecht e George

Lukács. Em 1921, escreve o breve *Fragmento teológico-político* e o polêmico ensaio, *Crítica da violência. Crítica do poder*.

Márcio Seligmann-Silva (2007), afirma que em 1919, Benjamin defendeu o seu doutorado na Universidade de Berna, na Suíça, expondo uma tese inigualável. Tratava-se de o *Conceito de crítica de arte no romantismo alemão*, escritura aprovada e recomendada para publicação. No texto de Marc Jimenez (1999), *O que é estética?*, esta tese aparece descrita como *Conceito de crítica estética no romantismo alemão*. Antes de Seligmann-Silva, Rouanet (1984a, p. 11-12) traduziu esta mesma tese de com o título de *Origem do drama barroco alemão*. Segundo Rouanet, a situação econômica de Benjamin não era das melhores, isto obrigou-lhe, em 1925, a disputar uma vaga de livre-docência na Universidade de Frankfurt, com o seu ensaio dissertação (*Habilitationsschrift*) sobre o Drama barroco alemão. Sua tese foi reprovada por duas vezes, uma pelo *Departamento de Literatura Alemão* e a outra pelo *Departamento de Estética*. A insensibilidade dos dois professores que avaliaram sua tese/livro, inédita hoje, mostra a desvalia e o comprometimento dos mesmos com a história do vencedor. A vida acadêmica de Benjamin como professor universitário, após estas reprovações, foi arruinada para sempre. O germanista português, João Barrento (2013), traduziu essa mesma obra publicada em 1928, por *Origem do drama trágico alemão*.

Michael Löwy (2005, p. 12) evidencia que por muito pouco, Benjamin não se tornou professor da USP. Sua vinda para o Brasil, nas palavras de Erich Auerbach, não se concretizou pela incompetência nos trâmites oficiais. Para Löwy, mesmo Benjamin conhecendo muito pouco do Brasil e da América Latina em geral, redigiu uma resenha que passou despercebida dos críticos e especialistas. Trata-se da crítica à biografia francesa de Marcel de Brion, *Bartholomé de las casas, ('Pères des indiens'*, Paris, Plon, 1927). O pesquisador Karlheinz Barck encontrou este documento a pouco tempo nos arquivos da Academia de Artes da República Democrática alemã. Na carta a Benjamin, datada de 23 de setembro de 1935, o eminente historiador da cultura, Erich Auerbach, procurou trazê-lo para a USP, como professor de literatura alemã. Löwy lamenta ninguém ter inventado até hoje um conto imaginário da chegada do exilado filósofo antifascista em nossas terras, nos anos 1930. Mesmo que Benjamin não tenha vindo para cá, seu pensamento está vivo entre nós. Löwy (2005, p. 10) sustenta que

no curso dos anos de 1915/25, Benjamin já criticava Heidegger anos antes da publicação de *Ser e Tempo de 1927* e da sua adesão ao III Reich. Mais tarde, em janeiro de 1930, numa carta a Scholem, se refere aos modos distintos entre ambos de tratarem da temporalidade da história e, em 25 de abril do mesmo ano, fala ao amigo Scholem de um projeto de leitura crítica, a partir de Brecht, na tentativa de dissolver a filosofia de Heidegger.

Gangebin (1994, p. 41-42), no ensaio, *Alegoria, morte, modernidade*, expõe que a fonte inspiradora da alegoria em Benjamin é o eterno e o efêmero, eles coexistem intensamente na reabilitação da temporalidade e da historicidade e da morte na descrição da linguagem humana. O filósofo contraria o ideal de eternidade que o *Símbolo encarna*. Trata-se das análises posteriores da modernidade, com base nos seus escritos sobre Baudelaire. Benjamin teve influência de Creuzer sobre a estrutura temporal do símbolo e da alegoria. Na alegoria o símbolo e o significante se separam enquanto no símbolo o significante e o significado se fundem. Todavia, para Benjamin, a alegoria não é a única forma de expressão da modernidade. Depois da queda no fazer instrumental ou no mundo das significações, as palavras se tornaram uma *tagarelise (geschwätz)*. No capitalismo moderno o sujeito soberano é esfacelado e as leis do mercado dominam e massificam os humanos. A crítica moderna ao cair no positivismo esbarra na relação significante significado. O positivismo está impresso na *História da arte nos antigos* escritos de Winckelmann e acabou influenciando o fazer dos românticos. Creuzer percebeu na estatuária da Grécia clássica, que o símbolo plástico é uma totalidade agrupada dos pedaços que estavam divididos. No entanto, se pensarmos na alegoria da *Melancolia* de Dürer, ela difere por símbolo por ser fragmentos e significações. Pode-se assinalar que o símbolo expressa uma sequência de momentos, uma progressão, ou uma totalidade de momentos que precisam ser conjuntados pelo observador. Mais a diante voltaremos a tratar sobre estas ideias. Avançando a discussão, Gangebin (1994, p. 43) diz que em 1932, diante da perseguição nazista, Theodor Adorno (1903-1969) fez seu último seminário na Alemanha sobre *Origem do drama barroco alemão*. Adorno valendo-se do Instituto/Escola de Frankfurt emigrou em 1933, para Genebra e em meados de 1934, para Nova York. Max Horkheimer (1895-1973) era o responsável pelas ações do Instituto/Escola e assistente de Hans Cornelius em 1925. Este professor de estética

desaconselhou Benjamin a apresentar o *Ursprung* como tese de livre-docência. Cornelius estrangou em grande parte, a vida acadêmica de Benjamin e, mais tarde, foi orientador do doutorado de Adorno. Rouanet (1984), no *Prefácio de Origem do drama barroco alemão* de Benjamin, endossa que Hans Cornelius, teria sido o orientador de Adorno. Apesar das controvérsias, havia proximidade entre Benjamin, Horkheimer e Adorno; a vida intelectual entre eles não era isenta de atritos. Benjamin pagou seu preço por estar na dependência da bolsa cedida pela Escola de Pesquisa Social. Os integrantes da Teoria Crítica eram alvos do *status quo* alemão e das elites internacionais.

Conforme a Wikipédia (2017), de 1934 a 1935, Benjamin se refugia na Itália, devido às tensões políticas na Europa. Em 1940, os alemães invadem a Dinamarca e a Noruega. Em maio atacam a Holanda, a Bélgica e a França. Em 20 de maio, inicia-se no sul da Polônia, a construção dos campos de Auschwitz. Os alemães construíram uma rede de campos de concentração nazistas. Em 3 de junho, Paris é atacada pelos nazistas, e em 14 de junho, a França é dominada. Em fins de julho de 1939, De Lourdes escreveu pedindo ao historiador suíço Jacob Burckhardt um visto para Benjamin entrar na Suíça. Os amigos de Nova York também tentaram um visto provisório com o consulado americano em Marselha, de ingresso nos Estados Unidos. O embarque não foi possível, a autorização chegou somente em meados de agosto. Benjamin foi obrigado a ficar em Marselha por alguns dias. Nessa cidade, encontrou-se com refugiados e emigrantes, como Kracauer, Koestker, entre outros.²

Gagnebin (2012) afirma que Benjamin escapou por milagre do campo de extermínio nazista, quando os alemães invadiram Paris. Graças a segunda ordem de Hoppenot, em 23 de maio de 1940, mesmo ano em que Benjamin (1987a, p. 254) terminou as *Teses sobre o conceito de história*. O Ministério de Pétain, criado em 17 de junho, obrigava a polícia francesa a entregar aos alemães e aos emigrantes refugiados. A polícia francesa reuniu num outro estádio perto de Paris os habitantes de Dantzig e do Saarland e os estrangeiros de origem alemã, com nacionalidade indefinida. Benjamin, destituído de cidadania, não era francês nem alemão. Em 1940, vendo-se emboscado diante dos nazistas, sem o visto de permanência na França, forma um pequeno grupo com outros fugitivos e Hanny Gurlan, uma senhora conhecida em Marselha. Benjamin tenta, desesperadamente, uma fuga ilegal pela fronteira franco-

2 Disponível em: <<http://walterbenedixbenjamin.blogspot.com.br/2013>>.

espanhola, mas a polícia da Espanha barra sua passagem, entregando-lhe aos nazistas.

As ideias explanadas até aqui, a respeito da vida de Walter Benjamin, evidenciam contradições polêmicas nas informações sobre o seu fazer. Todavia, uma compreensão para além do entendimento comum, pela crítica mais apurada tem colocado em questão outras hipóteses a respeito da sua morte: uma versão relata que Benjamin foi morto pelo stalinismo; a outra, a mais divulgada entre nós, é que ele mesmo teria se matado. Esta última versão contada em *Magia e técnica. Arte e política*, sobre a morte de Benjamin (1987a, p. 254) não destoa em nada da versão oficial; Benjamin “foge, mas quando descobre que é impossível atravessar a fronteira, franco-espanhola, suicida-se a 27 de setembro em Port Bou, na Catalunha”.

Outros documentos relatam que as tropas de Franco e de Hitler se apossaram do apartamento de Benjamin, em Paris. O filósofo, vendo-se emboscado, toma uma alta quantidade de morfina durante a noite, suicidando-se. Os oficiais da fronteira cientes de que Benjamin estava morto, permitiram que a caravana de fugitivos seguisse em paz em direção a Portugal. Essa passagem deixa subentendida que o alvo da polícia era o filósofo. A ideia do jornalista montenegrino especialista em estudos do comunismo e intelectuais dos anos trinta, Stephen Schwartz (2001), discorda sobre o laudo oficial referente à sua morte. Em um artigo intitulado *A Misteriosa Morte de Walter Benjamin*, fala que os agentes stalinistas estavam operando no sul da França e norte da Espanha nos primeiros anos da guerra. Os nazi-soviéticos fizeram um acordo cooperativo para ataque em conjunto. O resultado foi que duas das mais poderosas forças policiais secretas na Europa trabalhavam em operação fechada, em 1940.³

Schwartz (2001) publicou no semanário político conservador de Washington, *The weekly standard*, que Walter Benjamin foi morto na noite de 26 de setembro de 1940, a mando do ditador russo Joseph Stálin. Essa informação desmente a morte de Benjamin por envenenamento com morfina como foi descrito no laudo oficial. A autópsia da causa da morte de Benjamin, descrita por Schwartz foi uma hemorragia

3 Cf. Stephen Schwartz (2001), vide o texto original: <<http://www.weeklystandard.com>>: “But this account is challenged by Stephen Schwartz, a Montenegro-based journalist and specialist in the study of communism and intellectuals the Thirties. In an article entitled - The Mysterious Death of Walter Benjamin, Schwartz says that Stalinist agents were operating in the south of France and northern Spain during the early years of the war, when the Nazi-Soviet pact was still in operation. The result was that two of the most powerful secret police forces in Europe were working in close co-operation”.

cerebral. Não haviam sinais de drogas em seu sangue e nem em seu aparelho digestivo.

Giuliane de Alencar e Ubiracy de Souza Braga (2015), dizem em *O suicídio de Walter Benjamin*, que a única pessoa a encontrar o corpo do filósofo e a falar sobre à sua morte foi Henny Gurland. Gurland estava com Benjamin e as quatro mulheres que buscavam refúgio nos Estados Unidos da América. Essa extremista militante de esquerda era a esposa de Arkadi, o espião soviético. Suspeita-se que os assassinos de Benjamin foram Gurland e Arkadi. Gurland confirmou a destruição das duas notas de suicídio escritas por Benjamin, entregues a ela; uma sem destinatário e a outra para Theodor Adorno. Mais tarde, Gurland resumiu-as numa nota escrita em francês. Na época em que Benjamin morreu muitos soviéticos estavam desiludidos com Moscou devido ao pacto feito entre Hitler e Stálin. Como resposta, um dos *killerati*, intelectuais socialistas recrutados como agentes stalinistas, foi designado para cometer o assassinato.

Slavoj Žižek (2008), polemiza ao argumentar que Benjamin levava um manuscrito enigmático, à sua obra-prima: as teses que escreveu na Biblioteca Nacional de Paris. Benjamin confiou a pesada mala com o manuscrito a um colega refugiado que, propositalmente, deixou-a no trem, entre Barcelona e Madri. Esta ideia de Žižek diverge dos apontamentos da resenha de Franco e dos apontamentos anteriores em alguns aspectos. Outra informação avulsa diz que no Campo de trabalhadores voluntários, em Vernuche, Benjamin conheceu o emigrado alemão Hans Fittko. Ao reencontrá-lo em Marselha, este lhe deu o endereço de Lisa Fittko, sua esposa; uma mulher corajosa, que ajudava os refugiados a fazerem a travessia pelos Pirineus em direção à Espanha por caminhos de contrabandistas.

Somente quarenta anos depois da morte de Benjamin, Lisa Fittko (2000) publicou um livro de memórias *Escape through the Pyrenees* (A fuga pelos Pirineus). Nesta obra, conta a trágica jornada do filósofo. Detalha que aos 48 anos, Benjamin aparentava estar mais velho do que deveria. No percurso montanhoso encontrava dificuldades para respirar, parecia estar com problemas cardíacos. Eram os companheiros de fuga que o ajudavam no penhasco. Benjamin avançava bem devagar e com muitas dificuldades até encontrar o caminho. Nessa noite não retorna a aldeia permanecendo sozinho no relento. Queria confirmar junto a uns amigos que o trajeto

percorrido estava certo, pois teria que refazê-lo, no dia seguinte.

Ao acordar, todos perceberam que Benjamin não estava bem e no final da travessia, quando Lisa Fittko deixa o grupo e volta para o lado francês, logo são avisados de que não podem passar e que deveriam voltar à França, pois a polícia do governo de Vichy irá entregá-los a Gestapo.⁴

Gagnebin (1999) em *Walter Benjamin, um estrangeiro de nacionalidade indeterminada* diz que o filósofo estava sem o visto de saída da França e o de trânsito através da Espanha. Exaustos e cansados conseguem a permissão de pernoitar do dia 25 ao dia 26 de setembro num *Hostal International* (pequeno hotel). Cedo da manhã, do dia 26, Benjamin chama Hanny Gurland e lhe diz que tomou na noite anterior a dose letal de morfina que sempre trazia consigo. Passa o dia inteiro agonizando. O velho dono do hotel e os outros companheiros de percurso lembram da sua respiração ofegante, o ruído atravessava a porta fechada do quarto. Benjamin morre pelas dez horas da noite. A pesada pasta preta que Benjamin não largava nenhum segundo desapareceu misteriosamente.

Não se sabe o porquê de Hanny Gurland ter continuado pagando uma vaga no cemitério onde Benjamin foi enterrado, por cinco anos. Após este tempo, os indícios de seu túmulo são inexistentes. Resta nesse cemitério uma despojada escultura do artista israelense Dani Karavan. Em 1979, o *Partido socialista operário espanhol* mandou afixar, uma placa em catalão, em memória de Walter Benjamin, descrevendo-o como *Filosof Alemany*. Ainda hoje não foram desenrolados os mistérios que cercam sua vida. Muita polêmica ainda virá sobre à sua morte e a respeito dos segredos contidos na sua pasta preta. Benjamin (1987a, p. 206) se reportava a dificuldade de alguém narrar uma história aberta e bela como aquela contada pelo historiador grego Heródoto (485-425 a.C.), particularmente, quando ele fala do rei egípcio Psammenit.

Cada manhã recebemos notícia de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da

4 Jehovanira Chrysóstomo de Kassel, sobre Lisa Fittko <<http://p.dw.com/p/2k1k>>. Material postado em 10.10.2002. Há uma dificuldade de se encontrar as fontes originais e as que estão postadas quase sempre são cópias deste sítio eletrônico.

informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. Nisso Leskov é magistral. (Pensemos em textos como *A fraude*, ou *A águia branca*). O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1987a, p. 203).

Segundo Tolstói, Nikolai Leskov (1831-1895) foi quem por primeiro conseguiu narrar a insuficiência do progresso econômico, mas para Benjamin (1987a, p. 206), quem melhor expressou “a imagem espiritual desse mundo de artífices, do qual provém o narrador”, foi Paul Valéry. Procurei recontar até aqui, alguns fragmentos do nascimento e da morte de Benjamin a partir dos materiais historiografados. Nas palavras do próprio Benjamin, o leitor deveria reconstituir a partir dos eventos históricos, o mosaico alegórico numa nova roupagem filosófica, descascando o verniz sobre a pátina que obscurece os dados a respeito da sua morte, observando a transição destes fenômenos para catástrofes coletivas.

1.3. Intérpretes de Walter Benjamin

O que os intérpretes de Benjamin pensam dele? A crítica geral vem dizendo que Walter Benjamin foi um erudito e filósofo judeu-alemão, participando da primeira geração da Escola de Frankfurt, junto com Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse (1898-1979), Erich Fromm (1900-1980), entre outros, em que se destaca a chamada teoria crítica da sociedade. Falar do impacto que sua obra vem ocasionando no campo da história, da filosofia, da educação entre outras, é abrir precedentes às questões vinculadas à educabilidade no instantâneo presente. Intérpretes o descrevem na sua peculiaridade como: pensador excepcional, místico cabalista, céptico lunático, político militante, rabino marxista, crítico teólogo, poeta aforista, defensor sionista, gênio indomável, herético iconoclasta, filólogo indescritível, crítico de arte segundo Hannah Arendt (1987) em *Homens e tempos sombrios*, dentre outras designações. Intrigante é que nem mesmo a crítica mais incisiva conseguiu macular à sua reputação. Sua morte inesperada mostrou as faces

ocultas do mal. Admiradores e interlocutores lastimaram esse evento perante os totalitarismos de Hitler e de Stálin; eles se incumbiram da tarefa de silenciá-lo para sempre.

Rouanet (1984a, p. 13), ao prefaciá-la sua tradução de *Origem do Drama Barroco Alemão*, fala da insensibilidade dos professores que avaliaram à sua tese, reprovando-a. Provavelmente, aqueles professores estavam comprometidos com a história narrada pelo vencedor, dado o fato de que os seus escritos se tornaram tão relevantes nas diferentes áreas dos saberes. Benjamin (1984a), na sua tese sobre o Barroco alemão, ao se reportar ao século XVII, denunciou o estado de exceção criado com o surgimento do Estado moderno. Certamente hoje podemos encontrá-lo em nosso meio, na situação brasileira que estamos vivendo, no cotidiano das escolas, das universidades e das instituições no seu todo.

Nesta direção, Giorgio Agamben (1942-) é um polêmico crítico da atualidade que traduziu a obra de Benjamin para o italiano. No provocativo título, *Opus Dei: Arqueologia do Ofício*, Agamben (2013) não está atacando a organização católica em si, mas quer devolver ao público aquilo que lhe foi tirado ou separado pela interdição profanadora. Toma os estudos de Walter Benjamin como inspiração para mostrar essa arqueologia litúrgica. Já na entrevista com Giuseppe Savà, Agamben (2012) argumenta que as palavras crise e economia não têm mais o mesmo significado; elas perderam o sentido do que designam. Tornaram-se ordem, imposição e obrigação teológica.

Agamben corrobora o pensamento de Benjamin neste ponto, mesmo que as pessoas não queiram aceitar determinadas medidas são obrigadas a obedecê-las. A crise que a humanidade está enfrentando é resquício do fazer do capitalismo. Esse é o modo normal do capitalismo operar. Seu funcionamento é totalmente irracional e, para que se possa entender o que está se sucedendo, é preciso que se tome a filosofia de Benjamin a sério.

Alicerçado em Benjamin, Agamben (2013) diz que o capitalismo é, realmente, uma religião: a mais implacável e irracional e que jamais existiu por não conhecer nem redenção nem trégua. Essa religião celebra um culto ininterrupto e quase imperceptível: sua liturgia é o trabalho e seu objeto é dinheiro. Diferente de

Nietzsche, para Agamben, Deus não morreu no capitalismo, mas se tornou dinheiro.⁵ Em *Profanações*, Agamben (2007) procura mostrar um fio condutor na composição dos seus vários textos já publicados. Sua análise filosófica, filológica, histórica e estética visa profanar (desvelar) o sagrado. Profanação é, para Agamben, entender que algo deixou de pertencer a todos porque foi tornado sagrado (*sacer*) ao ser subtraído. Profanar é tocar nesse sagrado, é abrir o selo hermético não revelado, é libertar do domínio público que foi reduzido apenas a alguns. É devolver à comunidade humana aquilo que lhe foi confiscado. Profanar é um conceito de origem romana e quer dizer tirar do templo (*fanum*). A profanação tem como pressuposto o sagrado (*sacer*), aquilo que foi retirado dos humanos. Por isso, tocar no consagrado/sagrado é libertá-lo (e libertar-se) de tal sacralização.

A tradução de *Documentos de cultura. Documentos de barbárie* (1986, p. 12 e 13), pode ser destacada no contexto brasileiro (quatorze literatos participam desta tradução). Este ensaio de Benjamin não é uma antologia, mas revela neste texto a existência de uma mística por detrás das institucionalizações na permanência dos opressores no poder. Essa parte do ensaio benjaminiano se refere a tentativa de *Revolução alemã de 1918* e ao aparato jurídico da *República de Weimar*. Tal República estava comprometida com o *Ancien régime*. Benjamin, distanciando-se desse regime antigo e de conservadores como Carl Schmitt (1888-1985) e de liberais como Kurt Hiller (1885-1972), diz que o poder do Estado, o *status quo* é garantido pelas forças militares e pelo poder da polícia. Rebelando-se à dominação, apoia-se, inicialmente, nos estudos de Georges Eugène Sorel (1847-1922) incentivador da greve geral, refutando-o, mais tarde.

O afastamento de Benjamin do marxismo deve-se aos componentes anárquicos e a procura de meios jurídicos *puros*. O filósofo percebe a impossibilidade de uma *Realpolitik*. Os interesses de poder trazem de volta o estado de violência, tornando-se a justiça injusta. O poder divino foi usurpado pelo criador do Estado moderno; o Rei como soberano passou a exercer inapropriadamente, o seu ofício e ao fazer exceções e burlar as regras coletivas, torna-se o criador da catástrofe.

Benjamin (1986, p. 176), na parte intitulada “*Pensamentos e visões de um*

5 Disponível em: <<https://umhistoriador.wordpress.com>>. Entrevista concedida a Giuseppe Savà e publicada no jornal italiano “Ragusa news”.

decapitado", escreve em 1929, sobre o Museu Antoine Wiertz, em Bruxelas. Wiertz viveu de 1806 a 1865. O filósofo sugere que este museu seja visitado para que se tenha ideia da história da barbárie e dos sofrimentos ocorridos na civilização: a obra de Wiertz não tem nada a ver com a grande pintura. O artista sem por o seu nome relata no catálogo do seu museu que "Há pouco ainda rolaram algumas cabeças do cadafalso". Wiertz começa a pesquisar se "a cabeça teria a capacidade de pensar por alguns segundos depois de separada do tronco?" Segundo Benjamin, isto pode interessar ao buscador das curiosidades culturais. Alguns títulos do catálogo mostram a especialidade Wiertz: O suicídio, O enterro precipitado, Fome, Loucura e Crime e A criança queimada. Wiertz redigiu pessoalmente. "Desse catálogo, publicado em 1870, consta o texto abaixo. É, por assim dizer, a 'legenda' para seu grande tríptico Pensamentos e visões de um decapitado. Não apenas a sua tendência, mas também a forma grandiosa e o vigor da composição do seu relato parecem justificar a sua promoção, a sua retirada do esquecimento" (BENJAMIN, 1986, p. 176).

Longe do humanismo classicista, a violência da tortura está, como diz o frankfurtiano no livro sobre o Barroco, mais próxima de nós do que os assim chamados conflitos trágicos.

Jürgen Habermas (2000, p. 18-20), no "Excurso sobre as teses da história de Benjamin", diz ser impossível de se precisar, a consciência do tempo, neste filósofo. As experiências surrealistas e a mística judaica foram retomadas no sentido de interromper o *continuum* da história. Benjamin não quer uma consciência reduzida à vinda do Messias ou à redenção do futuro. Seu alvo de crítica é o progresso, a tecnicização e os bens culturais herdados como tesouros irrefutáveis. Ao reinterpretar a Tese 7 de Benjamin, Habermas (2000, p. 22) descreve que a continuidade histórica é endossada "tanto pela barbárie quanto pela cultura". É infundada a ideia de que a geração do presente está em dívida para com o destino das gerações futuras e as antecedentes.

Segundo Habermas (2000), Benjamin está refutando as historiografias empáticas com o vencedor, elas negam a barbárie que deu origem à cultura que temos hoje. Nessa passagem é entendível que foi a barbárie civilizatória e não a cultura a originadora da catástrofe. Antes surge a barbárie, depois vem a cultura e da disseminação cultural surge a catástrofe. Deste ponto de vista, Benjamin entende o

papel da educação no sentido formador. Habermas está dizendo que os tempos precedentes à mística judaica e ao misticismo protestante zelavam pela permanência de um Deus externo e onipotente, mas que, depois da criação, abriu mão desse poder. Idêntico a Deus o humano tornou-se livre para criar, mas não cumpriu sua promessa.

O que Benjamin tem em mente é a ideia altamente profana de que o universalismo ético também tem de levar a sério as injustiças já sucedidas e, evidentemente, irreversíveis; de que há uma solidariedade das gerações com seus antepassados, com todos aqueles que foram feridos pela mão do homem em sua integridade física e pessoal; e de que essa solidariedade apenas pela reminiscência pode ser efetuada e comprovada. A força libertadora da rememoração, não deve servir aqui, como desde Hegel até Freud, para dissipar o poder do passado sobre o presente, mas para dissipar a culpa do presente para com o passado (HABERMAS, 2000, p. 22 e 23).

Valendo-se de Benjamin, Habermas direciona sua crítica ao universalismo ético e a impossibilidade de justificação dessa eticidade no percurso secular. A profanação se dá pela indiferença às gerações antecedentes e às injustiças sociais praticadas na civilização. O direito dos vitimizados é negado e os que restaram não esquecem as marcas dessas atrocidades. Através da rememoração é que pode ser dissipada a opressão do passado sobre o presente, como de Hegel até Freud, mas para eliminar o peso do presente para com o passado.

Em *Os arcanos do inteiramente outro*, Olgária de Matos (1989), em matéria de capa diz: para se falar de Benjamin é preciso “manter a busca histórica em aberto”, apontando os vestígios, sem inventar as provas. Assim, “o inteiramente outro” se revela como na Torá: “os arcanos [...] concentram uma tradição e orientam 'o reconhecimento do destino'” que virá, “e não a reiteração do existente”. Matos assinala que em Nietzsche o jogador não tem nada a perder; ao jogar os dados terá a surpresa do devir e o acaso como arte. Theodor Adorno, por exemplo, diverge de Nietzsche; as cartas são postas na mesa, mas não há jogo. Não existem regras ou dados a serem jogados: colocar as cartas na mesa, para Adorno, é simplesmente não se reificar no curso das coisas. Benjamin, segundo Olgária de Matos (1989), apresenta o jogo que está sendo jogado no Barroco alemão, como crônica da destruição.

Tal crônica, leva-nos a pensar com Benjamin (1984a, p. 91) onde está a urdidura desta trama originadora da catástrofe. O Drama barroco contém em sua

estrutura a vida como “imanência”, negando qualquer tipo de transcendência. “Nem o monarca nem os mártires” estão isentos; todos participam do mesmo teatro espetacular. A história barroca é um mero espetáculo teatral vivo, triste e sangrento; tem o *archetipo* da morte como *alegoria* dominante. A alegoria barroca é a base desse teatro espetacular, no entanto, para se desviar dessa rota alegórica de violência e de violência mítica, Benjamin (1987a) retoma *O narrador* de Nikolai Leskov. Encontrou nele um valor inigualável. Os ensinamentos do conto de fadas podem libertar os adultos e as crianças das forças opressoras do mito. Nas palavras do próprio Benjamin temos:

O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico, com astúcia e arrogância. (Assim o conto de fadas dialetiza a coragem (*Mut*) desdobrando-a em dois pólos: de um lado *Umtermut*, isto é, astúcia, e de outro *Übermut*, isto é, arrogância) o feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem liberado. O adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança ele aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca nela uma sensação de felicidade (BENJAMIN, 1987a, p. 215).

Os ensinamentos que o conto de fadas pode suscitar a todos nós, é inédito. Há séculos liberta as crianças e os adultos das forças opressoras do mito. De que mito Benjamin está falando? Benjamin esta falando do mito capitalismo que se apresenta como ideia incontestável, mas que precisa ser contestada por originar a catástrofe na cultura. O conto de fadas, visto num caráter não ideológico, dá sentido ao que Marx e Engels trataram na *Ideologia Alemã* (1984). Os silêncios tinham a tarefa de calar, de ocultar e de negar a palavra aos desprezados, para que o ideológico se efetivasse como mito. Benjamin com esta passagem, se rebela às formas educativas que inibem, silenciam e impõe mitos, como modelos exemplares. Sua crítica visa o *deficit* implícito na cultura instrumental, em particular aquela iniciada no século XVII nos princípios do Barroco alemão. Aquele teatro arranjou uma cifra simbólica quase impenetrável, camuflando, do leigo, as cartas que estavam sendo jogadas.

Em 1932, na *Rádio de Frankfurt*, Benjamin (1987a, p. 22) utilizando-se da radiofonia, fala: o “Observador alemão não está situado na fonte. [...] Ele está

situado no vale”. Com esta breve frase Benjamin entende que a cultura alemã desprezava os clássicos e havia se enterrado numa cultura mecanicista. Desde 1919, a inteligência germânica estava em crise, sobre a definição de liberdade humanista propagada. Isto desencadeou uma vulnerabilidade cultural que levava à margem, não à matriz de uma cultura educadora. Benjamin (1987a, p. 21) ao se referir sobre o movimento do Surrealismo vê nele “o último instantâneo da inteligência européia” e o declive cultural entre a França e a Alemanha. O movimento que surgiu na França em 1919, com André Breton e outros, foi inédito, mesmo que tenha “sido um estreito riacho”, nutrido pelo pós-guerra na Europa e “pelos últimos regatos da decadência francesa”. Os eruditos daquela época que não perceberam a autenticidade do Surrealismo, parecem-se próximos “com uma junta de técnicos que, depois de muito observarem uma fonte, chegam à convicção de que o córrego não poderá jamais impulsionar turbinas” (Ibid.).

Willi de Bolle (1986, p. 9 e 10), na Apresentação de *Documentos de cultura, documentos de barbárie*, ao falar sobre Benjamin diz: a partir da década de 20, as questões estéticas tornaram-se inseparáveis das questões políticas. A turbulência da *Primeira Guerra Mundial* jogou a geração de Benjamin aos vinte e poucos anos nos campos de batalhas. Os resquícios do humanismo clássico e os reflexos desses ensinamentos nas escolas levaram o filósofo a questionar esse empobrecimento cultural. Para Bolle, entre 1914/15 Benjamin dá seu próprio testemunho, em *A Vida dos Estudantes*, contrapondo-se a Stefan George (1868-1933) e o *Jugendstil*.⁶ O filósofo advertia sobre o culto esteticista celebrado pelo *Círculo de George*. Seu discurso sedutor dirigido a juventude alemã era para conquistar os jovens e levá-los aos campos de batalha. A experiência de Benjamin como líder estudantil o fez perceber o quietismo da juventude e o desvio da busca pelo saber crítico e de qualidade na formação universitária. As sedutoras promessas nacionalistas e

⁶ Segundo diferentes fontes, este termo alemão designa *estilo da juventude*. Na Alemanha, *Revistas como a Jugend* divulgaram este estilo. Entre 1890 até 1920, nas artes, o *Jugendstil*, na versão francesa é chamada *art nouveau*, na nossa língua de nova arte. O *Art nouveau* foi um estilo internacional de arquitetura e de artes decorativas, aplicada à indústria como uma reação à arte acadêmica ou estilo acadêmico. Este estilo está voltado ao método de ensino artístico profissionalizante. O início do academicismo para alguns estudiosos foi na Itália, por volta do século XVI, expandindo-se para as academias de arte da Europa e daí para o resto do planeta, perdurando até os princípios do século XX. Para outros advém da França, quando se reportam ao método efetivado na *Academia Real de Pintura e Escultura da França*, criada em Paris, em 1648 por um grupo de pintores sob a liderança de Charles Le Brun (1519-1690). Este pintor impôs uma pedagogia estruturada no ortodoxismo escolástico, sendo este ensinamento atravessado ao fazer barroco, neoclássico e parte da arte romântica.

desumanizadoras solapavam o papel da universidade. Benjamin passa a enfatizar nesse período a importância do saber como forma de superar esses ataques externos.

Em *Documentos de cultura*, Benjamin (1986, p. 199-201) narra de forma cômica “A viagem do Mascot”, em que uma “Nau de insensatos” parte de um porto alemão pretendendo chegar à América do Sul. Bolle (1986, p 13-14) indica que Benjamin procura mostrar a alegoria da transitoriedade humana, de liberdade e diversões na “*magic city* flutuante”, paródia e autoparódia de breve duração dos sonhos e mitos políticos da geração que viveu a República de Weimar. Talvez, alegoricamente, para Bolle, Benjamin estivesse pensando em transladar seus textos para estas terras sul-americanas.

Para uma prévia contextualização realizada até aqui, Benjamin é colocado por alguns dos apreciadores na perspectiva da dialética do materialismo histórico. Cito de imediato os mais conhecidos: Jürgen Habermas, Hannah Arendt, Michel Löwy, Slavoj Žižek, Sheila Cabo Geraldo, Márcio Seligmann-Silva, Giorgio Agamben, Sergio Paulo Rouanet, Willi de Bolle, Leandro Konder e João Barrento.

Gagnebin (1999) polemiza ao escrever *Teologia e messianismo no pensamento de W. Benjamin*. Segundo Gagnebin, quando Benjamin (1987a) se reporta ao anão corcunda, não há concordância entre os estudiosos. Há um entendimento difuso sobre a teologia e o messianismo. Gagnebin não quer interpretar Benjamin como ele está sendo lido. Scholem, por exemplo, diz que a teologia rege a História e deve reger o materialismo histórico. O pequeno anão corcunda, tem em suas mãos o comando dos fios que movimentam o autômato. Opostamente a Scholen, Hans Dieter Kittsteiner, na citada revista berlinense de esquerda, *Alternative*, consagrada a Benjamin, em outubro de 1967, aponta que a teologia é uma *ancilla philosophiae*, ou seja, não passa de uma serva do materialismo histórico que a toma a seu serviço. Creio que Benjamin elucida esta servidão na *Tese 5*.

Assim, outras fontes testemunham que o pensamento de Benjamin está atrelado a via mística; é o que diz o renomado amigo e cabalista judeu Gershom Gerhard Scholem, entre outros participantes do círculo da mística judaica que Benjamin integrava. O “sionismo”, por exemplo, era parte indissociável da religiosidade e do misticismo judeu; não poderia estar separado do corpo próprio de Benjamin.

Hannah Arendt (1987) lembra que Benjamin buscava o sagrado no texto que interpretava. Olgária de Matos (1989) procura apresentar os meandros de uma história crítica e de interrupção sem descartar a erudição alegórica, esotérica e simbólica da filologia benjaminiana. A partir do *Arcano do inteiramente outro* – Benjamin poderá se revelar! Terry Eagleton (1993) considera Benjamin, um verdadeiro rabino marxista, defensor de uma teologia messiânica judaica.

As contradições a respeito da obra de Benjamin são muitas e inconciliáveis, certamente, não caberiam nesta tese. Contudo, nada impede uma tentativa de reconciliar alguns pontos divergentes a respeito deste filósofo. Antes de Benjamin se aproximar do marxismo, ele podia pensar na mística, na teologia, na *Kabbalah* e em outras cifras herméticas. Depois de se valer do materialismo histórico e dialético marxista como método de pesquisa, e se aproximar da Escola de Frankfurt, viu-se obrigado a abandonar o misticismo e a religiosidade na linha de frente de seus escritos pois os frankfurtianos tinham como características a descontinuidade histórica, e seguiram uma experiência existencial centrada na finitude, situando-se à esquerda do sistema político e econômico vigente.

Exemplo inseparável dessa visão de Benjamin é a percepção do corpo criança. *Infância Berlimense*, nos meados de 1900 e *Diário de Moscou* entre 1926/27, expressam um antipositivismo fora dos ditames acadêmicos. O corpo próprio é intervenção dialética e cultura viva em movimento no mundo palpável e existencial. A historicidade do fenômeno era pensada por Benjamin na materialidade existencial. Entendia que o corpo estava subjugado a diversas provas, no espaço da metrópole moderna: nas guerras, nos protestos, nos festivais, nos rituais, nos jogos, no trabalho, e nas adversidades do viver no campo e na cidade.

Na mesma direção de Benjamin, Eleonor Kunz (2015, p. 9), em *Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança*, fala que o corpo da criança, desde a mais tenra infância pode ser visto como “ser-estar-no-mundo”, tendo a necessidade imprescindível de “viver o presente”. O livro trata de propiciar uma “Didática da educação física” crítica à formação voltada para o futuro, que procura por todos os meios fazer uma “educação formal precoce” da criança. Tal formação está preocupada em formar o indivíduo para a competição, sendo a criança “colocada 'sob pressão'”, nas escolas.

Denota-se daí, com Priscilla Stuart da Silva em *Educação estética: corpo, experiência e memória em Walter Benjamin*, que a revolução urbana demarcada entre 1848 e 1945 trouxe muitas estratificações ao corpo. As experiências retratadas em *Infância berlinense* e *Diário de Moscou* transcrevem a existência de Benjamin criança no interior de sua vida burguesa e de um viajante que caminha na via oposta à urbanização em meio às maiores metrópoles ocidentais. As metáforas da linguagem, nas interações cotidianas, fazem do corpo um receptáculo das ruminâncias e vicissitudes, cujas exigências do atual deixam as marcas de uma experiência e de uma vivência empobrecida e de desamparo.

Essa situação de desamparo, para Matos (1989, p. 65), é idêntica àquela do choque enfrentado pelo emigrante, na gigantesca cidade.

Jeanne Marie Gagnebin (2009), ao retomar a metáfora benjaminiana, assinala que adentrar o mar de Benjamin é andar numa floresta como num sonho. É impossível alguém desvendar o oceano contido em sua obra. Existem mais questões do que respostas; os caminhos possíveis são armadilhas que podem levar a um labirinto sem saída. Benjamin requer um(a) leitor(a) atento, com paciência e sem a pretensão de achar soluções ou esgotar suas ideias. Sua dialética abre um horizonte não imaginável para que o devir se apresente sempre de novo na intensidade do *Kairós* (καίρως), não no tempo do *Chronos* (tempo rígido).

O lembrar e o narrar no exame feito por Benjamin, também foi tratado por Freud. A fuga do presente e a sua parada súbita, devido a um outro lembrar, faz surgir a indagação analítica, na medida em que o analista sabe questionar o paciente no instante oportuno. “Aliás, Benjamin reconhece essas convergências, e afirma que a obra de Marcel Proust, e as teorias do fundador da psicanálise são os dois grandes modelos de sua tentativa de estabelecer uma nova relação com o passado e com a memória” (GAGNEBIN, 2009, p. 62).

Entende-se, dos argumentos anteriores, que um(a) noviço(a), por exemplo, teria muitas dificuldades para interpretar a obra de Walter Benjamin, assim como também, um(a) veterano(a) escolado(a) em exegética. A título de exemplo, entre outras controvérsias, Terry Eagleton (1993, p. 230), ao escrever *A ideologia da estética*, no capítulo 12, trata-o como *O rabino marxista: Walter Benjamin*, dizendo querer a salvação do judaísmo. Na apresentação de *Origem do Drama Barroco Alemão*,

Rouanet (1984a, p. 20-21) discorda do caráter teológico apontado por Eagleton. Adverte o(a) leitor(a) sobre a erudição dessa escritura: origem, por exemplo, não segue o conceito teológico – de Goethe, no sentido de *origem* e de *protótipo*. Benjamin (1984a, p. 67 e 108) argumenta que a origem tem a ver com a estrutura dialética; se faz no conflito com o mundo histórico na empiria. O *nome* e a *palavra* estão vinculados a origem existente antes da queda no *Mito da Criação*. A gênese surge a partir da linhagem adamítica, no depois da queda, no mundo profano, tornando-se daí, desencadeamento causal. Sendo assim, Benjamin retoma uma outra linguagem anterior à narrativa da fábula bíblica, e é neste sentido que o filósofo tem a tarefa de buscar esses resquícios arcaicos para restaurar o sentido originário. Ele vai se valer dessa linhagem bíblica para revelar a origem da alegoria barroca, a partir do mito de Adão.

A continuidade da linhagem adamítica tem a ver com os chefes de família nas sociedades posteriores. No decorrer da história humana foi constituindo uma família única. Esta estruturação apresenta o solo palpável da descendência hereditária, cujo regicídio tornou-se equivalente ao parricídio, expandindo-se daí para a teoria jurídica. Assim, um Monarca virtuoso era o *divino animal*, constituidor dessa cadeia linear. A epistemologia de Benjamin (1984a) visa sempre isolar o objeto nas suas extremidades indo ao limite para compreendê-lo, e desse esgotamento une o que foi evidenciado. Dessa forma, o fazer histórico é interrompido em dois sentidos: um como restauração e reprodução e o outro como incompleto e inacabado. Assim temos:

Em cada fenômeno de origem se determina a forma com a qual uma ideia se confronta com o mundo histórico, até que ela atinja a plenitude na totalidade de sua história. A origem, portanto, não se destaca dos fatos, mas se relaciona com sua pré e pós-história. As diretrizes da contemplação filosófica estão contidas na dialética imanentes à origem. Essa dialética mostra como em toda essência o único e recorrente se condiciona mutuamente. A categoria da origem não é pois, como supõe Cohen, puramente lógica, mas histórica. [...]. Pois cada prova da origem deve estar preparada para a questão da autenticidade do que ela tem a oferecer. O autêntico – o selo da origem nos fenômenos – é objeto de descoberta, uma descoberta que se relaciona, singularmente, com o reconhecimento. A descoberta pode encontrar o autêntico nos fenômenos mais estranhos e excêntricos, nas tentativas mais frágeis e toscas, assim como nas manifestações mais sofisticadas de um período de decadência (BENJAMIN, 1984a, p. 68).

É do embate dialético entre os extremos que as condicionantes históricas revelam as raízes originadoras dos fatos históricos. Esgotadas as possibilidades de apreciação do fenômeno, o objeto é decifrado na sua particularidade pelo intérprete. Em outras palavras, o selo hermético se abre, o mistério é decifrado e o drama é descoberto! Origem esta vinculada aos fatos históricos, se relaciona com o antes e o depois da história, a partir do presente.

Em *Origem do drama barroco alemão*, Benjamin (1984a) apresenta, desse modo, a materialidade que está levando a civilização a sucumbir cada vez mais na barbárie. Ao retomar a alegoria e o *alegorês* desvela o estado criador da catástrofe, na civilização. A catástrofe tem no seu alicerce os princípios do capitalismo. Ao suspender o hermetismo implícito na cultura germânica, mostra que a face do mal foi camuflada pela alegoria Barroca e suas derivações refletem como barbárie na cultura que estamos vivendo. Benjamin (1987a) quer uma narrativa que se desvie da cultura competitiva, de guerra, de violência e de opressão. Faz uma crítica de (des)construção concêntrica como tentativa de interromper os rumos da história do vencedor.

Melhor entendendo, é a partir dos fragmentos da história que Benjamin remonta ao indizível, para que daí o mosaico se faça sempre de novo na reinterpretação daquele(a) que relata a história.

Desse forma, quando Benjamin (1987a) se reporta à Torá⁷, invoca a figura do *Messias* como o *En-Sof*, o indizível de Humberto Eco (2013), em *O Pêndulo de Foucault*, como forma de romper com essas historiografias de dominação. O filósofo quer refutar outras vezes, também, essa enigmática figura do *Messias* que aparece na figura de Herodes (o Anticristo), nos episódios cenográficos do Barroco alemão. Ao investigar o Drama barroco, Benjamin (1984a) percebeu que naquele teatro o drama jesuítico retomava a fábula/alegórica do Novo e do Antigo Testamento, evidenciando o Diabo no centro da dramaturgia e metamorfoseando-o na alegoria da Morte.

Na análise que Benjamin fez da obra de Goethe (1749-1832), ele destaca o que este dizia no seu *Fausto* ser o espírito prosaico de *Mefistófeles*, mas que, alegoricamente, era o espírito saturnino. Nesta mesma dimensão, ele revela em seus apontamentos as duas faces ambíguas do Demônio.

Carl Gustav Jung (1988, p. 36), em *Aspectos do drama contemporâneo*, ajuda

⁷ Torá quer dizer a mesma coisa que *Pentateuco*, em grego.

Benjamin a decifrar o enigma: “o destino obrigou os alemães a se confrontarem com os pares internos de opostos”: o escabroso (o Demônio) e o luminoso (o Messias). “Mefistófeles é o outro lado de Fausto”, o lado nefasto, perverso e enganoso que não pode mais ser negado, é “a essência do cão”, que foi obrigada a se declarar como “o meu outro lado, meu alter ego, minha sombra infelizmente demasiado real e inegável” (JUNG,1988, p. 36).

Jung ainda diz mais: a maldade de *Mefistófeles* tornou-se evidente com o nazismo. Isto completa os dois lados da alegoria do Demônio, expressa por Benjamin, a partir do Barroco alemão. Depois de Benjamin (1984a) decifrar a composição do período barroco, a rua não é mais de mão única, todas as vias se misturam: disse-nos Benjamin (1975) linhas atrás que o *flâneur* diferencia-se do *dandy*. O *flâneur* na figura do forasteiro anda em todas as direções e pode acessar distintas formas de conhecimentos; a passagem é inaudível e indizível. Pode jogar-se do abismo ou se salvar, tudo depende da escolha que fizer na sua marcha. Mesmo se misturando com a massa não perde a sua individualidade. Em *Rua de mão única*, Benjamin (1984b, p. 65), ao tratar do *Vestiário de máscaras*, elucida que tanto em Calderón, quanto em Shekeaspeare, aparece sempre no último ato combates em que “reis, príncipes, pagens e séquitos, 'entram em cena fugindo’”. Quando os espectadores passam a decifrá-los, eles desaparecem sem deixar rastros. Os personagens dramáticos fogem passando um ar de superioridade. A aparição cênica dos que entram no palco fugindo, conquistou uma significação impenetrável, não possibilitando ao público decifrar o enigma. De igual modo para Benjamin, estamos salvos quando fugimos do olhar dos espectadores.

De acordo com Matos (1989), ao seguir as pegadas de Benjamin (1984b), em *Haxixe*, quando o filósofo se reporta à Marselha no sentido de recordação ou de conservação do passado de uma tradição ou do acesso as origens das formas culturais, temos:

O leitor, o pensador, aquele que espera, o *flâneur*, são igualmente tipos de iluminados como o comedor de ópio, o sonhador, o embriagado. [...]. A experiência do *unheimlich* faz, pela iluminação profana, o retorno à Pátria: O forasteiro, diz Benjamin, participa de algo que só podem sentir os antigos moradores de um lugar, pois a infância é a vara de condão que aponta sempre para a solidão e o desconsolo. A verdadeira imagem da felicidade é o fim da tensão, do sofrimento, da perda e da morte: volta do exílio, [...]

reconciliação do homem consigo mesmo, e da natureza com a história [...]. Atingida a utopia, o homem revive a experiência perenemente nova, o já vivido da infância. A infância é poder de individuação, memória (MATOS, 1989, p. 86-87).

Nesta passagem fica a sensação de que Benjamin deixa um horizonte aberto para que seja pensado o *Arcanum Universal*, a metáfora *archetípica* da criança divina, para os gnósticos. O forasteiro é como o Coringa num jogo de cartas. Sua pureza e versatilidade o faz conversar com todas as *Esferas* ou as outras figuras alegóricas da *Árvore*. O forasteiro faz a marcha sozinho independente dos contratempos ou dos outros personagens do jogo. Depois de experimentar os sabores e os dissabores da vida, é obrigado a se reconciliar consigo mesmo na própria experiência histórica da infância. O *flaneur* ao transitar pelas ruas desertas da cidade, julgando descobrir o passado da cidade, de um povoado ou o seu próprio passado, faz reascender a memória individual e coletiva, para ressignificá-la, no seu tempo.

Benjamin (1975, p. 57) ao falar da invenção da litografia pelo checo Aloysius Senefelder (1771-1834), um dramaturgo da Bavária, lembra que Senefelder criou uma litografia que representava uma roda de jogo e que nenhum dos personagens seguia o jogo da mesma forma. Mesmo cada um dos jogadores seguindo motivos diferentes, existe algo secretamente igual entre eles. Os jogadores revelam nos seus afazeres a existência de um mecanismo impercebível que se apossa de seus corpos e de suas almas. Os jogos de azar, por exemplo, foram expandidos pelos exércitos de Napoleão, como espetáculo da vida mundana.

Algumas vezes, Benjamin parece estar invocando a tradição esotérica, por ser esta a constituidora da Filosofia Antiga, herdeira da tradição gnóstica. Tradição esta que surge em oposição a reiteração do Mesmo, como *Arcké* da iniciação e reconstituição filosófica. Eco (2013, p. 44 e 45) esclarece melhor sobre a “santa Cabala ou Tradição”. Sem excluir a hipótese de que o nome de “Deus seja *Aleph*”, além das 22 letras do alfabeto hebraico, a *Torá* usaria as 27 letras. Não existindo vogais no alfabeto hebraico, os 22 sons mais as cinco variantes, levam-nos ao incompreensível. O ponto de vista de Eco, leva-nos ao entendimento da linguagem *onomatopaica* de Benjamin (1984a), cujas línguas contemporâneas estão impregnadas dessa linguagem. Explicando de outra forma, esta fábula/alegórica bíblica ao tratar do mito de Adão, acabou definindo, a origem mística da nossa existência ocidental. Neste

ponto, Benjamin parece estar rebatendo a própria origem mítica descendente da linhagem adamítica e ou da tradição mística do Ocidente.

Na *Tese 17*, Benjamin (1987a, p. 232) diverge do historicismo por culminar “na história universal” e no procedimento aditivo, na montagem dos acontecimentos. O historicismo toma a massa dos fatos, para preencher com eles, “o tempo homogêneo e vazio”, a cadeia cíclica e repetitiva da história. O *deficit* da história universal é sua “armação teórica”. Em antítese a esse caráter rígido e opressor, Benjamin diz que o oprimido está apto a se situar diante do mundo que o cerca, movendo-se contra o passado opressor. O oprimido faz a intervenção na forma serpentina, esta forma passava como um anel de mão em mão, entre as gerações.

Aqui a crítica do filósofo se dirige a continuação da história que validou também a tradição judaica de modo incontestável. Esse legado foi transmitido as seguintes gerações como verdade insofismável. Excetuando-se, talvez, algum percurso da filosofia ocidental, cujo anel não fazia parte. Neste sentido Benjamin (1987a, p. 232), no *Apêndice 1*, retoma, por um lado, a crítica ao historicismo por se satisfazer “em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história”, mas como nenhum fato pode ser causa, não passa de “um fato histórico”. Este acontecimento se torna fato histórico, graças a outros episódios que podem estar separados dele, por milênios; e por outro, que o historiador ciente dessa ideia se nega “a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário”, próprias das historiografias positivistas.

Neste sentido, Gagnebin (1993), assinala que Benjamin construiu a sua narrativa a partir dos fragmentos da história. O pensamento se faz dos *cacos da história*, sendo que, numa metáfora, tudo se faz e se desfaz, numa nova urdidura. Nada poderia ser descoberto por outra via, nada está determinado. O saber advém da viagem que o transeunte faz ao experienciar o viver ou ao atravessar a cidade. A travessia é idêntica a fumaça de um cachimbo, não tem nada acertado antecipadamente. A peregrinação, leva à destruição, da história petrificada.

Benjamin (1987a) aos poucos vai deixando explícito que:

Para os discípulos a rememoração desencantava o futuro, a qual sucumbiam os que interrogavam os adivinhos. Mas nem por isso o futuro se converteu

para os judeus num tempo homogêneo e vazio. Pois nele cada segundo era a porta estreita pela qual poderia penetrar o Messias (BENJAMIN, 1987, p. 232).

Os discípulos judeus aprendiam a *Torá* por meio da rememoração. Não precisavam investigar o futuro, ele era desencantado na experiência cotidiano. Os oráculos e os deuses não respondiam mais pelos acontecimentos humanos. Benjamin parece querer dizer com isto, que os ensinamentos ocorriam nas conversações e nos círculos mútuos de convivência entre os judeus. A comunidade inteira respondia pelas faltas. Aprendia-se no estar-no-mundo e com-o-mundo. Esse entendimento de Benjamin, rebate o idealismo de Platão. A transcendência platônica isentava e isenta os humanos pelo que vem acontecendo na contemporaneidade e o fazer teológico do capitalismo não se responsabiliza por ser o criador da barbárie e da catástrofe na civilização.

Hannah Arendt (1987, p. 114), em *Homens e tempos sombrios*, comenta que Benjamin não se sentia atraído pela religião. Admirava a teologia e o tipo teológico de interpretação em que o texto é sagrado, mas não cultuava a Bíblia, nem era teólogo; era um escritor inigualável, escrevia em citações e aforismos, fez grandes traduções, mesmo sem ser tradutor. Talvez tenha sido o único crítico da literatura alemã. Na descrição do amigo Scholem (numa das belíssimas cartas que foram publicadas), Arendt vai dizer que:

As metáforas são os meios pelos quais se realiza poeticamente a unicidade do mundo. O que é tão difícil de entender em Benjamin é que, sem ser poeta, ele pensava poeticamente e, por conseguinte, estava fadado a considerar a metáfora como o maior dom da linguagem. A 'transferência' linguística nos permite dar forma material ao invisível – 'Uma poderosa fortaleza é nosso Deus' – e assim torná-lo capaz de ser experimentado. Não lhe era problema entender a teoria da superestrutura como a doutrina final do pensamento metafórico – exatamente porque, sem muito trabalho e evitando todas as 'mediações', ele relacionava diretamente a superestrutura com a chamada infraestrutura 'material', que para ele significava a totalidade dos dados sensorialmente experimentados. Estava evidentemente fascinado por aquilo mesmo que os outros rotulavam de pensamento 'marxista vulgar' ou 'não dialético' (ARENDR, 1987, p. 122).

As reflexões de Arendt descrevem que Benjamin não era poeta, mas fundia o

mundo poeticamente. As metáforas eram o maior dom da linguagem que o humano poderia ter e este era um dos dons de Benjamin. A ação dialética na imediatez unia a superestrutura e a infraestrutura. Os frankfurtianos o viam como “um mau marxista”; consideravam sua dialética insuficiente e, por isso, Benjamin precisou revisar alguns de seus textos, para poder se enquadrar no Instituto/Escola. Arendt tinha restrições a respeito de Adorno por motivos pessoais. Além disso, enviou-lhe os manuscritos de Benjamin após à sua morte para publicação. Adorno demorou anos para publicá-los! Benjamin teve um papel primordial numa época muito instável na Alemanha de Hitler. Mesmo que o livro de Ghersom Scholem (1989), *Walter Benjamin: a história de uma amizade*, seja suspeito por Benjamin ser seu amigo de fé, Scholen escreveu-o na dimensão dos fatos que vieram à tona, anos depois da sua morte. O *Kabbalista* sustenta que não é uma mera contribuição à biografia de Benjamin o que escreveu. Trata-se da relevância do filósofo mais falado do século XX e da importância da sua crítica à modernidade.

Márcio Seligmann-Silva (2003) corrobora com a manifestação de Scholen. A teoria da história se transforma numa teoria da memória, em Walter Benjamin. No século XIX, a alegoria baudelaireana surge da transitoriedade com o ápice da cidade moderna. Naquela época, a cidade encontrava-se em ruínas, em contínua destruição construção e desocupação. Foi assim que o fotógrafo Eugène Atget apresentou Paris. Os surrealistas e Benjamin ficaram fascinados pela desabituação. Hoje parece ocorrer o contrário, a cidade entrou em eclipse: hiperpopulação, congestionamento nas vias, violência sem precedentes históricos, enfim, para Seligmann-Silva (2003, p. 397), o projeto moderno entrou em decadência; “o indivíduo perdeu o bonde da História”, petrificou-se “na estação paralisado. 'Para que falar de progresso’”. O progresso para Benjamin está atrelado à ideia de catástrofe, é o sempre dado e veiculado no capitalismo.

A obra de Benjamin toma cada vez mais relevância na cultura que estamos vivendo. Suas críticas são inconfundíveis e concêntricas às estruturas e aos processos técnicos e instrumentais. Por outras fontes, Benjamin foi um conhecedor profundo da língua e cultura francesa, traduziu para o idioma alemão importantes obras como: *Quadros Parisienses* de Charles Baudelaire e *Em Busca do Tempo Perdido*, de Marcel Proust. Teve influência do teatro épico de Brecht, da prosa de Kafka, da narrativa de

Nikolai Leskov, da estética de Georg Lukács. Criticou Nietzsche, Platão, Goethe, Max Brod, Gustav Wyneken, Carl Schmitt, Kurt Hiller, Stefan George e muitos outros.

Conforme o *Prefácio* de Gagnebin (1987a, p. 18), Benjamin herdou de Proust e Kafka o inacabamento. Proust não escreveu *memórias*, mas buscou analogias e semelhanças entre o passado e o presente. Introduziu o infinito nos limites da individualidade burguesa. Kafka leva-nos a esquecer tudo o que aprendemos. Propõe a deficiência de sentido e a ausência de memória. Leskov antecipa a obra aberta, assim como contava Heródoto. Benjamin admirava o conto de Kafka, denominado *A muralha da China*. Kafka, foi considerado por Benjamin, o maior dos narradores modernos; conta-nos com suavidade, o que nos distancia “da imagem de verdade e de palavra”. Em *Experiência e Pobreza, de 1933*, Benjamin lembra-nos da *imagem do pai* que no seu leito de morte, deixava como herança aos filhos uma experiência imutável, absoluta, empobrecida. Isto rememora o tempo de Platão e o símbolo do sol. Quando este era desenhado no peito do mensageiro, representava o absoluto. No Barroco alemão o sol foi transformado na figura do Imperador.

Enfim, a escritura de Benjamin, além de conjuntar ideias opostas do materialismo histórico e dialético, apresenta as faces dominantes e libertadoras do idealismo antigo, do idealismo alemão, da mística judaica, do surrealismo, da psicanálise de Freud e uma infinita complexidade de saberes que integrou à teoria estética da filosofia, da arte e da literatura.

De nossa parte acreditamos que ele foi, como expressa Arendt, crítico de arte, no entanto, mais como filósofo e não como um simples literato. E neste contexto compreendeu de certa forma como pioneira a necessidade do cruzamento entre a filosofia e a literatura. Tal como define Hermann (2017, p. 5), a superação dos limites rígidos das disciplinas favoreceu a relação de complementariedade entre o saber filosófico e o saber proveniente da literatura e das artes em geral. Áreas que trabalham com o ficcional podem criar um laboratório privilegiado que configura experiências desafiadoras capazes de iluminar não só a especulação teórica senão que também a percepção de determinados problemas morais.

Até aqui procuramos congregamos alguns pontos convergentes e divergentes a respeito da escritura de Benjamin, utilizando-nos da memória: esta para o filósofo vinculava todos os tempos, sem deixar vácuos ou espaços vazios. Rememorar

Benjamin hoje, é lembrar do erudito filósofo, radicado à primeira geração da Teoria Crítica e da história aberta na busca do inteiramente outro. Sua breve passagem entre nós, envolve muitas polêmicas, intrigas e até difamações, tornando-se alvo de amor e ódio, admiração e respeito, aceitação e rejeição, de endeusamentos e perseguições, durante a sua existência. Se alguns segredos ficaram escondidos, talvez somente Benjamin poderia nos revelar.

1.4. Educação, barroco e barbárie

Nas teorias da educação não se fala na barbárie e a prevenção das catástrofes é quase inexistente. A literatura veiculada na formação de professores(as) no Brasil tem encarado os acontecimentos trágicos como naturais, enquanto na Europa, Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, faz parte da cultura. Mais recentemente, os debates diferenciados resultantes do Projeto do Grupo de Pesquisa *Formação Cultural, Hermenêutica e Educação*⁸ retomam algumas proposições de Adorno (1986, p. 119), no sentido teórico da *Educação pós-Auschwitz*. Neste sentido, a filosofia de Adorno fomenta algumas inquietações, a destacar a seguinte: que tipo de educação o professor está promovendo no mundo atual?

Adorno não escreveu nenhum tratado específico sobre educação, entretanto, suas reflexões filosóficas ajudam a problematizar a temática. De igual modo, o pensamento de Walter Benjamin evidencia a lacuna da experiência cultural continuada, remetendo a formação professoral aos problemas civilizatórios atuais.

No Brasil, por exemplo, entre as tendências e correntes que se destacam na educação, duas delas podem ser integradas na prevenção às catástrofes: uma é a *Semana de 1922* nas artes e na literatura; a outra é a proposta libertadora de Paulo Freire. No contexto europeu, Adorno (1995) vislumbrava a possibilidade de os perigos da barbárie de *Auschwitz* se repetir. Divergindo da lógica instrumental civilizatória, interroga o fazer acrítico da pedagogia. Por isso, exige uma posição da pedagogia frente ao bárbaro e à barbárie, ao pesquisar a profissão do magistério,

⁸ A Espanha, por exemplo, foi obrigada a aprender com as experiências traumáticas e a resistir diante de atentados terroristas: a prevenção às catástrofes já é atitude efetiva nesse país. O “V Seminário Formação de Professores”, ocorrido na UFSM em 2013, enfatizou, sobretudo, o tema “Catástrofes Movimentos Sociais e Formas de Resistências”, como modo de tecer um horizonte reflexivo da Educação, na comunidade/sociedade crítica de Santa Maria/RS.

responsabilizando a cultura burguesa pelos *Tabus* aversivos à formação dos(as) professores(as).

Aproximando-se da reflexão de Adorno, Benjamin (1984a) vai criticar a barbárie implícita no palco do Drama do barroco alemão do século XVII. Neste modelo de ensino escolástico teatral dos jesuítas encontram-se as raízes da criação do Estado moderno e do estado de exceção às diferentes práticas extorsivas que daí se derivaram. A base daquele teatro estava alicerçada nas alegorias bíblicas do Novo e do Antigo testamento, disseminadas de forma inquestionável nas dramatizações teatrais.

Refutando esta visão profana que desembocou no capitalismo, Benjamin (1986) nos ensaios de juventude, por volta de 1914/15, ao falar da vida universitária aos estudantes, evidenciava o que havia levado a Alemanha, um país dito tão culto, ao empobrecimento cultural. Sustenta que o fazer técnico-instrumental é cúmplice pela pobreza da formação superior e pela formação humana no geral.

Benjamin (1984a) ao buscar os marcos efetivadores das práticas autoritárias da Pedagogia Moderna, acabou detectando os reflexos submersos por detrás do palco instrumental do Drama do barroco alemão e o modo operante da teologia católica e da teologia protestante. A teoria exposta por Benjamin propõe aos(as) educadores(as) opções possíveis que podem ser (re)pensadas e ressignificadas em seu conjunto na luta contra o dogmatismo e o messianismo servil. Entende-se ainda que a filosofia de Benjamin é capaz de propiciar um diálogo entrelaçado com a docência, na justificação e ressignificação do que fez a escola passar do palco da barbárie ao palco da catástrofe. Além disso, sua proposta filosófica abre um horizonte para que o(a) educador(a) possa recuperar o palco ao qual pertence com base na crítica e na autorreflexão. A particularidade da reflexão do pensamento do filósofo pode ajudar no entendimento da lacuna existente e que ainda não foi preenchida no campo da formação. Suas reflexões possibilitam desvios de rota frente aos afazeres mecânicos e instrumentais e diante da escassez de materiais teóricos relacionados ao tema Educação e Barbárie.

Benjamin (1987a) questiona as práticas formativas divisionistas, em *Experiência e pobreza de 1933*, trata da nova barbárie disseminada depois da supervalorização da técnica de guerra. Essa experiência frustrante além de desprezar o humano originou a competição como num campo de batalha. A experiência

partilhada dos(as) educandos(as) foi estilhaçada quando a vida moderna passou a dar crédito à alegoria Barroca do século XVII. Este modo mecânico de ensinar acabou retirando os indivíduos da realidade, trazendo prejuízo nas relações humanas e na conjugação dos saberes na linguagem. Ciente desta visão excludente, ele diz que o alargamento das fronteiras entre os ricos e os pobres é fruto desta educação que não sabe conversar com o outro, que não cria laços fraternos de convivências cooperativas e por defender o explorador. Os intelectuais e os(as) professores(as) é que podem amenizar esta relação dicotômica ao conversarem sobre estes conteúdos com os(as) alunos(as) nas suas práticas sociais.

Benjamin (1987a) afirma o tempo inteiro nos seus escritos que os(as) professores(as) devem trabalhar os conteúdos interligados ao contexto social, como forma de romper com o modo Barroco de educar. O filósofo nega desde a sua juventude as formas impositivas e opressoras de narração e de transferência mecânica de conhecimentos. Sua pretensão era fazer uma *Reforma Escolar* no ensino alemão. É deste ponto de vista que ele vai dizer que os episódios que estamos vivendo, continuam imunizando quase sempre os vencedores.

Os frankfurtianos já pensavam sobre o tema Educação e Barbárie nas suas análises. Advertiam sobre a maldade que rondava o mundo europeu. A ciência moderna assentada na cultura burguesa havia dividido a teoria da prática. Os antagonismos no capitalismo estavam levando a civilização a sucumbir cada vez mais na falência, frente ao progresso cientificista. A Primeira Guerra aniquilou 23 milhões de soldados, 13 milhões de civis e 21 milhões ficaram feridos. O nazismo de Hitler dizimou 6 milhões de pessoas nos fornos crematórios com o genocídio em massa nos campos de concentração. O marxismo e o capitalismo, dentre outros totalitarismo, frustraram as expectativas de emancipação e libertação dos oprimidos. Isto levou os frankfurtianos a intervenções públicas na Alemanha contra esses acontecimentos.

Procuravam entender o desprezo do capitalismo, na metade do século XIX, à obra de Marx. Respaldados no materialismo histórico retomam a teoria 'crítica' da sociedade tentando buscar as origens das barbáries e das catástrofes, pois a imagem do planeta tendia para uma queda no abismo. Ressignificaram a obra de Marx, unindo-a às reflexões da psicanálise de Freud e se utilizaram das mídias na crítica do cientificismo. Benjamin se fixou na crítica dos escritos do historicismo, do positivismo

e da alegoria Barroca do século XVII, analisando as formas de dominação contida nos textos em circulação. Adorno e Horkheimer (1987), além de denunciarem a alienação causada pela indústria cultural, afirmavam que nos tempos atuais a razão crítica foi solapada, tornando-se a razão Iluminista serva da razão instrumental. Adorno (1995) vê a barbárie como fruto dessa racionalização padronizadora, como morte industrializada, depois do regime nazista de Hitler.

Adorno (1986), em *Educação pós-Auschwitz*, questiona as operacionalizações planejadas no extermínio coletivo de pessoas em *Auschwitz*. Pessoas cultas e inocentes foram mortas, judeus, ciganos, negros, enfim todos os considerados diferentes. A barbárie em *Auschwitz* não foi praticada pelos analfabetos. Adorno interroga a submissão da pedagogia às imposições da razão instrumental e por permanecer silenciosa e sem voz diante da visão disseminada pela sociedade instrumental burguesa. A classe nobre fez da cultura um bazar, mercantilizando-a. Adorno diz que a racionalidade burguesa vem silenciando as pedagogias, tolhendo a liberdade e a emancipação humana, enfraquecendo a memória, o tempo e a lembrança, e desvalorizando a atividade artesanal, criativa e lúdica; parte indissociável da experiência vivida na existência.

Quando Hellmut Becker entrevista Adorno (1995), no *programa radiofônico*, no subtítulo, *Educação para quê?*, Adorno esclarece que a barbárie é o reverso da formação cultural. A barbárie é uma terrível sombra que paira sobre todos nós. Na sequência, reportando-se *A educação contra a barbárie*, entende que este problema não é só da Alemanha, faz parte do mundo inteiro. A questão mais urgente da educação hoje é a desbarbarização. Barbárie esta que no seu grau mais elevado tem a ver com o processo civilizatório do progresso desenfreado da tecnocracia. Referindo-se ao processo de formação na escola, Adorno (1995) assinala que os indivíduos se encontram em escalas diferenciadas em relação ao mundo civilizado, não por não terem experimentado a civilidade, mas por estarem embebidos pelo impulso de destruição. Adorno (1995, p. 116), amparado em Freud, volta seu olhar para o papel desbarbarizador da escola. A escola precisa entender essa herança bárbara de ficar reproduzindo a opressão, a tortura, a imposição, o medo, o silêncio, a intolerância. Os(as) professores(as) podem inverter esta dinâmica ao proporem situações vinculadas ao ético e na base do amor pelo outro, na experiência formativa, para que

Auschwitz não volte a se repetir! Adorno quer uma formação distinta da operacionalização instrumental que se utiliza da cultura para forjar meios destruidores. *Auschwitz* surge como *alegoria* do capital em seu estado embriagador; vende sonhos e enfeitiça as pessoas no capitalismo tardio. O fazer escolar e a pedagogia deveriam ter como meta a desbarbarização da educação. Uma das condições possíveis para Adorno é a negação das formas tiranas de educar e que desprezam o outro.

Nesta mesma direção, Benjamin (1984a) apresenta os indícios dessa concepção expropriadora, tendo como pano de fundo o palco teatral do Barroco alemão do Século XVII, instante em que a burguesia passou a ocupar o poder. Soma-se a isso, para Benjamin (1984a), no campo religioso, as bases teológicas impostas pelo cristianismo católico e o protestante e, no campo político-social, o avanço da laicização, quando a burguesia assume o poder. A revolução científica no Ocidente enunciou com Francis Bacon (1561-1626), entre os séculos XVI e XVII, os princípios da ciência moderna e a separação do ser humano com a natureza ou com os fenômenos inexplicáveis. O desencantamento do indivíduo diante do mundo, tornou irrelevante o caráter sagrado. Com o despertar da Revolução Industrial no século XVIII e o avanço das ciências inflexíveis em todos os campos, tal racionalização arquitetou um novo mito. Não foi insignificante o tratamento do sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. A ética protestante valoriza o trabalho e a ampliação do capitalismo nos países onde impera o protestantismo. Em *O capital* de Marx (1988), o trabalho perdeu o poder libertador ao longo da história, quando uma classe passou a se sobrepor a outra. Mesmo que houvesse uma luta contra a religião e as monarquias totalitárias, nos tempos mais antigos, o termo *laico* não tinha o sentido atual. Do grego *laikós* quer dizer *do povo*. Somente do século XIX em diante, a palavra *laico* passa a integrar a vida secular profana divergindo da vida religiosa. Críticos dizem que o laicismo passou a vigorar desde a Revolução Francesa (1789-1799). Em termos históricos, nos aspectos concernentes à questão social, a Revolução Francesa é a revolução da classe burguesa, voltada ao desenvolvimento do progresso civilizatório e a expansão do ideário burguês. A burguesia com o movimento Iluminista do século XVIII, ascendeu no poder estatal, provocando violentas mudanças no campo político, industrial e

econômico. Sua meta era o extermínio da monarquia e da religião e a separação da Igreja do Estado. Pode-se dizer que no período pós-Revolução Francesa, a burguesia foi a classe defensora do Iluminismo e da racionalidade científica instrumental. O palco inicial do empirismo foi a Inglaterra. Nesse país, a burguesia, a partir do século XVII, conquista o poder econômico, político e ideológico e ao refutar o absolutismo monárquico, origina o liberalismo nos moldes mercantilistas.

Até mesmo a arte no Barroco alemão estava confinada ao rito secularizado; os artistas criavam alegorias no teatro, na pintura, na escultura, na música, sobre a tutela e controle da Igreja ou da soberania do Estado. Benjamin (1987a) argumenta que nos tempos mais remotos, as obras de arte serviam à ritualística, à magia, à religiosidade, tanto na tradição da Grécia, quanto na Medieval, a arte era cultuada sobre esta aura teológica. Isto levou Benjamin, a dizer que:

O valor único da obra de arte 'autêntica' tem sempre um fundamento teológico, por mais remoto que seja: ele pode ser reconhecido, como ritual secularizado, mesmo nas formas mais profanas do culto do Belo. Essas formas profanas do culto do Belo surgidas na Renascença e vigentes durante três séculos, deixaram manifesto esse fundamento quando sofreram o seu primeiro abalo grave. Com efeito, quando o advento da primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária – a fotografia, contemporânea do início do socialismo – levou a arte a pressentir a proximidade de uma crise, que só fez aprofundar-se nos cem anos seguintes, ela reagiu ao perigo iminente com a doutrina da arte pela arte, que é no fundo uma teologia da arte. Dela resultou uma teologia negativa da arte, sob a forma de uma arte *pura*, que não rejeita apenas toda a função social, mas também qualquer determinação objetiva. (Na literatura foi Mallarmé o primeiro a alcançar esse estágio). É indispensável levar em conta essas relações em um estudo que se propõe estudar a arte na era de sua reprodutibilidade técnica. [...]. Com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual. A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida. A chapa fotográfica, por exemplo, permite uma grande variedade de cópias; a questão da autenticidade das cópias não tem nenhum sentido. Mas, no momento o critério de autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma: em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política (BENJAMIN, 1987a, p. 171).

Benjamin diz que a autenticidade da obra de arte é inexistente por estar vinculada ao teológico ou por fazer parte de um ritual secularizado. O modo profano do culto do belo teve início na Renascença, em 1500, e perdurou por três séculos. No

entanto, quando a técnica da fotografia junto com o socialismo passou a ameaçar o fazer artístico petrificado, a teologia negadora da *arte pela arte* veio à tona. A arte pura (subjetivista), para não ser extinta, passou a negar a função social e todas as imposições externas. A obra de arte liberta-se pela primeira vez da história de servidão com a reprodutibilidade técnica. O surgimento da fotografia tornou possível uma enorme quantidade de cópias, o que não dá nenhuma garantia da autenticidade da obra. Para ele, a arte autêntica traz consigo a *práxis* política do autor e é politizadora.

A grande força sobre que alicerça-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo o reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana. A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano.

A liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver. [...].

O desemprego no mundo não é, [...] uma fatalidade. É antes o resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem faltando o *dever ser* de uma ética realmente a serviço do ser humano [...].

A um avanço tecnológico que ameaça milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica. [...]. A preocupação, por isso mesmo, com a formação técnico-profissional capaz de reorientar a atividade prática dos que foram colocados entre parênteses, teria de multiplicar-se

Paulo Freire, (1996, p. 146-148).

CAPÍTULO 2

O PALCO DO BARROCO ALEMÃO

Faremos, neste capítulo, uma reconstrução da barbárie com base no Drama barroco alemão do século XVII. Prioriza-se a associação entre o estado moderno e a teatralidade jesuítica disseminada pela Igreja católica e, de modo similar, pela protestante, como originadores da pedagogia autoritária. O teatro barroco esconde-se em figuras alegóricas de difícil compreensão do público, mas de eficaz resultado como dramaturgia pedagógica e pragmática. Neste sentido, a alegoria serve para enganar e manipular os espectadores. De modo idêntico, num outro instante, evidenciaremos que este mesmo esquema se repetirá na relação entre a ideologia da técnica e da tecnologia e a pedagogia do trabalho. Faz-se indispensável uma rápida revisão do denominado projeto Moderno ou Iluminista, buscando uma contraposição às historiografias dos vencedores, o que nos levará a responder a seguinte questão: o que fez as pedagogias permanecerem silenciosas diante da barbárie civilizatória? Por último, explicitaremos que nem o palco barroco, nem a industrialização moderna e nem as pedagogias que daí resultaram estão isentas de contribuírem para o desencadeamento da barbárie e das catástrofes.

2.1. Benjamin e o ensino instrumental

A História da Educação experienciou diferentes modalidades do fazer educativo na docência ao longo dos séculos de formação de professores(as), sofrendo influências diretas das disputas em curso pelo poder. Na passagem do século XVI ao XVII, Jan Amos Comenius (1592-1670) colocou a prova seus ensinamentos com a sua *Didaktika* (A didática), provocando diversas mudanças nos modos e meios de produção e no

desenvolvimento da ciência e da cultura. Neste período instável, a burguesia estava sedenta pelo poder da nobreza e do clero. A prática pedagógica era separada da vida individual e o poder da religião tolhia as decisões pessoais. Depois da Boêmia ser derrotada na *Guerra dos trinta anos*, o imperador Fernando contém com força máxima o protestantismo, entregando todas as escolas dissidentes à autoridade da Igreja Católica, sobretudo aos Jesuítas. Das disputas acirradas entre os burgueses, os nobres e o clero, diferentes perspectivas pedagógicas surgiram nos períodos seguintes, voltadas às exigências dos negócios, à promoção de um ensino livre, laico e de cunho individualista.

O grupo dos dissidentes surgiu após Jan Hus (1369-1415) atacar a Igreja romana e ser queimado na fogueira. Hus era natural da Boêmia, foi reitor da Universidade de Praga e defensor da liberdade de culto e da tolerância religiosa. Comênio nasceu na comunidade denominada *Unidade dos Irmãos da Boêmia-Morávia*, atual República Tcheca, descendente de grupos hussitas filiados a Hus. Antes do extermínio desta irmandade *Fraternitas Rosae Crucis*, o bispo e professor Comênio estava no seu comando. Sua primeira fonte de inspiração foi o teólogo Johann Valentin Andrea (1586-1654), considerado o autor principal dos manifestos rosacruz. A catastrófica perseguição aos inimigos do clero fez Comênio em 1627 buscar refúgio na Polônia. Hus antecipou as críticas que se tornaram cérebres com Martinho Lutero e João Calvino (1509-1564) sobre a venda de indulgências. O contato com Andrea concedeu-lhe o aval para dar continuidade ao plano espiritual dos rosacruz.⁹

Em 25 de abril de 1982, Delmar Domingos de Carvalho em *Conferência proferida nas comemorações dos 400 anos do nascimento de João Amós Comênio*, no auditório municipal Bombarral-Portugal, propôs um sistema de ensino com igual direito de todos ao saber. Nesta ocasião diz que Max Heindel denomina Comênio como um mestre rosacruz. O criador da *Grande didática* conflitou com a filosofia de Descartes ao defender a união entre a filosofia e a teologia, a ciência e a arte como religião, resultando desta fusão a sua obra *Pansophiae prodomos* (Intimidações de uma ciência universal), modificada mais tarde para *A reforma das escolas*. Descartes criticou a obra de Comênio *Oeuvres (Obras)* por não deixar de lado a fé, a religião e as reflexões teológicas. Enquanto Comênio acreditava que Cristo era o único caminho

⁹ Disponível em: <www.rosacruz.blogspot.com>. Domingo, 9 de setembro de 2007. Acessado em 22 de agosto de 2018, as 18:52.

para a salvação, Descartes duvidava desta visão. Para Comênio ninguém poderia se educar se não tivesse este ideal por meta.¹⁰

Corroborando a crítica de Benjamin, Thomas Ranson Giles (1987, p. 151), em *História da educação* reconhece que o tema em voga no século XVII é a *Reforma* da educação. Este reformismo estava voltado para a conversão ao cristianismo. Andreae na obra *Christianopolis* (A cidade cristã), publicada em 1629, deu início à vertente do otimismo. Seu desejo era uma sociedade amparada num governo republicano, na distribuição das riquezas, com ensino esclarecido para além da sala de aula, através da biblioteca e do laboratório. A Utopia era inseparável do conservadorismo religioso. Da mesma forma, o tema utopista é encontrado na obra *Civitas solis* (A cidade do sol), e do herege Giovanni Campanella (1568-1639), obra publicada em Frankfurt em 1623. Neste escrito, Campanella vislumbrava uma sociedade em perfeito estado de justiça, nos moldes da república platônica, cujo processo educativo é de importância suprema. A primazia era dada ao conhecimento científico-empírico. Após o aluno completar os sete anos de idade podia receber tal enciclopedismo. Isto garantia uma rápida aprendizagem. Produzia-se mais estudiosos num só ano que as demais sociedades em dez ou quinze anos. A *Cidade do sol* causou um impacto imensurável naquele tempo. Seus métodos apresentavam soluções concretas aos problemas angustiantes daquela sociedade.

Giles (1987, p. 152) assinala que, em 1623, Comênio escreveu sua primeira obra, o *Labirinto do mundo*, seguido por *Paraíso do coração*. Sua reflexão visava nestas duas obras os problemas humanos (a própria corrupção do processo educativo) e que cada indivíduo buscasse *a Luz de Cristo*, contra o agnosticismo. A didática de Comênio foi publicada em tcheco entre 1627 e 1632. Depois de ser traduzida para o latim garantiu fama e reconhecimento universais a Comênio. Esta obra foi reelaborada entre 1633 e 1638, sob a denominação de *Didactica magna* (A grande didática), lançada em Amsterdã em 1657. A crença de Comênio era a de que a realidade percebida era axiomática e indubitável. O pensador Morávio rompeu com o humanismo cristão de Felipe Melanchton (1497-1560), de Johann Sturn (1507-1589) e outros. Rejeitou o humanismo clássico como caminho para alcançar a piedade.

¹⁰ Disponível em: www.christianrosenkreutz.org. Delmar Domingos de Carvalho. *Comênio, uma pentalfa dourada, um filho da luz e do amor*. Auditório Municipal Bonbarral, Portugal, 25 de abril de 1982. Acessado em 22 de agosto de 2018, as 23:42.

Mesmo sendo um apreciador das línguas e da literatura da Antiguidade, horrorizava-se com a moral pagã. O problema era como interpretar esta realidade. Segundo Giles (1987, p. 155), Comênio realizou o ideal dos utopistas, tornando-se o principal expoente do movimento salvacionista do conhecimento universal. Deste ponto de vista, a reforma de toda a civilização proposta através da *Diadática magna* de Comênio tinha por modelo a continuação das ideias do pensamento dos rosacruzistas, assentado na indução empírica de Francis Bacon (1561-1626).

Benjamin (1984a; 1987a) vai direto ao cerne da proposição de Comênio em sua *Orbis pictus* (O mundo em imagens), uma educação imagética que quer uma formação universal padronizadora e perfeita na busca do Cristo interior como causa última. Esta educação de Comênio foi imposta como um *a priori* ou uma pré-condição ao educando. Comênio sugere com a *Escola maternal*, um livrinho de imagens para as crianças. Benjamin não quer saber desses livrinhos prontos para crianças, mas que os(as) professores(as) criem com as crianças os livros infantis e outras formas de vida na escola com base na situação existencial. No Barroco alemão, Benjamin (1984a, p. 204) critica a história da salvação, pois esta “contribuiu para a guinada da história em direção à natureza que está na base da alegoria”. Além da crítica a Andreas por escrever somente para iniciados, retoma o filósofo teutônico e místico luterano alemão, Jacob Böhme (1575-1624) por entender as oposições dialéticas entre o barroco da imagem e o barroco da palavra ou a fusão entre a Cabala oral e a Cabala cifrada em imagens.

Apesar da grandeza da obra de Comênio em sua época, essas elucubrações anteriores abrem precedentes no presente para que o palco gerador dos seus ensinamentos seja pensado como uma das práticas escolares dogmáticas, autoritárias e intelectualistas, voltada à salvação através da religiosidade universal a partir dos fundamentos rosacruzistas; ou, melhor dizendo, da aceitação simbólica do modo de existência da Idade Média e dos tempos antecedentes e que continua viva entre nós. Nos primeiros tempos do protestantismo havia uma ênfase exacerbada na iniciativa individual e na ajuda aos mais necessitados. Para Giles (1987, p. 147 e 148) isto teve influência na fundação de novas instituições que substituíram as medievais: “Nesse período, um quarto das doações públicas foi destinado à educação, especialmente às universidades, reflexo da ética puritana que incentivava a melhoria moral e

intelectual”.

Contudo, na finalização do século XVI, quando as intuições de ensino assimilam a secularização, os estudantes foram recrutados das classes sociais mais abastadas. Dessa maneira, “o sistema de aulas formais cede lugar ao sistema tutorial ou à instrução de pequenos grupos, o que é facilitado pela impressão de textos” (*idid.*).

Vale dizer aqui que Comênio deu continuidade aos ensinamentos secretos negados por Benjamin (1984a, p. 192). Os pensadores do barroco alemão e muitos da modernidade defendiam a “convicção teológica de que os hieroglifos egípcios contêm uma sabedoria hereditária capaz de iluminar todas as trevas da natureza”. Por isso, os hieroglifos egípcios representavam as ideias divinas e a história resguardava todo o segredo emblemático. Para Benjamin, o criador da natureza não era Deus, mas o Papa, o Imperador ou o Soberano. Este último, com a efetivação do Estado moderno, vai se tornando o usurpador ao praticar a corrupção. Ao forjar o estado de exceção torna-se o próprio originador da catástrofe. Benjamin cita por exemplo, o hieroglifo usado para representar o conceito do tempo: “Uma serpente alada mordendo a extremidade de sua cauda” (*ibid.*). Desse modo, Benjamin explicita que a teologia barroca estava voltada aos ensinamentos secretos, assim como a construção didática de Comênio. Nas diferentes ramificações que a emblemática conquistou, havia um vínculo entre a linguagem plástica egípcia, grega e cristã. Para ser mais preciso, Benjamin entende que a teologia barroca não visava a vida terrena nem a moral das criaturas, mas os ensinamentos secretos da doutrina hermética. No barroco a natureza era dotada de fins absolutos, assim como em Comênio sua *Grande didática* era dotada de fins universais.

É neste sentido, para Benjamin (1987a; 1984a), que os ensinamentos de Comênio trazem no seu didatismo um fazer técnico, instrumental e alegórico nos moldes burgueses de ensinar, sendo o mesmo criticado por ele. José Carlos Libâneo (1994), ao escrever a *Didática*, endossa a ideia apresentada por Benjamin. Comênio passou a ensinar as crianças com uma cartilha. Seu objeto de estudo tinha por ênfase a educação e a reflexão sobre as atividades docentes, os fins específicos do educar e as diferentes modalidades de ensinamentos: a didatização de Comênio induzia às convenções simbólico religiosas. A ênfase na visão técnica e na transmissão do

conhecimento cognitivo deu origem a seus ensinamentos pedagógicos, procedimentos metodológicos e métodos de ensino opostos às formas espontâneas, próprias dos períodos antecedentes.¹¹

Apesar de toda a tecnologia, ainda temos nas escolas de nosso país alguns resquícios medievais, cujo testemunho dos poderosos tem sido sempre a fonte constituidora da história. Valendo-nos de Mariano Fernández Enguita (1989), ele vai sustentar o pensamento de Benjamin, ao escrever *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*, quando diz, por um lado que:

convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consenso generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais. Entretanto, a maior parte da historiografia, elaborada geralmente por escolares já crescidos mas que raramente saíram dos claustros da instituição tendeu a basear-se na mera análise da evolução do discurso pedagógico, da sucessão de escolas modelares através das épocas ou da evolução de cifras agregadas que agrupavam sob epígrafes comuns realidades não acumuláveis nem comparáveis. Por outro lado, é bem sabido que a história é escrita pelos vencedores, que não gostam de mostrar a roupa suja: sempre é mais conveniente apresentar a história da escola como um frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou de amanhã que, por exemplo, como um processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos (ENGUITA, 1989, p. 131).

Estas breves constatações de Enguita sinalizam para uma lacuna que ainda não foi preenchida em relação ao presente, e que precisa ser olhada de forma mais concisa. Isto leva-nos a pensar na forma prosaica em que foi se constituindo o palco escolar, os objetivos e meios que enfatizam em ampla medida as ideias pedagógicas. Por exemplo, todo o(a) professor(a) formador(a) já trocou infinitas vezes o seu conteúdo de ensino, seus programas ou grupos de matérias por outros, fez uso de distintos textos ou materiais didáticos, repetidas vezes. No entanto, em poucas

11 A palavra *Didaktikos* advém do grego, e quer dizer “o que ensina (*didasko*: eu ensino), parte supernal da Pedagogia, isto é, arte técnica de ensinar e instruir. O vocábulo entrou em voga no século XVI, com Wolfgang Ratke, na Alemanha, primeiro tratadista do assunto por assim dizer. Mas quem o consagrou foi o Morávio Johann Amós Komenski com sua famosíssima obra: *Didactica Magna*, seu *omnis omnia docendi artificium*, regida em Boêmio e depois em latim (séc. XVII)”. Varella assinala que nos tempos de Comênio estudava-se por um viés “a técnica do como transmitir conhecimentos” e, por outro, apreciava-se “os modos mais aceitáveis para o envolvimento e apuro das faculdades cognitivas do indivíduo em qualquer aspecto” (VARELLA, 1971, p. 663).

situações houve intervenção no contínuo historiográfico, o que ocorreu em grande parte foi a aceitação do processo de transmissão do conhecimento. Pautado o pensamento educacional quase sempre no idealismo, uma lista de filósofos e pedagogos foi dominante, desde os tempos medievais e do mundo antigo.

Pode-se dizer, grosso modo, que o predomínio do idealismo teve duração até os princípios da filosofia de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Na expressão do frankfurtiano Hebert Marcuse (1898-1979), o sistema hegeliano forma o fim da expressão desse idealismo cultural. Marx depois de descobrir o indivíduo como o ser social, critica o idealismo de Hegel, afirmando que o indivíduo é formado nas próprias relações sociais. Neste ponto, o entrecruzamento da teoria de Benjamin (1986), escrita na Alemanha, nos indícios dos anos de 1914/15, com o fazer pedagógico, deve-se primeiramente, à ideia de que o pensamento não tem fronteiras, e por segundo, ao fato de que em “Vida de estudante”, Benjamin já deixava algumas pistas, para onde o fazer técnico e de utilidade mercantil, propagado na época, iria desembocar. Como um reintérprete de Marx, suas reflexões podem ser reapreciadas no contexto brasileiro da educabilidade, num diálogo filosófico e de proximidade com o cenário atual, dadas as circunstâncias opressoras das quais a educação não tem conseguido se livrar e que estabelecem uma espécie de mito instrumental.

Neste sentido, cabe ressaltar que a teoria de Benjamin expõe questões pertinentes ao percurso histórico da barbárie, mostrando aspectos do que vem levando o planeta a viver acontecimentos tão dramáticos e tão bárbaros entre nós. O motivo de estarmos experienciando essa situação de exceções e de calamidades na vida política e nas relações sociais tem a ver para, Benjamin (1987a), com o que o vencedor vem fazendo conosco. Ao que parece, a escola que temos hoje é objeto do fazer do capitalismo, e que, além de personificá-lo, acabou servindo de instrumento de sua reprodução ideológica, ao utilizar-se de práticas excludentes, totalitárias, corporativas. O estado burguês capitalista forjado pela elite dominante tem sido irresponsável e insustentável ao submeter o fazer da educação às leis do mercado (inter)nacional, o que acabou levando ao fechamento de inúmeras escolas.

Deve-se este fato à “reengenharia” adotada nas empresas, cuja ideia é trabalhar com menos gente produzindo mais riqueza, ou seja, de usar menos professores(as) para “educar” mais pessoas. Frente ao pensamento de Benjamin entende-se que os

poderosos não têm falado nada sobre os acontecimentos trágicos, muito menos revelado o que está conduzindo a humanidade a avançar cada vez mais em direção às catástrofes. Traduzindo as ideias de Benjamin para o contexto escolar, podemos entender o porquê a sociedade brasileira está vivendo uma situação de violência irrefreável, jamais imaginável.

O cenário que perpassa as escolas é lastimável. Corroborando com o dizer de Benjamin, elencamos alguns dados. Caio Zinet (2015) noticia que “nos últimos 11 anos, 277 escolas rurais foram fechadas por mês no Brasil”. O cenário dos últimos 11 anos é caótico: “entre 2013-2014 foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente ao corte de aproximadamente 340 instituições por mês”, ou mais de 11 por dia, o que totalizaria no fechamento de 3.324 escolas por ano. A julgar pelo Censo de 2003-2014, foram fechadas 103.328 escolas rurais. Enquanto isso, como se sabe, os presídios não param de crescer. O fechamento de escolas rurais está relacionado à redução nos custos. O êxodo rural é provocado devido ao deslocamento do camponês para os centros urbanos. Esta breve explanação de dados indica um crescimento negativo nunca visto antes na história a respeito do fechamento de escolas.

Diante deste episódio devastador de escolas e da desvalorização da profissão de professor(a), Benjamin (1987a) pode ajudar a retomar o papel do intelectual como narrador. No conjunto da sua obra, ele apresenta sugestões que, se levadas em consideração, poderão auxiliar a interromper às historiografias dominantes e a empatia com o vencedor. Sua filosofia indaga sobre o absolutismo escolástico, o historicismo, o positivismo, o neopositivismo, a cibernética, enfim, toda a fábula/alegórica que não se mostra de forma visível, mas que fica escondida sobretudo, na educação técnica e utilitária do século XVII.

Benjamin (1984a), em *Origem do drama barroco alemão*,¹² mostra onde podem ser encontrados os pilares do palco da Pedagogia moderna. Para ele, o drama jesuítico foi o precursor da forma escolástica de ensinar, na Alemanha do Sul e na Áustria. Depois de Benjamin, portanto, não mais se pode separar a alegoria das outras figuras de linguagem, o que possibilitaria mostrar a alegórica/fábula que deu validade aos discursos expropriadores e colonizadores.

12 Seguirei nesta tese a tradução de Sérgio Paulo Rouanet (1984), sem deixar de lado a complementação de outros autores. Rouanet argumenta que não adota a nomenclatura “drama trágico”, e sim “drama barroco”. Um dos principais motivos foi para diferenciar a degeneração que o Barroco alemão fez da tragédia antiga, assim como também da *Poética* de Aristóteles.

Benjamin se deu conta de que a alegoria apresentada no Palco barroco fazia a mediação entre a origem e a estrutura da dramaturgia em curso na Alemanha daqueles dias. Os dramaturgos barrocos montavam um cenário sedutor, que servia de instrumento educativo e de propaganda da Contrarreforma que, para efetivar os seus objetivos e manipular as pessoas, recorria a coros, pantomimas, pinturas gigantescas em perspectivas, fantoches, máquinas teatrais, batalhas aladas entre anjos e demônios, enfim, a todas as artimanhas e técnicas da época. As técnicas de representação teatral do Barroco alemão criava personagens alegóricos com a finalidade de mostrar aos espectadores uma realidade ilusória. Os alegoristas pagos pela Igreja procuravam expressar, por todos os meios, a ideia de que os sentidos eram diabólicos e enganadores, e que a salvação era possível somente através da mediação da Igreja católica ou protestante. A missão da dramaturgia barroca era de dar continuidade ao cristianismo católico e ao cristianismo protestante. O espetáculo de fantoches era uma das variedades típicas desse teatro, sustentado por essas duas Igrejas cristãs.

Como dissemos anteriormente, Benjamin, na *Tese 1, Sobre o Conceito de História*, diz que a teologia do trabalho na sociedade instrumental, manipula com a teologia as ações no presente: “Conhecemos a história de um autômato” que foi construído de tal modo que a cada “lance de um jogador de xadrez”, este arma-lhe um “contralance que lhe assegura a vitória”. Tal “fantoche vestido à turca [...] sentava-se diante do tabuleiro, colocado numa grande mesa”. No entanto, ficava escondido “um sistema de espelhos” por detrás dessa mesa, e sem que alguém percebesse, “um anão corcunda”, exímio “mestre no xadrez”, manipulava “com cordéis a mão do fantoche”. O materialismo histórico tem o poder de “enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia. Hoje, ela é reconhecidamente pequena e feia e não ousa se mostrar” (BENJAMIN, 1987a, p. 222). Entendo que, por um lado, a teologia ficou camuflada no percurso dos séculos e ainda continua escondida por detrás dos absolutismos, e por outro, como em Pedro Calderón de la Barca, pode ser encontrada uma saída mais elevada que a do Drama alemão.

Benjamin (1984a) ao analisar a estrutura do drama barroco alemão descobre que a alegoria, naquele palco teatral, trazia à tona a imanência e a concepção da história como natureza ou como destino criado pela própria Igreja. O rei era

considerado uma figura manipulável. A Cúria comandava o espetáculo de forma camuflada. Seu poder ficava escondido por detrás das cortinas impenetráveis do papado. O cristianismo católico ou protestante definia como deveriam ser as coisas na vida terrena. Na Idade Média, por exemplo, ninguém ousava negar a transcendência, a ideologia dominante deixava tudo visível; a cidade terrestre se transformava na cidade de Deus, a autoridade papal era incontestável e além de preservar e transmitir a cultura antiga através dos seus representantes, proliferava a estrutura econômica do final do período romano. Nessa época, a base produtiva estava fundada nas grandes propriedades agrícolas, surgindo daí os grandes proprietários que gradativamente se tornaram poderosos e nos limites das suas propriedades podiam demarcar os seus territórios e exercer a sua autoridade. O Estado era fraco nesse período, mas ao tornar-se rei, o soberano de terras, passa a deslocar o centro da vida social para o campo. O absolutismo monárquico acabou estabelecendo uma nova relação de poder entre o rei e seus súditos.

Em conformidade com o dizer de Benjamin, a apreciação de Graça Proença em *História da arte* é relevante: “Em 800, Carlos Magno é coroado imperador do Ocidente pelo papa Leão III. O poder real une-se então ao poder papal e o rei franco torna-se o protetor da cristandade. [...]. Das atividades artísticas aí desenvolvidas, a ilustração de manuscritos foi a mais importante. [...] às oficinas monásticas eram as escolas de arte da época” (PROENÇA, 2001, p. 54-55).

A luz do que constata Benjamin, o que se vê no Brasil de hoje é o contrário: há o avanço desenfreado da industrialização; o Estado/Nação vem fechando escolas incessantemente e ao forçar o êxodo rural, extermina também a vida no campo, impondo pela mecanização produzida nas universidades o modo de vida dos invasores das cidades industrializadas sobre o mundo dos camponeses.¹³

Embora muito diferente do contexto do Barroco alemão do século XVII e da Idade Média, essas mudanças importantíssimas provocadas na história ocidental, confluíram para formar a feição inovadora da Europa da Idade Moderna. Neste sentido, Benjamin (1984a) descreve em sua obra que o século XVI evidenciou os princípios desses acontecimentos bárbaros no planeta, e que a Reforma Protestante

13 Um exemplo sintomático é que a industrialização nos países dominantes é obrigada a seguir regras mais rígidas, enquanto aqui no Brasil são usados insumos agrícolas e pesticidas que lá foram proibidos há muitos anos.

começada na Alemanha, com Martinho Lutero (1483-1546), tem muito a ver com o surgimento das catástrofes no Ocidente. A restauração religiosa era voltada aos países católicos e aos protestantes e suas pretensões transcendiam as questões ligadas à fé. O adentramento da Igreja em outros territórios que não lhe pertenciam, além de criar uma forma instrumental dominante no período, caracterizou-se por alicerçar a criação dos Estados nacionais e a defesa dos governos absolutos.

2.2. O reino das significações e controle

Depois de Lutero pregar a libertação do autoritarismo da Igreja Católica de Roma, esta se organizou com brevidade, fazendo antítese ao movimento reformador luterano. No século XVI, em virtude da convocação do Concílio de Trento, a Contrarreforma da Igreja romana passou a se alinhar outra vez como poder dominante. A Contrarreforma da Igreja de Roma foi chamada por um exímio escritor alemão de “era da emblemática”.¹⁴

Benjamin chama a atenção, para o início do século XV, pois nesse período a Igreja católica organizou um movimento de oposição à perversão existente nos mosteiros, cujo martírio do corpo se dava pela elevação da vida espiritual. Desta martirização do corpo, a Igreja romana passou a controlar o corpo do indivíduo escondendo esse fenômeno alegórico por detrás da própria alegoria. Foi nas peças teatrais com as cenas do Cristo sofredor que o alegórico passou a triunfar no palco Barroco. Deste ponto de vista, Benjamin vai concluir que o Barroco não pode ser compreendido de forma crítica se não for na esfera teológica.

O corpo humano não podia constituir uma exceção à regra segundo a qual o organismo deveria ser despedaçado, para que em seus fragmentos a significação autêntica, fixa e escritural, se tornasse legível. Onde poderia essa

14 Benjamin, (1984a, p. 190), não cita o autor que mencionou estas palavras. Vide ainda, p. 78, Benjamin refuta à literatura alemã por ter endossado o nacionalismo. “Os escritores se esforçavam por apropriarem-se da força imagística interna, da qual deriva, [...], a linguagem da metáfora. Seu ponto de honra não era o uso de frases metafóricas, e sim a criação de *palavras* metafóricas, como se seu objetivo imediato fosse, ao inventar as palavras da poesia, inventar as palavras da língua. [...]. O literato barroco sentia-se totalmente vinculado ao ideal de uma constituição absolutista, apoiada pela Igreja das duas religiões. A atitude dos seus herdeiros, quando não é hostil ao Estado, ou revolucionária, caracteriza-se pela ausência de qualquer ideia de Estado”. Os literatos da época, prestaram serviços remunerados ao Estado; na Alemanha do século XVII.

lei ser aplicada mais triunfalmente que no ser humano, que abandona a sua *physis* convencional e consciente para dispersá-la nas inúmeras regiões da significação? A emblemática e a heráldica não cederam sempre sem reserva a essa lei. [...]. Se o martírio prepara dessa forma o corpo dos vivos para sua metamorfose emblemática, não é sem importância que a dor física como tal esteve sempre presente no espírito dos dramaturgos como motivo de ação. O dualismo não é o único elemento barroco em Descartes; sua teoria das paixões é altamente significativa, como consequência da doutrina das influências entre corpo e alma. Como o espírito é razão pura e fiel a si mesma, e somente as influências corporais podem pô-lo em contato com o mundo exterior, a dor física constitui uma base mais imediata para a emergência de afetos que os chamados conflitos trágicos. Se, com a morte, portanto, o espírito se libera, o corpo atinge, nesse instante a plenitude dos seus direitos. É evidente: a alegorização da *physis* só pode consumir-se em todo o seu vigor no cadáver. Se os personagens do drama barroco morrem, é porque somente assim, como cadáveres, têm acesso à pátria alegórica. (BENJAMIN, 1984a, p. 240-241).

O domínio do corpo do indivíduo e a fragmentação da sua *physis* era o que os dramaturgos barrocos veiculavam por detrás do palco alegórico do Barroco alemão do século XVII. Eles queriam a qualquer custo despertar a criatura para o reino das suas significações, para que aceitassem a simbologia da emblemática e da heráldica como verdade. As cenas de martírio retomavam no palco a alegoria emblemática da morte passando a ideia de que o corpo dos vivos não valia nada, a dor e o sofrimento físico através do corpo possibilitavam o contato com o mundo do além. A influência da divisão entre corpo e alma da doutrina de Descartes é altamente significativa no contexto Barroco. Uma vez alegorizada a *physis* o que resta são apenas cadáveres e os personagens precisam morrer para terem acesso à vida eterna. O mundo alegorizado no palco Barroco lançava a ideia do como era possível o contato com aquelas imagens “sagradas” divulgadas nas encenações.

2.3. O palco móvel, a alegoria

Para Benjamin (1984a) o entendimento dessa materialização do profano no sagrado acontece pela noção de sentido da história levada a cabo por uma teologia da história. É neste ponto que no Barroco alemão a vida humana e a salvação passaram a ser concretizadas em termos profanos.

O pano de fundo constituidor do palco teatral do Barroco alemão estava sustentado na alegoria. Mas o que era a alegoria barroca para Benjamin? A alegoria

barroca para ele era uma mentira, uma verdadeira fabulação. A Igreja mostrava uma coisa, mas fazia outra bem diferente daquela que estava apresentando. A teologia manipulava os indivíduos com uma visão moralista, como se eles não passassem de bonecos de fantoches. A história concebida como natureza hospitaleira, receptiva, fazia parte do Drama pastoral, que servia para arrebancar as ovelhas. Entretanto, nessa fase os jesuítas não adotavam mais por tema o Drama da redenção de Cristo ou o drama da Paixão de Cristo. Ameaçados pela perda de fiéis, frente ao protestantismo, os missionários defensores do legado romano passaram a retomar nas alegorias teatrais, os contos e as fábulas narradas no Antigo Testamento. Nas palavras de Benjamin (1984a), o palco móvel dos jesuítas passava de cidade em cidade e para expandir os seus domínios, seduzia, enganava e ludibriava as pessoas.¹⁵

A fábula de Herodes, neste contexto explorador, serve para mostrar o massacre promovido pelo rei. Herodes representava o anticristo, o tirano, era o verdadeiro praticante do mal, o perseguidor do menino na manjedoura. Com essas representações teatrais, a intenção da Igreja cristã era a de convencer as criaturas, para depois submetê-las às leis impostas pelo forjado destino divino; e para concretizar sua missão, utilizava-se das alegorias bíblicas. Dessa forma, a figura da morte circulava no palco como *archetipo* redentor e estruturador da Alegoria barroca. A Alegoria da morte era representada na figuração emblemática com a sua foice devastadora. Nas mãos do alegorista barroco, tudo se transformava em chave para um saber oculto. Esta era a fórmula do alegorista para a edificar num hermetismo impenetrável ao leigo. Explicando de outra forma, para um objeto ser transformado em alegoria precisava ser arrancado do seu contexto, da sua realidade, para desta forma o alegorista elevar o objeto à categoria de símbolo.

No drama alemão, a linguagem alegórica era usada com o intuito de enganar o espectador. A natureza servia de mero refúgio, pois a Igreja protegia o indivíduo contra o tempo histórico, para impor-lhe um mundo intemporal ou metafísico, e quem se desviasse desta via sagrada era sacrificado. Metamorfoseada desta forma, a história isentava-se dos seus horrores. O público, sem outra alternativa possível, obrigava-se a aceitar a imanência teatral representada no Barroco alemão.

Numa rápida metáfora, o manto cristão definia o destino dos indivíduos, ao

¹⁵ Este palco poderia ser compreendido no presente através das peculiares flexibilizações propostas pelos grupos dominantes que, com o capitalismo, mudam a todo o instante.

fazer a naturalização da história. A secularização do teatro de mistérios foi indagado, quando a história da salvação, camuflou com uma espessa camada de estuque a arquitetura dramática. Neste ponto, Benjamin está ironizando sobre o que os escritores alemães, pagos inicialmente pela Igreja, e mais tarde pelo Estado, escondiam dos espectadores.

Marcelo de Andrade Pereira (2007), amparado em *Origem do drama barroco alemão* em seu artigo, *Barroco, símbolo e alegoria em Walter Benjamin*, diz que a teoria da alegoria do filósofo quer encontrar, um modo de expressão que se diferencie da acepção desenvolvida pela filosofia da arte. A alegoria em Benjamin vai além da *ilustração* definida pela tradição clássica, é uma forma de expressão. O filósofo retifica o conceito de símbolo dos românticos por este não dar conta dos fenômenos históricos. A alegoria é ao mesmo instante caracterizada pela ambiguidade entre o profano e o sagrado, podendo reconhecer também no sagrado os vestígios do profano. Sendo a alegoria um jogo ilusionístico que se sucede no espetáculo passa a depreciar o mundo aparente. A arte barroca diverge da arte clássica por ser uma visão positiva e ao ceder lugar ao ocasional e ao improvisado, rompe com a beleza harmônica da arte antiga, propondo uma arte aberta, inacabada e imperfeita. No entanto, as temáticas barrocas estão impregnadas das confusões e da morte.

2.4. Teatro barroco e Estado moderno

Depois da criação do Estado moderno, Benjamin (1984a) entendeu que o teatro Barroco se inscrevia na ordem da história-natureza, e que o Barroco alemão procurava se camuflar nas cifras alegóricas, sem se mostrar como realmente era. Tornando-se rei soberano, o príncipe, o imperador, camuflava-se sob o poder papal. Nessa época era inadmissível uma outra solução que não fosse pela via religiosa. Isto fez com que as autoridades eclesiásticas buscassem rapidamente uma solução profana. No entanto, em todos os períodos que marcam as cisões e perturbações da história européia, em especial a secularização entre os protestantes da Escola de Silésia e de Nuremberg, e entre os jesuítas e Pedro Calderón de la Barca, o público foi obrigado a aceitar as exigências hegemônicas de um cristianismo incontestável. Imperava o clima espiritual e religioso na transfiguração do mundo:

Os pintores da Renascença sabiam manter o céu em sua altitude inacessível, ao passo que nos quadros barrocos a nuvem se move, de forma sombria ou radiosa, em direção à terra. Contrastada com o Barroco, a Renascença não aparece como uma era incrédula de paganismo, mas como uma era profana de liberdade religiosa, enquanto o espírito hierárquico da Idade Média, através da Contrarreforma impunha-se num mundo incapaz aceder de forma imediata, a um plano transcendente. Burdach é o primeiro autor que coloca em sua verdadeira luz, ao contrário, esse traço decisivo da Contrarreforma, ao redefinir contra os preconceitos de Burckhardt, a Renascença e a Reforma. Nada era mais alheio à Contrarreforma que a expectativa de um fim de tempo, ou mesmo de uma guinada temporal decisiva, forças que moviam a Renascença como demonstrou Burdach. Sua filosofia da história tinha como ideal o apogeu, uma idade de ouro, da paz e das artes, instaurada e garantida *in aeternum* pela espada da Igreja, e estranha a qualquer dimensão apocalíptica. A influência dessa concepção se estende à dramaturgia sobrevivente. Assim, os jesuítas, 'não adotam mais por tema o drama da redenção como um todo, e cada vez mais raramente o episódio da paixão, preferindo recorrer aos temas do Velho Testamento, graças aos quais exprimem suas intenções missionárias com maior eficácia, que através da lenda dos santos'. O drama profano foi necessariamente afetado pela filosofia da história da Restauração de forma ainda mais evidente (BENJAMIN, 1984a, p. 102 e 103).

Na Renascença, os pintores mantinham o céu bem distante da terra. Leonardo da Vinci (1452-1519), por exemplo, introduziu na pintura a perspectiva aérea, dando a sensação de que o céu se esfumava (técnica do *sfumato*) no espaço da tela pintada, até uma altitude infinita, enquanto nos quadros barrocos as nuvens estão voltadas em direção à terra. Opondo-se ao Barroco, a Renascença deu vazio ao paganismo, era profana no sentido de total liberdade de culto. O gênio indomável de Leonardo estava mais próximo do pensar de Benjamin; o artístico e o científico em seus afazeres caminhavam juntos.

A linguagem do Drama barroco estava integrada ao sentido contemplativo da teologia da época. Buscava-se um consolo ou um retorno ao estado original da Criação; as condições teológicas obrigavam a renúncia de toda a escatologia e de toda a graça. O Barroco retrocede ao espírito hierárquico do medievo com a Contrarreforma, mas como em todas as outras formas dramáticas da vida barroca, a transposição de outros tempos coincidia com outros instantes fictícios ou imaginários: enquanto a Idade Média mostrava de forma explícita o esfacelamento da história e a morte da criatura na própria marcha da redenção, o Drama barroco disseminava a desesperança de se lutar pela vida na condição terrena, escondendo a face oculta do

cristianismo católico e do cristianismo protestante.

Benjamin (1984a) percebeu que esse teatro religioso, no uso alegórico do termo, obrigava todos a aceitarem o destino imposto pela natureza ou história-natureza criada pela Cúria ou pela corte. A dominante Igreja Cristã garantia a paz, a harmonia, a prosperidade, a salvação e a eternidade, mesmo que nada disso fosse verdadeiro. Usava da demagogia para conquistar os seus objetivos e se preciso fosse com a espada exterminava os rebeldes.

Em síntese, uma vez profanado o Drama barroco a partir da Restauração de Lutero, a Igreja da Contrarreforma contra-ataca com um golpe de marketing. Depois de se reunir com os jesuítas, adota nos seus ensinamentos o uso de alegorias, valendo-se dos temas bíblicos do Velho Testamento na dramaturgia missionária. Isto tinha efeito cênico mais eficaz que o drama da redenção ou o episódio da paixão, ou a lenda dos santos(as), já desgastadas.

2.5. Drama Barroco e deformação

Deste mapeamento, Benjamin (1984a) se dá conta que o Drama alemão é o reflexo deformado da tragédia antiga; seu enredo é uma distorção brutal do antigo *Drama dos reis* e também da *Poética* de Aristóteles. Sua utopia é a utopia conservadora da Contrarreforma. Para melhor compreender o barroquismo do século XVII, Benjamin esclarece que a tragédia grega nasceu no solo do pensamento mítico, tendo por objeto o mito, não a história. O Drama barroco coincidia com a visão barroca da história, não tendo nada em comum com a tragédia antiga. O Drama barroco não deixava nenhuma possibilidade de esperança de salvação na vida terrena. Isto levou Benjamin a argumentar que se existe alguma forma de redenção no Barroco alemão, ela está voltada mais para o abismo fatal, que para um plano divino da salvação humana ou de doutrina soteriológica. Benjamin avança a discussão dizendo:

A rejeição do elemento escatológico inerente ao teatro religioso caracteriza o novo drama em toda a Europa. Mas a fuga cega para uma natureza desprovida de Graça é especificamente alemã. Pois o drama da Espanha, o mais perfeito da Europa, e que desenvolve, nessa cultura católica, traços barrocos muito mais brilhantes, mais característicos e mais bem-sucedidos, consegue resolver os conflitos resultantes de um estado de Criação destituído

de graça, cuja representação em miniatura é a corte, de um monarca que detém, em sua forma secularizada, o poder de redimir. A *stretta* do terceiro ato, com sua inclusão indireta da transcendência – como se através de espelhos, de cristais, ou de uma dança de fantoches – fornece o drama de Calderón, uma saída que é superior, à do drama alemão. Ele não pode renunciar à aspiração de chegar ao conteúdo da existência humana. Mas se esse teatro, enquanto drama secular, não pode cruzar a fronteira da transcendência, ele procura assegurar-se dela, por desvios, como num jogo. [...]. É em Calderón que podemos estudar a forma artística do drama barroco em sua forma mais acabada. Sua validade exemplar, tanto no nível da palavra, como do objeto, deriva, entre outros fatores, da exatidão com que se harmonizam a dimensão da *Trauer* e a do *Spiel*. A história do conceito de *Spiel* conhece três períodos na estética alemã: o barroco, o clássico e o romântico. No primeiro há uma relação predominante com o produto, no segundo com a produção, e no terceiro com ambos. (BENJAMIN, 1984a, p. 104-105).

O novo drama disseminado pelos dramaturgos alemães tinha por caracterização o desprezo do elemento escatológico no mundo europeu. Era próprio do teatro alemão o repúdio a qualquer tipo de escatologia, suas cenas eram horripilantes, as cenas de morte eram praticadas no próprio palco: nenhuma graça podia ser concebida. Uma exceção é Calderón de la Barca, que apesar de fazer parte da mesma escola dos outros teatrólogos, seu drama tinha algo de excepcional. Talvez aqui Benjamin tem em vista a sua peça *La vida es sueño*, (1996), pois, como o próprio título indica, a vida terrestre não tem sentido, senão o sonho celeste. O drama espanhol de Calderón era o mais perfeito da Europa porque conseguia efeitos surpreendentes mesmo num estado desprovido de graça. A Corte era representada em miniatura e o Monarca tinha o poder de perdoar. Indiretamente, Calderón ao forjar a ideia de transcendência, no terceiro ato, apresenta a superioridade da sua obra em relação ao Drama alemão, a partir dos desvios como nos jogos. Calderón se dirige de forma direta à existência humana e é nele que podemos encontrar a forma mais sensata e acabada do Drama, pela beleza do seu enredo entre o *Trauer* e o *Spiel*. Das extremidades entre o *Trauer* e o *Spiel* vem à tona uma nova imagem construída pelo expectador. A história do conceito de *Spiel* na estética alemã conhecia três etapas distintas; a do produto, a da produção do produto e a da união entre eles.

2.6. Figuras alegóricas em oposição

Benjamin chama a atenção para as alegorias. No Barroco alemão, as figuras

alegóricas explícitas no palco precisam ser analisadas nas suas extremidades ou oposições. Esta é a condição indispensável para o entendimento destas imagens dialéticas. É dos contrários que emerge a conjunção e a compreensão das ideias. No século XVII, o palco Barroco adentra a história, ao criar um conceito novo de soberania. A Contrarreforma através das teorias políticas concedia um poder incontestável ao Príncipe. Visto que o Príncipe, no Estado Moderno, era apresentado como aquele que poderia praticar a justiça por um lado e por outro a injustiça, temos na figura do monarca, as duas faces da *Janus*, na mesma figura. Isto mostra que em todas as alegorias do Barroco alemão, os opostos eram indivisíveis, ou seja, compunham a alegoria. O soberano, sendo a figura mais elevada, era o protagonista da história, hermeticamente, era o *archetipo* do Imperador. A alegoria do Imperador era equivalente a Deus (ao sol) e ao Demônio (a escuridão) ao mesmo instante. Ao revelar a sua face diabólica, o Imperador tornava-se o usurpador; promovia a barbárie, intrigas, calúnias, guerras, difamações, exceções; tornava-se o criador da catástrofe. Dizendo de outro jeito, o estado de exceção criado pelo soberano, no século XVII, foi se tornando um instrumento perverso e criador das desigualdades sociais, das apropriações indevidas, das mordomias, dos privilégios, da corrupção do direito de todos, da legitimação e prática da usurpação.

Benjamin (1984a) vai dizer neste sentido que o soberano tinha a história em suas mãos, bastava apenas ter vontade para fazer a justiça sem violar o direito dos oprimidos. No entanto, ao se postar em defesa do vencedor, deixa de fazer *jus* a sua função pública e acaba distorcendo a função do Estado. Em vez de melhorar as condições de existência da população, o soberano passa a promover o palco dominante e a criar as guerras, a ser o próprio originador da catástrofe ao originar o empobrecimento cultural e a destruição massiva da população. Esta concepção de soberano foi vista por Benjamin como totalmente desumana, destruidora, antiescolar e criadora da catástrofe como um todo. Neste ponto, Gagnebin (1994) ao falar da *Alegoria, morte, modernidade* em Walter Benjamin, abre um precedente para que a alegoria seja lida num outro sentido, ou seja, como reabilitação da temporalidade e da historicidade na modernidade. Assim sendo, Benjamin (1984a) ao tratar da alegoria da Morte como o *archetipo* central ou a figura predominante na teatralidade barroca, parece querer apresentar este *archetipo* como um dos enigmas que precisa ser

decifrado pelo espectador. A figura da Morte se tornou normalidade depois do estado de exceção e virou regra no Estado moderno quando trata dos oprimidos. Neste sentido, Benjamin (1986) tece uma crítica ao Estado contratualista por não diferenciar os seres humanos das coisas e por banalizar a morte nosso tempo.

2.7. Formação e a pedagogia

Dirigindo-se à Pedagogia iluminista, Benjamin foca sua reflexão no mecanismo industrial, comercial e competitivo que com a efetivação do Estado moderno, passou a negar os saberes culturais resistentes à dominação. Parece que os reflexos desse fazer mecânico e destruidor atingem as experiências formativas educadoras do nosso tempo presente. Esta visão levou Benjamin (1987a) a escrever que ninguém está isento de cometer a barbárie e a catástrofe, porque todos podem carregar consigo as marcas dos tempos precedentes. Este ponto de vista de Benjamin pode ser relacionado com fatos concretos que ocorrem no contexto brasileiro. Por exemplo, o poder indutor das mídias, a fragmentação nas notícias, a violência e os maus tratos dos governantes para com o patrimônio público, a usurpação e a inconsequente destruição do planeta, o desrespeito pelos direitos do outro, a indiferença, a desvalorização, a desaprovação de verbas para o ensino voltado às áreas humanas, o fechamento contínuo de escolas, a sobrevalorização das ciências inflexíveis, entre outros. Se tal pensar for considerado, transformações drásticas acontecerão na ação pedagógica educadora com as crianças, com os jovens e com os adultos.

Deduz-se daí que o foco desta pesquisa é a Formação de adultos, dado o complexo cenário de exceções que a Formação de Professores(as) atravessa, ao longo desses mais de quinhentos anos de brasilidade. Benjamin (1987a;1984a), nas suas descrições compreende que é o adulto que precisa ser educado. A criança é, em grande parte, reflexo das ações dos adultos, é resquício da cultura onde vive. Fica implícito na sua escritura, que as coisas precisam ser conversadas. Sem um viver entrelaçado na linguagem amorosa, fraternal, é impossível que os humanos possam conviver uns com os outros. É na cooperação e no respeito mútuo que a educação pode ser (re)pensada e ressignificada, na busca do sentido conceitual e original da palavra. É a palavra que entrelaça os mundos, as gerações. Benjamin quer retomar os

saberes experienciados nas conversações culturais sem o abandono da investigação, da curiosidade, mas sempre num diálogo contextualizador e educador em oposição aos ensinamentos prontos, tendo por base o território da linguagem. Neste intuito, as ideias de Benjamin tornam possível uma confabulação com a educação na contemporaneidade, bem como uma possível interrupção e subversão no processo do fazer do vencedor. Nesta mesma direção, as reflexões de Milton Santos (1926-2001) irão servir de orientação na redefinição do espaço geográfico cultural do instantâneo acontecer do outro. Santos (2001) ao escrever, *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*, trata da globalização desigual, ou seja, da globalidade, imposta pelos países ricos aos países mais pobres. Sendo assim, se algumas das considerações de Benjamin forem levadas em conta, diante da situação política e ideológica que perpassa o educar no Brasil de hoje, mudanças drásticas poderão surgir no presente.

Com esta breve exposição cumprimos com o objetivo da pesquisa referente a saber em que medida a teoria da barbárie e do estado de exceção de Walter Benjamin serve para justificar a necessidade da formação de professores(as) na prevenção a catástrofes, tendo-se por base a alegoria barroca do século XVII. Com Benjamin (1984a) entendemos que a alegoria, trabalhada nesse período, camuflou a origem desse palco educador. Seus tentáculos advêm do Estado Moderno e estão presentes entre nós.

Até aqui caminhamos com Benjamin para posicionar e a analisar a questão referente às origens da barbárie que vem deflagrando aspectos da cultura da catástrofe na civilização contemporânea. O posicionamento do problema possibilitou alicerçar a compreensão de que a construção do Palco barroco jesuítico configurou *in nuce* a formação cultural e pedagógica do período preparatório dos tempos modernos. Ou melhor, os chamados tempos modernos, em seu braço tecnológico e instrumental, tiveram sua primeira encenação no que caracterizamos, no decorrer deste capítulo, com Benjamin, como Palco barroco. A questão sobre a origem da barbárie que deflagra as catástrofes que se mostram de diferentes modos na contemporaneidade encontra uma primeira resposta teórica no drama do barroco alemão; a segunda está posta na Pedagogia Moderna, com a criação de uma literatura infantil em cartilhas que nada mais são que a reedição dos catecismos religiosos. Talvez uma consideração

prática decendente do Drama barroco alemão desemboque no holocausto como decorrência direta das diferentes teorias formuladas no bojo de formações culturais comprometidas com o vencedor. Outra formulação que pode ser pensada a partir da mesma matriz, é que o didatismo acabou reduzindo o fazer/saber pedagógico a uma pedagogia coisificadora.

O drama barroco teve como precedente teórico o Drama jesuítico e o solo desse palco absolutista de educação foi apresentado a partir do Drama alemão. Contra essa forma inflexível, Benjamin (1987a) retoma a função do intelectual: este jamais pode ser visto como um operário, o que o diferencia das proposições de Marx. Esse ponto de vista de Benjamin é fundamental para o entendimento da funcionalidade desse palco educador, na contemporaneidade. Benjamin (1984a) revela ainda a reificação e a pobreza cultural propagada pelo estado de exceção, depois do advento da política moderna e do capitalismo. A teatralidade alegorizada nas cenas dramáticas do Barroco alemão, viajava de cidade em cidade; o palco não tinha um paradeiro fixo e os seus divulgadores encenavam uma realidade falsa aos espectadores, um fábula, uma mentira fora de contexto. Benjamin (1987b) quer (re)pensar e ressignificar a educação em questões alternativas e planetárias fora da sedução barroca. O capitalismo teve expansão com base nesse solo instrumental messiânico e avançou quando a burguesia passou a glorificar seus feitos heróicos nas narrativas historicistas e positivistas. Ao estarem o positivismo e o historicismo atrelados ao fazer do vencedor, excluem dos seus escritos a história dos oprimidos.

2.8. Pedagogia iluminista e o livro

Benjamin (1987a, p. 235), em 1924, ao falar do amor (*bibliofilia*) aos livros infantis antigos e esquecidos, lembra o trabalho do primeiro arquivista e colecionador de livro infantil, Karl Hobrecker. Dizia Hobrecker que o Iluminismo criou o livro infantil, na Alemanha, fazendo dele um veículo de transmissão da cultura. Benjamin (1987a, p. 236) questiona a bondade dessa Pedagogia Iluminista, pois, com o passar do tempo, essas pedagogias revelam no seu itinerário a técnica utilizada, particularmente, quando os problemas surgem. Igualmente, o livro infantil, no seu lançamento, “é edificante e moralista e constitui uma simples variante deísta do

catecismo e da exegese” (*Ibid.*). Benjamin está contestando a forma fechada da Pedagogia Moderna ensinar às crianças, mais tarde adultas. Não é sem razão que Hobrecker discorda desses textos tendenciosos. Benjamin vê um problema bem mais grave que este nas operações dos ilustradores dos livros infantis: os pretensos amigos das crianças faziam os desenhos, as caretas, as figuras das historinhas infantis sem que as mesmas crianças pudessem fazer as suas imagens, os seus desenhos.

Para Benjamin (1987a, p. 237), a Pedagogia Moderna tratou a criança como uma *tabula rasa*. Procurou mostrar o equívoco dos adultos em relação à aprendizagem das crianças. Os pedagogos desrespeitaram o fazer infantil, o seu brincar. Em vez de despertarem o espanto, a investigação, o ânimo, a invenção, a curiosidade da criança, confiscaram dela a capacidade de inventar o seu brinquedo, de brincar e cooperar com o outro, para um fazer viver, a partir do seu mundo. A Pedagogia Iluminista aceitou em grande parte o brincar imposto pelo “didaticismo universal”, contido na obra de Comênio. Com efeito, Benjamin (1987a) afirma que a criação de um jogo infantil sempre foi um dos sonhos mais estéricos dos pedagogos modernos.

Ao lado da cartilha e do catecismo, na origem do livro infantil está a enciclopédia ilustrada, o dicionário ilustrado no estilo do *Orbis Pictus*, de Amós Comenius. O iluminismo também cultivou esse gênero à sua moda, produzindo a monumental *Obra elementar* de Basedov. [...] um didatismo universal, que [...] procurava mostrar a utilidade de todas as coisas – desde a matemática até a arte de equilibrar-se numa corda –, havia histórias de moralismo tão radical que beiravam (não de todo involuntariamente) o cômico. Ao lado dessas duas obras mereceria menção o *Livro ilustrado para crianças*, publicado posteriormente. Abrange doze volumes, com cem gravuras coloridas cada um, e apareceu em Weimar, entre 1792 e 1847, sob a direção de F. J. Bertuch. Essa enciclopédia ilustrada demonstra, em seu cuidadoso acabamento, com que zelo se trabalhava então para crianças. Hoje a maioria dos pais se recusaria com indignação a colocar essa preciosidade nas mãos das crianças. Imperturbável, Bertuch aconselha em seu prefácio que os leitores recortem as imagens. Enfim, os contos de fadas e as canções, e até certo ponto os livros populares e as fábulas, constituíam fontes para os textos dos livros infantis. Evidentemente, eram escolhidas as obras mais “puras”. A atual literatura romanesca juvenil, criação sem raízes, [...], nasceu do solo de um preconceito inteiramente moderno. Trata-se do preconceito sobre o qual as crianças são seres tão diferentes de nós com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. No entanto nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrados, brinquedos ou livros – supostamente apropriados às crianças. Desde o iluminismo, essa tem sido uma das preocupações mais estereis dos pedagogos. Em seu preconceito eles não vêm que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil.[...]. As crianças, com efeito, têm um particular

prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, [...]. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos. O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga (BENJAMIN, 1987a, p. 237-238).

Benjamin está negando a cartilha, o catecismo e todo o didaticismo da Pedagogia Moderna da *Orbis Pictus* (As Pinturas) de Comênio, e todo o zelo, que ele e tantos outros dedicaram à educação infantil. Comênio criou regras e princípios inflexíveis de ensino, que ainda estão implícitos nas universidades, nas faculdades e nas escolas. Para Libâneo (1994, p. 57-58), o termo *Didática* aparece quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino. Isto contraria as formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes.

Benjamin coloca entre parênteses as práticas escolares modernas, medievais e antigas de se ensinar às crianças. A Filosofia Antiga via a criança como alguém incapaz de pensar, como uma *tabula rasa*. No tempo de Comênio, a aprendizagem existencial, palpável, era desprezada; a religião ainda tinha grande influência na vida social. Esse ensino modelático preparava as crianças, para serem úteis à sociedade. Os pedagogos estavam preocupadas em criar jogos, em idealizar uma realidade, em vez de instigarem a curiosidade da criança e a sua capacidade *mimética*.

Contraopondo-se a esta ação opressora, Benjamin desverticaliza a forma de aprender, abrindo um horizonte balizador para o fazer da criança a partir da situação cultural vinculada às próprias raízes ou aos saberes locais. As crianças não imitam para Benjamin o mundo dos adultos, mas redimensionam essas aprendizagens e a partir dos detritos experienciados dão sentido ao viver. Benjamin está indagando as bases formadoras do pensamento pedagógico europeu, a sua aceitação e expansão no Ocidente e o preconceito moderno em relação à criança.¹⁶ Tais ideias ampliam o horizonte para se (re)pensar e ressignificar em conjunto o fazer materializado na educação brasileira.

16 As ideias pedagógicas de Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Herbert, entre tantos outros, estão arraigadas ao fazer dominante, sendo impossível nomear todos.

Neste sentido, cabe perguntar: o que Benjamin pensaria de tudo isto que está acontecendo se ele estivesse vivo? Talvez dissesse: é uma verdadeira catástrofe!

Walter Benjamin se reporta à catástrofe originada depois do Estado Moderno fazendo uma crítica à visão da Pedagogia Iluminista, proveniente de Comênio, e das prerrogativas dominantes. Márcio Selligmann-Silva (2003) diz que Benjamin trocou o paradigma da Representação pelo da Apresentação em sua teoria da história ou da memória.

Os apontamentos do próprio Benjamin (1984a) apresentam os opressores despreocupados com a prevenção da barbárie e muito mais despreocupados com o que está originando as catástrofes na nossa civilização. As escolas, como subprodutos da dominação, ainda não conseguiram um ponto teórico orientador que qualifique de forma clara a barbárie e o estado trágico de calamidade que vivemos no planeta.

Na situação existencial brasileira, Paulo Freire (1991) corrobora Benjamin ao dizer que o compêndio herdado dos saberes aqui no Brasil, desde a invasão dos exploradores, foi atravessado por influências externas, e ideologicamente impostas em cada época por uma elite dominante. Freire propõe uma pedagogia da liberdade. Não só Freire, mas a *Semana de Arte Moderna de 1922*, nesta mesma direção, ajuda a alicerçar a proposta de Benjamin. Estas duas acepções críticas nacionais tanto quanto a do frankfurtiano, não repudiam nem excluem o que pode haver de útil nos invasores, assimilando em suas diferentes ações educativas. Já o geógrafo brasileiro Milton Santos (2001), nesta mesma linha, ajudará a dar suporte a questão da revolução planetária falada por Benjamin (1986) em *Documentos de cultura*, e também quando fala da ideia de universalização.

Milton Santos (2001) critica a (des)territorialização da fábula da globalização ao redefinir o espaço geográfico cultural. O tempo do “agora” falado por Benjamin, aparece em Santos como o instantâneo acontecer do outro. O final do século XX está testemunhando esta face inimaginável, que poderá nos levar à *aldeia global* e está se tornando realidade no século XXI. Este acontecer inesperado é a grande inovação que estamos vivendo: a unicidade do tempo ou convergência dos momentos. O tempo real ainda é definido por pequenos grupos exploradores que compram essas informações e impedem que elas cheguem até nós no momento do acontecimento. Mais do que nunca, hoje estamos bem próximos deste viver coletivo que se caracteriza pelo

instantâneo acontecer do outro. Hoje são divulgados fatos trágicos fora das mídias convencionais. O caráter de intervenção na história, mencionado por Benjamin, é a realidade instantânea na expressão de Milton Santos. Dando dois exemplos desse tempo, temos: o atentado terrorista de 11 de Setembro 2001, no *World Trade Center*, nos Estados Unidos; e a tragédia da Boate Kiss, em Santa Maria, no dia 27 de Janeiro de 2013. Tanto no momento da implosão das Torres Gêmeas como no do incêndio da Boate Kiss, imagens de celulares foram divulgadas via internet. Em segundos, o mundo todo já tomava ciência desse acontecer do outro, em tempo real.

2.9. O século XVII no “agora”

Retomando o tempo do “agora” de Benjamin (1987a), cabe sublinhar que o fazer instrumental legado à Pedagogia Moderna ou Pedagogia Iluminista pode ser encontrado já nos princípios do século XVII, a partir da constituição do Estado Moderno. A historiografia historicista e positivista defendeu o surgimento do estado de exceção mostrando com todas as luzes que a alegoria era indissociável do palco educador do Barroco alemão. Os significativos avanços teóricos e práticos no decorrer da História da Educação ainda são insuficientes, no que diz respeito a uma qualidade formadora, pois as vertentes educativas autoritárias não possibilitam confabulações na prevenção das catástrofes, dada a precariedade da bibliografia que trata a matéria. Neste sentido, a vida escolar sofre de dois *deficits*: de um lado, a deficiência de pensá-la por meio de uma teoria fora dos princípios utilitários, autoritários e absolutistas; de outro, a dificuldade de interromper o fluxo contínuo dos eventos bárbaros que assolam o planeta. Por mais de três séculos, a historiografia dominante vem narrando e dando testemunho da história dos vencedores.

Opondo-se ao ensino absolutista dos Jesuítas e à Pedagogia Iluminista, Benjamin (1984a) julga a didática de Comênio desnecessária ao ensino. A sua tese sobre o Barroco alemão evidencia os princípios estruturadores do palco constituidor da barbárie, apresentando o solo legitimador do teatro alegórico; o qual com o estado de exceção, passa a implicar na formação dos(as) professores(as) nos dias de hoje. Segundo Benjamin, das disputas pelo poder entre a nobreza, o clero e a burguesia surge um ensino estratificador, utilitário e egoísta, voltado às exigências dos negócios.

Na transição do feudalismo para o capitalismo, o papado, como representante de Deus na terra, dividirá o poder com o Imperador alemão e com os senhores da aristocracia, concentrando mais ainda o seu poder. Daí formou-se uma estrutura invejável e que se proliferou como poder colonizador, quando os invasores passaram a desprezar o saber comum, provindo das fontes das culturas invadidas. Neste ponto, Benjamin (1987a) interroga o modelo de progresso disseminado pelo capitalismo industrial. Em 1939, nas suas *Teses 13 e 14* já refutava duas formas colonizadoras de escritura da história: (1) a historiografia progressista e (2) a historiografia burguesa contemporânea. Estas duas formas de escrever a história estavam comprometidas com a história contada pelo vencedor.¹⁷ Benjamin adota o materialismo histórico ao negar a dogmática das formas de escritura da história empáticas com a dominação. Assim sendo, mobiliza a reescritura da história, dizendo que esta é feita na marcha, no fluxo, podendo ser recontada sempre de novo.

A propósito da educação, Benjamin (1987a, p. 236) declara que a Pedagogia Iluminista, ao não conseguir cindir com esse modelo impositor, acabou propiciando o amoldamento massivo da criança, desrespeitando-a em seu caráter criativo. Se o fazer dos poderosos tem sido sempre a fonte constituidora na e da História (da Educação), indica que os dogmas propagados sinalizam para uma lacuna que precisa ser preenchida no presente e que diz respeito à relação entre barbárie e catástrofe. A história do educar não pode mais ter como único protagonista o testemunho dos poderosos, nem a transferência de seu conhecimento. Se a arena do passado teve em seu comando a classe opressora, Benjamin abrirá um horizonte novo para o salto dialético e qualitativo, já provocado por Marx: a Revolução cultural está nas mãos do

17 Benjamin, 1987a, p. 229 e 230, trata nas suas *Teses* das historiografias dominantes: na *Tese 13*, diz que “as práticas da social-democracia foram determinadas por um conceito dogmático de progresso sem qualquer vínculo com a realidade”. Os social-democratas viam o progresso em três momentos distintos. Benjamin passou a observar, o que havia de comum nessa marcha: “o progresso da humanidade na história” era indissociável “de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo”. Na *tese 14*, diz que a história jamais é esse “tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”, que explode o *continuum* da história. Foi por este motivo que “A Revolução Francesa se via como uma Roma ressurreta”. Assim como “a moda tem um faro para o atual”; vai sempre atrás do passado onde ele estiver. Encontra ele numa “arena comandada pela classe dominante”. Este mesmo salto de tigre que a moda faz em direção ao passado é “o mesmo salto, sobre o livre céu da história, é o salto dialético da Revolução, como o concebeu Marx”. O “Prefácio” escrito por Jeanne Marie Gagnebin (1987a, p. 7-8), é esclarecedor, “Walter Benjamin ou a história aberta”, diz: Benjamin (1) critica à noção dogmática de progresso, adotado pela social-democracia alemã; Kautsky viu o progresso do fascismo como inevitável. Isto era para Benjamin, uma análise equivocada; (2) critica o historicismo burguês; de Ranke a Dilthey, o historiador revive o passado sem se distanciar do objeto de análise.

intelectual (docente) que, ao fazer sua marcha, reescreve a história (da Educação) que vem e está sendo contada.

António Nóvoa concordaria com Benjamin ao ser entrevistado por *Cartaeducação*.¹⁸ Diz ele que o mal-estar que estamos vivendo está associado a industrialização e que poucas perspectivas de melhorar são apresentadas sobre o papel do(a) professor(a) numa sociedade da informação em que quase tudo pode ser buscado em textos, vídeos e outras tecnologias: “O professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe”. Em outros comentários, Nóvoa fala da *Reforma Curricular do Ensino Médio brasileiro*, apontando para a exigência de novos modelos de formação frente aos novos contextos tecnológicos. As crianças forçam-nos a mudar a educação que fazemos. Benjamin (1987a; 2017) reportava-se a *Reforma escolar* já nos seus primeiros escritos. O educador deveria contatar com o passado para poder construir a sua experiência presente. Em outros termos, o trabalho do intelectual é quebrar a barreira entre o texto e a imagem (tecnológica) que foi informada. Uma informação tem valor para Benjamin enquanto for novidade. Do contrário, perde o sentido. Nóvoa (2005) refuta a fixação numa história da educação linear, pois a história não tem lições para dar, mas 'lições' suficientes, para que se possa pensar fora do eterno atraso e obsoletismo. Há uma educação antes e uma depois da era tecnológica. Em Portugal, por exemplo, as gerações do século XIX e do XX, buscaram a regeneração da sociedade em todos os sentidos, os(as) professores(as) acabaram desanimando e caíram na decadência. Em *Evidentemente. História da Educação*,¹⁹ recupera a linguagem benjaminiana de que o vencedor sempre venceu, pelo desânimo e a descrença da docência, frente a situação catastrófica que nos encontramos; dando um exemplo, mesmo com todos os avanços tecnológicos educativos, as pessoas ainda são usurpadas nos seus direitos. Neste aspecto, Nóvoa acredita semelhante a Benjamin que os docentes podem (re)pensar sempre outros horizontes educadores: nem tudo está perdido. A narrativa, torna-se um dos

18 Disponível em: www.cartaeducação.com.br/, entrevistas. Acessado em 02/02/2018, as 19:46.

19 António Nóvoa, reitor da Universidade de Lisboa, diz que sua obra é composto de 50 textos e 50 imagens de exemplaridade, de fontes e registro documentais. Nóvoa sugere fragmentos à definição de pensamentos. Adota uma forma minimalista, convidando o(a) leitor(a) a ampliar o olhar, a aguçar a curiosidade e a descobrir nos textos e nas imagens, o drama da educação escolar portuguesa (brasileira), ao longo dos séculos XIX e XX.

elementos imprescindível à formação, o projeto inconcluso das Arcadas (*Das Passagen-werk*) de Walter Benjamin, é retomado por Nóvoa, em *Evidentemente*.

O pensar de Nóvoa é de suma relevância à visão antiabsolutista de Benjamin, pois o frankfurtiano queria uma intervenção na historiografia dominantes.

2.10. Imperialismo e a guerra

Em 1930, reportando-se as *Teorias do fascismo alemão*, Benjamin (1987a, p. 62) fala sobre a coletânea *Guerra e guerreiros* editada por Ernst Jünger. Relata o que estava por detrás da justificação e aceleração dos instrumentos técnicos de guerra, e que se justificavam com a guerra e a ausência da paz. Além das causas econômicas, a sociedade burguesa não deixa de separar o fazer técnico da dimensão espiritual, eliminando dessa forma “as ideias técnicas de qualquer direito de coparticipação na ordem social. Cada guerra que se anuncia é ao mesmo tempo uma insurreição de escravos” (*Ibid.*).

Isto tem a ver com a guerra imperialista e com o tiranicídio praticado na história da civilização. Autores se expressam com prazer sobre a Primeira Guerra Mundial, mas omitem que não há nenhum heroísmo naqueles que sobreviveram à guerra. Critica Günter e Von Scharann por absorverem muito pouco da guerra na realidade. Seu início seguiu o direito internacional, mesmo que seu fim não parasse nas fronteiras desse gênero. Essa guerra imperialista já mostrou uma ameaça de se tornar interminável. Encontra-se, em *Guerra e guerreiros* uma extrapolação para assuntos “militares da teoria de *l'art pour l'art*”. A teoria da barbárie e do estado de exceção, apresentada por Benjamin (1984a;1987a), toma sentido no contexto da educação no presente. Por exemplo, o(a) professor(a) pode estar a trabalhar um conteúdo alheio aquilo que é parte indissociável da realidade dos indivíduos, da mesma forma que os veículos midiáticos forjam um cenário ilusório ou irreal. O docente, sem fazer uma análise mais apurada dos acontecimentos, acaba transferindo este conhecimento. Deixa de ser autor e passa a ser reproduzidor do sistema vigente.

Segundo a *Enciclopédia Fortaleza* (1971, p. 132 e 133), a invenção do “Teleteatro no Brasil” foi um neologismo criado logo após o ápice “da televisão entre nós, menos para designar o que seu nome indicaria, um teatro à distância, do que

simplesmente para caracterizar o teatro de drama ou comédia, vivido por intérpretes para ser presenciado pelo vídeo”. Esta forma de espetáculo surgiu nos fins dos anos de 1950, com o lançamento da primeira emissora de TV, seguindo-se a ela uma grande cadeia de radioemissoras. As atividades teleteatrais se adaptaram, de modo limitado, ao novo veículo disseminador da cultura do entretenimento, para divulgar as mensagens publicitárias daqueles que sustentavam os programas de auditórios radiofônicos (os *shows*), com poucos acréscimos visuais. O teleteatro brasileiro surgiu “como um filho direto da novela de rádio e do programa de radioteatro, propagando-se por meio de cenários, atores caracterizados e marcações para as câmaras”. Evidentemente, sem nenhum equívoco, “daqueles seus ancestrais: suas duas limitações máximas: a finalidade popularesca e a estrutura industrial” (*ibid.*).

Há mais de 80 anos o filósofo de Frankfurt vem se pronunciando sobre a problemática do Estado Moderno e ao fazer da Pedagógico Iluminista, proveniente das prerrogativas servis do industrialismo, já expostas no modelo didático-pedagógico depois de Comênio, o pai da Pedagogia Moderna. Benjamin (1987a, p. 130) não isenta o mundo medieval e nem uma boa parte da antiguidade dessas práticas instrumentais extorsivas, ou seja, um modismo reprodutivo tem feito da miséria humana um objeto novo de consumo. Benjamin vai deixando subentendido que:

O autor consciente das condições da produção intelectual contemporânea não [...] visa nunca a fabricação exclusiva de produtos, mas sempre, ao mesmo tempo, a dos meios de produção. Em outras palavras: seus produtos, lado a lado com seu caráter de obras, devem ter antes de mais nada uma função organizadora. Sua organização (BENJAMIN, 1987a, p. 131).

O(a) formador(a) como autor(a) não precisa se reduzir a objeto de propagando do aparelho burguês como na Alemanha. As propagandas nacionalistas e dos próprios revolucionários de esquerda nunca colocaram em risco a existência das classes que controlavam. Na mesma dimensão de Benjamin, Freire (1980, p. 63-64), em *Conscientização: teoria e prática da libertação*, ao tratar do processo formativo do(a) educador(a) chama a realidade histórico-cultural de cultura do silêncio. A cultura do silêncio não é herança de uma geração espontânea, mas que foi imposta por alguém

de alguma forma. Uma pedagogia do oprimido deverá sair dele próprio, à libertação do oprimido não pode fluir da dinâmica estrutural das sociedades opressoras; elas conduzem à escravização das consciências, colonizando-as. Freire (1980, p. 76) aprofunda esta questão quando diz: “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”, ou seja, por um lado a pedagogia que introjeta a dominação, passa a se impor como legítima “às classes dominadas”, como parte inquestionável “do saber oficial”. Esta violação obriga os dominados a reconhecerem o quanto a sua própria cultura é ilegítima, não podendo os métodos de opressão servirem à libertação. Ao convocar uma pedagogia do oprimido, Freire (1989, p. 77) retoma a questão do método libertador. Este método pedagógico é o provocador da mudança social ao possibilitar a tomada de consciência, ou melhor dizendo, a conscientização do mundo externo. Assim cada indivíduo passa a entender o lugar que ocupa na sociedade. Dessa maneira, falar de neutralidade da educação é mistificar a situação existencial, em particular quando um dado sistema educacional esconde a cultura dominante do resto da população marginalizada. “Além disso, todo o sistema de educação procede de opções, de imagens, de uma concepção do mundo, de determinados modelos de pensamento e de ação que se procura tornar aceitos como melhores que outros” (*ibid.*).

Depois desta explanação de Freire sobre a absolutização mistificadora forjada pelas classes opressoras, a teoria do estado de exceção de Benjamin pode ser reanalisado num solo mais palpável. Todavia, percebe-se nas tessituras do filósofo alemão/judeu que os imperialistas não estão preocupados na prevenção da barbárie e muito menos em prevenir as catástrofes planetárias.

2.11. Antítese ao bárbaro

Na esteira de Benjamin, a argumentação de Paulo Freire (1991) não é sem precedentes históricos, o pedagogo trata do compêndio dos saberes herdados e experienciados aqui no Brasil, desde o tempo da Colônia, em que nossa cultura nativa vem sendo atravessada por influências longínquas e ideologicamente impostas pela elite dominante. Isto leva-nos a dizer com Benjamin que esta visão dominante e exploradora através do capitalismo foi se infiltrando alegoricamente no espaço

cultural do fazer/viver educação.

Em Freire (1982) esses episódios históricos são os originadores das confluências e divergências no presente, nas diferentes tendências e perspectivas educativas. Em *Pedagogia do oprimido* por exemplo, Freire (1982) se refere a duas maneiras de se fazer educação: uma que serve para libertar o ser humano dessas cadeias mecanicistas e outra que serve para escravizá-lo e colocá-los nessa redoma. Em Benjamin (1987a), é o intelectual quem pode fazer essa intervenção/subversão na história, em Freire são os professores e as professoras que definem se seguem por um caminho ou por outro. Em *O autor como reprodutor, de 1934*, Benjamin retoma a ideia da obediência servil a uma única tendência, esta liquidava qualquer tipo de autonomia pessoal.

Walter Benjamin escreveu sua teoria da alegoria e do estado de exceção amparado no século XVII, sendo a mesma tão contemporânea quanto as teorias de Freire, Nóvoa, Selligmann-Silva e Milton Santos. Todos eles levam-nos a refletir com Benjamin sobre a barbárie que foi levando às catástrofes, e que perpassa todas as fronteiras depois do século XVII. Segundo o frankfurtiano, o fazer instrumental legado à Pedagogia Moderna pode ser encontrado nos princípios da consumação do Estado Moderno com o surgimento do estado de exceção. Este reflete hoje nas atitudes dos políticos, nas regalias para alguns, nos direitos para poucos ou em tudo o que é imposto contra a maioria. Não é a ordem consumada que está em questionamento para Benjamin (1984a;1986), mas o estabelecimento da soberania do próprio direito quando se torna um fim para si mesmo. A alegoria atua como chave impercebível no palco ideológico/teológico e educador do Barroco alemão, desvelando os princípios do capitalismo. Este é o ponto culminante que o filósofo quer mostrar no seu Barroco alemão. Em *Experiência e Pobreza*, Benjamin (1987a, p. 115), fala da miséria que a humanidade começou a viver depois da sobreposição da técnica e da crença de que a felicidade estava apenas no trabalho (pedagogia do trabalho). Tal miséria apresenta o surgimento de uma nova barbárie.

Em síntese, desde o Brasil Colônia e da submissão ao domínio português, as correntes e tendências pedagógicas deixaram no anonimato uma fabulação como forma de esconder a barbárie e as catástrofes existentes, na própria evolução do fazer pedagógico, na sociedade brasileira. Em outras palavras, as pedagogias silenciaram

frente a cultura da violência e os acontecimentos sociais calamitosos e acabaram por endossar o fazer autoritário e de dominação. Com base na proposta de Benjamin, Freire, Milton Santos e a Semana de 22 podemos contrapor a vinda dos europeus para cá e a exploração dos nativos, bem como defender o palco dos oprimidos. As pedagogias de tendências marxistas falam da Educação e Barbárie, mas não conseguem apresentar à temática Educação e Barbárie, como foi exposta por Benjamin (1984a) a partir da visão barroca da história, em sua teoria da alegoria. As disputas no geral são acirradas e inconciliáveis entre os pensadores marxistas e os capitalistas. O marxistas negam o modo de produção capitalista, a divisão entre as classes sociais e endossam a educação politécnica²⁰ nas escolas brasileiras. O ponto central na compreensão marxista é o trabalho e interação social e a superação da divisão entre as classes sociais, enquanto a visão capitalista não abre mão da produção excedente (mais-valia), da permanência da divisão entre as classes sociais e de uma educação subserviente e utilitária na manutenção do mercantilismo e manipulação dos indivíduos.

Ao que parece, Benjamin (1987a) olha esta relação por um prisma mais apurado, quer dissolver as historiografias dominantes por seus afazeres estarem vinculados ao capitalismo selvagem. Este camufla na alegoria barroca, o palco da barbárie e o solo que leva à catástrofe na e da educação. A barbárie, nas palavras de Benjamin, vem atravessando todos os períodos históricos da civilização estando sempre por detrás da constituição das culturas e a catástrofe é um subproduto resultante da prepotência alegorizadora do progresso civilizatório, que com o Capitalismo devasta todos os saberes que divergem do lucro. Por outro viés, Benjamin

20 Cf. a nossa *Dissertação de Mestrado*, a distinção entre a *educação politécnica* (pressupõe um trabalho complexo) e a *educação polivalente* (pressupõe a alienação e homogeneização do trabalhador, com o avanço da automatização). Paulo Guiraldelli Jr (1994) em *Educação e razão histórica* trata da luta infundável entre os marxistas e os capitalistas. Os capitalismo querem que tudo permaneça como é, enquanto os marxistas querem sanar os problemas da miserabilidade humana, da vida boa só para alguns poucos. A história das ideias pedagógicas no Brasil não apresenta algo substancial, “a pedagogia marxista brasileira está a dez anos, [...], envolvida em explicar o termo politécnica”, na tentativa de unir “trabalho intelectual e trabalho produtivo”, reduzindo-se a cara equação do século XIX: “natureza humana = a trabalho = não bárbaro” – isto deixou de ser importante há muito tempo para o marxismo, “quanto para o marxismo crítico”. Por isso Guiraldelli não vê “o marxismo como responsável por um desvio de rota”, ele “apenas complementa um quadro consubstanciado pelas noções da modernidade, trabalho e utopia, tanto quanto os outros pensamentos que colaboraram com a reflexão pedagógica no Brasil”. A posição de Guiraldelli é importante para que seja revista, a educação brasileira no que tange “a educação do homem 'polivalente', 'multidimensional' do paradigma da Qualidade total e do homem 'omnilateral dos marxistas, no resgate do pensamento marxiano de Marx (ROSSATTO, 2000, p. 229).

(1989) descreve em seu *Diário de Moscou*, a sua decepção com a esquerda, depois do que viu naquele país. Diante de todas essas armadilhas, procura concentrar o seu pensar, na origem do Barroco alemão do século XVII, pois a Pedagogia Moderna traz no seu palco, implicações da alegoria Barroca no fazer das escolas, no tempo presente.

Benjamin (1984a) vai dizer que o cenário do palco teatral do Barroco alemão continua vivo entre nós. A Pedagogia Moderna ao seguir a visão dos filósofos e dos literatos alemães desabilitou a participação democrática do público no cenário teatral da escola. Deste modo, o que chegou até nós foi os vestígios de uma pseudo-tragédia helênica. Na tragédia antiga a população integrava as cenas e participava da vida coletiva. Por conseguinte, a dramaturgia alemã tinha a pretensão de ser a criadora da própria tragédia grega. Na base de sua dramaturgia, encontra-se o autoritarismo do teatro jesuítico que, paulatinamente, foi se constituindo como modelo industrial de ensinamentos. Depois desta teatralidade autoritária atravessar as fronteiras da Europa, refletiu na composição das cenas teatrais ao ter por base o Barroco da imagem (ilustrações alegóricas do cotidiano) e o Barroco da palavra (esta já é a coisa que ela mesma representa no mundo divino). É a alegoria verbalizada ou a expressão de uma ideia, a materialização mental; o princípio da realização do Verbo. O método dialético de Benjamin fundiu esta dicotomia. A Pedagogia Moderna sucumbiu nesta dicotomia autoritária. No seu encaixe estava a ideologia propagada pelo Barroco alemão.

Ademais, o professor de filosofia medieval N. D. Rossatto (2017, p. 162), argumenta que “Os exercícios espirituais dos jesuítas de Inácio de Loyola, o fundador da Companhia de Jesus”, estão presentes na “técnica de compor uma narrativa mediante o recurso à memória e à imaginação”. Sendo assim temos:

O primeiro passo é a composição (*composición*) de um cenário, o qual resulta da elaboração de significados a partir de uma narrativa repassada de memória e imaginada nos seus mínimos detalhes. A composição toma por base os fatos admiráveis (*mirabilia*), geralmente extraídos dos relatos bíblicos, tais como as cenas da vida de Jesus. Em nossas escolas, os mais antigos devem ter praticado um exercício que recebia o nome de 'composição' e que consistia na composição de um texto com base em uma figura, paisagem ou desenho, em tudo parecido com este procedimento jesuítico. O primeiro passo dos exercícios espirituais prevê a revisão de memória desses momentos perfeitos, orientando assim a imaginação com uma série de conteúdos, já elaborados. Com isso, ao final, obtém-se a boa condução do

espírito, impedindo que este divague no vazio sem um rumo certo. Outros exercícios espirituais consistem na *reflexão*, em que o praticante elabora mentalmente um significado moral para sua vida; na *contemplação*, em que o exercício mental é suspenso para que Deus se manifeste; e, por fim, no *compromisso prático*, em que o praticante assume a tarefa da transformação pessoal. Semelhantes passos podem ser encontrados na pedagogia jesuítica da *ratio studiorum* até hoje vigente em nossos meios escolares, consistindo basicamente na *preleção* do professor, como parte correspondente à composição e à reflexão; na *repetição* pelo aluno (*repetitio est mater studiorum*), como parte correspondente ao exercício de memorização; e nos *exercícios* (ação), em que professor e aluno resolvem uma tarefa conjunta (*ibid.*, 2017, p. 162).

A delimitação da pesquisa toma por base o palco jesuítico do século XVII, que com o surgimento do Estado de exceção, criado no barroco alemão, passou a dramatizar alegorias bíblicas com o intuito de iludir e manipular os espectadores. Destaca-se, neste horizonte, a forma inigualável com que Benjamin trata a incompetência estatal desde a efetivação do Estado soberano. Para dissolver esse fazer dominante, Benjamin retoma a mística judaica, o surrealismo e outros saberes culturais excluídos considerados marginalizados como contraponto à industrialização. O Barroco alemão do século XVII cifrou um “feixe” de imagens alegóricas consagradas e carregadas na mobilidade do palco “educador”, podendo as mesmas alegorias serem levadas de cidade em cidade, dentro de uma “caixinha”. O leigo, sentia-se inábil para decifrar o espetáculo teatral apresentado no barroquismo.

É por este motivo que Benjamin (1984a), em sua pesquisa quis desvelar esse saber secreto, próprio ao hermetismo da época, apreciado apenas por membros da elite. Esses resguardavam o seu caráter manipulador e secreto. No entanto, quando Benjamin segue as pegadas de Scholten, quer trazer à luz o que foi abafado pelo cristianismo católico e pelo cristianismo protestante. O círculo erudito dos alemães, conservou fechada a sabedoria contida nas ilustrações ou imagens alegóricas. A tradição da mística judaica e do surrealismo eram uma verdadeira arte, mas foram renegados a um segundo plano, frente a técnica instrumental de guerra.



Figura 2: Walter Benjamin
Imagem Retirada
de: <https://www.google.com.br/>.

Mesmo grandes artistas e teóricos de primeira ordem, como Yeats, mantêm o ponto de vista de que a alegoria é uma representação convencional entre uma imagem ilustrativa e sua significação. Em geral, os autores só têm um conhecimento muito vago dos documentos autênticos relativos à nova concepção alegórica das coisas introduzidas no período moderno, e incorporada na obra emblemática do Barroco, em sua forma literária e em sua forma gráfica. [...] a alegoria não é frívola técnica de ilustração, por imagens, mas expressão, como a linguagem, e como a escrita

Walter Benjamin, (1984, p. 184).

CAPÍTULO 3

ALEGORIA E DRAMA BARROCO

Depois de apresentarmos o “Palco barroco alemão” e a teoria da barbárie trataremos de mostrar neste capítulo que “Alegoria e drama barroco”, na crítica de Benjamin, não condiz com a compreensão de Drama alemão (tragédia), dado o empobrecimento deste em relação à Tragédia antiga. O espetáculo dramático veiculado no Barroco alemão tinha por base o palco móvel e falsificador, enquanto o palco trágico da Grécia clássica tinha alicerces num palco fixo, provocando a interação e a participação nas encenações teatrais. A dramaturgia grega abria perspectivas questionadoras e transformadoras da realidade existente, enquanto o Drama alemão impossibilitava qualquer tipo de crítica e de alteração no seu modo de operar. Deste modo, Benjamin coloca em questionamento a alegoria disseminada nestas duas dramaturgias.

3.1. Alegoria e drama em reflexão

Benjamin (1984a, p. 71-75) faz uma análise crítica da origem do Drama barroco do século XVII, evidenciando a funcionalidade estrutural do pensamento barroco, com base na alegoria. Em sua raiz estava o diálogo agonístico socrático, pré-história do drama do martírio, mas é na forma esquemática do Drama alemão que Benjamin encontra os seus procedimentos excludentes. Tal exclusão, ocorreu, no geral, pelo descaso dos literatos em relação ao contexto onde viviam, pelo uso de uma linguagem prolixa, absolutista, hermética e simbólica. Daí, Witte dizer que em meados de 1924, Benjamin escreveu

a Scholen que havia terminado 'a introdução epistemológico-crítica do trabalho', o primeiro capítulo, "o Rei no Drama Trágico", e praticamente também o segundo, "Drama Trágico e Tragédia", de modo que resta ainda escrever o terceiro, "Teoria da Alegoria", e uma conclusão. Nessa fase do trabalho Benjamin pretendia fazer, portanto, uma ordenação classicamente dialética do material, em três passos, de modo que a alegoria aparecia como síntese, e por isso como a realização da intenção pretendida na análise do drama trágico (WITTE, 2017, p. 60).

Nessa época, Benjamin estava em Capri, e em carta falava a Gershon Scholen sobre os perigos que rondavam sua tese. Na *Introdução epistemológico-crítica* e no Primeiro capítulo (*Drama barroco e tragédia*), o rei era a figura em destaque, e por fim, a alegoria era a síntese, a peça chave na análise do Drama barroco. Quando o Drama barroco passou a ser visto pelos literatos do Romantismo alemão como uma verdadeira tragédia antiga, teve início para Benjamin (1984a) a mais grosseira distorção da tragédia grega. Esta visão não passava de uma interpretação psicologista do conceito de *catarsis* de Aristóteles. Tal ponto de vista não tinha nada a ver com a *Poética* do filósofo. O Drama barroco deveria ser explicado pela lei da sua forma, não pelos efeitos produzidos sobre os espectadores. Este mal entendido classicista equiparou o Drama barroco à Tragédia antiga sem levar em conta a própria autonomia do primeiro.²¹

Benjamin (1984a) quer saber a identidade do Drama barroco e para encontrá-la confronta-o com a Tragédia antiga. O que era próprio ao Drama barroco alemão era seu caráter de imanência e de negação da transcendência, isto é, o drama não saía da esfera intramundana. Ninguém poderia se salvar daquela situação existente, exceto pela via do cristianismo católico e do cristianismo protestante. O Drama barroco, para ele, não tinha nada em comum com a tragédia da Antiguidade, seus temas, textos e conteúdos estavam separados dos episódios da vida da população. A teologia barroca, que era um de seus suportes ideológicos, era impositiva e não admitia nenhum diálogo com o espectador. No mundo grego, a Tragédia antiga caracterizava-se por dar liberdade e provocar a emancipação da condição humana existente. Benjamin

21 Outros, escritores como Cysarz, admiravam o drama alemão pelos recursos técnicos descobertos e por sua utilidade no futuro; instante único à tragédia alemã. Além destes literatos dramaturgos, outros defendiam os horrores da guerra dos trinta anos, com a mesma cegueira com que justificavam à autonomia do Drama barroco em relação à tragédia antiga.

esclarece que, na tragédia, o herói lutava contra o castigo dos deuses, e ao morrer libertava a comunidade inteira da maldição. Segundo a opinião de Thomas Bulfinch(1999), Benjamim alegava que na Grécia trágica não havia Igreja, mas o predomínio dos oráculos dos deuses como parte inseparável do modo de existência da cultura helênica. A fértil imaginação dos gregos fez com que povoassem toda a natureza, desde o mar ao menor riacho estavam entregues aos cuidados de alguma divindade.

No mesmo sentido, Hernani Varela (1971, p. 125) entende que a função caracterizadora do teatro na Grécia antiga era a de não se separar da vida do povo, dos episódios cotidianos. Esses serviam de justificação dos padrões históricos ocorridos na época pela profundidade formal, riqueza de temas, textos e conteúdos. O teatro era uma das expressões mais vigorosas nos espetáculos. As representações teatrais na Grécia correspondiam com “rigorosa exatidão àquilo que Shakespeare definia como missão suprema do teatro: ser o espelho do tempo” (Ibid.). Mesmo que em toda a Antiguidade a origem do teatro estivesse vinculada à religião, no ciclo formativo da Grécia não poderia ser diferente, mas quando o teatro (gênero dramático) começa a se libertar dos seus meios e fins, gradativamente conquista a autonomia cedendo lugar à tragédia. Neste sentido, a origem da tragédia é o teatro a partir dos ritos ditirâmbicos (gênero discursivo) vindos do Oriente, em homenagem ao deus Dionísio (*Baco* romano), o deus do vinho e da embriaguez, divindade ligada à magia, à fecundidade e aos sentidos. A rememoração desse deus ocorria nas procissões, onde na narração discursiva, provavelmente de um sacerdote, iniciava o primeiro momento dramático ao dialogar com a massa. Foi desse episódio que surgiu o futuro coro na tragédia, ou seja, dessa primeira quebra da uniformidade do monólogo na narrativa. Este salto qualitativo entre o teatro dramático e o ditirâmico discursivo permitiu que os interlocutores pudessem se identificar com individualidades diferentes das suas, mas que eram partes de uma convenção estruturada na base do fenômeno teatral, em que os participantes da representação incorporavam a identidade das personagens em causa, deixando a ação de ser contada, mas também vivida (Ibid.).

Benjamin (1984a) procura mostrar que a ideia do Barroco alemão era pobre na forma apresentada pelos literatos e que destoava completamente do espírito da

Tragédia antiga. Um dos aspectos diferenciadores era que o público não tinha nada para incorporar dos personagens em cena. Aliás, o público não mais participa do cenário em que o coro era a mostra visível da participação popular e pública. De outro modo, a forma da Tragédia grega era dialética, o público participava de tudo o que acontecia na cidade-estado. De outro modo, no Barroco alemão o Estado estava fora do alcance da população; e além disso, a teologia das duas Igrejas cristãs era inflexível. Por isso, para Benjamin, o Drama barroco não poderia ser equiparado à Tragédia grega, nem mesmo ao teatro que a sucedeu.

No Barroco alemão, segundo Benjamin, o herói é a prova mais extrema da impotência e do desamparo da criatura humana, sua utopia é a utopia conservadora da Contrarreforma. Por detrás desse ideário conservador, encontrava-se o *continuum* de um cristianismo tirano, cuja possibilidade de salvação da criatura só poderia ser através da mediação da Igreja. Este fato histórico mostrava para Benjamin (1984a) a visão de uma história absoluta criada pela soberania barroca e o descaso pelo humano. Para Witte (2017, p. 64), o que estava em jogo para Benjamin era a antinomia entre a soberania absoluta e a soberania popular, na soberania barroca. Sua crítica visava à categoria de origem assumida pelo Barroco alemão, e é nessa perspectiva que Benjamin busca amparo no conceito de soberania da *Teologia política* de Carl Schmitt, publicado em 1922, expresso sobretudo na frase seguinte: “o Soberano é aquele que decide sobre o estado de exceção” (WITTE, 2017, p. 67). Valendo-se dessa ideia, Benjamin se indispõe com a concepção de poder estatal efetivado na República de Weimar.

Sobre a figura do soberano, como monarca, imperador ou representante máximo do Estado, Benjamin (1984a), depois de analisar em torno de quinhentos dramas barrocos, passa a entender as faces ocultas de *Janus*. Nesses dramas barrocos, o príncipe sempre aparecia como o personagem principal, como o protagonista da história. Sua missão era defender o Estado tornando-o um reino estável, livre da anarquia e das rebeliões, mesmo que para isto fosse preciso se utilizar de meios violentos ou ditatoriais.

Ocupando o príncipe o posto mais elevado na hierarquia entre os personagens criados no palco barroco, estava fadado às leis das criaturas humanas: o sofrimento e a morte eram o seu destino, por ser mártir e tirano ao mesmo instante. Nessa

condição principesca, aparecem as duas extremidades das faces de *Janus* ou do soberano, no Drama alemão. Como tirano, o príncipe ou monarca tinha por obrigação proteger o Estado barroco criado no século XVII. Todos os meios legais estavam disponíveis para violentar, manipular, desrespeitar e usurpar aquilo que era usufruto de todos. Como mártir, ele é levado a encarar a virtude e, ao levá-la às últimas consequências, aceita o suplício e por vontade sua, morre, mas sua morte não tem nenhum heroísmo. Assim, o soberano faz parte do tabuleiro criado no Drama barroco, mas de forma idêntica ao período medieval (aqui esta relação era visível) o rei, príncipe ou imperador não passava de um vértice no topo da pirâmide social. No Barroco, no entanto, forças submersas como as da Cúria, dirigem o palco estatal (de forma camuflada), sem que uma pessoa menos culta perceba esta realidade teatral consumada.

Em suma, Benjamin apresenta na figura de *Janus* as duas faces constituidoras da mesma figura do soberano: uma como Cristo sofredor; a outra como o Demônio desencadeador das catástrofe a partir do estado de exceção.

3.2. Alegoria e fábula: contextualizando Benjamin

O geógrafo Milton Santos (1995) ajuda a contextualizar a reflexão de Benjamin nos tempos atuais, quando se reporta à fabulação/alegorização que estamos vivendo. No filme documentário de Silvio Tendler, *A fábula da globalização*, Milton Santos (2015) refere-se ao mundo como fábula, como perversidade exacerbada, escondida por detrás do século XX, considerado por ele o século das revoluções tecnológicas e das promessas de um mundo melhor. Com efeito, temos a instalação de um palco universalizante, divulgado pelas mídias, e que vem camuflando o mito da globalização. Desta ótica, um grupo restrito de poderosos tem detido o poder técnico e as técnicas de informação, vinculados ao mundo da produção material e das finanças, que controla de maneira extremamente eficaz, repetitiva e servil, a interpretação do que está se sucedendo no mundo. Basta olhar as manchetes dos jornais para que se perceba o uso repetitivo e servil das mesmas imagens, e na veiculação dos mesmos debates. Toda essa ênfase indica que alguma coisa está por detrás de tudo isto. Nunca houve uma dominação tão esmagadora dos países do Norte

sobre os do Sul. Criou-se um terceiro mundismo em guerra nunca visto antes e uma dependência tecnológica bárbara. Talvez seja por aí que surja a alternativa de construção de um mundo paralelo, para poder escapar dessa realidade perversa e enganosa apresentada como fábula pelo capitalismo atual. A história da humanidade nunca viveu condições técnicas e científicas tão favoráveis a construção de um mundo da dignidade humana. Não obstante, isto ainda não foi possível devido a expropriação que um limitado grupo de empresas perversas estão fazendo, ao disseminarem um mundo enganoso para os países mais empobrecidos. Para nossos autores, cabe aos intelectuais fazerem dessas condições materiais a condição material da produção de uma outra geopolítica (SANTOS, 2015).²²

Das ideias resenhadas da entrevista de Milton Santos, podemos notar o destaque de que ainda estamos vivendo em um Brasil nos moldes barrocos; e se o barroco alemão foi questionado por Benjamin (1984a), com base no mundo europeu, cabe a nós contextualizar o mesmo questionamento. Tanto Benjamin quanto Santos estão falando da função do intelectual na modificação das relações extorsivas e alienantes. Para Benjamin (1984a) essas ações desmedidas da nobreza e da burguesia estão implicadas no percurso histórico, mas essa situação catastrófica foi se agravando no desenrolar do mundo barroco quando a criatura humana passou a ser vista de forma insignificante e despreziva, inclusive algumas daquelas pertencentes a alta linhagem. No Barroco alemão do século XVII, os humanos passaram a ser ludibriados por uma cúpula de exploradores organizados, como nunca foi visto antes na história da civilização. Para Benjamin (1984a), essa condição absoluta e incontestável que se corporificou no Barroco alemão teve em seus alicerces a Cúria romana que, disfarçadamente, abriu mão do poder estatal, mas entronizou em seu lugar o rei como a figura máxima na representação daquele teatro. O monarca passa a ser o verdadeiro fantoche manipulável pelo poder do Estado.

Ao mapear esta composição estrutural do barroco alemão do século XVII, Benjamin encontra em mais dos quinhentos dramas analisados a figura do príncipe como protagonista da história nas cenografias escritas na época. Depois dele vinha sempre a figura do cortesão como seu conselheiro e a corte como o lugar onde acontecia a ação. Desse modo, a figura alegórica do soberano, criada pelos agentes de

²² Milton Santos. “O mundo global visto pelo lado de cá”. Entrevista do dia 03.11.2015, disponível em: <https://www.youtube.com>.

Deus na terra, vai se impondo; e fora desse palco teológico o indivíduo não poderia fazer nenhuma escolha.

Leiamos:

O estado da Criação é o solo no qual se desenvolve o drama alemão, e ele influencia inequivocamente o próprio soberano. Por mais alto que ele paire sobre o súdito e sobre o Estado, sua autoridade está incluída na Criação, ele é o senhor das criaturas, mas permanece ele próprio uma criatura. Podemos ilustrar esse fato com Calderón. As palavras seguintes, pronunciadas pelo Príncipe Constante, Don Fernando, não exprimem uma opinião exclusivamente espanhola. Elas estendem a toda a Criação o nome do rei. 'Mesmo entre brutos e feras, este nome é de tão suma autoridade, que a lei da natureza impõe obediência. E assim vemos que em repúblicas incultas o leão, rei das feras, quando enruga a fronte e a coroa com seus cabelos hirsutos tem piedade, porque nunca devora o adversário que se submete [...] (BENJAMIN, 1984a, p. 108).

A ideia do Drama alemão se origina a partir da concepção de um estado da Criação, que é um estado em que o príncipe é uma criatura e o senhor das criaturas ao mesmo tempo, em que se tem no seu subsolo a influência do estado teológico religioso e o endosso do soberano. Pode-se dizer que o soberano decidia, mas sempre sob o olhar da Igreja. Mesmo sendo o rei o figurante máximo deste palco, não deixa de ser também uma criatura insignificante como qualquer outra criatura. Todos sabiam quem era o rei e juravam a ele fidelidade, mas esta lealdade era efetiva em repúblicas incultas. Assim, o rei se tornava piedoso e bondoso, sem devorar as criaturas que aceitavam o que era imposto. Aqui pode-se perceber, disfarçadamente, a tirania do rei, sutilmente transcrita na alegoria da força bruta ou da bondade infantil. Quem se opusesse a qualquer imposição do monarca morria. Isto levou Benjamin (1984a) a dizer que a constelação que se formou no Drama barroco tem, no reino humano, a seguinte configuração: o Rei, o Príncipe, o Intrigante e o resto da Corte.

Na composição do cenário teatral representam a extrema impotência e desamparo da criatura humana. Mesmo os mais nobres são obrigados a se curvarem ante a imposição clerical. Isto fez com que a soberania da população se rendesse na dramaturgia do Barroco alemão, acreditando não ser impossível nenhuma luta contra esse mito opressor. Os humanos encontram-se impotentes para contrariar o estado teológico catastrófico; nele, tudo sucumbia em escombros, sem nenhuma perspectiva

metafísica de inovações. Benjamin (1984a) entende aí que, no Barroco alemão, o mito era criado para que as coisas permaneçam eternamente inalteradas. Na Tragédia antiga o mito era destruído pelo herói, para que um novo tempo ou uma nova Era fosse iniciado. Sendo assim, ao travessar os séculos, o tempo da Tragédia antiga pode ser ressignificado no presente por não concordar com esse caráter impositivo encontrado no Palco barroco. O Barroco alemão decretava na sua forma teatral o modelo a ser seguido, estando a criatura condenada à imanência e à destruição. Nessa perspectiva, Benjamin vai dizer que a história da Criação é uma invenção estrutural forjada pelos vencedores, e que a partir do Barroco alemão quer endossar a qualquer custo a aceitação desses afazeres medíocres. Neste sentido fechado do Barroco alemão ninguém poderia sair da linha, conforme diz Brandão:

a presente época é essencialmente mítica: o mundo inteiro anda à procura de um herói que estabeleça a justiça social. No Brasil, cada um de nós olha para o outro miticamente, querendo saber quem vai nos tirar do fundo do poço. [...]. ... estamos precisando não dos doze trabalhos de Hércules, mas dos 100 trabalhos contra a crise. Em anfiteatros como este de Corinto, os gregos antigos colocavam em cenas os mistérios mais fascinantes do ser humano e do ser divino (BRANDÃO, 1993, p. 44-46).

Brandão abre a possibilidade de se fazer uma marcha no sentido convergente ao pensar de Benjamin, para que sejam pensadas outras alternativas culturais que nos tirem desse abismo, dessa queda no fundo do poço; o planeta inteiro está precisando dos trabalhos de Hércules, para podermos sair dessa situação calamitosa, dessa redoma começada mais profundamente, no século XVII. Voltando-se para o mundo heleno, Brandão deixa-nos um aviso para retomarmos nas salas de aulas, o humano em sua inteireza, para dessa maneira podermos entender os mitos que nos assolam. Brandão prefere a sabedoria clássica, esta continua sempre viva entre nós. Considera os deuses como realidades do inconsciente coletivo, não como realidades históricas. Além disso, diz que o Brasil está precisando do retorno de Hércules para que a justiça seja feita, contra tudo o que estamos vivendo. Pode-se pensar daí que precisemos muitos mais do que os trabalhos de Hércules, necessitamos de um círculo de intelectuais trabalhando o tempo inteiro para que se dissolvam as amarras desse

mundo impositivo.

Os escritos de Benjamin (1984a) dizem que o Barroco alemão se envolveu na concepção/criação da história-destino. A época Barroca negava qualquer tipo de salvação que não fosse através da Igreja católica ou protestante. É por isso que, para Benjamin, o tempo Barroco é um tempo nefasto e de submissão ao eterno retorno. A concepção de natureza divina, criada no Estado Barroco é de submissão ao mito cristão revivido no palco Barroco como modelo a ser seguido, sem que o indivíduo possa se defender da opressão ou fazer suas escolhas. Isto não tem nada em comum com a tragédia antiga e nem com a visão do judaísmo não-ortodoxo.

3.3. Barroco, messianismo e o trágico

Sobre a tradição judaica antiortodoxa, Benjamin (1987a) vai dizer que o Messias pode surgir a qualquer instante, o indivíduo pode mudar o destino que lhe é imposto e se salvar. O Messias é aquele que contradiz a linguagem usada no Barroco alemão por estar vinculado à linguagem de um outro contexto, ou seja, que não fazia parte da linguagem alemã e nem da linguagem inerente ao contexto da Antiguidade.

Assim, a representação alegórica propagada no mundo alemão estava maculada desde os seus princípios; não passava de uma fabulação: não era nem a tragédia antiga nem a tragédia alemã, mas um drama grotesco, muito longe da beleza da dramaturgia de Calderón de la Barca. Como dissemos antes, o Drama barroco teve como seu precursor o Drama jesuítico, cujo florescimento se sucedeu na Alemanha do Sul e na Áustria; quando os literatos alemães passaram a dizer que o Drama barroco era uma verdadeira tragédia da Antiguidade.

Neste percurso, iniciou-se para Benjamin (1984a) uma cruel distorção da tragédia antiga. Ele esclarece que a alegorização contida no palco teatral do Barroco, com a dramaturgia jesuítica passou a assumir uma forma mecânica e absolutista de ensinar. Suas práticas estavam alicerçadas no ensino escolástico dos Jesuítas, e no cerne desses ensinamentos o Barroco colocou a alegoria como expressão deformadora da realidade. A dramaturgia barroca utilizava-se a todo o instante das alegorias bíblicas do Novo e do Antigo Testamento. O domínio desse carácter teológico salvador e manipulador dos espectadores foi se tornando uma verdade irrefutável no

percurso dos séculos. Ao unir o Drama Barroco sua linguagem à alegoria missionária se consolidou através da ação desses literatos e dramaturgos, sobretudo, a teologia cristã e o nacionalismo alemão. A ação de ambos frente à situação histórica, acabou sustentando o *status quo* e a visão opressora do cristianismo católico e do cristianismo protestante.²³

Tal excentricidade contida no Drama barroco originou uma educação abstrata que foi e está sendo contada como fábula opressora, pelas historiografias dominantes e dogmáticas, ainda hoje. Benjamin (1984a, p. 83) argumenta que Lamprecht foi o único a assinalar que a riqueza nos detalhes, o aspecto pesado e a simplicidade na ação lembravam o teatro burguês da Renascença alemã. O ensino barroco está permeado por essa densa caracterização. A dramaturgia dos literatos barrocos acabou enfatizando um modelo teatral escolar de cima para baixo, uma verdadeira imposição a partir das alegorias bíblicas, violentando todas as regras democráticas aceitáveis para se fazer educação. Deste ponto de vista, Benjamin (1984a, p. 84 e 85) passa a dizer que os eruditos da cultura alemã seguiam o classicismo holandês de Gryphius e do teatro dos Jesuítas. Excetuando-se Castelvetro, os outros autores barrocos desconheciam o contexto; dessa forma, o teatro jesuítico com sua evangelização atravessou todas às fronteiras e ao desconsiderar as outras culturas passou a colonizá-las.

Os manuais barrocos eram indiferentes ao efeito trágico, na verdade eles propagavam uma história cheia de fatalidade e crueldade, enraizadas na teologia romana e na teologia luterana. O trágico no barroco não tem nada em comum com o trágico da tragédia antiga; a tragédia grega tinha no mito a sabedoria dos ancestrais e a ética como aviso no resguardo contra a maldade, a matança coletiva e o extermínio que ameaçava o viver comunitário.

Esta forma rememorativa impedia que as coisas nefastas voltassem a acontecer; servia de alerta e de prevenção às imposições vindas de fora. No Barroco alemão, a

23 Segundo Benjamin, os literatos alemães não usavam “frases metafóricas”, mas sim criavam “palavras metafóricas”, como se ao inventarem as palavras na poesia estivessem inventado “as palavras da língua”. Dissociados da vida da população os literatos introjetavam “as formulações mais abstratas” que se possa imaginar. “[...] Opitz, Gryphius e Lohenstein, tiveram a oportunidade de prestar serviço ao Estado”. Eles receberam a devida “remuneração correspondente. [...]”. O literato barroco sentia-se totalmente vinculado ao ideal de uma constituição absolutista, apoiado pela Igreja das duas religiões. [...] na Alemanha do século XVII, a literatura desempenhou um papel no renascimento da nação, por menos que esta se preocupasse com seus escritores” (BENJAMIN, 1984a, p. 78).

história-destino definia como as coisas deveriam ser, impedindo que alguém pudesse lutar contra essas imposições. Esse ideário absolutista além de negar a transcendência da situação circunscrita, tem como utopia a utopia conservadora da Contrarreforma.

A filosofia de Benjamin (1984a) rebate essa ideia positivista de retratação da história escrita pelo vencedor e à sua composição estrutural dramatúrgica. O protagonista do Drama barroco e o da tragédia antiga faziam parte da mesma condição principesca ou da elite organizadora da sociedade. No entanto, Benjamin vê que, no Drama barroco alemão, as criaturas pertencentes à alta linhagem são frágeis, impotentes e abandonadas diante da morte. O que quer dizer que não se tratava de um destino individual da criatura, mas de um destino coletivo forjado pelas autoridades, cujo viver é desesperançoso, é catastrófico. Negava-se no barroco, qualquer tipo de desafio ou nova ordem que não fosse àquela estabelecida pela história-natureza. Os onipotentes representantes das igrejas romana e protestante estavam por detrás da criação da história nesse período, assim como o resto da corte. Tal imposição “divina” soberana, obrigava a sujeição e a aceitação massiva da população, qualquer oposição ou rebelião era atacada por essa ordem constituidora do barroco alemão, sem nenhuma piedade.

Benjamin (1987a), conhecendo como essa organização operava, queria interromper esse fluxo *continuum* conservador, para que a maldição não se perpetuasse eternamente. A crença no mundo Barroco do século XVII era a de que a morte individual não significava o fim, mas a continuação da vida. Desse modo, o tempo barroco é o noturno, a meia-noite em ponto, o tempo que, começando sempre de novo, alimentava o ciclo contínuo de eterna repetição. De outro modo, na tragédia antiga, mesmo que o passado se articulasse em torno da condição senhorial, a morte individual do herói servia de expiação ou sacrifício que deveria ser pago como tributo aos deuses do Olimpo, para que a maldição se desfizesse.

Interpretando melhor esta metáfora, na tragédia antiga a experiência do viver interrompia a cadeia cíclica da repetição dos acontecimentos históricos quando a população passava a incorporar os personagens daquele teatro. A morte do herói tomava dos deuses olímpicos o antigo direito coletivo sonogado, para que o círculo comunitário pudesse restabelecer o que era usufruto de todos. Ou seja, o herói morria para que uma nova Era fosse constituída. O herói era o prenúncio de tempos

vindouros, de novos conteúdos. Tendo a tragédia o tempo linear, o herói morre para interromper a cadeia impositiva e repetitiva dos deuses. Uma vez aceita a culpa pelos fatos ocorridos, a maldição se desfazia. Retomava-se o tempo luminoso como horizonte a ser perseguido. Dessa forma, o tempo da tragédia é o diurno, seu palco tem um ponto fixo em Corinto, como disse Brandão, mas de caráter cósmico. O tempo da tragédia invoca uma vida ética, voltada ao espírito comunitário na busca da justiça social: a população em linguagem consonante passava a refutar qualquer tipo de invasão cultural.

Nas palavras de Benjamin (1984a), o tempo Barroco ao contrário do tempo trágico dos gregos, é um tempo vazio e egoístico, sem heróis, sem sabor; quer impor a aceitação de alegorizações a qualquer custo. Na tragédia antiga, o herói desafiava o destino e ao lutar contra o castigo dos deuses morria, mas libertava todo o sofrimento de muitas gerações; é o caso de Édipo, em que gerações foram castigadas pelo crime dos pais. Ao reinterpretar este mito, Freud atribuiu este episódio, aos problemas de deformações genéticas provindas dos laços consanguíneos.

Temos dessa forma que às lições da antiguidade clássica se diferenciam das lições do Barroco alemão, o mundo helênico suscitava, para Benjamin (1984a), a possibilidade de caminhos infinitos enquanto o das lições Barrocas lega apenas reflexos ou configurações daquele que morreu, não há nenhum heroísmo nessa atitude de finitude. Aquele que morre, leva a culpa consigo para a eternidade, sem deixar alternativas ou opções, àqueles que ficaram e que virão. Neste ponto, Benjamin quer chamar a atenção para a fatalidade e a aceitabilidade das coisas tais quais elas nos são ditas ou impostas. Por exemplo, as pregações político/partidárias e religiosas, as definições e conceituações absolutas nas salas de aulas, as barbáries, as catástrofes, enfim, o filósofo quer ver interrompidas todas as ideias opressoras forjadas pela história como invenção alegórica. Muito do que ficou escondido no palco Barroco do século XVII reflete de alguma forma no palco da Filosofia da Educação e da Educação de modo geral, inclusive na literatura, nos dias de hoje, como (re)produção (ir)refletida do fazer docente. Tendo o Drama barroco o palco móvel, andava com a corte de um lugar para outro, de cidade em cidade, nele desdobrava-se um espetáculo nebuloso, sem nenhuma possibilidade de redenção. Dizendo de outro modo, o barroquismo faz parte da vida política de todos, está rondando o campo e a cidade e o

seu reverso, para que o palco continue a ser perpetuado como modelo espetacular a ser seguido. Os gregos da época de Platão, e mesmo antes dele, não deixaram penetrar as artimanhas do demônio no palco fixo da Grécia, ou seja, não deixaram penetrar as ilusões que poderiam destruir àquela cultura, isto só aconteceu séculos depois. Dessa maneira, Benjamin (1984a) passa a mostrar a oposição entre a tragédia antiga e a moderna cujo nome significativo é denominado Drama barroco e não drama trágico como queriam alguns intérpretes e mesmo alguns tradutores desta obra no Brasil.

3.4. O drama barroco alemão

Começemos a entender o Drama barroco alemão pelas próprias palavras do nosso autor:

O drama barroco é efetivamente uma forma da tragédia hagiográfica, como é atestada pelo drama de martírio. Aprendendo a descobrir suas características em múltiplas variedades, de Calderón a Strindberg, o observador notará que o futuro dessa forma, uma forma do 'mistério', ainda está aberto. Mas não se trata, aqui do futuro, e sim do passado. Ele remonta a uma época muito distante, a uma guinada na história do próprio espírito grego: a morte de Sócrates. Na figura de Sócrates agonizante, nasceu o drama de martírio. Como ocorre com frequência, também nesse caso a paródia assinala o fim de uma forma. Wilamowitz mostra que para Platão esse episódio coincidia com o fim da tragédia. 'Platão queimou sua tetralogia, não por desistir de tornar-se um poeta no sentido de Ésquilo, mas por perceber que o autor trágico não mais podia ser o mestre e guia do seu povo. Mas tão grande era a forma da tragédia, que ele procurou criar uma nova forma artística de caráter dramático, produzindo, em vez de uma superada saga heróica, um novo ciclo lendário, o de Sócrates'. O ciclo de Sócrates é uma exaustiva secularização da saga heróica, pelo abandono, em favor da razão, dos seus paradoxos demoníacos. Sem dúvida, vista do exterior, a morte de Sócrates se assemelha à morte trágica. Ela é um sacrifício expiatório segundo a letra de um velho direito, um sacrifício instaurador de uma comunidade nova, no espírito de uma justiça vindoura. Mas essa semelhança deixa claro o caráter agonal da verdadeira tragédia: a luta silenciosa, a fuga muda do herói cederam lugar, nos diálogos platônicos a um brilhante desenvolvimento da conversa e da consciência. O elemento agonal desapareceu do drama socrático – mesmo a disputa filosófica é um exercício simulado – e de um só golpe a morte do herói converteu-se na morte do mártir (BENJAMIN, 1984a, p. 136-137).

O Drama barroco segue a tragédia hagiográfica por se referir à biografia de santos(as), atestada pelo drama de martírio, paixão dos cultores das duas igrejas; e,

do lado contrário, encontra-se a fúria de Nietzsche contra esses senhores. Sócrates morre em paz sem lutar, aceitando à pena capital, em vez do exílio. O filósofo desafiou a morte de frente como mortal, um verdadeiro mortal, a morte era para ele algo de estrangeiro, e por isso, esperava reencontrá-la na imortalidade.

No fundo, Benjamin quer dizer que uma nova fase começa com o drama de martírio depois da morte socrática; seu extermínio não foi o seu fim, mas uma nova forma nascente a partir da *Apologia* de Platão. Sócrates morreu sem lutar contra os trinta tiranos que o acusaram, sua época não estava mais para se fazer justiça com as próprias mãos. Todavia, os dramaturgos barrocos aproveitaram-se dessa forma de narrativa agonística, utilizando-se desse drama de martírio agonizante de maneira religiosa, para que as criaturas aceitassem o estado criado pelo soberano.

No tempo de Hércules, Aquiles e outros heróis lutavam em defesa de uma comunidade, para que o mal fosse banido ou para que as imposições dos soberanos não fossem proliferadas. Mesmo que a morte de Sócrates fosse um sacrifício expiatório, para que uma comunidade nova surgisse esse sacrifício instaurador servia para que uma outra justiça fosse estabelecida. Isto mostra para Benjamin a superação do caráter agonístico da tragédia antiga quando esta cede lugar a outra forma de linguagem. Depois de Sócrates surgiu uma nova relação pedagógica na base da conversa, do diálogo e da conscientização, o que acabou colocando por terra a crueldade precedente. Esse momento foi o marco definidor da ação da população, da comunidade nas decisões do que era melhor para todos, não o indivíduo em isolamento decidindo sobre as coisas públicas.

É deste ponto de vista que Benjamin (1984a) vai dizer que os eruditos do século XVII foram incapazes de compreender a *Poética* de Aristóteles e a sua *mímesis*. Em vez de mostrarem o pensamento do filósofo e sua *mímesis* não repetitiva,²⁴ veicularam um culto religioso sobre o teatro grego e a invenção de uma Igreja que negava os próprios princípios do cristianismo. A Igreja romana e a protestante

24 Amarildo Luiz Trevisan, professor da UFSM, criador do Grupo de Pesquisa – GPFORMA, Centro de Educação – CE, em Seminário realizado no dia 12/09/2017, das 8:00 às 12:00. A partir do livro, “Filosofia da Educação: *Mímesis* e Razão Comunicativa”. Ijuí, UNIJUÍ, 2000; explicitou: o conceito de *mímesis* que trato é idêntico ao fazer da arte como criação inventiva e imaginativa. Em todos os tempos, a arte sempre acrescenta algo mais, ao transfigurar às relações existentes. Por exemplo, como ficção na literatura ou como ressignificação do mundo na filosofia e educação, ao cindir com a reprodução mecânica e servil, na provocação de um mundo diferente no futuro bem próximo de nós. Aristóteles falava de uma *mímesis* diferente de Platão; enfatizava o fazer da arte como aquele que poderia transfigurar e criar uma nova utopia, movendo-nos a construção de outros mundos possíveis.

passaram a defender pregações e ensinamentos rígidos de uma índole técnica substantiva. Esta acepção não tinha nada em comum com a *Poética* de Aristóteles e com a tragédia antiga; os eruditos literatos deslocaram o pensamento trágico, mecanicamente, para o contexto alemão. O palco fixo da tragédia antiga não tinha intenções colonizadoras; o herói morria para que a justiça social fosse estabelecida naquela comunidade ameaçada.

É neste aspecto, para Benjamin (1984a), que o Drama barroco diverge da tragédia antiga, pois a tragédia grega não sofria atualização na história, mas transformava-a. Ao contrário, o palco alegórico do Barroco alemão era móvel, deslocava-se de um lugar para outro, permitindo atualizações na história, para que a estruturação da teatralidade permanecesse indestrutível. A evangelização, a catequização e a sustentação das alegorias bíblicas continuam sendo disseminadas em nosso meio, através do crescente avanço nas mídias e por outras formas.²⁵ A ideologia dominante constituída por detrás da cenografia alemã distorceu a grandeza da tragédia antiga: o espetáculo gnóstico e esotérico se tornou um espetáculo religioso e empobrecido. Nesse período, a burguesia já florescia com toda força, tornando-se modelo incontestável na Europa, chegando com a Revolução Industrial inglesa, ao resto do mundo. Com a invasão/colonização das Américas, essa concepção teatral de educação dos países do Norte, no início do período Colonial, passou a ser ensinado aqui no Brasil, nas primeiras escolas; e nos países do Sul, de forma exemplar, extirpou o saber dos nativos.

Para Benjamin (1984a, p. 82), ninguém ousava questionar a herança cultural estética e harmoniosa do Barroco alemão do século XVII. Mesmo nas artes visuais, sua visibilidade era confusa. O Barroco só se mostrou, como realmente era, no século XVIII. Contra esse Romantismo acrítico, Benjamin mobilizou a tradição sonhada pelo Barroco literário, cuja violência era inseparável da própria história.²⁶ Benjamin

25 Para Benjamin a característica acrítica dos literatos Barrocos fez com que seguissem as pegadas dos próprios mestres consagrados, como se eles fossem incapazes de serem criticados. Eufóricos debates ocorriam nas “Academias artísticas de Roma. Assim, a poética assumiu a forma de variações em torno da obra *Poetics Libri Septem*, de Julius Caesar Scaliger, publicada em 1561”. Havia nessa fase a predominância do classicismo: “Gryphius é o mestre incontestado, o Sófocles alemão, a seguir Lohenstein, como o Sêneca alemão, ocupa uma posição secundária, e somente com certas reservas Hallman, o Ésquilo alemão, é colocado ao lado dos dois outros” (BENJAMIN, 1984a, p. 83).

26 Benjamin (1984a), descreveu em 1919, que a República de Weimar, nome oficial do estado alemão, queria restaurar os valores do Classicismo. Incluía-se nesta recuperação, os escritos de Goethe, Schiller, entre outros do romantismo alemão. Suas críticas são dirigidas à história do Barroco literário; este não se mostrava como realmente era. Os literatos e teatrólogos Barrocos ficavam camuflados nos mestres e

(1984a) quer rejeitar e retomar ao mesmo instante a alegoria Barroca, no intuito de saber a sua origem e a sua estrutura histórica. O teatro Barroco serviu de solo fértil para que as alegorias fossem propagadas na dramaturgia subsequente, coincidindo o Drama alemão com a visão Barroca da história. O filósofo percebeu também que no cenário Barroco, a alegoria da morte congregava todas as outras figuras alegóricas apresentadas naquele palco teatral.

A morte era a grande negociante, o verdadeiro símbolo da história-destino, tornando-se no Barroco alemão, o arcano *archetipo* dominante. Tudo era negociado por ela; morrer era o limite humano inerente a toda a criatura. Sendo assim, o palco Barroco fazia questão de mostrar que a vida na terra não valia nada, não tinha nenhum sentido, não restava nenhuma esperança. Esqueletos dos mortos rondavam o palco e os adereços eram expostos na cena, como partes da ornamentação. O alegorista no Barroco alemão de Benjamin (1984a) fala em paraíso, mas quer dizer cemitério, fala em arpa, mas quer dizer machado do carrasco, fala em armazém, mas quer representar a sepultura, enfim, através da alegoria as coisas eram desvirtuadas do seu contexto.²⁷

A condição da criatura humana, no Barroco alemão, andava nesta fronteira, sendo que a salvação era possível somente através das duas igrejas: a do cristianismo católico e a do cristianismo protestante. Hoje, pode-se dizer, segundo os propagadores do capitalismo que a salvação é possível, unicamente, através dessa religião financeira. Esse barroquismo está dizendo que se alguém morrer, como na Boate Kiss, em Chernobyl ou em edifícios “feitos de papel”, é algo natural, acidental e que temos que aceitar sem discutir estes acontecimentos bárbaros. De tal modo, a dramaturgia barroca vendia a ideia de que as coisas deveriam ser aceitas como são. Benjamin (1984a) vai dizer, neste sentido, que o conteúdo mais geral da alegoria Barroca é a morte, não podendo se esperar outra coisa que não seja a morte da mão de Midas. No fundo, o frankfurtiano está questionando a crença de que as coisas são acidentais ou que somos obrigados a aceitar as imposições, sem refutar os mitos opressores que os vencedores impõem.

autoridades consagradas. Isto levou-os a uma atitude antipolêmica e defensora de um tom palaciano. Benjamin criticou ainda filósofos como, Leibniz, Hegel, Kant, Nietzsche, entre outros.

27 A morte foi banalizada a tal ponto na vida real, que se parece com o que vemos nos filmes de diversão/violência ou como está acontecendo, aqui no Brasil: metaforicamente, a vida vale menos que uma caixa de balas; só para ilustrar, o Rio de Janeiro vive uma guerra há muitos anos, vivemos uma guerra nas ruas das cidades, a “política” é uma decepção.

3.5. Recontextualizando Benjamin

Milton Santos (2001), no livro *Por uma outra globalização*, pode servir novamente para aproximar o pensamento de Benjamin ao nosso contexto, quando fala que as táticas utilizadas pelos dominadores, e o que está sendo contado a respeito da globalização, é uma fábula enganadora e perversa.

Precisamos estar atentos para seguir outros caminhos que não sejam estes, da macro geopolítica e do redimensionamento do espaço geográfico, pois este é insustentável por ser uma imposição dos países invasores. Os dominadores querem tornar tudo lucro ao “abrirem” as nossas fronteiras. Santos (2001), ao se reportar à fabulação que os países ricos anunciam nas mídias (inter)nacionais, afirma que o que os países ricos estão dizendo não é verdadeiro. Estão sim, aproveitando-se da abertura das fronteiras para professarem um discurso único e de dominação. Todas as técnicas pertencentes à civilização e que deveriam ser usadas para libertar os humanos da escassez econômica e da exploração financeira, com o capitalismo ficaram restritas a pequenos grupos, que visam apenas o lucro.

Santos (2001) acresce que precisamos perceber e entender o que está sendo veiculado por detrás das notícias divulgadas nas mídias, pois o que estamos vivendo é uma irrealdade: o que advém da mão de Midas é perverso, invasor e enganador. Esses grupos exploradores são os responsáveis pela desordem e a desumanização nos países mais pobres e, para dominá-los, criam guerras, competições, apropriam-se das técnicas para fins egoístas, enfim, desterritorializam os países mais pobres e com menos poder de força tecnológica. Tudo isto, certamente, tem a ver com a ganância humana, mesmo assim um caminho diferente pode ser trilhado e materializado nos países colonizados. Benjamin (1984a) procura entender no Barroco alemão, a alegoria da morte como centro do palco teatral educativo do século XVII. Este *archetipo* está vinculado à mão de Midas, ou seja, o que vem do capitalismo é próprio da sua mão! Tudo faz virar dinheiro, lucro.²⁸

²⁸ Midas, de acordo com diferentes fontes da mitologia clássica foi o Rei da Frígia, filho do camponês Górdio. Certo dia, Midas recebeu a visita de camponeses que encontraram um velho bêbado e o levaram até à sua casa. Midas reconheceu o velho; era Sileno, mestre e pai de criação de Baco. Depois de cuidar de Sileno, o levou a Baco – deus do vinho e da vinha. Este muito agradecido quis retribuir algo a Midas. Concedendo um pedido ao Rei da Frígia, este sem pensar muito, pediu-lhe poderes para transformar tudo em ouro e assim Baco o fez. Daí em diante, tudo o que Midas tocava virava ouro. O mito de Midas significava para os gregos a ganância humana. Para Benjamin, este mito tem a ver com esta compreensão instrumental do século XVII, própria das mãos de Midas ou do capitalismo que vê

Rouanet (1984) vai dizer que Benjamin procurou nas minúcias terminológicas, separar a alegoria da morte das outras figuras, para poder entender a mediação entre a origem e a estrutura no mundo Barroco. Bolle (1986) argumenta que Benjamin escreveu numa dimensão planetária, muito do que o filósofo expressou em sua época está vindo à tona de modo irrefreável, no viver da contemporaneidade. Benjamin desde os seus primeiros escritos, nas proximidades de 1920, já fazia oposição à atitude técnica para fins bélicos e aos comportamentos humanos que induziam à guerra e à competição. Movimentou em seus escritos outra tradição soterrada, excluída, colocando em ação a tradição judaica e o surrealismo. Bolle (1986) ao fazer a *Apresentação* dos escritos reunidos de Benjamin, afirma que não se trata de mais uma antologia sobre o filósofo, mas que ele deixa subentendido nas entrelinhas que as teorias estéticas harmoniosas do romantismo alemão são as responsáveis pela violência e a queda da humanidade no embrutecimento:

'Alegoria e drama barroco' é um capítulo central de sua tese de livre-docência, *Origem do drama barroco alemão*, onde o autor – à luz das vanguardas dos anos 1920 – mostra a vinculação das questões estéticas com as políticas: a alegoria constitui a peça-chave de uma história política da escrita, que vai desde a classe sacerdotal do Egito antigo até a burocracia eclesiástica e mundana do Absolutismo e, de lá para cá, até a administração do Estado Moderno. Rompendo com a perspectiva tradicional, que monumentalizava o Classicismo atribuindo-lhe perenes valores inquestionáveis, Benjamin, no artigo "Goethe", aborda a 'figura máxima' da literatura alemã a partir do projeto de politização dos escritores dos anos 1920. O artigo, encomendado pela Grande Enciclopédia Soviética (que acabou incorporando apenas alguns trechos), oferece uma síntese da vida e obra de Goethe à luz da história da burguesia e da luta de classes. O subtexto político são as revoluções de 1789 e 1917, com as quais Benjamin confronta a malograda revolução alemã de 1918. Em relação aos dois países vizinhos, França e União Soviética, Benjamin verifica na Alemanha um atraso de cultura política e aprendizagem da democracia. Nesse sentido, é lembrado o posicionamento extemporâneo de Goethe: principal porta-voz do *Sturm und Drang*, movimento de emancipação literário-cultural da burguesia, ele acabou optando por um cargo vitalício a serviço da antiga classe dominante. É o que Benjamin teme com relação à híbrida República de Weimar; que as aspirações e os projetos democráticos acabem suplantados pelo jogo de poder e as praxes autoritárias herdadas do tempo do Império (BOLLE, 1986, p. 9-10).

As questões estéticas são inseparáveis das questões políticas, assim como a

barbárie está vinculada à violência na obra de Benjamin, porque uma cultura violentadora está gerando a catástrofe. Partindo dessa premissa, Bolle elucida que *Alegoria e drama barroco* é um capítulo fundamental de *Origem do drama barroco alemão*, em que o filósofo, respaldado nas vanguardas dos anos 20, evidenciou as origens de uma história política da escrita, enraizada na estrutura social do Egito antigo, avançando até a burocracia eclesiástica mundana do absolutismo, e desta, à administração do Estado Moderno. Para Bolle, Benjamin colocava em questão aqueles valores intocáveis e petrificados do romantismo alemão, sem poupar críticas aos filósofos, aos historiadores, aos ídolos literários, ao autoritarismo antidemocrático e ao *status quo* alemão imperante na cultura Barroca. A democracia na Alemanha era um fracasso para Benjamin, por ser favorável ao autoritarismo imperial.

Avançando nesta mesma direção, sem falar de Benjamin diretamente, Michel Henry (2012, p. 95) rebate este modelo instrumental de produzir conhecimento depois de Galileu, por ser maléfico ao viver humano. Galileu propôs uma fábula numérica, ao valorizar apenas às figuras matemáticas. Henry sustenta que a ciência de Galileu não tem nada em comum com a vida, por não manter nenhuma relação com o viver das pessoas. Tornou-se egocêntrica, conhece apenas o seu mundo, ou seja, é idealista. Extermina a singularidade das pessoas, e além de abstrair o mundo-da-vida, tira delas a vida própria. Isto a torna tão brutal, ao não diferenciar o humano de um pedaço de pau ou de uma coisa qualquer que seja. Gradativamente, para Henry (2012), este ponto de vista está levando-nos à barbárie que estamos vivendo. A barbárie, segundo os setores religiosos no mundo ocidental, resulta do fato de Deus ter deixado de ser um valor supremo. As igrejas culpam Nietzsche e a Antropologia multicultural entre outros, pela desgraça civilizatória: não culpam o dinheiro, o capitalismo! Outros autores estão anunciando, tecnicamente, o fim de uma cultura. Henry pergunta: que cultura é esta que estamos falando que está no fim? Em breves palavras, Henry (2012) põe em devir a odisséia que estamos vivendo. Utilizando-se do pensador francês de expressão savoiana, argumenta que barbárie é ruína, destruição, não rudimento. Ou seja, a barbárie é o subproduto de uma cultura que está em destruição, em esfacelamento. É sempre o resquício de uma cultura, é a miséria da vida e de um conhecimento insípido, que se dissolve em toda parte: na ciência, na arte, na mídia, e também na Filosofia da Educação.

Barbárie é morte, é cadaverização, é miséria, é inércia, quando em movimento não gera mais potência nem na cultura nem na subjetividade que a produz, mergulhando-nos no submundo, no *Hades*. Ao escrever sobre “A Barbárie”, Henry (2012) está falando dos paradoxos de uma época: o nosso tempo. Nunca houve na história da humanidade uma luta tão divergente entre o saber e a cultura. Está havendo uma luta incessante até a morte: o saber da ciência nunca foi tão cruel como agora no extermínio das culturas ao impor a sua cultura.

Se recorrermos à fonte constituidora desse saber, bem no princípio do século XVII, poderemos entender a declaração de Galilei: o conhecimento no qual as pessoas estavam acostumadas a confiar era falso e ilusório. Galilei baniu da vida humana o conhecimento emocional sensível, validando o mundo geométrico matemático, o mundo concreto das coisas que vemos e sentimos não tem mais valor. Os sabores, odores, sonoridade, cores, não existem; tudo é ilusão! Descartes foi o filósofo que nos indícios da modernidade filosófica enfatizou esse novo saber, tornando o conhecer das culturas insignificantes. A aceção de Henry leva-nos a refletir sobre a teoria alegórica de Benjamin e o desprezo às culturas oprimidas. Para o frankfurtiano, é isto que vem levando a civilização a sucumbir cada vez mais nesse modelo cientificista e reprodutivista das ciências ou no endosso desse fazer atrelado à elite dominante.

Tudo isto leva-nos a pensar que ao longo da historicidade, a História da Filosofia da Educação tem travado uma luta incessante com a tecnocracia e os modelos impostos, procurando refutar esse fazer competitivo dominante transposto ao educar pelos modelos do historicismo e pelo (neo)positivismo.

A partir de Benjamin (1987a) um horizonte fecundo pode ser explorado em antítese aos ditames colonizadores que se impõem como modelos desbravadores. No entanto, não podemos esquecer que Benjamin queria uma *Reforma na Educação* alemã ainda em 1914/15. Paulo Freire, em 1960, foi um dos educadores que viveu e escreveu uma pedagogia reflexiva e crítica fora das fronteiras da escolástica, propondo uma alfabetização de adultos num enfoque libertador. *A Semana de Arte de 22* foi uma manifestação divergente no campo das Artes e da Literatura, que, com o Modernismo, tumultuou a arte e a literatura brasileira. Um dos estudiosos recentes que vem se pronunciando contra a concepção de ciência vigente é o sociólogo de origem portuguesa Boaventura Souza Santos. Boaventura (1987) ao dizer que as concepções

colonizadoras do Norte vêm negando as possibilidades de criação e invenção de uma educação alicerçada em nossas raízes, uma educação daqui do Sul. *A Semana de Arte de 22* propôs uma educação com base na nossa cultura, mas refletiu de forma apagada em nosso meio escolar. Houve a predominância do escolanovismo a partir de 1930.

Benjamin (1984a) antecipou que algo semelhante se sucedia na Alemanha. Em *Introdução epistemológico-crítica* do seu Drama barroco alemão, ancorado na dialética, buscou uma ressignificação fora do pensar homogenizador do século XVII. O filósofo já havia percebido para onde esse fazer mecanicista iria nos levar. A Alemanha havia estabelecido um palco para os tiranos, que, via de regra, pretendia expandir para o resto do planeta.

No corrimão de Benjamin, Boaventura (1987) em *Introdução a uma ciência pós-moderna* diz que nunca as epistemologias se tornaram tão políticas e as políticas tão epistemológicas como hoje. As culturas discriminadas precisam buscar a representação dos lugares onde vivem. Os países do Norte vêm fazendo de tudo para eliminar as alternativas de pensamentos viabilizados a partir do Sul, e que contradizem as epistemologias dominantes.

Benjamin, por sua vez, fomentou desafios as epistemologias não só do Sul, mas queria, do centro da Europa, encontrar caminhos preventivos às imposições dessas metodologias tradicionais.

Neste sentido, Boaventura (1987) vai dizer que essas epistemologias deixaram de ser compatíveis com o viver do nosso século. O século XVI, para o sociólogo português, radicalizou ao dividir o mundo no reino do Norte e o reino do Sul, deixando visível esta separação. A acepção do Norte legitimou o capitalismo como modelo colonizador, abafando as epistemologias do Sul. Este modelo de educação expropriador e cientificista impossibilitou que o oprimido manifestasse qualquer tipo de pensamento próprio. Novos ditames foram criados pelo capitalismo como forma de ampliar a atitude servil. A cultura oral foi e está sendo obliterada, frente as tendências da atualidade.

Resulta daí para Boaventura, que o ensino desenvolvido nas universidades precisa ser (re)pensado. Algo está sendo ensinado para os indivíduos, quando na verdade a universidade deveria aprender com àqueles que está ensinando. Sua sugestão é que se analise como a cultura opressora do Norte manipulou os países mais

pobres. As universidades vêm disseminando, sobretudo, a cultura do explorador. É condição indispensável às epistemologias do Sul tomarem ciência que nenhum saber pode ser imposto.

Barcelos, um apreciador de Benjamin e Freire, sustenta que todo o saber que se impõe é desrespeitoso e anula a abertura para que aconteçam relações humanas autônomas de aceitação do outro nos círculos de conversas e de convivências cooperativas. Negar o conversar veiculado nos círculos acadêmicos da comunidade intelectual universitária é desprezar a realidade onde se vive e sustentar os tiranos no poder. É um fazer antidemocrático dos(as) educadores(as) e de servidão à elite do nosso país. Esse modelo regulador/escravizador parece ser um dos problemas que vem assolando à formação filosófica e pedagógica, na contemporaneidade.²⁹

Por fim, fazendo um cruzamento de Freire com Boaventura, conclui-se que precisamos deixar de ser hospedeiros do dominador, para libertar-nos e libertarmos o outro. Torna-se de fundamental importância neste ponto (re)analisar o nosso fazer/saber no cotidiano escolar.

Em suma, a filosofia de Benjamin é reconstituidora ao buscar uma interrupção epistemológica no sentido de (auto)crítica do conhecimento propagado, abrindo um horizonte à retomada da roda da conversa e a função do intelectual, numa época essencialmente mítica, cujo *archetipo* dominante ficou camuflado: não só o Brasil, os países do mundo inteiro parecem estar sempre à procura de um herói que possa salvá-los das calamidades, das injustiças sociais, dos atentados, da violência circundante e, em particular, do desprezo ao humano exposto ao terror das novas catástrofes mundiais, provocadas pelas tecnologias de guerra e outras. Benjamin, na sua teoria do Barroco alemão, gradativamente desvela o fazer mítico invisível que está por detrás da história contada pelo vencedor.

3.6. Alegoria, símbolo e mito

Benjamin (1984a, p. 154), ao estudar o Drama do barroco alemão se reporta à alegoria como a chave estruturadora deste palco. Ao procurar ampliar o horizonte

²⁹ Valdo Barcelos. “Seminário de Tese III, Educação Indígena”, disciplina doutoral, ministrada pelo professor da Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2016, nas quartas-feiras à tarde das 14:00 às 18:00.

compreensivo da alegoria, ele deixa nas entrelinhas de sua obra que a alegoria antiga não condiz com o pensamento alegórico da crítica moderna, e que a Idade Média oferece uma contrapartida “ao erro da crítica moderna”. Os modernos colocaram o “drama de destino” em pé de igualdade com o trágico. Mas isto não tem nada a ver, para Benjamin, com a tragédia antiga, pois, o drama barroco desconhece heróis e reconhece apenas configurações de heróis que serão eliminados no curso da trama.

Assim, a tragédia de destino é que está incluída no Drama barroco, mas pela aceitação implacável do mito, pois, desde o início a criatura humana esta fadada à aceitação e à morte, não podendo fazer nenhuma outra escolha que não seja a de aceitar o Estado criado pelo soberano. O pensamento alegórico do barroco alemão, então, não condiz com a dimensão do mundo trágico da antiguidade. Para entender melhor, este tópico tomaremos a mitologia de René Ménéard (1991) como auxílio.

Para René Ménéard (1827-1887), bem antes da civilização ocidental atingir o seu apogeu, a alegoria já havia nascido no imaginário dos humanos como mensagem dos deuses. Ele também assume a observação do mitólogo Lévy-Bruhl (1879-1882), quando este avisa que não se deve interpretar *a priori* o que outras civilizações materializaram em tempos distantes. Um dos grandes perigos das reflexões apriorísticas é o de perder de vista o significado das manifestações primitivas. É preciso considerá-las distantes, exteriores e, sobretudo, estranhas a nós.

Ménéard expressa a complexidade de se falar da antiga alegoria no presente:

A mitologia primitiva é a língua poética de que se serviam os povos antigos para explicar os fenômenos naturais. Como tal língua não é mais conforme aos hábitos da vida moderna, afigura-se assaz estranha hoje, mas é mister que nos familiarizemos com ela se quisermos compreender o sentido e o alcance das lendas. Tudo o quanto nos apresenta a natureza exterior era, aos olhos dos antigos a forma divina de personalidades divinas. A terra, o céu, o sol, os astros, as montanhas, os vulcões os tremores de terra, os rios, os regatos, as árvores, eram personagens divinas, cuja história os poetas narravam, e cuja imagem fixavam os escultores. Mas a alegoria não era uma forma particular à arte, pois fazia também parte da linguagem usual. Algumas expressões mitológicas passaram para a nossa moderna linguagem. Por exemplo, dizemos: o sol deita-se; e, no entanto, sabemos que não se despe e não se estende no leito; trata-se apenas de uma forma alegórica admitida pelo hábito. Há única diferença é que empregamos raramente tais formas, ao passo que a antiguidade, se servia dela a todo o instante (MÉNARD, 1991, p. 1-2).

Distinguindo-se da vida moderna por ter outros hábitos, a mitologia dos povos antigos utilizava-se da linguagem poética, mesmo que essas expressões mitológicas ainda transpassassem à nossa linguagem. Os fenômenos incompreendidos, pertencentes à natureza, externa foram representados pelos poetas ao narrarem a história dos deuses, enquanto os escultores criavam imagens estatuárias, como forma de dar vida àquelas deidades. O mundo lendário surge quando essa natureza externa se torna dominante, nas sociedades primitivas. Isto propiciou que seus atos e crenças fossem expressos a partir de uma natureza mítica. Poder-se-ia dizer, então, que, neste caso, a lenda principia o mito.

No mesmo sentido, a pesquisa de Mircea Eliade (2006, p. 8), expressa em *Mito e realidade*, tem “por objeto, em primeiro lugar as sociedades onde o mito é – ou foi, até recentemente – 'vivo' no sentido de que fornece os modelos para a conduta humana, conferindo, por si mesmo, significação e valor à existência”. O domínio dessa natureza externa, que assola a vida moderna, precisa ser compreendido em nosso tempo, pois o mito é uma realidade de extrema complexidade e pode ser analisado e interpretado por diversas perspectivas que se complementam.

Mas, como disse Ménard (1991), a linguagem mitológica da antiguidade levamos a pensar a via posta por Lévy-Bruhl. Este dizia que as manifestações antigas soam desconhecidas; o que chegou até nós são apenas algumas ressonâncias daquele modo de viver. Falar da alegoria antiga é quase impossível, dado o fato de que era uma forma usual do fazer/viver daquele tempo; e também uma forma de iniciação indecifrável ao vulgo.

Algumas expressões autênticas dessa linguagem mitológica foram transportadas para o contexto da nossa moderna linguagem, tornando-se parte integrante do nosso cotidiano, e aceitas pelo hábito da repetição. A diferença da época antiga para a de hoje é que outrora o uso da linguagem inventiva era um costume frequente, expresso na narrativa por meio das fábulas; no presente, tomou um sentido instrumental, diferenciando-se da conotação dada na antiguidade. Na compreensão de Ménard temos que

a história de Hílas, arrebatado pelas ninfas, nos mostra claramente o que devemos entender pela linguagem mitológica dos antigos. [...]. O jovem H . .

. indo de manhã bem cedo banhar-se . . . etc. Diziam os gregos: 'Era tão belo que as ninfas, apaixonadas, o raptaram e levaram para o seio das águas' (MÉNARD, 1991, p. 2).

Conta-nos Ménard que os acidentes da vida e as catástrofes também se revestiam do mesmo aspecto narrativo. Não havendo na civilização grega indícios de edificações de igrejas, a missão invariável do sacerdócio era a de presidir as cerimônias, sem formular qualquer dogma. Cada um descrevia as lendas do lugar ou as narrava em conformidade com a própria imaginação ou contava às crianças, como são narrados os conto de fadas. O narrador associava uma infinidade de ideias comuns aos antigos, mas que pode nos assombrar na atualidade pela linguagem expressiva constituidora dessa alegorização.

Para um estudo mais aprofundado, a respeito desse tópico, seria necessário reconstituir a origem desses materiais escritos e investigar os vestígios desses documentos remotos, o que não nos compete nesse trabalho. Em nosso caso, esses registros históricos podem ser acessados pelos historiadores, e mesmo que Benjamin (1987a) diga que as historiografias estejam comprometidas com o vencedor, é nessa fronteira que se pode olhar as extremidades dos materiais encontrados e refutá-los ou não.

Um dos exemplos clássicos para entender o contexto da alegoria como catástrofe está relacionado à antiga narrativa diluviana, registrada nos escritos bíblicos, e que se reflete nas sociedades contemporâneas. Hernani Varella (1971) confirma que muitas das tradições se reportam aos dilúvios, pelas reminiscências de catástrofes que ocorreram em outros tempos, e que foram relatadas nas alegorias bíblicas. Através da lembrança desses acontecimentos não temos nada comprovado em definitivo, mas apenas interrogações. Mesmo assim, esses materiais podem jorrar à luz o tema da origem e fonte das etnias e a matriz fundadora de algumas tradições, assim como também, nas palavras de Benjamin (1987a), exemplificar a estrutura originadora da barbárie monumental secularizada, que nos foi deixada como herança cultural educativa.

Assim, conectando Ménard (1991) e Benjamin (1984), é possível entender que a teoria do Drama barroco alemão, derivada da dramaturgia jesuítica, criou uma forma alegórica que esconde dos espectadores o que estava por detrás do uso daquela

linguagem cifrada. A forma sacralizada do dilúvio bíblico, por exemplo, numa figuração alegórica, assume a forma da catástrofe como teologia nas sociedades modernas. Em qualquer caso, há nele um mito dominante que precisa ser decifrado. Dizendo de outra forma, a alegoria foi o fator dominante implícito por detrás das manifestações dramáticas da teatralidade constituidora do Barroco alemão, e por isso, precisa ser evidenciada, para que o mito seja entendido.

A propósito do mito diluviano, Varella (1971) fala-nos de duas tradições alegóricas que cruzaram os séculos: a javista e a sacerdotal.

Segundo a versão javista, Deus, ao perceber a maldade humana, arrependeu-se da sua criação e resolveu destruí-la. Noé, conquistando a sua simpatia, entra na Arca que Deus já havia mandado construir, levando consigo a sua família e um casal de cada espécie animal. Passados setes dias da entrada na Arca, as águas inundam a terra. A chuva permaneceu, intensamente, por quarenta dias e quarenta noites. Exceto Noé e aqueles que com ele estavam, nada permaneceu vivo. Depois de cessadas as chuvas, Noé abriu a janela da Arca e soltou um corvo que não retornou. Em seguida, soltou uma pomba que voltou com um ramo de oliveira no bico, indicando que as águas haviam baixado. Noé, então, saiu da Arca e edificou um altar ao Senhor. Deus abençoou-lhe, assim como a todos, dizendo não mais castigar a humanidade.

A versão sacerdotal, por sua vez, conta que Noé era um homem bom e justo, mas estava no meio de uma sociedade corrupta e violenta. Para livrá-lo desse tormento, Deus então pediu que ele construísse uma Arca de madeira toda betumada, com três andares e divisões, ordenando-lhe que com ele entrasse a sua família e um casal de cada animal existente na superfície da terra, assim como todo o alimento necessário. O dilúvio durou quarenta dias, mas foram necessários cento e cinquenta dias para que a terra se estabilizasse e a Arca pousasse sobre o Monte Ararat.³⁰

Outras tradições contam outras catástrofes. A epopéia babilônica de Gilgamesh, (rei de Uruk, denominado Ereque no *Gênese*, 10:10) é contada pelo documento encontrado em Nínive na biblioteca de Assurbanípal (668-626 a.C.). Outras fábulas são contadas pelas fontes sumerianas. Epopéias semelhantes também são encontradas entre os indígenas das Américas, os negros da África, os nativos da Austrália e nas mitologias antigas.

³⁰ Esta segunda versão é aquela seguida atualmente pelo roteiro do filme *Bruce Almighty* (Todo Poderoso), Estados Unidos, 2007, com roteiro de Tom Shadyac.

Benjamin (1984a) questionava as alegorias bíblicas descritas nas fábulas teatrais disseminadas pelas Igrejas romana e luterana. Segundo ele, elas se apropriaram indevidamente dessas narrativas lendárias da antiguidade e passaram a contá-las nas cenas teatrais do barroco alemão do século XVII com a finalidade de causar impressão, medo e terror, e arrebanhar as ovelhas para o covil religioso.

De igual modo, o estudo do mitólogo Thomas Bulfinch (1796-1867) ajuda a complementar a análise do Barroco alemão por Benjamin. Em *A idade da fábula*, de Bulfinch (1999, p. 352-354), traduzida para edição brasileira como *Origem da mitologia*, são mencionadas quatro fontes indispensáveis para a compreensão da alegoria. Ele divide as fases de sua explicação da mitologia em quatro: teoria bíblica, teoria histórica, teoria física e teoria alegórica. Assim, temos que, na teoria bíblica, todas as lendas mitológicas têm sua origem nas narrativas das escrituras, embora os fatos tenham sido distorcidos e alterados. Na teoria histórica, todas as personagens mencionadas são seres humanos reais. Na teoria física, os elementos fogo, ar e água, serviram desde o início de objeto de adoração religiosa, e as principais divindades foram personificações das forças naturais, povoando a natureza com seres invisíveis. Na teoria alegórica, por fim, todos os mitos da antiguidade receberam uma linguagem simbólica, contendo alguma verdade de cunho moral, religiosa ou filosófica; ou ainda algum fato histórico passou a ser contado de modo figurado. No entanto, com o passar dos anos, essas narrativas alegóricas foram entendidas literalmente. Deste modo, com Bulfinch, poderemos melhor entender Benjamin, quando ele fala da alegoria de Saturno:

Assim, Saturno que devora os próprios filhos é a mesma divindade que os gregos chamavam de Cronos (Tempo), que, pode-se dizer, na verdade destrói tudo o que ele próprio cria. A história de Io é interpretada de maneira semelhante. Io é a lua e Argos, o céu estrelado, que se mantém desperto para velar por ela. As fabulosas peregrinações de Io representam as contínuas revoluções da lua (BULFINCH, 1999, p. 353).

De acordo com a interpretação veiculada por Bulfinch a respeito de Saturno, como Cronos devorador, temos que, na análise do barroco alemão por Benjamin (1984a), a figura do Imperador, designa o *archetipo* de Satã, o demônio do

cristianismo, transformado em alguns casos na imagem do anjo ceifador ou na alegoria da morte.

Benjamin vai dizer: a matéria é o reino de Satã, mas o alegorista quer salvá-la a todo custo, embora sabendo que ele próprio é culpado. Sua culpa advém do pecado original. É culpado por duas vezes: uma pelo primeiro pecado cometido; a outra por querer conhecer a matéria, mesmo sabendo que ela é o reino que lhe pertence. E é somente neste reino que as coisas poderão ser salvas. De igual modo, no reino de Satã, um saber absoluto e uma espiritualidade absoluta estão acenando para o alegorista. Entrando de cabeça nessa imersão, o alegorista logo descobre que o demônio lhe enganou. Sendo assim, ao querer entender as coisas por meio de alegorias, o intérprete alegorista se dá conta de que as mesmas lhe impedem de conhecer as próprias coisas. De acordo com esta análise, Benjamin vai concluir que todo o saber alegórico do alegorista barroco se faz e desfaz num feixe de outras alegorias.

3.7. Alegoria: nome e palavra

Para entender a ascensão e queda da alegoria no barroco alemão e sua retomada pela modernidade, Junkes (1994, p. 125), pelo prisma da literatura, em *O processo da alegorização em Walter Benjamin*, retomar, a *Origem do drama barroco alemão* de Benjamin em sua primeira parte quando trata a crítica ou a teoria do conhecimento. Sua sugestão é de que, no contexto técnico-mercantil, Benjamin restaurou e dimensionou uma abordagem diferenciada do conceito de alegoria no campo da arte:

Tenha-se presente que a concepção benjaminiana de alegoria se desenvolveu em dois momentos: primeiramente nos contextos do Barroco — ao contrapor, na *Origem do Drama Barroco Alemão*, a questão da alegoria ao conceito clássico-romântico de símbolo — e, mais tarde, nos estudos sobre Baudelaire, afirmando que 'a alegoria é a máquina-ferramenta da Modernidade' (JUNKES, 1994, p. 125).

Junkes ressalta que a visão da alegoria em Benjamin ocorre em dois instantes

principais. O primeiro ao analisar a situação barroca, quando o filósofo coloca a alegoria em oposição ao conceito de símbolo dado pelo romantismo alemão. Em segundo lugar, ao procurar explicitar a alegoria no sentido maquinal encontrado por Baudelaire no mundo moderno. Para Junkes, esse instante primeiro está ligado ao mundo paradisíaco, lugar da primeira Criação, em que as ideias estão entrelaçadas na dimensão nomeadora da linguagem e fazem antítese à dimensão significativa e comunicativa. Antes da queda na linguagem profana tudo estava vinculado à linguística. O elemento simbólico fazia parte do mesmo plano das palavras, o homem completava a criação de Deus. Neste plano, criar e conhecer como que se confundiam entre o humano e o divino. Depois da queda, com a expulsão do homem do Paraíso, surge a segunda Criação. Então, a linguagem cai na profanação, redundando num processo que termina em mero sistema de signos útil à comunicação. O nome transforma-se em palavra. A relação entre nome e coisa começa a desaparecer e a objetividade é deixada de lado:

Se Benjamin, na sua teoria da arte, opõe 'alegoria' a 'símbolo', opõe também, na sua teoria da linguagem, 'nome' a 'signo'. Enquanto o 'nome', na sua transparência divino-paradisíaca, indica a linguagem como 'manifestação', o 'signo' constitui decorrência da degradação após a queda e expulsão, marcando a linguagem como 'instrumento' de comunicação (JUNKES, 1994, p. 125).

Junkes destaca a oposição entre a alegoria e o símbolo na teoria da arte de Benjamin. E mais: que, na teoria da linguagem, também reaparece esta oposição entre nome e signo. Antes da expulsão do Paraíso, a linguagem era uma manifestação autêntica e idêntica entre nome e coisa. Com a expulsão do Paraíso, perde o sentido original e passa a destoar do sentido que lhe foi atribuído, tornando-se instrumento mecânico de comunicação ou mero signo linguístico. Segundo esta ótica, Benjamin partiu da tipologia bíblica, pois Adão era quem poderia nomear as coisas sem falseá-las, e tal nomeação não era jogo ou arbítrio. Esse era o estado inicial de comunicação entre o homem e Deus. Ambos pertenciam ao mesmo plano. Assim, conhecer o nome da coisa significava conhecer a coisa em si mesma, pois o elemento simbólico condizia em essência com a palavra falada.

De outro modo, conforme Junkes (1994, p. 126), após a expulsão do paraíso, o ser humano perde a identidade entre nome e coisa, e perde a beleza harmônica da primeira manifestação da criação como o próprio *Verbo de Deus* que cria *ex nihillo*. A identidade entre nome e coisa, no estado paradisíaco, resguarda a consonância entre o humano e a divindade, Adão e Deus. Com a expulsão do ser humano do Paraíso, a linguagem nomeadora perde o caráter original de nomear o significado da coisa ou a própria coisa. A objetividade dos nomes/coisas dá lugar para a subjetividade humana. Isto acarreta a atribuição de um significado ou sentido impreciso e arbitrário. A ruptura com o mundo primevo adâmico faz surgir o mundo profano, diminuindo o impulso mimético primitivo e a dimensão nomeadora da linguagem. Esse poderoso impulso mimético era a condição indissociável da dimensão adâmica nomeadora da linguagem no mundo antigo. Ao diminuir, deu lugar ao uso comunicativo das palavras, tornando-se mera reprodução simbólica sem sentido. Só a admiração filosófica para Benjamin poderá ajudar a interpretar, restaurar e ressignificar a então perdida objetividade dos nomes.

Por fim, paralelamente, Junkes (1994) admite que Benjamin atribui a degradação da dimensão nomeadora da linguagem, primeiramente depois da queda do Paraíso, e por segundo, quando a burguesia ascendeu ao poder, ao entrar em cena o modo de produção capitalista. Este ponto é fundamental para que se compreenda o antes e o depois da indiferenciação entre palavra e coisa e do surgimento do tipo de alegoria barroca e moderna. Ou seja: de quando a linguagem deixa de fazer parte do Paraíso e começa a ser usada de forma profana:

Em suma, a função comunicativa da linguagem é uma decorrência da perda de identidade entre a palavra-sentido e a coisa-sentido. A palavra deixa de ser nome, tornando-se signo, não se referindo o signo nunca a própria coisa, ao significado. Só na linguagem divina ou do Adão paradisíaco as palavras podiam ser nomes. Na linguagem do mundo histórico, as palavras não estão necessariamente relacionadas com as coisas que denotam, provindo seu sentido duma relação arbitrária subjetivamente estabelecida entre palavra e coisa. Na sua teoria da linguagem, são necessários três fatores para constituir-se significado na linguagem histórica: de um lado as coisas; de outro, as palavras, intervindo como terceiro elemento ou fator uma pessoa que as relacione entre si, o intérprete (JUNKES, 1994, p. 126-127).

Na sequência, Junkes (1994) se apoia em Erika Fischer-Lichte para detalhar como Benjamin supera essa problemática da linguagem. O caráter semiótico vazio da linguagem histórica é consequência da Queda. E para entender a proposta de transcender a expulsão do Paraíso por Benjamin, os autores retomam a acepção messiânico-escatológica consignada em seu ensaio *A função do tradutor* (1987a).

Para Junkes e Fischer-Lichte, no mundo profano dos signos as línguas divergem em suas intenções o que possibilita que o intérprete faça as traduções completando o sentido dessa incompletude ou do que foi solapado. Algumas palavras, em diferentes línguas, ao tenderem para o mesmo objeto, deixam de representar a mesma coisa. O intérprete, em suas traduções, provoca modificações e faz reaparecer no sentido das palavras o sentido das coisas. Com efeito, as palavras deixam de ser signos e voltam a ser nomes. Em sua teoria da arte, então, Benjamin contrastaria alegoria e símbolo; e, na sua teoria da linguagem, nome e signo. Para tanto, ele entenderia que o processo de alegorização faz oposição ao simbólico.

Os princípios da teoria do alegórico, para Junkes (1994, p. 12), são encontrados por Fischer-Lichte no ensaio *A linguagem como tal* e *Sobre a linguagem do homem*, nas quais a linguagem da arte seria compreendida na relação com a doutrina dos símbolos. O símbolo estaria afinado com o *nome*, e para demonstrá-lo Benjamin partiria de Görres e sobretudo do pensamento de Creuzer. Assim, o símbolo é parte da objetividade, da emblemática antiga ou de um mundo coletivo, desde os primeiros hieróglifos antigos. Seu sentido proviria, por um ângulo, do interior de um contexto sociocultural e, por isso, o símbolo antecipa o futuro de uma redenção messiânica, por estar ligado a escatologia; e por outro, o símbolo artístico se torna o constituidor do sentido, ao procurar anular o viés semiótico. Nesta perspectiva, Junkes (1994, p. 128-129) diz que Fischer-Lichte dá a entender que Benjamin abandona o sentido tridimensional, reduzindo o símbolo a uma bidimensionalidade, ou seja, elimina toda a dimensão pragmática de subjetividade.

Deste modo, a acepção de obra de arte em Benjamin segue a visão escatológica na busca do sentido, enquanto o sentido na linguagem histórica nunca deixa de ser uma categorização semiótica. A alegoria, então, passa a buscar seu sentido no mundo histórico ou no fazer semiótico da linguagem, quando a natureza se separou da história. A separação entre natureza e linguagem fez o humano atribuir-lhe um

sentido impróprio, o que acabou originando a alegoria, portanto o nascimento da alegoria é resultado da relação subjetiva entre signo e coisa. Isto, de algum modo, intensificou o princípio de subjetividade e os diferentes signos passaram a denotar a mesma coisa. Vinculando a alegoria ao signo linguístico no mundo histórico, as coisas deixaram de ter sentido em si próprias; o "nome" não mais "é" a coisa, mas todos os fatores da linguagem (apenas 'comunicativa'), as coisas, as palavras e o próprio intérprete estão envolvidos com a historicidade. Representando no mundo histórico, a alegoria subjetiva, como princípio essencial de constituição de sentido, refere-se, da mesma maneira, à historicidade do mundo.

Desta forma, a alegoria no Drama do barroco alemão, cai na exposição mundana da história como história mundial do sofrimento.

3.8. Catástrofe e apogeu

Benjamin (1984a, p. 56-58) afirma que as referências mais gerais da linguagem não podem ser entendidas como conceitos, mas como ideias. O universal é a ideia, mas não pode servir de média; o conceito vem à tona a partir da integração das extremidades do fenômeno analisado. Cabe ao investigador encontrar a essência dessas ideias. Ao perderem as palavras o sentido de signos linguísticos, elas passam a se efetivar como nomes. O reino dos signos foi estigmatizado depois da expulsão do Paraíso. O reino dos nomes delimita o início e o fim da escatologia, do estado adamítico e o da redenção messiânica no Barroco alemão.

Na tentativa de traçar a distinção entre dois gêneros narrativos, Benjamin (1984a) se reporta à temporalidade adamítica anterior à expulsão do Paraíso, e a intemporalidade Barroca depois da queda no mundo profano. O mundo criado pelo Barroco alemão, tutelado pelas duas Igrejas, a romana e a luterana, surge como mundo da representação em que há a cisão entre a atividade de representação e a ação humana propriamente dita. É aí que se instala a dicotomia entre a história concebida como natureza demoníaca e a história do drama pastoral como natureza hospitaleira, retrato do idílio paradisíaco, que forjou uma natureza como refúgio, e em que a cena foi se tornando eterna, enfeitadora e protetora do ser humano na correnteza do tempo. Portanto, a alegoria barroca leva a que se pense num outro

reino após a morte como sendo o verdadeiro paraíso, para que tudo permaneça como está. De igual modo, o capitalismo forjará uma fabulação para que se acredite em um novo reino, o reino das velocidades, dos benefícios tecnológicos, da elevação das ciências técnicas e do aniquilamento das ciências humanas.

Por isso, Benjamin (1984a, p. 181 e 182), na parte concernente à *Alegoria e Drama barroco*, irá criticar os estetas do romantismo alemão, por buscaram um saber do absoluto, a partir de um conceito de símbolo que nada tinha em comum com o conceito autêntico que emerge da expressão artística. Ele está querendo dizer com isso que o símbolo, visto pelos alegoristas do Romantismo alemão, empobrece o símbolo artístico, tornando-se uma antiarte. Sua harmonia usurpa a expressão da arte que pode agora ser uma expressão desarmônica e livre das redomas do passado. Os românticos fizeram um uso fraudulento do simbólico. Queriam um indivíduo sem máculas, perfeito, defraudando uma perspectiva sagrada. Acabaram, com efeito, eliminando o entendimento ético, da mesma forma que no classicismo. Dessa forma, o raio de ação ou o raio cultural desse indivíduo puro, ficou restrito ao círculo do simbólico. Em oposição a esta visão simbólica, a apoteose Barroca terá de ser dialética; e terá de obter a consumação entre movimentos extremos. A interioridade antidialética do classicismo não tem nenhuma função, enquanto os problemas do Barroco estiverem ligados à política religiosa. No barroquismo, o indivíduo e sua ética não serão afetados, mas apenas sua comunidade religiosa.

Diz Benjamin a respeito da alegoria do classicismo:

Simultaneamente com seu conceito profano de símbolo, o classicismo, desenvolve sua contrapartida especulativa a do alegórico. Uma verdadeira teoria da alegoria não surgiu nessa época, nem havia surgido antes. Mas é legítimo descrever o novo conceito do alegórico como especulativo, porque na verdade ele se destinava a oferecer o fundo escuro contra o qual o mundo simbólico pudesse realçar-se. A alegoria, como outras formas de expressão, não perdeu sua significação por se ter tornado 'antiquada'. O que se deu aqui, como é tão frequente, foi uma batalha entre a forma antiga e a posterior, que se tratava em silêncio porque, o conflito, áspero e profundo, não havia atingido uma cristalização conceitual. O pensamento simbólico do século XVIII era tão alheio à expressão alegórica original, que as poucas tentativas isoladas de tratar teoricamente o tema são desprovidas de qualquer valor para a investigação, e por isso mesmo são ilustrativas da profundidade do antagonismo (BENJAMIN, 1984, p. 182-183).

Depois do classicismo barroco profanar o conceito de símbolo, criou com o alegórico um tempo nebuloso, sem entender o símbolo manifesto na própria expressão artística. O pensamento simbólico do século XVII dá um tratamento teórico alheio à expressão alegórica original dos tempos remotos. A forma antiga não tinha o sentido indutor e modelador dos tempos modernos e dos tempos contemporâneos, por isso, o árduo conflito entre a alegoria antiga e a moderna. No Barroco, a alegoria passou a buscar seu sentido no mundo histórico ou no fazer semiótico da linguagem, pois a natureza foi separada da história. A separação entre natureza e linguagem tratou o humano desde um sentido impróprio, originando uma alegorização teológica que está implicada na educação atual.

Consoante a isso, a alegoria no Barroco inaugura duas vias extremas: a via da catástrofe e a via do apogeu. A via da catástrofe será implantada conforme a vontade do Príncipe – reino da ordem e da estabilidade; a do apogeu segue a história natural desprovida de fins. Por isso, a criatura estará condenada à imposição de um destino forjado pela mão do soberano e a morrer sem escolha.

Destas duas vias, Benjamin vai dizer que o intérprete pode (re)traduzir as alegorias, as alegorizações, pois nelas radicam as origens do Drama barroco.

Eliade (2007) ajuda-nos a esclarecer melhor a questão da ascensão e queda em Benjamin. Em *Mito do eterno retorno* (Parte 4 – O Terror da história), ao se referir à sobrevivência do Mito do eterno retorno, Eliade coloca em questão o ser humano que vivia nas civilizações tradicionais em relação ao homem integrante do mundo moderno. O homem tradicional demonstrava uma atitude pura em relação à história, e mesmo entendendo haver uma forma de história, fazia de tudo para depreciá-la. Rebelava-se contra o tempo real e histórico, por entendê-lo como o tempo profano e empobrecedor da existencialidade humana.

Mais à frente, Eliade (2007) dirá que o judaísmo-cristão, ao introduzir pela primeira vez, na experiência religiosa, a categoria de fé, consumou a presença de Deus entre nós; e ao falar do horizonte dos arquétipos e da repetição, explicita que a forma que o homem moderno tem para se defender do terror da história é através da fé. Fora dessa condição, todas as outras liberdades na modernidade serão insustentáveis; não terão força suficiente “para justificar a história” (ELIADE, 2007, p. 137).

Sustentando este ponto de vista, Eliade acrescenta:

o cristianismo é a 'religião' do homem moderno e do homem histórico, do homem que descobriu simultaneamente a liberdade pessoal e tempo contínuo (em lugar do tempo cíclico). É até interessante observar que a existência de Deus impôs-se de maneira ainda mais urgente sobre o homem moderno, para quem a história existe como tal, como história e não como repetição, do que sobre o homem das culturas antigas e tradicionais, que, para defender-se do terror da história, tinha à sua disposição todos os mitos, rituais e costumes [...] a ideia de Deus e das experiências religiosas que implica tenham existido desde épocas mais distantes, elas poderiam ser, e foram, algumas vezes subsaturadas por outras 'formas' religiosas (totemismo, culto dos ancestrais, Grande Deusas da fecundidade, e assim por diante), que respondiam mais prontamente às necessidades religiosas da humanidade primitiva. No horizonte dos arquétipos e repetição, o terror da história, quando apareceu, podia ser suportado. Desde a 'invenção' da fé, no sentido judeu-cristão da palavra (= para Deus tudo é possível), o homem que tinha deixado o horizonte dos arquétipos e da repetição, não pode mais defender-se contra aquele terror, exceto por intermédio da ideia de Deus (ELIADE, 2007, p. 137).

Depois do surgimento do homem moderno, a história passou a existir como uma cadeia de fatos históricos sucessivos, banindo do seu caminho o tempo cíclico e repetitivo. Este foi o motivo de Deus passar a ser imposto com muito mais força sobre o homem moderno. O homem das culturas ancestrais, frente às atrocidades da história e o terror, abrigava-se nos mitos, nos rituais e nos costumes disponíveis, como forma de escapar das imposições. O indivíduo moderno e histórico agarrou-se ao cristianismo, vendo nele uma tábua de salvação, a partir da liberdade individual e da história linear. Tal cegueira acabou extirpando o tempo cíclico e repetitivo, e toda a tradição precedente.

Na sequência, Eliade (2007, p. 123) sinaliza para a sobrevivência do Mito do eterno retorno, confrontando o homem moderno (homem histórico) que, voluntarioso e consciente, cria a história como o homem das eras tradicionais. Este homem primitivo tinha uma atitude pura e não atribuía nenhum valor ao fato histórico em si; esta categorização não fazia parte do seu modo de existência. Na atualidade, dar-se-ia o conflito entre essas duas visões: a visão arcaica, que deveria ser chamada de arquetípica e a-histórica; e a visão moderna, que obriga cada vez mais a tolerar a pressão da história.

Benjamin retorna a esta tradição esquecida para mostrar as implicações do

mito na história da civilização ocidental, procurando recuperar e fundir a tradição da mística judaica, por ter sido ela diminuída na modernidade. Em segundo, passa a mostrar que o estado de pureza antes da queda na Escolástica Medieval, na Renascença e no Barroco do século XVII, caiu numa visão instrumental, mecânica e técnica, desembocando no que ele caracteriza como historicismo e positivismo; ou ainda, na fábula do real criada e escrita pelos tiranos de forma absoluta. Por isso, na compreensão literária do Estado moderno o Príncipe acaba com a inocência e com o mundo vinculado ao fazer; e com o capitalismo, as coisas se fragmentam mais ainda caindo no reino das significações.

Esclarecidos estes pontos, acreditamos ficar mais visível que Benjamin estava refutando a teologia teatral exposta no palco Barroco. Por um lado, percebe-se o uso do palco móvel e a sua teatralização amoldadora; e, por outro, que o Drama barroco alemão não tinha nada a ver com a Tragédia antiga. A alegoria foi o fator dominante manifesto por detrás das representações dramáticas da teatralidade constituidora do Barroco alemão do século XVII, e por isso mesmo, ela precisa ser tratada em separado.

CAPÍTULO 4

ALEGORIA BARROCA, ESCOLA E CATÁSTROFE

O objetivo deste capítulo é analisar em que sentido a alegoria barroca vem contribuindo para provocar a catástrofe e invadir o espaço escolar. O que Benjamin considera ser a catástrofe? Benjamin tomou de forma consciente a teoria do poder estatal, constituído de forma absoluta na República de Weimar, para entender a estrutura que levava ao estado de exceção do século XVII. Contrapondo a doutrina da soberania estatal à soberania popular, procura mostrar a funcionalidade das extremidades que transitavam no palco teatral do Barroco alemão. Também reconstrói a função alegórica a partir da segunda parte do seu Drama barroco. Nela, havia uma aceitação da imposição mitológica, dos hieróglifos egípcios e da emblemática; e os alegoristas faziam de tudo para manter essa aceção barroca da história. O que será que movia Benjamin a se rebelar contra tudo isto? Que alegoria cria a catástrofe no Barroco alemão?

Retomamos aqui a citação exposta na página 105 deste trabalho.

Mesmo grandes artistas e teóricos de primeira ordem, como Yeats, mantêm o ponto de vista de que a alegoria é uma representação convencional entre uma imagem ilustrativa e sua significação. Em geral, os autores só têm um conhecimento muito vago dos documentos autênticos relativos à nova concepção alegórica das coisas introduzidas no período moderno, e incorporada na obra emblemática do Barroco, em sua forma literária e em sua forma gráfica. [...] a alegoria não é frívola técnica de ilustração por imagens, mas expressão, como a linguagem e como a escrita (BENJAMIN, 1984a, p. 184).

Benjamin percebeu desde o início da sua pesquisa sobre o Barroco alemão que muitos estudiosos já haviam se confrontado com a materialidade do alegórico, mas que não conseguiam romper com a ideia limitada de que a alegoria tinha caráter ilustrativo e de significado convencional. Ele precisa, no entanto, que a alegoria da época moderna receba outra conotação ao ser incorporada pelo Barroco alemão. A principal mudança é que a alegoria, além dessa compreensão mecânica e ilustrativa por imagens, será uma expressão inerente à linguagem e a escrita.

4.1. Alegoria, linguagem e escritura

O experimento crucial (*experimentum crucis*) para Benjamin (1984a), é que a escrita no barroquismo será, por excelência, um sistema convencional de signos. Schopenhauer, como outros filósofos, não diferenciou a alegoria da escrita. Tal constatação é de suma relevância para a interpretação de cada objeto da filologia barroca, pois é daí que se pode estabelecer o debate sobre *o fenômeno alegórico*, dado que seus indícios estão na *Deutsche Barockdichtung* (Literatura Barroca alemã), de Herbert Cysarz.

O que Benjamin refuta é o caráter de signo que o Barroco atribui à alegoria. Cysarz vai dizer que o barroco tem por característica mais a técnica da alegoria que a arte do símbolo. Mesmo assim, o antigo preconceito de Creuzer, denominando *alegoria-signo*, permaneceu intacto. Para Benjamin (1984a, p. 189), no volume um da *Mythologie* de Creuzer, temos a indispensável compreensão do alegórico. Nesta obra, ele discorre que o Romantismo associou a epopéia à alegoria, levando Schiller a criar o programa da exegese alegórica, como bem ilustra a frase: “a *Odisséia* é a história do espírito humano, e a *Ilíada* é a história da natureza” (*ibid.*). No entanto, a expressão alegoria surgiu de uma combinação de natureza e história, e foi Karl Giehlow que dedicou toda a vida à explicitá-la (BENJAMIN, 1984a, p. 190). É aí que temos a diferenciação entre o conceito de alegoria usado no século XVI e aquele que transitava no medievo. Entre os antigos pesquisadores alemães, apenas Creuzer, Görres e particularmente Herder foram sensíveis à forma de expressão alegórica. No entanto, a alegoria do século XVI assume, no mundo alemão, um caráter emblemático e nacionalista. Com os avanços da Reforma, o simbólico tende a desaparecer das

manifestações religiosas, sendo mais visível nas representações da moral e da política.

No contexto italiano, de acordo com diversas fontes, Francesco Petrarca (1304-1374) foi um poeta e iniciador do humanismo. Depois de *Os triunfos*, obra alegórica, a alegoria passou a ser divulgada nos luxuosos salões, como um tema comum entre a população. Nesse período do renascimento italiano, Petrarca tratou da peculiaridade inerente às ilustrações alegóricas. Na sua série de personagens apresentava a luta, o combate e a superação de todos os adversários. Essa linguagem alegórica, hermética e simbólica desembocou no romantismo barroco.³¹ A palavra usada ordinariamente na representação teatral pelo cristianismo romano e pelo cristianismo luterano guardava em sua urdidura algo bem camuflado. Somente os iniciados em religiosidades e os literatos alemães dominavam essas cifras.

Benjamin (1984a) procura interromper essa tendência no campo teórico, trazendo à baila as implicações desse fazer cifrado no mundo ocidental. Sua crítica é incisiva no sentido de que o símbolo precisa ser revelado, aberto e decifrado, para que não fique restrito a um círculo fechado ou limitado sob o domínio de alguns. Postando-se na defesa da arte, Benjamin procura resgatar uma *mímesis* criativa e inventiva, fora da repetição e dos padrões imitativos triviais. O alegórico no Barroco falava de uma coisa, mas na verdade queria dizer outra coisa bem diferente daquela que explicitava.

Um exemplo alegórico do romantismo alemão consta no *Conto (Das märchen) da Serpente Verde e da Linda Lillie*, escrito por Goethe (2003), exclusivamente para eruditos e iniciados, em forma de alegorias, e que os curiosos procuravam e procuram decifrá-lo até hoje. O enigma é que não se sabe o que ficou implícito neste conto de Goethe. Benjamin fez duras críticas a Goethe, mas não mencionou em seus estudos esta obra do literato alemão. Parece que o *Conto da Serpente* é um drama revelador do estilo cifrado, hermético e alegórico usado na época. Ao que tudo indica, Goethe escondia um segredo da tradição aos não iniciados nas fontes antigas.

Benjamin, de igual modo, entende que o conhecimento antigo estava interligado de forma degenerada no Barroco alemão, basta lembrar que o Barroco acreditava ter originado a própria tragédia. Os literatos barrocos alemães sabiam

31 O livro de Petrarca chamado *I Trionfi*, traduzido como *Os triunfos* ou *Os trunfos*, dedicado a Laura, a sua louca paixão, foi escrito todo ele, em forma de “Sonetos”, poema com 14 versos. Depois de Petrarca encontrar Laura de Novaes pela primeira vez, numa Sexta-Feira Santa, abandonou para sempre a vida monástica. Laura foi a musa que o inspirou, durante a vida inteira.

muito bem essa marcha iniciática e debochavam das interpretações mundanas a respeito dessa obra de Goethe. Para uma breve noção do que estamos dizendo, e abrindo-se uma parte do véu metafórico, temos que: a Serpente se arrastava na horizontal como faz o positivismo no capitalismo; ao dissolver o círculo espiritual ou intelectual com movimentos sinuosos vai em direção ao Rio Estigue, ou seja, vai explorar outras fontes que lhe tragam riquezas. Essa alegoria podia significar ainda, para a tradição, o limiar entre o mundo sensível e o domínio do mundo suprassensível.

Benjamin, como bom entendedor dessa tradição hermética, diz que o feixe de imagens agrupados aleatoriamente, compostos por cifras alegóricas, não têm o poder de substituir a história, por ser um agrupamento de fragmentos ou mosaicos constituídos em hieróglifos e com o tempo o verniz do mosaico tende a desaparecer, quando entregue ao pensamento abstrato. Com isso, ele está criticando a relação de empatia entre o observador e o objeto externo da história, ou seja, a aceitação das coisas como se apresentam. Sua crítica é direta tanto ao nominalismo quanto ao realismo contido na Filosofia Antiga, pois em ambos o objeto de análise evapora, sendo substituído pelo sujeito.

A propósito, Benjamin retoma o platonismo no sentido de “objetividade” radical. Precisa do mundo das ideias, pois, sem o objeto, os fenômenos investigados não podem ter uma interpretação objetiva, mas, por outro lado, sem imanência não há crítica. O historiador, com seu olhar de Medusa, como um arqueólogo, a partir dos fragmentos de histórias narradas ou contadas, mineraliza o que aprendeu, transformando-o em natureza palpável, e abrindo passagem para a pré-história do objeto, e a sua pós-história.

Nenhum dos pesquisadores do Barroco alemão, segundo Benjamin (1984a), procurou discutir com profundidade o princípio enganador contido na alegoria barroca. Esta queria a alegria, mas praticava a tristeza e a infelicidade; falava da vida, mas disseminava a morte sem nenhuma piedade. Por estar insatisfeito com a interpretação dada à alegoria, ele vai entendê-la num sentido original, distinto daquele atribuído por Demetrius, Cícero e Quintiliano, dentre outros retóricos. Junto a isso, rejeita a interpretação barroca que via na alegoria só uma mera técnica de ilustrar e de representar visualmente uma ideia abstrata ou demonstrar uma coisa

para significar outra. Com a morte do sujeito clássico, ressurgiu a forma alegórica ou um sujeito que se dissolve no objeto.

De acordo com este quadro analítico, Benjamin (1984a) passa a perceber que a imprecisão da alegoria, como as outras figuras de linguagens, tais como a metáfora, a metonímia e a sinédoque, na acepção barroca tinha duas naturezas. Uma natureza selvagem e uma política: ambas procuravam fazer a naturalização da história.

Ao tratar da alegoria e do Drama barroco, Benjamin (1984a) de início diz que o conceito de símbolo tomado pelo romantismo gerou um verdadeiro caos e sofreu uma usurpação nas discussões travadas pela filosofia da arte. O conceito de símbolo na visão dos românticos não corresponde ao conceito autêntico de símbolo que emerge da expressão artística. A autenticidade do símbolo romântico está situada na esfera da teologia, não no campo sensível.

Por isso, o romantismo profanou o símbolo na sua autenticidade depois de Schiller, de Goethe e de Schopenhauer. Particularmente, esta profanação ocorreu quando ele passou a servir ao conceito alegórico. Segundo Benjamin, tudo isso não condiz com a expressão artística da obra de arte que é caracterizada de forma simbólica, e o modo antiartístico romântico de perceber o alegórico é equivocado. Por isso, para Benjamin (1984a), uma das tarefas do filósofo seria a de salvar a palavra no seu sentido original, reconduzindo-a a sua linguagem primordial.

A arte como expressão estética, suscita outra beleza. Pode arrancar-nos desse engodo da alegoria barroca. Assim, o símbolo é encontrado na manifestação artística, enquanto a ideia é encontrada na expressão da língua:

A ideia é algo linguístico; é o elemento simbólico presente na essência da palavra. Contudo, houve na perspectiva do empirismo uma fragmentação das palavras. Os vocábulos passaram a ter, ao lado da dimensão simbólica, mais ou menos oculta, uma significação profana evidente. A tarefa do filósofo é restaurar em sua primazia, pela representação, o caráter simbólico da palavra (BENJAMIN. 1984a, p. 58-59).

A crítica de Benjamin é dirigida contra a profanação que o empirismo fez ao fragmentar a dimensão simbólica nomeadora da palavra no sentido original ou de origem, como devir das extremidades. Neste sentido, passa a dizer que o uso do

símbolo pela teologia é fraudulento e enganador. Com isso, ele procura escapar das questões metafísicas e redentoras que vão desde a filosofia idealista de Platão até Kant. Mas não é só isso, a crítica se estende a Leibniz, Hegel, Marx, Goethe, Schilling, entre outros. Benjamin concentra sua crítica ao romantismo alemão, embasando-se na ideia de que no processo linguístico o elemento simbólico já está contido *na essência da palavra*, mas a perspectiva empirista acabou fragmentando-a.

Dessa forma, as palavras, na sua dimensão simbólica e oculta, passaram a ter um sentido profano evidente. A tarefa do filósofo é restaurar a sua dimensão simbólica em sua primazia original, através da apresentação, que é uma espécie de inversão do pensamento dominante da época moderna: a modernidade deslocou o sentido primordial da palavra para o campo da significação, avançando do tempo-presente para futuro, e desqualificou ao mesmo instante o passado e o existente que se vive.

Benjamin (1987a) via esta ideia de modo inverso: não há para ele nenhuma continuidade da história, como queria a modernidade. Está ciente de que seria preciso retornar ao passado para integrar e perdoar a opressão causada por esse passado repressor. Sem fazer as pazes ou perdoar o peso do passado, a modernidade não teria alternativas para criar expectativas de um futuro promissor. Tal esperança poderia ser cumprida apenas por meio da reminiscência. Assim, na *Tese 17*, Benjamin (1987), ao suspender o messianismo, vê nele uma possibilidade revolucionária de se fazer a interrupção na tentativa de superar o legado injusto que foi deixado, ou seja, retomar as ruínas que ficaram.

Nessa perspectiva, a contribuição de Jürgen Habermas (2000, p. 18) é consistente quando se reporta à análise da filosofia moderna por Benjamin sob o aspecto da temporalidade fugaz, transitória, passageira. Sua mira está voltada para Baudelaire e outros pensadores da época. O novo do futuro se cumpre por meio da reminiscência de um passado marginalizado. É necessário que se lute no presente contra a opressão do passado.

Aqui reside um dos pontos principais para a compreensão do presente no atual fazer pedagógico. O outro ponto é a alegoria no drama jesuítico barroco.

4.2. Alegoria no drama jesuítico

Benjamin (1984a) escreve em *Origem do drama barroco alemão* que o drama jesuítico foi o precursor do teatro espetacular do período barroco. Tal dramaturgia alicerçava-se em fins instrumentais missionários; e para concretizar seu ideário, recorria a todos os tipos de recursos teatrais, no intuito de seduzir e ludibriar os espectadores. Nessa época, havia uma exuberância de personagens alegóricas que, em suas personificações, exibiam virtudes e vícios, e mesmo concorrendo com cenas mais brutais, como esartejamentos e torturas, os dramas eram executados.

Dentro do mesmo espaço cultural, dois teatros nacionais se digladiavam: um era extremamente grosseiro e o outro era mais sofisticado. Rouanet (1984), na “Apresentação” do texto *Origem do drama barroco alemão*, colabora no sentido de fazer um encurtamento na compreensão dessa teatralidade:

Todos os meios eram mobilizados a fim de criar a ilusão cênica (para provar que em última análise toda a vida terrena é ilusória), num constante apelo aos sentidos (para concluir que os sentidos são diabólicos): a vida é habitada pela morte, e a salvação só é possível pela mediação da Igreja. Na essência eram os grandes traços da dramaturgia barroca alemã, católica ou protestante. A nova poética foi formulada fundamentalmente por Opitz (1597-1639), nascido na Silésia, que destacou entre os temas da tragédia 'os incestos, parricídios, incêndios, envenenamentos'. A enumeração era tipicamente barroca, mas a poética seguia moldes classicistas, aristotélicos, que iriam provocar equívocos, levando o drama barroco a ser concebido em sua continuidade com a tragédia grega e renascentista. Citemos, entre os dramaturgos mais representativos, em grande parte influenciados por Opitz, Gryphius (1616-1664), Lohenstein (1635-1683) e Hallmann (1640-1704). Gryphius, o mais 'clássico' dos três, visitou a França, onde veio a conhecer o teatro de *Corneille* e *Molière*, e a Itália, onde recebeu a influência da *commedia dell'arte*. Seu protestantismo não o impediu de tratar dos mesmos temas que os do teatro da Contra-Reforma: a fugacidade da vida, a exaltação do martírio – a partir da experiência histórica da guerra dos trinta anos. Assim, em *Catarina de Geórgia*, com o subtítulo significativo de *A Constância Vitoriosa*, narra a coragem de uma princesa que sofre o martírio, para preservar sua castidade. Em *Cardenio e Celinde* (personagens não-aristocráticos, prenunciando o drama burguês de Lessing) Gryphius descreve as ações mais apavorantes. Cardenio, apaixonado por Celinde, mata o amante desta. Ela se dispõe a arrancar o coração da vítima, para preparar uma poção mágica. O casal criminoso recebe advertências sobrenaturais – Cardenio vai beijar um vulto feminino, e descobre tratar-se de um esqueleto, e Celinde, no momento de cometer seu gesto sacrílego, confronta-se com o espectro do morto – e os dois renunciam a esse amor culpado, refugiando-se numa vida de pureza. A princípio relativamente contido em sua retórica cênica, Gryphius acaba cedendo ao espírito da época, e mostra no palco torturas e decapitações (ROUANET, 1984, p. 24).

A alegoria da morte era imperante nesse período e a salvação era possível somente através da mediação da Igreja católica e protestante. Griphius cedeu ao espírito dominante da época, demonstrando no palco essa forma bruta de decapitações e torturas. Todos os meios teatrais e ideológicos foram mobilizados no sentido de causar o impacto de que a vida terrena não valia nada; tudo não passava de uma mera ilusão. Os chocantes apelos dirigidos aos espectadores causavam a impressão de que os sentidos eram enganosos e diabólicos; e, por isso, os valores eternos deveriam substituí-los. A tentativa era de transformar a vida livre em castidade, e para isso, os axiomas antirreligiosos deveriam ser eliminados. Tal moral vislumbrada pelas igrejas cristãs defendia e propagava uma vida para santos e santas na terra.

Benjamin, ao finalizar o seu texto *Origem do drama barroco alemão*, assinala que a imagem do belo é preservada desde o início no espírito da alegoria e que o barroco perde a sua existência se a subjetividade não for validada.

Diz ele:

É assim que os pilares de um balcão barroco de Bamberg estão ordenados do modo com que se apresentariam, vistos de baixo, numa construção regular. E é assim que o êxtase ardente se salva, sem que se perca uma única centelha, secularizando-se, quando necessário no prosaico. Santa Tereza vê numa alucinação, a Madonna colocando flores no seu leito, e comunica essa visão a seu confessor. 'Não vejo nenhuma flor', responde ele. 'Foi para mim que a Madonna as trouxe', diz a Santa. Nesse sentido, a subjetividade manifesta e visível representa a garantia formal do milagre, porque anuncia a própria ação de Deus. 'Não há nenhuma passagem que o estilo Barroco não conclua com um milagre' (BENJAMIN, 1984a, p. 257).

O palco do barroco alemão está organizado numa estrutura rígida e ordenada. Se este palco for olhado de baixo, percebe-se essa forma constelatória. Dessa maneira, o êxtase é salvo sem que nenhuma fagulha seja perdida, mesmo que para validá-la seja secularizado no trivial. Santa Tereza ao ter a visível revelação, defende com todas as forças a sua subjetividade, assegurando que foi para ela que a Madonna apareceu, como anúncio de Deus, e que só ela pode ver e sentir a presença divina. Dessa figuração criada e demonstrada por Santa Tereza, Benjamin (1984a) vai dizer que o milagre está presente em todas as ações do barroco alemão e as alegorias são as

responsáveis pela volta da subjetividade. Nas cenas teatrais alegóricas, um anjo pode cair do céu, misteriosamente, a qualquer instante, ou cair num abismo. Mesmo com todos os recursos cênicos utilizados, o Drama barroco alemão é pobre por não saber fazer a intriga entre os personagens. Além disso, Benjamin (1984a) enfatiza que o Drama barroco não poderia se igualar à Tragédia antiga, porque a tragédia não sofre atualização histórica:

Os dramaturgos da época se consagraram inteiramente à tarefa de produzir a forma em geral de um drama secular. E por mais que tivessem trabalhado nessa tarefa de Gryphius a Halmann, muitas vezes recorrendo a repetições e lugares-comuns, o drama alemão da Contra-Reforma, não encontrou jamais aquela forma flexível, dócil a qualquer virtuosismo que Calderón soube dar ao drama espanhol. Ele se formou, exatamente por ter sido um produto necessário do seu tempo, através de um esforço violento, e só isto já demonstra que essa forma não foi moldada por nenhum gênio soberano. E, no entanto, é nessa forma que reside todo o centro de gravidade de todo drama barroco. O que o poeta individual pode realizar dentro dessa forma, deve-o a ela, e suas limitações pessoais não afetam a profundidade de tal forma (BENJAMIN, 1984a, p. 71).

Seguindo a correnteza do rio, os dramaturgos da época davam continuidade a um drama secularizado, sem destoar do enrijecimento dramaturgicamente da Contrarreforma. Inigualável para Benjamin foi o drama espanhol de Calderón de la Barca; ele sabia fazer a intriga como ninguém. Isto tornou sua dramaturgia uma exceção pela beleza e riqueza dramática. Calderón não tem equivalentes históricos, ao buscar a sua própria forma em sua obra; encanta o público sem que nenhum gênio soberano possa moldar o seu fazer artístico. Fora dos recursos banais do teatro, Calderón cria uma apoteose transfiguradora. A marca central pela qual gravitou todo o Barroco alemão era a subjetividade, mesmo assim o drama espanhol de Calderón não tem precedentes pelo seu enredo e a sua singularidade.

Benjamin (1984a, p. 70-74) argumenta que, independente da relevância dos dramaturgos alemães, a indiferença às temáticas da própria cultura popular veiculada na Alemanha abriu indícios históricos para que esta forma estilística fosse violenta e torturante. Evidencia-se, desde os princípios da criação do Drama barroco, uma colonização a partir dos ensinamentos secretos cuja emblemática dos hieróglifos em

forma de alegoria resguardava e endossava uma teologia divina, provinda dos tempos egípcios. O caráter espiritual e extemporâneo que se impôs levou os dramaturgos a mergulharem tão fundo no passado que acabaram desprezando os temas germânicos e a condição da época. Isto fez com que filólogos, como os da Escola de Grimm e de Lachmann, deixassem de lado essas obras enclausuradas na dramática secular. Mesmo que outros autores tenham se empenhado em apresentar temas realísticos, como Gryphius a Hallmann, o Drama barroco alemão foi enriquecido na sua forma quando deixou de fazer tentativas isoladas.

Falamos anteriormente que os literatos e os dramaturgos alemães estavam crenes que o Drama barroco era superior à Tragédia antiga e a *Poética* de Aristóteles. Esta ideia, para Benjamin, não passava de uma degeneração dos escritos do estagirita. Além disso, Benjamin (1984a, p. 74) percebeu que os dramaturgos alemães passaram a afirmar o Drama barroco como “uma verdadeira tragédia” antiga, por invocar, “os sentimentos de piedade e terror, que Aristóteles considerava típicos da tragédia”, mesmo que Aristóteles nunca tenha dito que a Tragédia fosse capaz de “evocar essas emoções”. Benjamin faz uma crítica pontual aos dramaturgos alemães, afirmando que eles estavam seguindo o aristotelismo formulado pela nova poética de Opitz, não a obra de Aristóteles.

Entre os séculos XVII e XVIII, o barroco não se mostrava como realmente era. Quando Benjamin (1984a, p. 72) fala que a tragédia barroca negligencia e erra, quer dizer que cada forma de arte contém uma estrutura externa mais autêntica que qualquer forma em isolamento: “cada forma de arte contém o índice de uma estruturação artística, objetivamente necessária”. A teoria aristotélica foi adotada de forma não lapidada, reduzindo-se às tendências da época. Os comentadores do barroco diziam haver uma distorção, frente a algum mal-entendido, mas não iam além desse ponto de vista. Benjamin diz, então, que esses dramaturgos aplicaram preceitos veneráveis, mesmo sem entendê-los:

O drama barroco alemão passou a ser visto como o reflexo deformador da tragédia antiga. Esse esquema permitia explicar o que para o gosto refinado da época parecia, naquelas obras, estranho e mesmo bárbaro. O enredo de suas 'ações principais e de Estado' era uma distorção do antigo drama dos Reis, o exagero retórico uma distorção do nobre *pathos* helênico, o final sangrento uma distorção da catástrofe trágica. O drama barroco aparecia

assim como uma renascença tosca da tragédia. E com isso surgia uma classificação que obscurecia de todo a compreensão dessa forma: visto como drama da Renascença, o drama barroco estava viciado, em seus traços mais característicos, por numerosos defeitos estilísticos. Graças a autoridade dos catalogadores de deficiências, esse diagnóstico permaneceu muito tempo inalterado, sem ser corrigido (BENJAMIN, 1984a, p. 72).

Benjamin está criticando o Drama barroco por ter deformado a Tragédia Antiga, o que para os espectadores cultos soava estranho e até mesmo bárbaro. Os autores do Barroco alemão conseguiram tornar horrível a beleza trágica. As práticas do Estado e a distorção da antiga dramaturgia dos Reis e os seus exageros retóricos distorceram o final sangrento numa catástrofe trágica, algo nunca visto na história da civilização. Na verdade, o Drama barroco foi um renascimento tosco, que não permitiu o entendimento dessa forma expressiva e passou a ser propagado como Drama da Renascença. Mesmo cheio de problemas estilísticos, era admirado por seus catalogadores que, por muito tempo, disseminaram essa miopia. Benjamin (1984a, p. 60-74) percebe na sessão da obra que a análise histórico-literária segue uma perspectiva do evolucionismo; identifica-se com a rigidez contida na história do barroco literário.

Na filosofia estética, Benjamin vê que as extremidades são fundamentais, e o processo histórico é virtual. Dos extremos de uma forma é que flui a ideia. Para Witte (2017, p. 62-63), Benjamin trata “a linguagem como *médium* próprio da verdade”, pois os sistemas da filosofia idealista se tornarem obsoletos. Para resolver a dicotomia “sujeito e objeto”, evidencia esse terceiro elemento, o *médium*, contra “a concepção vulgar da linguagem”, no sentido de que “as palavras em seu teor semântico designam objetos empíricos e que só levam a um conhecimento superior quando a partir delas se produzem conceitos de modo indutivo”. Benjamin está refutando a visão de “linguagem tradicional que determina também o método clássico das ciências históricas”, e que desembocaria “na história de gênero” (Ibid.). Em vez de Benjamin tratar a questão de gênero, trata a experiência que o Drama barroco pode suscitar a partir da sua origem histórica – de quando o Barroco se torna ideia. Nas palavras de Benjamin a pesquisa de Strich apresenta o equívoco dos estudiosos da literatura alemã do século XVII; por caracterizarem o estilo lírico como renascentista.

O termo renascentista era muito mais do que o imitar mecânico da antiga

cultura, e, por isso, o espírito literário desse período não tem nada em comum com o fazer da Renascença, é exclusivamente barroco. Não há uma verdadeira Tragédia antiga como foi afirmado. O Drama barroco não é nada mais que uma ideia que se faz a partir das extremidades do palco cristão e a sua validade depende dessas ideias cristianizadas. Benjamin (1984, p. 70), assinala que “o drama de Shakespeare, com sua riqueza e liberdade”, acabou ofuscando, “entre os escritores românticos, as tentativas alemãs da mesma época, cuja a seriedade, além disso era alheia ao espírito do teatro destinado à representação”.

Benjamin (1984a, p. 241-242), descreve na Parte III, do Drama barroco alemão que para o Barroco ser compreendido criticamente, precisa ser entendido na esfera da teologia. A materialização do profano no sagrado efetiva-se no sentido da história, de uma teologia da história. A dor física sempre esteve presente no espírito da dramaturgia Barroca. O palco apresentado pelo drama está presentificado como ruína e é neste sentido que a história se fundiu sensorialmente com o cenário na representação teatral. Sob essa forma, a história não constitui um processo de vida eterna, mas de inevitável declínio. Ninguém imaginava que um pouco depois a 1527, a Igreja Católica de Roma pudesse ressuscitar como a capital artística e triunfar no mundo ocidental. Madeleine e Rowland Mainstone (1996, p. 2) confirmam que a cidade de Roma mesmo “saqueada por um numeroso exército de mercenários espanhóis em uma época que a Igreja já se encontrava sobre forte ataque de reformadores como Lutero”, conseguiu prosperar. A violenta situação fez com que a Igreja romana reagisse e se reformasse:

Parte da iniciativa foi tomada por indivíduos virtuosos e altamente competentes – como Santo Inácio, que fundou a influente Companhia de Jesus, missionária e doutrinadora; São Francisco Xavier, que foi um dos primeiros membros da Companhia no Oriente, São Filipe Néri, que fundou a Congregação do Oratório; e Santa Teresa, reformadora da Ordem do Carmelo. Em 1542, o papa Paulo III convocou um concílio ecumênico que ficou conhecido como Concílio de Trento. Após reunir-se intermitentemente ao longo de quase vinte anos, esse concílio reafirmou e esclareceu todas as crenças católicas básicas e tornou mais rigorosas e codificadas as práticas da Igreja. Não haveria acordo de forma alguma com os protestantes luteranos, calvinistas e outros como eles (MAINSTONE e MAINSTONE, 1996, p. 2).³²

32 Cf. Madeleine Mainstone e Rowland Mainstone. “O Barroco e o Século XVII”. O desafio entre as Igrejas animou o concílio em direção a busca de novas formas para conquistar seus fiéis: “o majestoso Cristo do Juízo Final de Michelangelo, completado pouco antes da abertura dessa assembleia [...]”. Não

A Igreja de Roma mostrava a sua imponente frente aos obstáculos que foram colocados no seu caminho. Este foi um dos motivos de não fazer acordos com ninguém, durante a época precedente ao Barroco. Antes do seu surgimento, no século XVII, a linguagem figurada usada nas temáticas das obras de artes entrava em desuso, no final do século XVI. Esse novo estilo trouxe alterações nas representações estéticas, pois os padrões anteriores concernentes às artes eram considerados absolutos. Por exemplo, na Renascença, as obras produzidas eram para a posteridade, seguiam a métrica contida nos modelos clássicos da Grécia. Trata-se da produção artística geométrica que seguia a visão egípcia, antes do *Discóbulo* de Miron, no mundo grego.

Mainstone e Mainstone (1996, p. 41) dizem que ao sofrer no barroquismo a simbólica uma transformação, outros símbolos passaram a ser criados no seu lugar. Era comum na pintura do século XVI o uso de símbolos florais por parte dos pintores: lírios em um vaso ao lado da Virgem simbolizavam sua pureza. Naturalmente, essas modificações ocorridas na via das artes visuais provocaram, no século seguinte, o desenvolvimento de outros símbolos, nas artes plásticas. Em sua particularidade, os símbolos passaram a tratar da brevidade da vida humana, ou dizendo com as palavras de Mainstone e Mainstone (1996, p. 1): “Flores cortadas não tardam a murchar, por mais coloridas que sejam em um quadro, e a borboleta ou mariposa brilhante que esvoaça entre as flores de um esplêndido buquê pode estar morta ao fim do dia”.

O predomínio do escatológico da Igreja de Roma foi disseminado com mais força e veemência depois da combinação da pintura floral com a pintura religiosa. Em vez de a Igreja romana banir as imagens do culto, como fez o protestantismo, passou a propagá-las com mais intensidade, ao valer-se das alegorias bíblicas do Antigo Testamento, nas formas murais e de caráter público. Sua imagética serviu ao deleite dos fiéis e à conquista de novas ovelhas.

Mainstone e Mainstone (1996, p. 83) afirmam que à medida que o século transcorria, os artistas afluíam um desejo inconfessável de lacerar o espaço interno das Igrejas e dos Palácios. A mais espetacular pintura desse gênero foi a alegoria de

se explicava “por iconoclastia por parte do concílio”, mas em oposição ao que pensavam, “alguns protestantes” – o concílio “não pretendeu banir as pinturas ou estátuas de Cristo ou dos santos das Igrejas. Pelo contrário, aprovava tais representações para instrução dos fiéis. Mas a ênfase recaiu inicialmente sobre os edifícios”, ou seja, sobre as imagens religiosas postas em suas fachadas (Ibid.).

Andrea del Pozzo da obra missionária dos jesuítas da Igreja consagrada ao próprio Santo Inácio de Loyola, seu fundador. A tentativa dessa pintura sobre todo o teto da Igreja foi a de abrir um espaço visual para o céu, a partir das paredes. O espectador tem a sensação ilusória de estar indo na direção celestial.

Vejamos a imagem:



Figura 3. Imagem retirada de Madeleine Mainstone e Rowland Mainstone, (1996, p. 83). Andrea del Pozzo, Alegoria da obra missionária dos jesuítas, 1691-1694, teto em afresco, Igreja de Sant' Ignazio, Roma.

Benjamin (1984a), depois de perceber essas cifras alegóricas e o seu hermetismo simbólico, indica em sua teoria a importância de se entender o domínio implícito no século XVII, e que desde os princípios da civilização têm avançado em direção à barbárie em seu decorrer histórico. Depois de originar o Estado Moderno e quedar no mundo profano, foi intensificando-se até chegar ao estado de exceção e originar a catástrofe que estamos vivendo no presente. Witte (2017, p. 64) entende que o tempo em Benjamin “é modelado de duas formas: como catástrofe ou como paraíso idílico, como acme”.

Resumimos com Benjamin (1984a, p. 243) que o Drama barroco é um “espetáculo dos corpos sem vida”. No início do Drama barroco, muitas vezes era mostrada uma cabeça decepada do corpo. O público via apenas luto nas representações teatrais. Uma marcha catastrófica desenfreada era apresentada no palco, o cenário tratava de uma história individual ou da própria história universal. Nada era

feito para destruir o mito. Assim temos que no Drama barroco, o mito não é interrompido, quebrado, não existem heróis, mas apenas configurações dos mesmos, enquanto na tragédia antiga, o herói lutava contra a força esmagadora dos deuses e, mesmo morrendo, destruía-os.

4.3. Drama barroco e estado de exceção

Para Benjamin (1984a), o estado de exceção se funda, mais precisamente, nas diferentes acepções de direito constitucional. Na época, o Estado soberano já começava a refletir sobre a soberania popular. O barroco surge de um debate a respeito do “estado de exceção”, ou melhor explicando, da tentativa de impedir que as regalias, os privilégios e as exceções fossem apenas para alguns poucos. Era da alçada do príncipe controlar estas situações. Neste sentido, afirma Benjamin que:

Um novo conceito de soberania se formou no século XVII, numa confrontação final com a doutrina jurídica da Idade Média. O velho problema do tiranicídio tornou-se o ponto focal desse debate. Entre as espécies de tiranos distinguida pela antiga teoria do Estado, a do usurpado figurava entre as mais controvertidas. A Igreja o tinha condenado, mas a questão consistia em decidir de quem poderia partir o sinal para eliminá-lo: do povo, do rei rival ou exclusivamente da Cúria? A posição da Igreja em nada perdera de sua atualidade, pois num século de guerras religiosas o clero tinha boas razões para manter-se fiel a uma doutrina que lhe dava armas contra príncipes hostis. O protestantismo recusava as pretensões teocráticas dessa doutrina, e não deixou de denunciar suas consequências por ocasião do assassinato de Henrique IV. Com o aparecimento dos artigos galicanos, em 1682, caíram os últimos bastiões da teoria geral do Estado; a inviolabilidade absoluta do soberano foi defendida com êxito diante da Cúria. Apesar das diferentes posições assumidas pelos partidos, essa doutrina extrema, do poder do príncipe teve sua origem na Contra-Reforma, e foi no seu início mais inteligente e mais profunda que sua versão moderna. Ao passo que o conceito moderno de soberania resulta no exercício pelo Príncipe de um poder executivo supremo, o do barroco nasce de uma discussão sobre o estado de exceção e considera que impedi-lo é a mais importante função do príncipe (BENJAMIN, 1984a, p. 88-89).

Após o século XVII, vem à tona um novo conceito de soberania, sendo o ponto culminante da discussão a questão do tiranicídio, tendo-se a figura do usurpador como a mais polêmica de todas. A Igreja havia condenado o usurpador, mas ninguém

dava o primeiro passo para eliminá-lo. Um terreno propício se abria para que a Cúria fizesse suas doutrinações frente às atrocidades cometidas pelos príncipes. Ninguém suportava mais viver num século cheio de guerras religiosas. Isto acabava dando respaldo para que a Igreja continuasse firme nos seus propósitos, mesmo que o protestantismo recusasse os interesses teocráticos do catolicismo. No entanto, houve uma defesa exitosa contra a teoria geral do Estado, tornando-se o soberano inviolável e absoluto diante da Cúria. Esta doutrina extrema do poder foi mais relevante no início do barroco por ter surgido do debate sobre o estado de exceção, diferenciando-se do conceito moderno de soberania; neste o Príncipe tinha um poder supremo incontestável, ninguém poderia impedir suas decisões.

Metaforicamente, o soberano segurava em suas mãos os episódios históricos, como se tivesse um cetro em suas mãos. O Príncipe estava relacionado a um ser divino, igual ao deus Sol, era o Imperador na alegoria barroca, o criador da história, na transição do estado de exceção iniciado no Barroco ao absolutismo da soberania moderna. Tal imanência evidencia a configuração do tablado que serviu de Palco no Barroco alemão da teatralidade alegórica descrita por Benjamin, sendo a Corte a chave para a compreensão da história.

Benjamin (1984a) passa a ver a evolução desse tipo de secularização como uma decorrência do surgimento do estado de exceção. A figura do usurpador não existia antes dessa configuração do barroquismo. Depois desse evento histórico, pouco a pouco o usurpador vai criando um estado de confusão e, conseqüentemente, acaba gerando uma catástrofe infindável. O filósofo deixa subentendido na sua obra que o legado cultural deixado pelo Barroco alemão do século XVII tem implicações no fazer técnico mecânico da educação que temos hoje. A dramaturgia constituidora do Barroco alemão, somada ao Romantismo da época, tinha por missão social reproduzir a trama da alegoria, através do teatro espetacular. A cenografia teatral inventava uma história e apresentava-a como se fosse a história vivida na realidade social.

Depois da teoria alegórica de Benjamin pode-se desconfiar que as teorias pedagógicas não estão isentas desses elementos alegóricos, por que essas alegorizações atravessaram as fronteiras coloniais com a missão educadora dos jesuítas. Estando as teorias educacionais amparadas nesses saberes divulgados pela elite colonizadora, o barroquismo acabou implicando de alguma forma nos afazeres

docentes. Benjamin expressa em sua teoria que essas influências barrocas foram disseminadas como cultura no Palco Teatral alemão, e que através da teologia houve uma colonização na experiência formativa, em particular, nos primórdios do capitalismo. A Pedagogia Moderna foi atravessada por uma historiografia opressora e pelo fazer do vencedor.³³

Marx e Engels (2003), buscavam suporte na origem da família e da propriedade privada, fundamentando suas ideias nas sociedades gentílicas, Benjamin (1984a) vai dizer que havia uma tentativa de querer justificar a origem da realeza na descendência da linhagem de Adão, assim como também na teoria jurídica. Os contrários à doutrina do tiranicídio buscavam aporte em Adão por ter recebido o poder mundial e por ser senhor de toda a Criação. As derivações de Adão chegaram a certos chefes de famílias e aos pais de família, mesmo de forma limitada. Os dramaturgos barrocos tinham por base a linguagem adamítica, fundada no mito de Adão. Queriam mostrar que do princípio dessa linhagem mítica e alegórica havia a predominância do divino no humano, na civilização ocidental. Depois da filosofia grega, o cristianismo deu continuidade ao judaísmo, corroborando-o no Estado Moderno.

A linguagem alegórica formadora do Barroco alemão, na dramatização cênica teatral tinha por característica basilar um caráter puramente cristão. As duas Igrejas, a católica romana e a protestante, faziam uso das alegorias bíblicas para manipular e persuadir as pessoas, entretanto, esse entendimento até antes de Benjamin foi escondido secretamente para que o vulgo não compreendesse o que estava submerso por detrás do palco conservador dessas duas igrejas.

Para além das questões inerentes à fé, no início do Barroco a pretensão era a de

33 Mario A. Manacorda (1991, p. 9) lembra, que o pensamento de Marx ainda não foi superado. O capitalismo continua sendo o regime de produção predominante e de disparidade social. Ainda é o modelo educacional dominante no campo da formação docente, nos dias de hoje. Para além da pedagogia *marxista* e da pedagogia capitalista, Manacorda retoma uma pedagogia marxiana, ao fazer uma releitura dos textos de Marx. A tentativa é de buscar uma pedagogia antagônica à “velha pedagogia” amparada no determinismo social e a posterior, “uma pedagogia centralizada na criança”. A primeira educava em conformidade com o ambiente de nascimento, preestabelecendo currículos diferenciados e direitos para cada condição social; a segunda dava condições do indivíduo tornar-se si mesmo ou aquilo que se é, a partir das motivações pessoais. Cada indivíduo é sujeito de todos os direitos e de todas as alternativas educativas. Uma terceira ideia é proposta por Marx no contexto de sua crítica às relações sociais existentes e com resultados palpáveis, quando confrontada com essas duas pedagogias citadas, exige novas articulações e modificações das estruturas sociais. Um ponto relevante desta pedagogia marxiana é o vínculo ensino-trabalho ou uma atividade humana indivisa entre o trabalho manual e o trabalho mental.

controlar as exceções, os privilégios, mas com o advento do Estado Moderno isto foi se tornando impossível diante do absolutismo estatal e a inviolável figura do soberano. Os princípios desse Estado soberano evidenciou uma outra estrutura alicerçada no estado de exceção. A respeito do século XVI, Benjamin entendeu que a ideologia dominante procurava por todos os meios ludibriar os menos cultos. As Igrejas católica e protestante passaram a disseminar uma imagem de progresso cuja teologia defendia o trabalho industrial como redenção humana, corroborando com o positivismo no Brasil Colônia e o Ensino dos Jesuítas nas nossas escolas.

Com isso, fica subentendido que o palco constituidor do Barroco alemão dissimulou com a Alegoria o sentido filosófico original, o que acabou empobrecendo a experiência pedagógica na modernidade. A Escola de Frankfurt depois de perceber as mazelas deixadas pelo caráter instrumental civilizatório, procurou mostrar o que levou as teorias pedagógicas a recaírem no fazer alegórico, silenciador da imagem (ilustração) ou da palavra (falada ou escrita). Trevisan (2000) argumenta nesta mesma direção que os estudiosos da Escola de Frankfurt, passaram a questionar os fazeres do marxismo e também os escritos do próprio Marx que endossavam o sujeito coletivo designando os rumos da história. Esses pensadores, no geral, fizeram uma migração para o horizonte balizado a partir do campo da arte como tentativa de forjar uma contracultura e como fuga desta limitação. Houve uma reconstituição da *mimesis* no sentido de transfigurar o banal em beleza artística. A arte teria uma função transformadora e de prevenção por resistir ao tempo em termos de crítica, mesmo no sistema capitalista, que vê, acima de tudo, o dinheiro. Assim como se produz mercadoria em série, a cultura também passa a operar da mesma forma, promovendo esta alta produção. A produção cultural vem se rendendo a esse modo de produção cultural uniformizada. A educação também não tem conseguido fugir destas fórmulas, enquanto a arte, mesmo tendo um espaço restrito, não tem se reduzido à mercantilização.

Benjamin (1984a) assinala que no estado de exceção quem está no reinado desde o início é obrigado a exercer poderes ditatoriais. Por isso, o Barroco antevê a catástrofe que aniquilará a todos no planeta. No Barroco, a vida das pessoas e a salvação são profanadas: a religião se efetiva, mas aniquila a transcendência. O Barroco faz a previsão e vende ao mesmo tempo a ideia religiosa da catástrofe que

aniquilará a todos. Não se trata mais da catástrofe diluviana que consumaria a história, mas do estado catastrófico que define o destino das pessoas. É a revivência da tirania de um Deus maldito ou dos deuses implacáveis dos mitos sobre o futuro humano.

Por outro lado, o Barroco tem origem na discussão sobre o estado de exceção, mas com uma atitude não-polêmica. A dramaturgia se desenrola idêntica aos princípios da criação da humanidade, antes da existência da história escrita. O Barroco tinha um entusiasmo imensurável pelas paisagens apresentadas nos jogos pastorais. Tal barroquismo buscava a fuga do mundo real, centrando-se no estado de criação. Queria-se a restauração da intemporalidade paradisíaca, como no primeiro despertar de Adão. A linguagem adamítica foi propagada pela história da religiosidade ganhando força no solo barroco.

A história migra para a cena teatral. O espetáculo pastoral dispersa a história, como uma punhado de sementes, no solo materno. 'Em todos os lugares onde um acontecimento memorável ocorreu, o pastor grava versos comemorativos em rochedos, pedras ou árvores. Às colunas consagradas à memória dos heróis, que podem ser admiradas no templo da glória construídos em toda a parte por estes pastores, ostentam todas as inscrições panegirísticas'. A expressão de história do século XIX foi definida, numa expressão feliz, como panorâmica. [...]. A secularização na cena do teatro exprime [...]. a imagem do palco, ou mais exatamente, da corte, se transforma na chave para a compreensão da história. Pois a corte é a cena mais interior (BENJAMIN, 1984a, p. 115).

Quando a história migrou para encenação teatral e o espetáculo pastoral passou a dispersar a história, os cantos e louvores em versos comemorativos foram disseminados pelos pastores em todos os cantos. Tais reflexos educadores repercutiram naquele tempo e no nosso, na imagem fundadora do palco escolar. Tendo-se o palco teatral como eixo orientador desta investigação, já podemos perceber o que foi designado por Benjamin como uma verdadeira catástrofe, ou seja, o que estava em jogo na temporalidade barroca, conforme aponta Olgária de Matos (1989, p. 128) é que a Contrarreforma e o protestantismo intensificaram o progresso civilizatório e, com ele, “o desencantamento do mundo”. Com efeito, o capitalismo intensificou a velocidade desenvolvimentista e o controle social. A teoria de Benjamin

(1984a) situa a barbárie na própria formação cultural, quando no século XVII, formou-se um novo conceito de soberania em oposição à doutrina jurídica da Idade Média. Com isso, veio à tona a velha problemática do tiranicídio, em que o Príncipe, usando de artifícios maquiavélicos, desrespeitava a soberania popular. A figura do usurpador é a mais controvertida dessa história. A Igreja já o havia condenado, mas ele continuava enganando a todos. Em oposição a esta prática de educação conservadora e manipuladora do Barroco alemão, daremos destaque à proposta da educação libertadora de Paulo Freire aqui no Brasil. Pois ela consegue fazer um desvio de rota em relação nas críticas desqualificadoras, à vinda dos europeus para cá e à exploração/destruição dos nativos.

Por fim, assinalamos que as vertentes pedagógicas de tendências marxistas falam da barbárie e da catástrofe, mas não conseguem apresentar à temática uma alternativa condizente como a que foi exposta pela dialética de Benjamin em sua crítica à visão Barroca e em sua teoria da alegoria.

4.4. Alegoria e melancolia

Benjamin refutou nos seus ensaios o ensino absolutista dos jesuítas e a Pedagogia Iluminista de João Amós Comênio pela forma como transmite os seus ensinamentos. Witte (2017, p. 18-22) testemunha que, na escola secundária guilhermina, sofreu Benjamin, quando aluno: “nos primeiros anos, 'palmatória, mudar de lugar e deixar de castigo' eram práticas punitivas comuns”, na escola daquele tempo. Tanto é que o filósofo “em suas lembranças escritas 30 anos depois”, apavorado falou sobre esses horrores ao se reportar “a moldura estreita com detalhes em estanho acima das salas de aula surgia como 'emblema dos prisioneiros', que lhe abria os olhos para a constituição da escola da virada do século” (Ibid.).

Desde o começo das suas obras, teve motivos de sobra para criticar esta forma de escola burguesa que se modelava como Palco educador para o resto do planeta. Sempre teve em mente a revolução cultural e a *Reforma da Escola*. No semestre de inverno entre 1912/13, ao voltar para Berlim, funda “O Espaço de Conversação”, perguntando aos pedagogos “se eles deveriam criar para nós essa escola, que deveria ser arrogante, antidemocrática e inimiga do presente” (Ibid.).

Benjamin (1984a) teve precedentes históricos para fazer o seu estudo sobre o Barroco alemão. Talvez seu desejo fosse ver uma escola voltada à formação do pensamento crítico e livre das formas bárbaras e colonizadoras que são evidenciadas no teatro alegórico do século XVII, e que com o estado de exceção e o advento da soberania do Estado absoluto, não poderiam ser as salas de aula de outro jeito. Benjamin mostrou, neste pequeno trecho acima, como a escola se portava em meados de 1900. Sabemos que esse modelo distante, de algum modo, ainda implica na formação dos(as) professores(as) dos dias de hoje, pois não estamos livres dos fazeres medievais. Benjamin centrou sua pesquisa no século XVII, estando ciente que as disputas entre os nobres, o clero e a burguesia eram acirradas e o mundo das finanças fazia suas exigências. O feudalismo serviu de passagem ao capitalismo, mas foi na Idade Média que o Papa passou a ser o representante de Deus na terra, dividindo seu poder com o Imperador alemão, com os senhores e com alguns vilões. Os servos eram massa de manobra daquela sociedade.

Benjamin nos seus estudos sobre o Barroco alemão voltou seu olhar sobre a ideia de origem na categoria de estrutura do palco criador da catástrofe, na cultura ou na História da Educação como um todo. Não só no mundo europeu, aqui no Brasil também foi se constituindo uma estrutura colonial exploradora a partir das invasões portuguesas e espanholas quando essas culturas dominantes passaram a impor esse palco modelador, desrespeitando os saberes das culturas invadidas. Esse modelo de progresso disseminado pelo industrialismo capitalista é interrogado por Benjamin (1987a). Em 1939, ao escrever suas *Teses 13 e 14*, rejeitava a historiografia progressista e a historiografia burguesa contemporânea por serem coniventes com os opressores ou por serem empáticas com os vencedores. Assim sendo, Benjamin (1984a) mobiliza a reescritura da história, dizendo que esta é (re)feita na marcha, podendo ser recontada, sempre de novo.

Ao tomar por base o alegórico, Benjamin não entende como um artista e teórico da envergadura de Yeats não conseguiu se dar conta da nova concepção alegórica introduzida no mundo Moderno, e incorporado na forma literária e na forma gráfica, na emblemática barroca. Contra a ideia de que a alegoria seja uma técnica mecânica, frívola, de ilustração por imagens, Benjamin vai procurar demonstrar que a alegoria é expressão da mesma forma que a linguagem e a escrita. A

ideia de Benjamin é acabar com o modo de ver a escrita apenas como um sistema convencional de signos emblemáticos e hieróglifos, próprios do barroquismo. A divisão entre alegoria e escrita foi feita por muitos estudiosos. Schopenhauer, por exemplo, embora tenha dado uma conotação diferenciada ao termo símbolo, na sua acepção acaba por descartar ou exorcizar a forma de expressão alegórica. Essa objeção é fundamental para Benjamin poder embasar o objeto de estudo da filosofia barroca e a sua filologia.

Em *Símbolo e alegoria no classicismo e no romantismo*, Benjamin (1984a, p. 185) viu na literatura barroca uma antecipação que negava o Barroco, isto é, o classicismo consagrou em primeiro plano a alegoria como “a lei estilística dominante no alto Barroco”. Esta formulação leviana desvalorizou a alegoria como linguagem e escrita expressa fora da ideia mecânica de símbolo. Cysarz defendeu a técnica da alegoria em vez do símbolo, mesmo assim a alegoria não deixou de ser símbolo. A afirmação da “alegoria-signo” reduziu a alegoria à significação semiótica. Creuzer acabou compartilhando com as teorias classicistas ao dizer que o símbolo artístico estava num plano mais elevado.

Reportando-se Benjamin (1984a) a origem da alegoria moderna diz: Karl Giehlow explicitou que a expressão alegórica é fruto de uma curiosa fusão entre natureza e história. A distinção histórica entre o conceito de alegoria do século XVI e o da Idade Média foi possível graças às pesquisas de Giehlow. Benjamin expôs estas ideias para dizer que a alegoria mencionada por Creuzer renasceu no século XVI, com a chamada nova emblemática, quando a alegoria passou a assumir entre os alemães um procedimento mais ético e de caráter nacionalista:

Com os progressos da Reforma, o símbolo tendeu a desaparecer como expressão dos mistérios religiosos...O antigo amor pelo visual manifestou-se...em representações simbólicas de natureza moral e política. Agora a própria alegoria precisava tornar visível a verdade recém-descoberta. [...]. Somente a obra de Giehlow, que nisso teve significação histórica, abriu a possibilidade de um exame em profundidade dessa forma, de caráter histórico-filosófico. Descobriu o impulso para seu desenvolvimento no esforço dos eruditos humanistas para decifrar os hieróglifos (BENJAMIN 1984a, p. 190).

A Reforma protestante procurou por todos os meios eliminar o símbolo nas manifestações religiosas, colocando por terra o amor pelo visual. Invertendo essa visão focada em imagens, o protestantismo se voltou para as coisas mundanas no sentido de natureza moral e política, tornando a alegoria palpável, visível nas ações frente a novidade em ebulição. A obra de Giehlow foi inédita por possibilitar uma análise filosófica e histórica, no sentido de ver o que havia levado ao desaparecimento do símbolo nos mistérios religiosos. Os literatos alemães derivaram seus estudos da obra de Horapollon, do fim do século II, ou possivelmente do século IV a.C. Obra esta que se preocupava, unicamente, com os hieróglifos simbólicos ou enigmáticos; desse mal-entendido é que surge a forma de expressão alegórica do barroco. Os literatos, artistas e eruditos passaram a investir nessa nova escrita, fazendo exegeses alegóricas dos hieróglifos egípcios; respaldados nessas derivações da filosofia da natureza, da mística e da moral, os barroquistas acabaram por substituir os dados do culto religioso e da história. Criaram um mundo irreal para viverem.

Na Renascença, o erudito artista Leon Battista Alberti comandava uma equipe nas pesquisas dos hieróglifos egípcios quando o espírito hierático passou a invadir o mundo. Nos primórdios do Barroco, a emblemática não era apreciada, contudo, com o amadurecimento do barroco esta distância foi encurtada em relação ao símbolo. Desse modo, uma teologia natural da escrita simbólica torna-se notável no *Libri de re aedificatoria decem* (Dez Livros Sobre a Arte da Edificação). Alberti, por ocasião de um estudo sobre sinais, títulos e esculturas apropriadas para monumentos públicos, enfatiza que o símbolo da escrita egípciana é conhecido sempre ao passo que a escrita alfabética fica no esquecimento. Com isto, Alberti, em defesa da escrita egípcia, assinala que ninguém esquece a paz representada pelo desenho de um boi, a natureza por um abutre, o tempo por um círculo e Deus por um olho. No entanto, uma visão menos racionalista que a de Alberti, reconhecia muito mais o caráter hierático da forma.

Na Renascença são ressuscitados o ocultismo antigo e os estudos neoplatônicos. Neste ponto vale o comentário de Marcilius Ficinus às *Enneades*, de Plotino, observando que, através da escrita egípcia, os sacerdotes queriam criar algo idêntico ao pensamento divino, já que a divindade tudo sabia. Neste ponto, as relações de trocas de experiências foram aniquiladas. Os hieróglifos egípcios continham uma

sabedoria hereditária. Ao que parece, Benjamin não quer acreditar que isto seja possível, que a escrita tenha menos valor que a imagem. Percebe-se aqui a diferença entre o mundo grego, com o *só sei que nada sei* de Sócrates, e o tudo sei da teocracia egípcia, ou seja, na cultura grega valorizava-se a oralidade, a escrita, na visão egípciana predominavam os símbolos hieroglíficos. O Barroco alemão era extremamente teológico, estava vinculado aos escritos do Egito, tinha na sua base os ensinamentos secretos, seus fins eram expressos de forma emblemática nas alegorias. Esta cultura universal para os literatos e os eruditos do barroco era independente dos acontecimentos históricos. Benjamin não aceita essas formas sigilosas, imagens cifradas e o poder desses hieróglifos ressuscitados no barroco. O alegorista fechava as coisas com o selo da significação, resguardando a linguagem da época moderna a rigidez primordial. As coisas são violentamente arrancadas dos seus contextos. A história é apenas um enfeite, um instante da emblemática, e a inflexibilidade era tal que provocou uma fuga da realidade. A história fica presa a um mero adereço cênico, não fazendo parte do contexto alemão. Não havia aí nenhum intercâmbio de saberes;

A alegoria medieval é cristã e didática; o Barroco retrocede à Antiguidade, dando-lhe um sentido mítico-histórico. É a alegoria egípcia, e em seguida a grega. [...] o elemento enigmático estava presente desde o início. Winckelmann não se afasta de todo dessa concepção. Por mais que ele se insurja contra os princípios estilísticos da alegoria barroca, sua teoria ainda deve muito aos autores mais antigos. Borinski vê esse fato com muita clareza em seu *Versuch Einer Allegorie*(1). Winckelmann está muito mais próximo da crença geral da Renascença na *sapientia veterum*(2), no vínculo espiritual entre a verdade primitiva e a arte, entre a ciência intelectual e a arqueologia... (BENJAMIN, 1984a, p. 193-194).³⁴

Diferente da alegoria barroca, a alegoria do medievo era cristã e didática. Era jesuítica, era luterana, era descendente de Comênio. A alegoria barroca retrocedia aos tempos distantes, ao mundo egípcio, atribuindo-lhe um sentido mítico e histórico; estava bem distante do seu contexto. A característica da Alegoria Barroca é ser impenetrável e indecifrável ao leigo, idêntica aos hieróglifos egípcios, ou aos conhecimentos herméticos esotéricos. Eruditos como Alberti e literatos barrocos podiam decifrar estes enigmas e criar esses emblemas, assim como criar uma nova

34 (1) Ensaio sobre a alegoria e (2) Sabedoria dos antigos.

“tragédia” afirmando ser a Tragédia Antiga. O Drama barroco jamais deixou de lado o mistério, o enigma, o caráter iniciático, o símbolo teológico, e por mais que refute os indícios desse estilo barroco, a alegoria sempre se esconde nele. Benjamin não quer salvar nenhum fenômeno, mas colocá-los em indagação, e a partir das vanguardas da sua época entende que:

Nessa nova descoberta da alegoria também é decisiva a percepção da própria situação histórica. [...]. Benjamin parte agora do conhecimento que na literatura mais avançada de seu tempo – a literatura dos movimentos de vanguarda – a natureza já não está mais dada como algo simbolicamente significante. A revalorização da alegoria como possibilidade genuína de elaboração literária remete ao fim da arte clássica, na qual a obra de arte autônoma era concedida uma primazia ilimitada (WITTE, 2017, p. 65-66).

Centrando-se nos movimentos vanguardistas inerentes a própria literatura do seu tempo, Benjamin se deu conta que a arte autônoma havia se libertado do cânone simbólico significante, de uma alegoria dominada pela imposição histórica, agora a condição histórica era outra. Desviando-se da época em que a arte era limitada, a alegoria também pode ser reapreciada, genuinamente, como algo de elaboração literária como nunca foi antes.

Para João Barranto (2013) a *Origem do drama barroco alemão* foi uma ruptura com os modelos de crítica literária vigentes na época barroca. Consolidou-se com o filósofo, o seu conceito de alegoria e sua visão melancólica do progresso. Refutou com a teoria da alegoria e a teoria dos símbolos a trajetória que vem de Platão até Goethe, mesmo sendo herdeiro de ambos. A alegórica está fora da apreensão harmônica do símbolo, subvertendo a unidade que lhe caracteriza. A alegoria aparece como montagem de símbolos diversos ou como imagem que não se relaciona em termos harmônicos com a realidade, mas choca-se com ela. A alegoria sugere outra coisa diferente daquilo que vemos ao tencionar o objeto e a imagem. Um exemplo bastante significativo é o famoso quadro do mestre alemão renascentista Albrecht Dürer (1471-1528). É como um mosaico que precisa ser montado pelo observador: um cão, uma balança, um poliedro, uma lâmina, uma esfera, uma ampolheta, um anjo. Uma mulher tem à sua volta vários objetos que não conseguimos relacionar. Essa é a

representações da antiguidade clássica em relação as figuras geométricas. No segundo plano, encontramos uma figura menor e logo mais atrás uma escada. Além disto, ao redor das duas imagens divinas temos uma alegoria simbólica, a representação do intelecto, da ciência, da matemática, da geometria, da carpintaria. As duas figuras, mesmo assim, não conseguem acessar a escada que leva à luz. Segundo alguns documentos, Dürer procurou representar o fracasso da humanidade ao querer transformar o intelecto humano em poder divino.

Além disso, Dürer, para Benjamin (1984a), ultrapassou as fronteiras postas pelas escolas egípcias, agora os mistérios antigos são os mistérios secretos escondidos pelos europeus, mas que poderiam ser entendidos e desvelados pela reflexão crítica, face a alegoria barroca. Esteticamente, Benjamin quer uma arte desarmônica, fora das regras absolutas e autoritárias e redutoras do saber aos limites mecânicos teológicos e ou da significação redutora das cifras alegóricas.

4.5. Alegoria da Morte e catástrofe

Benjamin (1984a) diz que a alegoria barroca quer representar uma coisa, mas no fundo diz outra coisa bem diferente daquela que representa. Em outras palavras, a Alegoria da Morte no barroco, congrega em si todas as outras alegorias. Constitui o conteúdo mais geral, transformando o vivo no morto e o morto no vivo. Por exemplo, na metáfora barroca, a alegoria da Morte, é própria da “mão de Midas”. A visão alegórica do barroco, a partir da alegoria da Morte, expõe a história mundial do sofrimento humano.

No cenário barroco, a Alegoria da Morte era entre todas as figuras a imagem mais enigmática; todas as outras figuras alegóricas apresentadas naquele teatro remetiam a ela. A Alegoria da Morte tinha o poder de transformar, organizar a vida e metamorfosear o vivo no morto. Ou seja, a história-destino girava em torno da imagem da Morte, presentificada na metáfora barroca.

A Morte era a grande negociante, o verdadeiro símbolo da história-destino, tornando-se no Barroco alemão, o Arcano e *archetipo* dominante. Tudo era negociado por ela; morrer era a condição humana inerente a toda a criatura. Sendo assim, o palco barroco fazia questão de mostrar nas cenas teatrais em que a vida na terra não

valia nada, não tinha nenhum sentido e, por isso, a esperança (*archetipo* da Estrela ou da Caixa de Pandora) estava descartada. Figuras como as da Luxúria eram apresentadas em forma de esqueletos. Davam a entender que o espírito dos mortos rondava o palco e os adereços eram expostos na cena, como partes da ornamentação.

Andrea Kettermann, (2001, p. 74 e 75), ajuda-nos a ilustrar esta passagem ao descrever a pintura do muralista mexicano Diego Rivera (1886-1957), chamada *Sonho de uma tarde de domingo na alameda central*, iniciada em 1947 e terminada em 1948. Rivera ainda menino, “dá a mão à Calavera Catrina, uma caricatura da vaidade criada pelo conhecido artista gráfico José Guadalupe Pousada. [...]. A Calavera Catrina, símbolo da burguesia citadina de finais do século XIX, deve, neste caso, também ser vista como uma alusão à Mãe-Terra asteca, Coatlicue, representada muitas vezes como uma caveira”.

Na tentativa de mudar esta visão burguesa, que no Barroco alemão metamorfoseava tudo em cadáver, Benjamin inverteu a *Árvore do Conhecimento* (Árvore da Vida) constituída como irrefutável, colocando-a de cabeça para baixo. Exemplificando, Benjamin (1987a, p. 222) refuta a aceção instrumental teológica dominante que endossava o trabalho como liturgia e a morte como enganação. Em sua *Tese 1, Sobre o conceito de história*, passa a colocar em *choque* a relação entre um imutável, eterno e misterioso *Ain Soph* (sem limites, não absoluto) e o universo mortal e finito (criação de Deus).

Benjamin (1984a) procura encontrar um sentido empírico para sua crítica a partir da criação do Estado Moderno do século XVII, e ao buscar as origens da religiosidade metafísica, retoma Platão e a descendência da linhagem de Adão. Segundo comentadores, é notável a obra de Benjamin tomar cada vez mais relevância na cultura que estamos vivendo. Suas críticas são inconfundíveis e concêntricas às estruturas e aos processos técnicos e instrumentais. Por outras fontes, Benjamin foi um conhecedor profundo da língua e cultura francesa, traduziu para o idioma alemão importantes obras como: *Quadros Parisienses* do poeta e crítico francês, principal expoente da escola simbolista, Charles Boudelaire.

Em suma, a dicotomia apresentada por Benjamin (1984a, p. 91) tem na estrutura do Palco barroco do século XVII duas vias extremas da alegorização da história, sempre presentes no espetáculo teatral: uma representa à história como

natureza cega. Encontra-se nela a história dos sofrimentos humanos impostos pelo destino; a criatura vive o calvário e se autodestrói. A outra, representa a anti-história, a história naturalizada da fuga contra o sofrimento, da bem-aventurança profana, do oásis de estabilidade e do refúgio fora do tempo. O Paraíso era vendido pelo messianismo das duas Igrejas cristãs: a da Reforma Luterana e a da Contrarreforma católica. Encontram-se, do lado da história-natureza, o Mártir, que sofre a história ao ser punido, o Intrigante como agente da catástrofe e o(a) Santo(a), como vítima do luto e a Corte, como inferno e palco das perversidades da história, o *Hades*.

No outro lado, no da anti-história, estão o Tirano, no lado perverso do Príncipe, que naturaliza a história falsificando-a, alegorizando-a; o Intrigante maquiavélico como Conselheiro do Príncipe, e a Corte como Paraíso e teatro da anti-história ou da história forjada naquele Teatro.

A análise da alegoria por Benjamin procura descobrir como era feita a mediação entre a origem e a estrutura constituidora do Palco barroco. A retórica greco-latina não separava muito bem a alegoria das outras figuras de linguagem, como a metáfora, a metonímia e a sinédoque. Benjamin (1984a, p. 196-197), no entanto, diz que a característica do barroco é que “cada pessoa, cada coisa, cada relação pode significar qualquer outra”.

Sendo assim, a alegoria quer dizer numa linguagem pública, de acordo com o vocábulo grego, usar outro falar na Praça (*Ágora*); remeter a outro nível de significação; quer falar uma coisa para exprimir ou significar outra. Falar uma coisa para esconder outra coisa não falada. É neste sentido que Benjamin faz alusão à ideia de que a história precisa ser aberta, para que o mito seja interrompido, e o símbolo decifrado. Entende-se que o símbolo que está por detrás dos acontecimentos históricos faz com que a história deixe de ser uma proto-paisagem petrificada.

Benjamin(1984a, p. 124 e 198) concebe estas duas extremidades da história como o ponto de origem do Drama barroco alemão: uma é a via da catástrofe; a outra é a via do Apogeu. A via da catástrofe segue a ordem natural desprovida de fins, que é o reino do destino e da morte, a vida não significa nada, cujo reino do destino e da morte faz parte da natureza selvagem; morrer é a condição aceitável da criatura, é buscar o Paraíso. A via do apogeu segue conforme a vontade do Príncipe; é a anti-história inventada pelo Tirano, Rei, Príncipe, Monarca ou Soberano. Tanto na via da

catástrofe, quanto na do apogeu, ninguém consegue escapar ao imanentismo. Sendo inseparáveis estas duas vias, no solo dessa mesma dramaturgia, o que resta são derivações, resquícios de um princípio comum a ambas: a imanência.

Esta é a lei absoluta do drama barroco, pois nem o monarca nem os mártires escapam. Não existe nenhuma outra perspectiva que possa ser pensada ou imaginada que não seja a desse mundo secularizado. Alheio a qualquer forma de transcendência, a história é pensada como natureza cega, e nessa cegueira é desprovida de fins, a salvação (superação) é concebida exclusivamente em termos profanos. Assim, a análise feita por Benjamin do Drama barroco revela que a visão da vida é imanente, absoluta ou inseparável desse pântano barroco. Desdobra-se dessa visão, a história como natureza e como anti-história ou história naturalizada – forjada pelo Rei, Príncipe, Monarca ou Soberano.

A indicação panorâmica de Benjamin (1984a) deste Palco hermético secularizado, dos tempos egípcios ao mundo barroco em hieróglifos, é extremamente lacrado e propagado através das alegorizações teatrais de forma dominantes e colonizadoras. Tal fenômeno resultou num dos aspectos provocadores da catástrofe no barroco alemão, e com o surgimento do Estado Moderno, a partir do estado de exceção do século XVII, propiciou uma base sólida aos ensinamentos da *ratio studiorum* dos missionários jesuítas, que serve de matriz da Pedagogia Iluminista ou Pedagogia Moderna, proveniente da obra de Comênio, especialmente de sua *Didactica*.

Deste modo, a ideia de progresso, por seguir a via instrumental, está diretamente atrelada à de catástrofe. Na opinião de Witte (2017, p. 72-73), “o autêntico mal” é a exploração da natureza por meios técnicos que visam sobretudo o lucro. Benjamin questiona essa avidez de lucro da classe dominante, e por isso, a emancipação e a libertação dos opressores não cabe mais à classe operária, mas aos intelectuais em ação e cooperação. A catástrofe histórica da Primeira Guerra já havia sido interpretada pelo filósofo “como garantia da salvação futura”; doravante, parece que a salvação não acontece: é “a dominação contínua da burguesia, ameaçando um desenvolvimento cultural de três mil anos” (*ibid.*). Depois da elevação da burguesia ao poder, o capitalismo se tornou responsável pela criação e disseminação dessa pobreza cultural que estamos vivendo.

Benjamin (1984a), por sua vez, sonhava com um momento oportuno de intervenção e de desvio. Descreve que os opressores não estão preocupados em prevenir a barbárie cultural e muito menos as catástrofes que transpassam o planeta. Assim sendo, os ensinamentos que aqui chegaram, influenciaram de alguma forma os afazeres implícitos a nossa cultural nativa, quando o domínio colonizador do vencedor/explorador invadiu as fronteiras do nosso país. Selligmann-Silva (2003) fala que precisamos lembrar a teoria da história ou da memória de Benjamin para não esquecer o que foi praticado com os nossos ancestrais.

Pretendemos, deste ponto de vista, e com base na reconstrução feita até aqui do Palco europeu, explicitado por Benjamin em sua crítica ao barroco alemão, fazer um paralelo com o palco que vem servindo de modelo à cultura e educação brasileira.

CAPÍTULO 5

O PALCO BRASILEIRO

A questão a responder aqui é a seguinte: por que ainda somos barrocos?

Não vamos responder esta questão a partir da retomada das discussões demarcadas pela separação entre o moderno e o pós-moderno, as quais já foram objeto de não poucas polêmicas no campo da Filosofia da Educação brasileira, e que, com o tempo, esfriaram sob as ponderações – consoladoras ou não – de que somos modernos “mal formados” (TREVISAN, 2000, p. 123ss; 2004, p. 15ss).

De outro modo, neste aspecto, buscaremos elucidar um último problema desta tese proposto nos seguintes termos: por que ainda somos barrocos; e por que a educação brasileira ainda vive um drama que remete a esta condição.

O Palco do barroco alemão caracterizado por Benjamin, e anteriormente exposto em seus aspectos principais, tem sua entrada no Brasil colônia com os jesuítas. Em *História da pintura no Brasil*, José Maria dos Reis Júnior (1944, p. 18), traz um mapa esclarecedor do panorama histórico brasileiro e da falta de apreço de Portugal em relação ao relato de Pero Vaz de Caminha sobre as terras recém descobertas: os ávidos aventureiros portugueses não viram atrativos na terra fértil e inexplorada, tanto é que Portugal abandonou, por três decênios, a então chamada Terra de Santa Cruz. O primeiro aproveitamento concreto das terras brasileiras data de 1530. D João III, o Rei povoador do Brasil, divide o território em dezesseis capitanias hereditárias, confiando cada uma delas a um donatário (REIS JÚNIOR, 1944, p. 18-19).

Num primeiro momento, pretendemos reconstruir alguns aspectos da educação colonial brasileira, especialmente aqueles relacionados com o barroco levado a cabo

sobretudo com os jesuítas. Num outro aspecto, retomaremos a visão do industrialismo que, com a materialização do Estado moderno, passou a veicular narrativas históricas no campo educativo de forma extremamente autoritária por meio das cartilhas ilustradas e dos livros didáticos coloridos. Deste momento em diante entrou em vigência o estado de exceção e que, com a cultura instrumental enfatizou os instrumentos técnicos de guerra e a planificação institucionalizada da miséria. Deste modo, a pedagogia passou a valorizar a competitividade própria da cultura do vencedor.

5.1. Barroco colonial e os jesuítas

O Brasil teve, no princípio, um poder soberano centralizador nos moldes feudais, obrigando-se a aceitar e tolerar o dominador europeu. Os invasores quando para cá vieram queriam apenas colonizar e explorar as riquezas minerais, a floresta nunca vista, a terra fértil, mas logo perceberam que a vida não era tão fácil. Para Reis Júnior (1944), o jesuíta veio com a missão de evangelizar e catequizar, mas ao insurgir-se o indígena à escravização colocou em cheque o próprio propósito missionário, o qual se tornaria um estorvo aos negócios, tanto do colono local quanto do da metrópole. Por conseguinte, o avanço da atividade agrícola e pastoril apressou a metrópole a trazer da África o braço escravo em 1549, com o fim de suprir a deficiente mão-de-obra. Tentando dirimir o conflito, o governo de D. João III concede aos colonos o trabalho escravo e aos jesuítas o aldeamento dos índios. Isto não impediu os conflitos nem a genésica constituição das chamadas três etnias do Brasil: a branca européia, a negra africana e a indígena americana. Darcy Ribeiro (1922-1997), por exemplo, ao se reportar sobre *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1998), diz que os índios eram os nativos dessa terra, viviam livres, alegres e felizes numa forma comunitária sem nenhuma dissociação nas ações cotidianas e no desencadear do viver, entre a arte e a técnica, o trabalho e o lazer. Depois da chegada dos invasores em 1500, mais de 800 povos desapareceram e cerca de 180 línguas distintas eram faladas pelos nosso ancestrais. Ribeiro considera lamentável este acontecimento após a colonização.

Reis Júnior (1944) vai dizer que a criação da sociedade brasileira estava

assentada no patriarcado dos senhores-de-engenho, desde que foi se consolidando na sua estratificação de classes. A indústria açucareira deu credibilidade incontestável aos donatários das fazendas na usurpação e apropriação do trabalho escravo. Considera que o senhor de engenho foi o núcleo formador de uma classe oligárquica, que legava aos familiares a linhagem, a riqueza e o usufruto. Os interesses mútuos dos senhores-de-engenho foi de tal modo que a coroa obrigou-se a reconhecer a força destes mandatários. De norte a sul do Brasil estendia-se uma população centrada na agricultura e no latifúndio, entregue à terra fértil e ao pastoreio. Antes da febre do ouro, no século XVI, o colono se valia do trabalho escravo do africano e do indígena; mesmo com a pertinaz oposição jesuíta. A Igreja num breve tempo defendeu o negro e o índio da escravidão, mas ao não conseguir domesticá-los à religião, abandonou sua função protetora ante a pressão dos senhores.

Para Reis Júnior (1944, p. 21), as montanhas e os rios escondiam os segredos das jazidas minerais descobertas ao longo da costa, e os povoados que aí se efetivaram originaram a vida urbana. Com a normatização dos produtos naturais e das lavouras, o comércio ganhou vulto. As primeiras jazidas de ouro foram encontradas no final do século XVII, o que forçou a colônia a mover novos planos frente a desorganização estrutural e a esperança no ganho rápido e fácil com a mineração. O metal precioso, num rápido instante, se tornou fascínio de todos. O já abastado e opulento senhorio, alucinado por mais riquezas, declina quando o árduo trabalho na terra cai em ruína e abandono com a implosão das novas tendências. O movimento colonizador, antes da descoberta do ouro, girava ao redor da cultura da gleba, depois dirige-se à mineração. O cultivo da terra era lento e estável; a mineração é violenta e variável. Mesmo a monarquia portuguesa tendo originado varões e uma epopéia marítima, decaiu ao primeiro anseio de independência de base nacionalista: a Inconfidência Mineira. É uma das primeiras lutas contra a exploração estrangeira.

A riqueza sugada do Brasil era gasta em extravagâncias na Metrópole europeia, não para fins que beneficiassem a corte; a administração desviou a riqueza que era da população inteira, criou impostos extorsivos e exigências fiscais impossíveis de serem cumpridas na colônia. Nenhuma biblioteca foi instituída, a imprensa não foi autorizada e a criação de escola nem se fala. O colonizador usufruiu da riqueza brasileira durante um século. Um milhão de quilos de ouro bruto foi usurpado por

Portugal. Os poucos investimentos encorajados foram em luxuosas igrejas. A soberania nacional que se efetivava no período colonial utilizou a mesma fórmula da coroa, mas com uma diferença: o dinheiro era usado na construção de edifícios e mansões privadas. Quando a febre do ouro entra em ruína, restava um Brasil desolador. As pequenas lavouras e a maioria das cidades se encontravam destruídas. Para alguns, o cenário brasileiro apresentava a conjunção das três etnias: a portuguesa como aventureira, a negra como produtora da riqueza e a autóctone considerada a não lapidada e livre. Nem as imposições tirânicas de Pombal instigaram os colonos a mudar as condições brasileiras. O Brasil encontrado por D. João VI era decadente.

Para Reis Júnior (1944, p. 22) foi lastimável o descaso do soberano português com a criação de escolas desde as origens do país. Esta visão de desvalorização da escola é parte da base estrutural fundadora do Brasil, e que com a exploração colonial portuguesa, voltava-se à ambição e ao lucro. O patriarcado alicerçou e organizou a sociedade nesse cenário instável e inseguro desde os primeiros ciclos econômicos; ou assim como diz Benjamin (1984a), no *Drama do barroco alemão*, o barroco tem um palco móvel que, mediante dramatizações, vai de lugar em lugar promovendo a ideologia. Esse barroquismo foi servil também aos donos de engenho do nosso país, todavia, ao buscarem a riqueza a qualquer custo, mudavam facilmente o palco de lugar. Apesar de conquistarem riquezas na época dos engenhos, abandonaram tudo com a febre do ouro. Marilyn Diggs Mange confirma que nem mesmo a arte foi capaz de encontrar uma expressão autêntica. Anos depois, com a febre do ouro, suntuosas igrejas, quase todas edificadas com projetos importados, foram levantadas, tendo-se como propriamente nosso como arte as obras em pedra-sabão de Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), o Aleijadinho, arquiteto e escultor da Arte barroca no Brasil (MANGE 1988, p. 17-25).

Na arte colonial, entre todas as ordens religiosas da época, os jesuítas foram os que mais se destacaram. Esses viajados missionários trouxeram distintas influências de outras culturas para suas igrejas, capelas, conventos e colégios. Inicialmente, importaram artistas da Europa para ensinar, técnicas para serem aplicadas na arquitetura religiosa, nas estátuas e na pintura. O Brasil Holandês (1630-1654) abrigou os dois paisagistas, Franz Post (1612-1680) e Albert Eckhout (1610-1655). O primeiro pintava paisagens retratando a natureza brasileira e algumas figuras

humanas; o segundo, preferia pintar os costumes do Brasil, os indígenas e naturezas-mortas da fauna e da flora, despertando o fascínio dos europeus pelo Brasil. De 1550 a 1700, o estilo de arte predominante na Europa era o barroco. A Igreja católica européia estimulou este estilo de arte num tempo em que estava perdendo seus fiéis para o protestantismo. E através dos missionários, a arte barroca também chegou às colônias. O barroco no Brasil atingiu seu apogeu em 1763, com a mudança da capital para o Rio de Janeiro. Nessa época a Europa já tinha abandonado este estilo e cultivava novas tendências artísticas.

Na afirmação de Reis Júnior (1944), em Portugal a arquitetura era religiosa, civil ou militar, para agradar a Igreja e satisfazer o Estado, e em nada correspondia com os sentimentos da população. A arquitetura despojada dos portugueses materializou-se na construção das casas. A estética portuguesa era mais literária que plástica. Eis *Os lusíadas* de Luiz de Camões e a ênfase no poético em detrimento da forma plástica monumental, mas que não vale para as Igrejas. O portugueses quando aqui chegaram consideram a estética dos ameríndios irrelevante às exigências civilizadas.

A respeito da arquitetura portuguesa da época colonial temos:

A arquitetura monumental portuguesa é uma confluência do gótico, do barroco, do árabe, em que aparece, por efeito das viagens, uma ornamentação de inspiração estranha. A escultura não existe e a sua pintura é funcional: não sai dos retábulos e cúpulas, das igrejas e limita-se, às alegorias religiosas. Na borda diretamente os grandes episódios históricos; aconchegando-se aos assuntos religiosos e ali, entre anjos e santos, coloca os heróis lusitanos. Portanto, é toda independente e não encontrou nenhuma individualidade que rompesse com tal assujeitamento. [...]. O próprio panorama da sociedade colonial não é traçado por um erudito – é nos revelado indiretamente através das cartas e sermões dos jesuítas ou pelos relatórios dos administradores. Portugal possuía pintores insignificantes; para aqui vieram os mais medíocres. A prova dessa mediocridade reside na absoluta falta de imaginação criativa, na ausência de receptividade plástica. As obras que deixaram não revelam a mais tênue emoção pela Natureza, o mais leve entusiasmo pelo espetáculo novo. Diante da paisagem inédita, diante da vida diversa que se lhes depara, quedam-se em uma indiferença pasmosa. Nada os comove. Vieram com a incumbência de pintar igrejas e dela não se desviam. As pinturas do Guarda-mor José Soares de Araújo atestam essa fidelidade restrita à temática religiosa imposta. Suas composições, nas igrejas de Diamantina, não assinalam a mais ligeira discrepância dos preceitos hauridos nas aulas de Lisboa (REIS JÚNIOR, 1944, p. 23 e 25).

O monumento arquitetônico português é uma mistura de três estilos: o gótico, o árabe e o barroco, resultando num efeito diferenciado. A escultura é inexistente, a pintura é utilitária e se representa apenas nos retábulos (parte detrás dos altares religiosos) e nas cúpulas (abóbodas no teto encurvado) das Igrejas, limitando-se a manifestar apenas as alegorias religiosas. Na borda dessas cúpulas apareciam as imagens dos anjos e santos e os feitos heróicos lusitanos. Como pode ser observado, a arte estava sujeita às forças colonizadoras e o panorama da sociedade em vez de ser delineado por eruditos, era descrito nos relatórios dos administradores ou nas cartas e sermões dos jesuítas. Encontra-se aqui duas formas de desrespeito: uma com os artistas nativos e a outra com os indígenas donos das terras. Os artistas portugueses reproduziram de forma fiel o que aprenderam nas aulas em Lisboa: pintavam apenas Igrejas. Graça Proença compreende que o barroco no Brasil está associado diretamente à religião católica dominante em todo o país:

O Barroco brasileiro é claramente associado a religião católica, por todo o país, são inumeráveis as igrejas construídas segundo os princípios desse estilo. Mas há também muitos edifícios civis – como cadeias, câmaras municipais, moradias de pessoas ilustre – e chafarizes que apresentam nítidas características barrocas. Duas linhas diferentes caracterizam o estilo barroco brasileiro. Nas regiões enriquecidas pelo comércio do açúcar e pela mineração, encontramos igrejas com trabalhos em relevo feitos de madeira – as talhas recoberta por finas camadas de ouro, com janelas cornijas, e portas decoradas com detalhados trabalhos de escultura. É o caso das construções barrocas de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Já nas regiões onde não existia nem açúcar nem ouro, a arquitetura teve outra feição. Aí as igrejas apresentam talhas modestas e trabalho realizados por artistas menos experientes e famosos do que os que viviam nas regiões mais ricas da época (PROENÇA, 2001, p. 196).

Conforme a passagem de Proença, o barroco brasileiro descende da religião católica dominante, sendo que este estilo faz parte do nosso meio ainda hoje. Temos no campo da estética duas linhas caracterizadoras deste barroco. Uma enriquecida com o ciclo do açúcar e pela mineração; a outra onde não tinha açúcar nem ouro, e que mostra uma arquitetura mais despojada. Reis Júnior (1944) trata da origem estrutural do Brasil, enfatizando o domínio patriarcal assentado na indústria do açúcar.

Os portugueses admitindo o poder desses mandatários concederam a eles a

autoridade incontestável de desfrute, tanto é que constituíram uma classe oligárquica nepótica, com o poder de enfeixar nas mãos léguas e léguas de terras e centenas de escravos.

Fontes diferentes não divergem sobre a ideia de que o barroco foi introduzido no início do século XVII pelos missionários jesuítas católicos, como instrumento da doutrinação cristã num estilo colonizador. Os jesuítas desejavam cristianizar os silvícolas. Para seduzir os indígenas, valiam-se da música. Traduziam as canções para o tupi e nos textos introduziam os ensinamentos religiosos.

No teatro, de modo geral, destaca-se a figura do Padre José de Anchieta (1534-1597), um espanhol nascido em Canárias, que seguia o âmbito religioso como parte da obra missionária, tendo sido o único dramaturgo no século XVI, no Brasil. Escreveu criativas peças teatrais encenadas pelos índios ao ar livre a fim de que compreendessem o catolicismo e fossem catequizados. Traduziu para o tupi textos e orações úteis à catequese. Freitas Reis (1993, p. 249) escreveu que os jesuítas se “utilizaram dos *autos*, pequenas peças teatrais de finalidade educativa e religiosa, em tupi, português e castelhano, os quais eram representados pelos índios”.

No entanto, como observa Fernando de Azevedo (1958, p. 25), os jesuítas não queriam nenhuma reforma, mas apenas eram “restauradores do dogma e da autoridade”. Seu ensino estava atrelado à filosofia escolástica. O primeiro drama sacro do Brasil foi representado em 1553, em frente à Igreja da Misericórdia em Salvador, Bahia, denominado *Mistérios de Jesus*.

Em 1555, no teatro São Lourenço do Rio de Janeiro, de acordo com o Padre Serafim Leite (1890-1969), no século XVI, foram representadas em torno de vinte e uma peças teatrais religiosas. Também foram preservadas do teatro mineiro algumas peças de Claudio Manuel da Costa (1729-1789), como *O Parnaso Obsequioso*.

A arquitetura que surgiu no Nordeste e em Minas Gerais deixou inumeráveis exemplos, assim como também por quase todo o território brasileiro, do Pará ao Rio Grande do Sul. Na música, houve um certo legado, mas ao contrário das outras artes quase nada foi salvo. Somente com o neoclassicismo das primeiras décadas do século XIX, a tradição barroca entra em desuso, mas traços dela permanecem em diversas modalidades de arte até os primeiros anos do século XX.

Na literatura, o novo estilo chegou ao apogeu com o poeta Gregório de Matos

Guerra (1636-1696); na religiosidade, com o Padre Antônio Vieira (1608-1697); nas artes visuais, os artistas mais destacados foram Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho (1730 ou 1738-1814) e o Manuel da Costa Ataíde, Mestre Ataíde (1762-1830).

A pintura barroca no Brasil chegou ao apogeu no século XVIII. Entre as diferentes manifestações barrocas, a pintura do teto da Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto, executada por Manuel da Costa Ataíde (1762-1837), torna visível a alegoria religiosa e a ilusão ideológica culturalmente transmitida por esse modelo dominante na época, assim como também a submissão do artista à representação das figuras. Esta pintura é considerada a obra-prima de Mestre Ataíde.

A partir desta obra de Mestre Ataíde poderemos ter uma noção do domínio excepcional da técnica da perspectiva, encontrada no geral em forros de igrejas. Esses adornos serviam de ponto de atração para os fiéis, da mesma forma que as dramatizações teatrais. A Igreja sabia se utilizar destes instrumentos de propanganda na coerção dos espectadores.

De acordo com Mange (1988), os grandes trabalhos do Mestre Ataíde, incluem os tetos das Igrejas em que o efeito plástico dá uma impressão de movimento, como pode ser observado nesta obra. A imagem dá a ilusão de que tudo vai



Figura 5. Imagem retirada do livro de Graça Proença (2001, p. 207), "Pintura do teto da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, feita por Manuel da Costa Ataíde".

em direção ao céu. Isto mostra que a salvação é possível somente através da religiosidade, mesmo aqui no Brasil. As colunas e as figuras direcionam o olhar do espectador para o firmamento. Os anjos pintados na Europa podem ser comparados com os anjos de Mestre Ataíde. Os anjos de Ataíde têm os olhos maiores e as narinas

mais robustas e lábios mais cheios. São anjos mulatos e não Europeus.

A propósito dos indícios da educação no Brasil colônia, Luiz de Matos escreve o livro apologética, *Primórdios da educação no Brasil*, de 1958, no qual afirma que a chegada de Tomé de Souza (1503-1579) em nosso país, com um grupo de missionários jesuítas chefiados por padre Manuel da Nóbrega (1517-1570), inicia a catequese e instrução na colônia.

Para ele, isso foi algo inédito, um ato de democratização. Todos os oprimidos brancos, negros e índios assistiram a aula régia, sem nenhuma diferença entre os estamentos sociais. Esse período heróico teve início em 1549 e quinze anos depois da chegada da missão, em 1564, foi inaugurada a primeira escola brasileira, indo até 1570.

Paulo Freire, neste mesmo sentido, por um viés crítico centrado na educação, faz um apanhado condensado do processo que estruturou o fazer da escola no contexto brasileiro desde o Brasil colônia, apresentando os resquícios do modelo econômico e da educação opressora.

Vejamos algo:

Do senhor das terras. Das representações do poder político. Dos fiscais da Coroa, no Brasil Colônia. Dos representantes do Poder Central, no Brasil Império. O que estas circunstâncias propiciavam ao povo era a introdução desta autoridade externa dominadora: a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos (FREIRE, 1991, p. 71).

A frase de Freire indica a incapacidade da elite colonial brasileira em contrariar o mito colonizador e divergir da consciência hospedeira do opressor. Mesmo depois de séculos de educação, nossa consciência ainda continua sendo oprimida e refratária. É isto que nos faz ter o legado histórico que temos em quase todos os setores da sociedade brasileira. Ajustar-se à imposição das autoridades desconhecidas, é adotar um “eu” que não é nosso. Essa foi uma das formas que as elites encontraram para acomodar as pessoas ao gosto das castas dominantes, aquietando os oprimidos ao conformismo. Assim como Freire percebeu o mito que foi sendo criado na nossa cultura, Benjamin (1984a), na Alemanha, parece ter entendido muito bem a roda viva que estava por detrás da engrenagem alegórica da Teologia, e do fantoche que

manipulava a civilização, disfarçado de religioso e que acabou se propagando por uma boa parte do planeta.

Desvelou ainda, com base na alegoria barroca, o que estava escondido por detrás do ensino jesuítico e da composição dos quatro cursos delineados na *Ratio studiorum*, obra do Padre Claudio Acquaviva (1543-1615), publicada em 1599, em Roma. Posteriormente, foi traduzida por Acquaviva em texto didáticos para a língua tupi, para leitura dos indígenas nas peças teatrais. Consequentemente, no Brasil, expandiu-se os cursos de letras e humanidades, divididos nas três partes do *trivium* medieval: Gramática, Retórica e Lógica. As escolas dos homens livres rejeitavam as atividades manuais, exceto nas missões indígenas e no treino dos escravos.

A reforma da educação, proporcionada pelo Marques de Pombal em 1699-1782, banuiu do ensino os jesuítas, provocando uma renovação metodológica que contemplava as ciências (aulas de Geometria), as Artes Manuais e a Técnica, tendo repercussão no Brasil. Por algum tempo, nossa educação ficou entregue a desordem, tal era o descaso de Portugal para com a colônia. Só mais tarde será retomada com D. João VI, Rei de Portugal, que foi obrigado a fugir com sua corte, frente as ameaças de invasão de Napoleão Bonaparte. Permanece no Brasil de 1808 a 1821.

Após mostrar, de forma bastante recortada e breve, o contexto histórico do barroco brasileiro, e alguns aspectos característicos da escola no Brasil colônia, passamos agora a discutir a ideia de alegoria de Benjamin no confronto com a noção de mito fundador do Brasil, de Marilena Chauí.

5.2. Alegoria e mito fundador

Benjamin falou no Palco barroco do século XVII, e do estado de exceção criador da catástrofe no mundo europeu alemão, alicerçado no modelo escolástico-barroco de educação, e que com a virada dos séculos trasladou os horizontes da Europa, chegando ao cenário de nosso país. Marilena Chauí (1999), leitora do filósofo alemão, escreveu em matéria jornalística de *9 de maio de 1999*, na seção *Brasil 500 d.C.*, da Folha de São Paulo, sobre a Reforma do Estado e da incorporação da lógica do mercado, cujo intuito é, por todos os meios, paulatinamente, abrir o debate para que mais tarde se efetive a universidade operacional. Sem divergir uma linha de Benjamin,

Chauí vai direto ao ponto ao falar das oligarquias, dos privilégios, dos favorecimentos e das exceções, nos mais de 500 anos que já se passaram.³⁶

Isto tudo indica, para a Filosofia da Educação, que no Brasil, formado pela matriz das três etnias que se miscigenaram, pode ser encontrado, de igual modo, o Estado soberano que continua a ser manipulado pelas reformas estrangeiras. Nas universidades, tal prática se dá pela tentativa de exterminar a pesquisa e destruir a curiosidade dos educadores e dos educandos. A concepção fragmentária da ideologia pós-moderna torna o docente um mero transmissor rápido de técnicas mecânicas de conhecimento ou de habilidades para graduados. Docência e pesquisa seguem a operacionalidade produtiva e flexível dentro do modelo das empresas comerciais.

Ao iniciar seu livro *Brasil, mito fundador e sociedade autoritária*, Chauí (2000a, p. 5-6) refere as palavras emblemáticas de Pero Vaz de Caminha: “Nosso Senhor não nos trouxe sem causa” e “terra abençoada por Deus”. Segundo ela, assim se vai construindo o mito fundador do Brasil, o qual endossa sempre os interesses dos colonizadores de nosso país, fazendo com que acreditemos que os índios são ignorantes, os negros indolentes e os nordestinos atrasados.

Neste sentido, Chauí apresenta três mitos fundadores desenvolvidos no seio das classes dominantes e que constituem a nossa identidade nacional. O primeiro, como reza as próprias *Cartas* de Pero Vaz de Caminha, é o mito do Paraíso terrestre, formado por indivíduos humanos cordiais e pacíficos; o segundo, é o mito de que há uma Providência divina que atua na história e de que tudo o que se realiza é o melhor dos possíveis; o terceiro é o mito messiânico de um Salvador da Pátria que viria para nos libertar. Ao lado disso, haveria o mito profético-milenarista, segundo o qual as classes populares procurariam superar uma situação de injustiça instituída (CHAUÍ, 1999; 2000a). Ao fazer a *Crítica da ideologia das competências em 2000*, Chauí ao ser entrevistada pela *Revista brasileira de literatura (Cult)*, chama a atenção para o entendimento desta ideologia, por implicar na conduta da cultura da classe dominante que quer “ocultar a exploração econômica e a dominação política” entre as estratificações classicistas (CHAUÍ, 2000b, p. 48).

Ao que tudo indica, Chauí retoma as ideias de Benjamin quando ele avalia

36 Disponível em: <https://www.google.com.br/gws_rd=ssl#q=folha+Brasil+500+anos+Marilena+Cahu%C3%AD>.

criticamente o texto de Carl Schmitt, *Teologia política*, de 1922, obra citada diversas vezes pelo frankfurtiano e que reaparece na *Origem do drama barroco alemão*. Nesta concepção teológico-política, aqui explicitada por Chauí, encontra-se a noção de Paraíso terrestre, que é a pródiga natureza que nos cria e nos dá identidade; a noção de a providência divina, que nos guia e protege desde seu ato criador; a noção de a intervenção de líderes messiânicos, que exprimem e incorporam o destino coletivo; e, por fim, a visão profética, que constata as injustiças e procura sair desta situação opressora.

O mito fundador da identidade nacional, especialmente em seus aspectos associados às classes dominantes, tem orientado nossas teorias e práticas formativas e educativas no decorrer desses 500 anos.

Na esteira de Benjamin, e de forma similar à urdidura evidenciada por Paulo Freire, a fabulação por Milton Santos, a alegoria religiosa da pintura por Reis Júnior e o mito da identidade nacional esboçada por Marilena Chauí, é possível sugerir que as raízes da educação brasileira estão profundamente presas à alegorização do barroco jesuítico do século XVII. Alguém poderia arguir que não foi precisamente a Alemanha a criadora da fabulação brasileira, ao que responderíamos que apesar de atribuirmos a Portugal, o qual importou esse palco teatral teológico para cá com todos seus vícios, antes que as divisões por estados nacionais, temos o braço forte da Companhia de Jesus como promotora da arte barroca em ambos os países.

Lembrando Reis Júnior, toda a riqueza do ciclo do açúcar e da febre do ouro, esvaiu-se rapidamente devido aos gastos exorbitantes, as exceções e as mordomias apenas para poucos e a péssima administração desde os princípios. No subsolo deste palco brasileiro estava disfarçadamente a Cúria romana que, com o Estado soberano, como estado de exceção, manipulava os fantoches, difundindo suas práticas extorsivas, de usurpação e de corrupção contra a população inteira.

Segundo Benjamin, o ensino dos jesuítas que aqui foi instituído tem impregnado no seu modelo estrutural o procedimento próprio da industrialização posterior como forma de produção da ideologia de dominação. Prova disso, em nosso meio, é que a primeira coisa que aqui se realizou foi a imposição dos seus ensinamentos e dos modelos artísticos e arquitetônicos, bem como o desprezo do que era implícito a nossa cultura, o avassalamento e a domesticação do silvícola. Não

bastasse isto, a arte do indígena não era arte.

Abria-se a fronteira para estabelecer o palco da exploração, semelhante ao que o palco midiático está fazendo através das tecnologias de disseminação dos valores de dominação próprias do imperialismo; e que, pouco a pouco, acabam adentrando na vida das famílias, escolas, faculdades, universidades, salvo raras exceções.

A diferença reside no fato de que o Drama barroco alemão foi transladado para o mundo europeu, depois avançou para os novos continentes como palco móvel e como mito dominador, chegou aqui pelas mãos dos portugueses.

Em termos da História da Educação, evidenciamos até aqui a alegoria na vertente católica, jesuíta e portuguesa no período do Brasil colônia. Na sequência, buscaremos explicitar a via firmada no período posterior à primeira metade do século XX. Entendemos que aí se revelam as matrizes do pensamento instrumental e do palco teatral dogmático que influencia a educação brasileira até o presente.

5.3. O barroco alemão e o industrialismo

Ao tratar o barroco alemão, Benjamin (1984a) expôs a situação que levou à queda da humanidade na mais intensa barbárie. Ao retomar a alegoria e o *alegorês*, procurou desvelar como a barbárie foi aprofundando o estado de catástrofe na civilização nos primórdios do capitalismo. Ao suspender o hermetismo implícito na cultura germânica, mostrou que a face do mal foi camuflada pela alegoria barroca e suas derivações estão reproduzidas na cultura mecânica e instrumental que estamos vivendo. Não obstante, a busca de Benjamin (1987a) é por uma narrativa que se desvie desse empobrecimento cultural. Uma crítica de (des)construção concêntrica, no sentido de recuperar a linguagem num outro horizonte educador que não seja o do mecanismo colonizador.

Para Benjamin (1984a, p. 246), o conceito de alegórico faz justiça ao Drama barroco por se diferenciar do símbolo teológico e do epíteto decorativo: “A alegoria não surgiu como um arabesco escolástico adornando a antiga concepção dos deuses”. Na origem, a alegoria não tinha nenhuma qualidade de jogo, mas adquire esta conotação pela distância ou descontextualização e superioridade que lhe foi concebida na dramaturgia barroca. De igual modo, para Benjamin (Ibid.): “O *alegorês* não teria

surgido nunca, se a igreja tivesse conseguido expulsar sumariamente os deuses na memória dos fiéis”. Não tendo conseguido este feito a concepção romana tardia não é a concepção alegórica da Antiguidade, mas uma falsificação daquela.

Na sequência, exporemos de maneira sucinta um quadro analítico que reúne as principais tendências da educação instrumental e mecânica que imperou no Brasil de meados dos anos trinta do século passado em diante.

Acácia Kuenzer (1986), ao falar do momento da industrialização, sugeriu duas pedagógicas em oposição, ambas comprometidas com a reprodução e expansão do capital. Uma delas ensina a teoria; a outra o conteúdo do trabalho na prática do(a) trabalhador(a). Para Kuenzer (1986, p. 45-48); a divisão entre a teoria e a prática pedagógica impossibilita que a(o) trabalhador(a) entenda todo o processo do seu fazer, restringindo a qualificação a um reduzido grupo de trabalhadores(as). Esse procedimento enfatiza as condições dominantes e a servidão da ciência ao capital. Depois do advento do capitalismo, os aparatos externos passaram a controlar a ação do(a) trabalhador(a), particularmente, quando a máquina foi se tornando o “sujeito da produção”. As habilidades humanas desaparecem diante da maquinaria, tornando-se o humano um mero objeto de uso. A mais-valia resulta da criação do massivo número de pessoas desempregadas, posteriormente ao violento abandono do modo de produção artesanal. A sobreposição da maquinaria, trouxe a desqualificação e o constante desemprego ao expropriar o tempo livre e o conhecimento do(a) trabalhador(a). Por fim, a divisão entre a teoria e a prática vem impedindo uma educação integrada, servindo à expansão do capitalismo que nega qualquer tipo de educação que não seja a que considera válida a utilidade.

Por sua vez, Carlos R. Jamil Cury (1988) documenta a evolução histórica da Pedagogia Moderna, pós-revolução de 1930, apontando para dois grupos antagônicos, que foram defensores da reforma da educação nacional, entre a Primeira e a Segunda República. Os católicos queriam dar à educação um conteúdo espiritual consciente, tradicionalista e convencional; enquanto os pioneiros da Escola Nova, imprimiam um caráter nacionalista, laico e democrático. A educação católica, segundo ele, visava uma escola utópica e conservadora, que apostava tudo no espírito; a dos pioneiros, um futurismo que apostava tudo na redenção pelo trabalho. Além disso, outra diferença era a de que os católicos enfatizaram a dimensão nacionalista e os

escolanovistas oportunizavam os grupos marginalizados. Segundo as citadas análises destas duas correntes pedagógicas em conflito, havia uma dicotomia entre opressores e oprimidos.

Voltando ao texto de Cury (1988, p. 6), terminada a Primeira Guerra, o mundo inteiro passava por transformações inimagináveis. O Brasil precisava buscar uma nova configuração sociocultural, perante a queda da sociedade agro-patriarcal, de economia, predominantemente, cafeeira. Embora o Estado Oligárquico não fosse, extremamente capitalista, tinha em suas bases econômicas indícios do capitalismo liberal. Em suma, Kuenzer questiona a separação entre uma pedagogia teórica e uma pedagogia prática, e por outro, o extermínio da produção artesanal. Cury percebe que o ensino dos escolásticos e dos escolanovistas não conseguiram sair da velha dicotomia de classes.

De qualquer modo, a Escola Nova fez oposição ao rígido modelo tradicional e escolástico de ensinar para Rossatto (2000, p. 184-198), mas, apesar disso, seu método ativo centrado no fazer do(a) aluno(a) investigador(a), não conseguiu se desviar dos modelos elitistas, delineados pela burguesia. Inegavelmente, os escolanovistas criaram um ambiente propício à democratização dos saberes na sala de aula, dadas as circunstâncias internacionais e nacionalistas. Em 1932, por exemplo, ocorreu a Revolução Constitucionalista e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, sob a liderança de Anísio Teixeira (1900-1971). Os defensores da Escola Nova davam continuidade a proposta de ensino iniciada nos Estados Unidos, por John Dewey (1859-1952); sua visão implicava na formulação de uma política educacional, uma legislação, uma prática escolar e uma investigação acadêmica. No contexto dos anos 1930, estas tendências se pretendiam revolucionárias. Uma das vertentes da Pedagogia Renovada, que teve ligação indireta com o escolanovismo, foi a Pedagogia Cultural firmada na Alemanha. Esta pedagogia tinha por foco a educação como acontecimento cultural, sendo que a tarefa do professor era a de propiciar ao educando a apropriação dos valores culturais. A origem da Pedagogia Cultural advém da pedagogia científico-espiritual proposta por Guilherme Dilthey (1833-1911). Não obstante, essa tendência divergia do escolanovismo: sua meta era superar as divergências entre a cultura subjetiva e a cultura objetiva, entre o psicológico e o cultural, entre o individual e o social.

Em suma, a educação que surge desses modelos é, por um lado, atividade do próprio sujeito e do desenvolvimento da sua espiritualidade; por outro, a existência sociocultural do indivíduo é produto histórico da sociedade (LIBÂNEO, 1994). De qualquer modo, esta pedagogia liberal centrada no individualismo ainda se reflete na formação docente e discente.

Neste sentido, cabe referir a Pedagogia Pragmática ou Progressivista de Dewey, pois ela se destacou entre as várias correntes do escolanovismo como modelo educativo, endossando a liberdade individual nos moldes liberais estadunidenses. A propósito, Fusari e Ferraz (1993, p. 11 e 35) apontam que os ensinamentos de Dewey tinham por princípio a experiência individual, cujo centro não é mais a matéria a ser ensinada nem o(a) professor(a), mas o(a) aluno(a) que em progressivo crescimento faz suas investigações. A Pedagogia de Dewey seguia um prisma mais pragmático e experimental.

A Pedagogia Nova adotou na base da sua ação muito da proposta de Dewey nos processos educativos dos(as) professores(as), em particular no ensino das Artes no Brasil. Essas ideias podem ser encontradas nos dois livros de Ana-Mae Barbosa, *Recorte e colagem: a influência de John Dewey no ensino da Arte no Brasil* (1982), e em *Arte-educação no Brasil* (1978). Além de Dewey, as propostas das escolinhas de Artes de Viktor Lowenfeld (1939), nos Estados Unidos, e Herbert Read (1943) na Inglaterra, influenciaram o ensino das Escolinhas de Artes no Brasil.

A escola democrática dos escolanovistas repudiou o caráter secular da educação escolástica, propondo como alternativa um ensino democratizado, laico e liberal, segundo os ditames do capitalismo estadunidense. O positivismo de Augusto Comte (1798-1857), já havia aberto o culto incontestável à técnica e a ciência, e a reforma da sociedade de forma racional, com base nos avanços científicos (HABERMAS, 1987). Por isso, na segunda metade do século XIX, a burguesia passa a defender com veemência o capitalismo industrial e a mercantilização. Durkheim divergiu de Comte, mas acabou corroborando com a divisão de que uns servem para o trabalho manual e outros para o trabalho intelectual. Seja como for, o comtismo passou a fazer parte do engodo tecnicista da política educacional brasileira, quando esta considerou a educação vigente como insuficiente no preparo de profissionais qualificados às exigências do mercado. A visão do liberalismo garantia aos indivíduos

emprego e salário digno, enriquecimento pelo trabalho, igualdade de oportunidades para todos.

Neste ponto, além do domínio dos jesuítas pela via do cristianismo, o protestantismo também passa a imperar. Esse modelo positivista estadunidense, fordista, taylorista e fayolista de produção, foi endossado nas escolas brasileiras pela Lei 5692/71. Além desta Lei, no decorrer dos anos 40 enfatizou-se o ensino profissionalizante nas escolas técnicas de formação industrial e comercial: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional da Indústria (SENAI), entre outras. Tudo isto configura uma verdadeira alegorização técnico-profissionalizante para a população mais pobre. (KUENZER, 1982, p. 3) lembra no sentido da educação instrumental, que “o interesse de Taylor pela base e de Fayol pela cúpula permitiu que a obra de ambos se completasse”.

Hoje estas teorias são inaceitáveis pela própria indústria. No entanto, seus reflexos ainda estão entre nós, em muitas das ações pedagógicas. Por isso, o utilitarismo positivista, em larga medida, corroborou a aceção tecnicista industrialista e instrumental, desprezando a formação intelectual.

Rossatto (2000) mostra que nos anos 90, Cosete Ramos ao ser coordenadora adjunta do projeto-programa do núcleo *Central da Qualidade e da Produtividade*, submetido ao Ministério da Educação, implantou nas escolas brasileiras o modelo neopositivista de *Qualidade total*. Ramos copiou o modelo japonês dos anos 50, misturando ao das escolas norte-americanas, que, em 1988, defendiam uma revolução comercial, na base do controle da qualidade; um pouco depois veio o pedagogismo das competências e a reengenharia. Os norte-americanos perceberam que estavam perdendo seus mercados nas áreas que competiam com os japoneses e contra-atacaram. Essas duas teorias do capital humano, uma oriental e a outra ocidental, se infiltraram nos discursos da educação via (neo)liberalismo, de forma sorrateira.

Diferente do ensino da escolástica, do escolanovismo, do positivismo, do neopositivismo e do marxismo, Paulo Freire, em *Educação como prática da liberdade*, de 1991 e *Pedagogia do oprimido*, de 1982, foi uma exceção. Abriu um horizonte educador para o oprimido forjar sua história própria no presente e criar o seu destino. Em 1960, cindiu com os modelos continuadores, refutando esse tipo de educação colonizadora. Percebeu que há quase meio século, a barbárie e a catástrofe estavam

rondando o campo e a cidade, no contexto brasileiro. Freire (1982, p. 21) entendeu ainda o destino como instauração histórica, ao criticar o mito opressor por reduzir as opções de escolhas individuais. Responsabilizou o imperialismo pela criação da violência e a geração da pobreza dos países mais pobres. Para transcender a (i)mutável condição humana centra seu fazer pedagógico na amorosidade, na cooperação e no respeito mútuo, como forma de reinventar o mundo e romper com os dogmatismos expropriadores. O oprimido precisará entender o fazer do colonizador para não repeti-lo. É desse modo que o oprimido pode “ser mais”. O grande desafio na e da escola é como proceder para se desviar desse modelo dominante, que impõe o medo, a violência, o ódio e a manipulação. É essa violência desumanizadora que viola os direitos e instaura o “ser menos”, negando-lhe a palavra.

A pedagogia de Freire (1991) se diferencia de todas as propostas abstratas e messiânicas de educação, inclusive da marxista ortodoxa. Sua proposição está voltada ao fazer transformador da práxis pedagógica, num contexto de responsabilidade social e política. É dessa conscientização do papel formador do(a) professor(a), como parte indissociável da escola, que ela pode ser construída. Ao tratar-se do fazer/saber na educação, a observação de Valdo Barcelos é pontual, neste sentido:

Uma educação que como propõe Freire, rejeite a condição de opressão do colonizador e, ao mesmo tempo, busque romper com a cultura da subalternidade que o aprisiona. Que não aceite a condição humilhante oferecida pelos colonizadores, aos nativos, propondo a que se resignem a serem “animais livres” e não homens e mulheres libertos (BARCELOS, 2013, p. 33).

Opondo-se a qualquer xenofobismo ou nacionalismo tupiniquim, Barcelos fomenta a busca da liberdade no convívio inclusivo, no qual se aprende com o outro, em vez de, simplesmente, apagá-lo.

Benjamin e Freire se entrecruzam em muitos pontos: por exemplo, quando eles tratam das questões planetárias, das questões dos oprimidos, da história dos vencedores, dos mitos dominantes. Eles desejavam uma ética fora da cobiça, da avaréza ou da usura. Pensam uma formação alternativa, uma globalização respeitosa no planeta, digna de um fazer sem fim utilitário e devastador da natureza. A tarefa da

educação seria a de prevenir ou amenizar a diferença entre as estratificações sociais e a diminuir a miserabilidade.

Dessa forma, como quer Benjamin, seria interrompido o *continuum* da história do vencedor, enquanto a proposta educadora de Freire, suspenderia o *continuum* da formação pedagógica.

Explicando de outra forma, em *Rua de mão única*, Benjamin (1987b, p. 68) refere-se à diferença entre o humano da antiguidade e o humano moderno. A experiência cósmica era parte integrante da educação humana nos tempos antigos, enquanto o humano dos tempos modernos, muito pouco a conhece. De igual modo, afirma-se de Freire (Torres, 2008, p. 46) que “em todos os Institutos Paulo Freire do mundo fala-se de uma globalização alternativa, a que chamamos planetarização”.

Até aqui procuramos esboçar, de forma sucinta, alguns pontos relevantes a serem (re)pensados na História da Pedagogia Brasileira. Outras ramificações teóricas e epistemológicas podem ser encontradas na prática pedagógica do Brasil, reavivando cenários ideológicos, dadas as reviravoltas, os avanços e os retrocessos históricos no processo da educação brasileira. Por fim, um dos exemplos atuais desse revigorar é a *ecopedagogia*, frente a queda dos modelos pedagógicos liberais e dos modelos progressistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intelectual existe para criar o desconforto, é o seu papel e ele tem que ser forte o bastante sozinho para continuar a exercer esse papel [...] a Globalização mata a noção de solidariedade [...] primitiva [...] criando a ideia do cada um por si (SANTOS, 2006).

O geógrafo brasileiro Milton Santos (2001) em entrevista a Silvio Tendler sublinha que o século XX foi chamado o século das revoluções: as revoluções tecnológicas transformaram as novas conquistas em sonhos de um mundo melhor. O humanismo, como motor do progresso, foi substituído pelo modelo de consumo voraz, tornando-se o grande fundamentalismo de hoje. As técnicas são implantadas nas sociedades e nos territórios a partir da política; hoje a política das empresas globais, amanhã a partir das políticas dos estados impulsionados pelas nações. Todavia, para ele, descolonizar é olhar o mundo com os próprios olhos, pensá-lo de um ponto de vista próprio. O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está.

A proposta da tese tinha como objetivo reconstruir a teoria da barbárie de Walter Benjamin em sua relação com a avaliação das teorias pedagógicas que dão amparo ao ensino autoritário. Nele está contido o ensino absoluto dos jesuítas atrelado aos ditames do Barroco alemão do século XVII que, no próprio cenário do mundo europeu, é o objeto de estudo do autor frankfurtiano. Limitamo-nos a apresentar o Palco do drama barroco alemão seiscentista e o período referente à Primeira revolução industrial inglesa do século XVIII, originadora da moderna industrialização, como modelo a partir do qual decorre uma educação autoritária. Num segundo plano, a tese procura analogamente à proposta de Benjamin reconstruir o cenário da educação brasileira dividindo-o em dois palcos principais – a saber: o barroco colonial brasileiro e o da industrialização –, apresentando sua estreita vinculação com o ensino autoritário, instrumental e mecanicista. Com base nestes dois movimentos avaliativos e perceptivos, indicamos um terceiro movimento positivo: nasce da necessidade da própria formação de professores(as) se preocuparem com a prevenção do

autoritarismo, da violência instituída e das catástrofes. Num breve exemplo, os intelectuais podem se organizar na criação de comissões no trato (conversações democráticas) com estes problemas sociais ou a partir de rodas de conversações temáticas.

Seguimos com a hipótese geral que consistia em averiguar em que medida a teoria da barbárie e do estado de exceção de Walter Benjamin, gestada para compreender o fenômeno das catástrofes no contexto da Europa da primeira metade do século XX, podiam nos auxiliar na compreensão da formação de professores, a fim de prevenir e evitar – e, quando não, trazer à luz – os fenômenos atuais relativos ao autoritarismo, à violência e à catástrofe no contexto europeu, o qual reportava-se a uma série de guerras entre as nações, especialmente por rivalidades religiosas e por interesses territoriais e comerciais. As pedagogias silenciadoras acabaram endossando a manipulação das informações a partir do teleteatro brasileiro nos fins de 1950 e nos anos subsequentes. As questões postas por Benjamin, a partir do Estado moderno, implicam no contexto da formação em práticas autoritárias na pedagogia moderna (iluminista) e também na visão estadunidense do escolanovismo – que corrobora o *status quo*.

Resolvemos positivamente a primeira hipótese apontando como conclusão geral a própria necessidade de compreender a teoria da barbárie para traçar o diagnóstico da educação atual e as possíveis saídas, para amenizar o autoritarismo instituído que gera a violência e, em larga medida, provoca uma situação catastrófica. Em relação a este *continuum* formado por este tripé autoritarismo pedagógico, violência e catástrofe, antepomos, na esteira de Benjamin, uma espécie de antídoto metodológico baseado no corte e na intervenção (auto)crítica. Entendemos, com isso, que só o corte pode provocar a ruptura deste *continuum* que constitui a tecitura mais íntima da narrativa dominante.

Neste sentido, podemos ainda dizer esquematicamente que nos valem de Benjamin para propor a interrupção do *continuum* da história do vencedor e da proposta de educação de Paulo Freire para suspender o *continuum* da formação pedagógica. De igual modo, estabelecemos um paralelo semiótico entre os conceitos de alegoria de Walter Benjamin, da fabulação de Milton Santos, da alegoria religiosa de Reis Júnior e do mito da identidade nacional de Marilena Chauí buscando entender as raízes da educação até o solo calcário da alegorização do Barroco jesuítico.

Tomou-se por base a alegoria barroca jesuítica que serviu ao nível da representação teatral, como uma espécie de modelo da escola para justificar a barbárie (decorrente do estado de exceção que transferiu uma forma de ensinar absoluta) desenvolvida nas práticas pedagógicas. Isto nos leva a repensar o papel do educador em nosso tempo, convidando-nos a ressignificar a falsa salvação prometida pelos modelos messiânicos de narrativas e suas práticas pedagógicas autoritárias correspondentes.

Em termos da revisão da literatura do Drama barroco alemão, tratamos de três questões específicas.

A primeira consistia em saber até que ponto Benjamin equivale o barroco alemão com a tragédia grega. Diferentemente do que afirmam alguns, apresentamos que ele não concorda com a tese da equiparação das duas formas de trágico. A tragédia grega não tem caráter salvacionista, no sentido messiânico, é a figura do coro que representa a comunidade, como integrante da própria cena. No drama barroco, de outro modo, o público desempenha apenas a função passiva de espectador de um drama religioso que é seu e que lhe apresenta como salvação a própria imolação em troca da promessa de uma felicidade futura em outra vida.

A segunda questão mais específica de revisão de literatura dizia respeito à relação entre o drama barroco e a educação do Estado moderno. Concluimos que com a efetivação do Estado moderno, as narrativas históricas passaram a proliferar uma forma de educação autoritária e fechada, mediante as cartilhas ilustradas e os livros didáticos coloridos. Com o chamado estado de exceção, a cultura instrumental aprofundará suas práticas de guerra, de destruição de massa e de institucionalização da miséria. A pedagogia tem reproduzido a competitividade própria da cultura opressora que fará com que o oprimido se posicione na defesa da narrativa dos vencedores.

A terceira questão é a respeito do messianismo proposto pelo filósofo judeu-alemão. Indicamos neste sentido, que o messianismo do autor se caracteriza dentro de esquema em que o catolicismo e o protestantismo se apresentam como figuras de um novo Messias. O Drama barroco assim, tem como finalidade principal provocar o temor, o medo e a angústia, para que se apresente em troca o sentido da salvação. De igual modo, a figura do Soberano adquire importância capital tanto no teatro como no

estado nacional nascente, na medida em que, também ele, figura como uma espécie de salvador da Pátria.

De modo idêntico, este papel será transposto para a figura do(a) professor(a), que desempenhará esta função tanto na escola quanto na sociedade. Ao lado disso, firmamos que é no binômio firmado pelo jesuítico e o alegórico barroco que desvendamos a origem, a estrutura e o próprio modelo deste palco autoritário que se translada para a educação.

A resposta a essa pergunta subsidiou o tratamento de outra. Tratamos de saber como mostrar que o próprio movimento caracterizado pelo Drama barroco alemão, incorporado pela Igreja católica, a Luterana e o Estado-nação moderno, estava nas origens da violência e das catástrofes modernas e na geração de uma pedagogia autoritária. Neste particular, investigamos até que ponto a alegoria barroca do século XVII contribuiu para configurar um palco pedagógico autoritário, e que, na presente tese, reconstruímos com base no que denominamos de Palco barroco alemão. Também mostramos o surgimento da violência na modernidade remontando à própria *Didática Magna* de Comênio.

Em um último momento, buscamos confrontar os resultados alcançados na revisão da literatura, em dois mosaicos que recuperam aspectos da narrativa dominante da Educação brasileira: a pedagogia do barroco colonial e a do liberalismo capitalista.

O segundo quadro reconstutivo do Palco brasileiro disse respeito às ideias pedagógicas do período da industrialização. Nosso corte pôs em destaque os modelos pedagógicos importados, que seguiram a mesma prática diagnosticada no advento do capitalismo mercantil europeu e do estado de exceção. Dentre esses modelos destacamos o escolanovismo em suas variantes tecnicistas. Nossa hipótese era que em quaisquer dos casos não houve preparação para o trágico, a violência e o catastrófico; pelo contrário, de algum modo, a pedagogia serviu para impulsionar um modelo de ensino que, em vez de prevenir, é o próprio desencadeador das catástrofes ao permanecer em silêncio.

A respeito desses dois cortes na narrativa da educação brasileira, sustentamos que, guardando as devidas diferenças, a nossa pedagogia pode ser enquadrada plenamente a partir da intervenção crítica proposta com base em Benjamin. O palco

do barroco jesuítico e o palco tecnicista encenam um semelhante drama brasileiro.

No entanto, para não deixar nossa tese se consumir em um momento negativo, reiterando com isso a crítica negativa – ou mais propriamente a *dialética negativa* –, que serve amiúde para etiquetar a alma benjaminiana, retomaremos alguns aspectos a título prospectivo.

É neste quadro reconstutivo que temos de inserir o que consideramos a conclusão mais importante e que sintetiza tudo o que foi dito anteriormente, a saber: a correlação entre o mito fundador da identidade nacional por analogia com o drama barroco mostrou que reproduzimos em uma postura pedagógica esses mesmos mitos fundadores. Vale lembrar que, ao endossarmos uma identidade nacional pela via da alegoria do Paraíso terrestre, da espera de uma Providência divina ou da intervenção de líderes messiânicos como também da visão escatológico-profética das situações de injustiças, estamos reproduzindo os mesmos erros do Drama barroco, e não provocando rupturas tal como fazia a tragédia grega. A tragédia grega, diferentemente do saber mecânico, repetitivo e linear, propõe uma mimesis criativa e reconstrutiva do mundo vivido.

Como proposta positiva também já indicamos anteriormente, ainda que de forma não tão explícita, a necessidade não só de cortar e intervir no curso da narrativa da educação brasileira, senão que também de revertê-lo ou de submetê-lo no sentido de fazer uma nova montagem dos fragmentos que nos foram legados, ou seja, queremos propor uma nova alegoria que não produz uma mensagem fechada em si mesma, mas na qual o intérprete terá de criá-la. Alguém poderia dizer que estamos reendossando a proposta do escolanovismo, ao deixar o sentido da alegoria nas mãos do intérprete. Mas não se trata disto em absoluto. O escolanovismo, ainda que procurasse dar protagonismo ao aluno, caía na reprodução de um conteúdo forjado pelo próprio sistema capitalista. Com Benjamin, não há a proposição de um *conteúdo* definido com uma mensagem a ser repassada ou repetida, mas um enigma a ser decifrado. Ou ainda, em um sentido mais radical, uma forma alegórica sem sentido dado, bastante semelhante ao teatro do absurdo, que leva o espectador a dar sentido às figuras e as cenas redimensionando os sentidos, o que poderia ser aproximado, por outras vias, do teatro do oprimido, na medida em que o espectador não está mais situado em uma situação neutra, privilegiada ou individualista, mas sua posição

ergue-se desde uma classe social determinada.

Em sentido semelhante, também poderíamos pensar em um palco a ser criado com temas e conteúdos geradores, os quais paulativamente levariam educando e educador a conquistarem e reconstruírem sua linguagem comum que é a expressão básica de seu mundo-de-classe.

BIBLIOGRAFIA

Fontes primárias

- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. **Documentos de cultura. Documentos de barbárie**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- _____. **Arte magia. Técnica e política**. São Paulo: Brasiliense, 3ª ed., 1987.
- _____. **Rua de mão única**. (Obras Escolhidas). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **Diário de Moscou**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Haxixe**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. **O anjo da história**. São Paulo: Autêntica, 2013.
- _____. **As afinidades electivas de Goethe**. Rio de Janeiro: Ensaios reunidos I. Escritos sobre Goethe, 2011.
- _____. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1975.
- _____. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Bointempo, 2013.

Filmes

Quién mató a Walter Benjamin. Direção e roteiro escrito por David Maus e Jonh Ripollés (Documentário). Espanha, 2005. 1 bobina cinematográfica (75 min).

BIBLIOGRAFIA

Fontes secundárias

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 2ª ed., 1982.
- _____. **História da filosofia**. Portugal: Lisboa, vol., VI, 1982.
- Adorno Theodor W. **A filosofia e os professores**. In: Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. **La dialéctica negativa**. Madri: Taurus, 1973.
- _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Educação pós-Auschwitz**. In: Conh G. (org.). São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. São Paulo: Ática, 1992.
- AGAMBEN, Giorgio. **Opus dei: arqueologia do ofício: homo sacer, II**. (Estado de sítio). São Paulo: 1ª ed., Boitempo, 2013.
- _____. **La potencial del pensamiento**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 3ª ed., 2007.
- _____. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 1ª ed., 2007.
- _____. **Estado de excepción**. (Homo sacer II, I). Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 3ª ed., 2007.
- _____. **Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo**. (*Homo sacer* III). Valencia: Guada Impressores, 2002.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: CIA de Bolso, 1987.
- AZEVEDO, Fernando D. **A cultura brasileira**. São Paulo: 3ª ed., Tomo 3, Melhoramentos, 1958.
- BARCELOS, Valdo. **Império do terror**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- BARCELOS, V. e MADERS, Sandra. (org.) **Educação e intercultura: descolonização dos Saberes**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.
- BUENO, Silveira. **Dicionário módulo da língua portuguesa**. São Paulo: Meca, vol. 29ª ed., 1976.
- BUENO, Sinésio Ferraz. **Educação e barbárie da dialética do esclarecimento ao homo sacer**. In: Pagni, P. Angelo; Gelamo, R. Pelloso. (org.). Experiência educação e

- contemporaneidade. São Paulo: Poiesis, Oficina Universitária, 2010.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Um mito para nos salvar**. (Entrevista). In: Revista Ano zero. Rio de Janeiro: Editora Ano Zero, Ano III, Nº 22, Fevereiro de 1993.
- BULFINCH, Thomas. **Livro de Ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: 2ª edição, Ediouro, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil, mito fundador e sociedade autoritária**. (Col. História do povo brasileiro). São Paulo: Perseu Abramo, 2000a.
- _____. **Crítica da ideologia da competência**. In: Revista Brasileira de Literatura (Cult). Porto Alegre: Número 35, junho 2000b.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 1988.
- DOWNIG, John D. H. **Mídia radical: rebeldia nas comunicações e nos movimentos sociais**. São Paulo: Editora SENAC, 2002.
- DE LA BARCA, Pedro Calderón. **La vida es sueño El alcalde de Zalameda**. Madrid: Editora Mateu Cromo, 1996.
- ECO, Humberto. **O pêndulo de foucault**. Rio de Janeiro: BestBolso, 4ª ed., 2013.
- EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 6ª ed., 1ª reimpressão, 2006.
- _____. **Mito do eterno retorno**. São Paulo: Mercuryo, 2007.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 20ª ed., 1991.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de. **Arte na educação escolar**. São Paulo, Cortez, 1993.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: um introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FITTKO, Lisa. **Escape through the pyrenees**. Northwestern University Prees: 2000.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin, um estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã**. In: Márcio Seligmann-Silva. (Org.). Leituras

de Walter Benjamin. São Paulo: 1ª edição, FAPESP e Annablume, 2ª ed., v. 1, 1999.

_____. **Walter Benjamin, um estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã.** In: Márcio Seligmann-Silva. (Org.). Leituras de Walter Benjamin. São Paulo: FAPESP e Annablume, 2ª ed., revista e ampliada, 2007.

_____. **Teologia e messianismo no pensamento de W. Benjamin.** São Paulo: Estud. Av. Vol.13., nº 37. Set/Dez, 1999.

_____. **Caderno ilustríssima.** São Paulo: Jornal Folha de São Paulo, 7 de Outubro de 2012.

_____. **Walter Benjamin: os cacos da história.** São Paulo: Brasiliense, 2ª ed., 1993.

_____. **Lembrar, escrever, esquecer.** São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. **Após Auschwitz.** In: Márcio Seligmann (org.). História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes. São paulo: Unicamp, 2003.

_____. **Walter Benjamin: memória história e narrativa.** In: Revista Mente, Cérebro & Filosofia – o século XX. São Paulo: Duetto Editorial, Edição Nº 7, 2009.

_____. **História e narração em Walter Benjamin.** (2. Alegoria, morte, modernidade). São Paulo: Perspectiva, FAPESP: Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, (Col. Estudo: 142), 1994.

GUIRALDELLI, Paulo Jr. **Educação e a razão histórica.** São Paulo: Coretez, 1994.

GOETHE, J. Wolfgang von. **Fausto.** Porto Alegre: Pradense, 2014.

_____. O conto da serpente verde e da linda Lillie. São Paulo: Landy, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción e racionalización social.** Madrid: Espanha, Taurus, 1987.

_____. **Consciência moral e teoria do agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Brasiliense, 2ª ed., 1990.

_____. **O discurso filosófico da modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HENRY, Michael. **A Barbárie.** São Paulo: Realizações Editora, 2012.

HERMANN, Nadja. **Violência estética e educação: o caso do jovem Törless.** Santa Catarina: Joaçaba, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Editora da UNOESC, 2017.

HORHKEIMER, Max. **Eclipse da razão.** São paulo: Centauro, 2002.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 12^a, reimpressão, 1994.
- LÖWY, Michael. **Redenção e utopia: o judaísmo libertário na Europa central**. São paulo: Cia das Letras, 1989.
- _____. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses 'sobre o conceito de história'**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- JIMENEZ, Marc. **O que é estética**. São Leopoldo Rio Grande do Sul: UNISSINOS, 1999.
- JUNG, C. G. **Aspectos do drama contemporâneo**. Obras Completas, Volume X/2, Petrópolis, 1988.
- REIS JÚNIOR, José M. dos. **História da pintura no Brasil**. São Paulo: Editora Leia, 1944.
- KETTERMANN, Andrea. **Diego Rivera**. Portugal: Lisboa, Tachen, 2001.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1982.
- KUNS, Eleonor. **Brincar e se-movimentar. Tempos e espaços da vida da criança**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- MAINSTONE, Madeleine e MAINSTONE, Rowland. **O barroco e o século XVII**. São Paulo: Círculo do Livro, 1996.
- MANGE, Marilyn Diggs. **Arte brasileira para crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MARX, K e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.
- _____. **Sagrada família ou a crítica da crítica**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. **O capital. Crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- Scholem GHERSOM. **Walter Benjamin: a história de uma amizade**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MATTEÍ, Jean-François. **A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno**. São Paulo; UNESP, 2002.
- Matos, Olgária de. **Os arcanos do inteiramente outro**. São paulo: Brasiliense, 1989.
- NÓVOA, António. **Evidentemente. História da educação**. Porto: Edições ASA, 2005.
- _____. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua

- formação. Portugal: Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Barroco, símbolo e alegoria em Walter benjamin**. Revista Analecta. Guarapuava: Paraná, vol. 8, Nº2, jul/dez, 2007.
- PERINI, Jay. **A travessia de Benjamin**. São Paulo: Editora Record, 1999. In. Revista Olhar. Renato Franco. Ano 1, No 2, Dezembro. (Resenha).
- PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ática, 2001.
- REIS, Sandra L. de Freitas. **Educação artística: introdução à história da arte**. Belo Horizonte: UFMG, 2ª ed., 1993.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed., 1998.
- ROSSATTO, Noeli D. **Exercícios espirituais: filosofia, pedagogia e suas práticas**. In. Filosofia e educação: ética, biopolítica e barbárie. (orgs.). TREVISAN, A. L., TOMAZETTI, E. M. e ROSSATTO, N. Curitiba: Apriss, 2017.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 6ª ed., 2001.
- _____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.
- Seligmann-Silva, MÁRCIO. (Org.). In. **Leituras de Walter Benjamin**. São Paulo, 1ª edição, FAPESP e Annablume, v. 1, 1999.
- SILVA, Priscila Stuart. **Educação estética: corpo experiência e memória em Walter Benjamin**. Florianópolis: Santa Catarina, Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de pós-Graduação em Educação, 2013.
- TREVISAN, A. Luis. **Formação no contemporâneo: do clássico ao flaneur?** In. Diferença, Cultura e Educação. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- _____. **Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí, RS, Unijuí, 2000.
- _____. **Terapia de atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- _____. **Teorias da educação: a violência entre meios e fins**. In. Filosofia e educação: ética, biopolítica e barbárie. (orgs.). TREVISAN, A. L., TOMAZETTI, E. M. e ROSSATTO, N. Curitiba: Apriss, 2017.
- TORRES, C. Alberto. **Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire**. In. Reinventando Paulo Freire no século XXI. São Paulo: Ed,L, 2008.

VARELLA, Hernani. **Enciclopédia fortaleza**. São Paulo: Edições Fortaleza, vol. 5, 1971.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1992.

ŽIŽEK, Slavoj. **A visão em paralaxe**. São Paulo: Boitempo, 2008.

Sítios eletrônicos

ALENCAR, G e BRAGA, U. de Souza. **O suicídio de Walter Benjamin**. Disponível em: <http://blognaopassarao.blogspot.com.br/2015>. Acesso em: 27 jun. 2018.

BENJAMIN, Walter. Disponível em: <http://walterbenedixbenjamin.blogspot.com.br/2013>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CARVALHO, Delmar Domingos de. **Comênio, uma pentalfa dourada, um filho da luz e do amor**. Portugal: Auditório Municipal Bonbarral, 25 de abril de 1982. Disponível em: www.christianrosenkreutz.org. Acesso em: 22 agos. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil 500 d.C.** Seção de escritos para a folha de São Paulo, em 09 de maio de 1999. Disponível em: https://www.google.com.br/gws_rd=ssl#q=folha+Brasil+500+anos+Marilena+Cahu%C3%AD. Acesso em: 22 out. 2016.

DÜRER, Albrecht. Disponível em: virusdaarte.net/albrecht-durermelancolia/. Acesso em: 30 mai. 2018.

FITTKO, Lisa. (In): KASSEL, J. Chrysóstomo. Disponível em: <http://p.dw.com/p/2k1k>. Acesso em: 28 out. 2016.

INFOESCOLA. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/sionismo>. Acesso em: 07 mar. 2014.

KLEE, Paul. Angelus novus. <https://pt.m.wikipedia.org>. Acesso em: Acesso em: 06 de jun. 2018.

Núcleo Brasileiro de Estudos Walter Benjamin (NBEWB). Disponível em: <http://www.uesc.br/nucleos/nbewb/biografia.html>. Acesso em: 02 mai. 2017.

NET, Caio. Disponível em: www.folhauol.com.br. Acesso em: 30 jan. 2018.

NÓVOA, António. Entrevistas. Disponível em: www.cartaeducação.com.br/. Acesso em: 02 fev. 2018.

ROSACRUZES. Disponível em: www.rosacruz.es. Acessado em: 9 set. 2007.

SANTOS, Milton. **O mundo global visto pelo lado de cá**. (Entrevista). Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em: 03 nov. 2015.

SCHWARTZ, Stephen. **The weekly standard**. Disponível em: <http://www.weeklystandard.com>. Acesso

em: 05 jun. 2017.

WIKIPÉDIA. **Auschwitz**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Auschwitz>. Acesso em: 16 mai. 2017.

Filmes

O mundo global visto pelo lado de cá. Direção e Produção de Silvio Tendler Rio de Janeiro, 2006. (Documentário). 1 Bobina cinematográfica (90 min).