

# Filosofia e Educação em Walter Benjamin

Martha D'Angelo

Palavras-chave: tradição filosófica; ensino e pesquisa; formação política; cultura de massa.

## Resumo

Breve levantamento das contribuições de Walter Benjamin para a educação. Inclui referências à universidade, à educação de jovens e crianças, a brinquedos e material pedagógico. O objetivo é relacionar questões filosóficas e políticas a temas ligados à educação.

Apesar de não terem as questões educacionais e pedagógicas recebido de Walter Benjamin uma atenção especial, pois seu foco de maior interesse abrangia a arte, a linguagem e a história, nem por isso os seus escritos podem ser considerados sem importância para os educadores em geral. De que maneira a obra assistemática e fragmentária de Benjamin pode contribuir para uma compreensão mais profunda das questões educacionais? Cabe destacar, inicialmente, seu modo particular de fazer filosofia como um aspecto importante. Sua forma de relacionar as idéias e o mundo empírico e de incorporar a tradição filosófica *stricto sensu* sugere práticas desburocratizadoras e liberadoras. O reconhecimento de que a filosofia institucional era excessivamente formalista e vazia de verdade levou Benjamin a valorizar a linguagem do artista e a cunhar a expressão "linguagem de gigolô" para caracterizar o discurso racionalista do meio acadêmico de sua época.

A relação de Benjamin com a tradição filosófica aparece num primeiro momento como oposta à de Descartes. Fazer *tabula*

*rasa* do passado era algo difícil para ele, até mesmo como hipótese. Por outro lado, seu modo profundamente iconoclasta de lidar com a tradição leva à sua subversão completa. Algo parecido com o gesto de Duchamp, de colocar bigodes na Mona Lisa, e com as colagens surrealistas. Benjamin não incorporava uma idéia sem mudá-la, e fazia isso com muita liberdade. A verdade platônica, a mônada de Leibniz, a dialética de Hegel, o materialismo histórico, o drama barroco, adquiriram em seu pensamento um novo sentido, que não apaga completamente o sentido original, mas, também, não lhe corresponde mais inteiramente. Quando Benjamin retira uma idéia do seu lugar natural, isto é, do seu sistema de origem, para dar-lhe um novo lugar em seu pensamento, evidentemente supõe que isto é algo absolutamente legítimo. Esta não-subserviência em relação à tradição envolve uma superação dialética no sentido estrito que Hegel dava à palavra *aufheben*, pois o procedimento de Benjamin compreende simultaneamente a *negação* dos sistemas filosóficos como representação acabada e definitiva do mundo, a

conservação de algumas idéias desses sistemas e a *elevação* dessas idéias a um outro nível, mediante sua inserção numa época nova e numa outra estrutura de pensamento.

Atento à luta permanente que se trava entre a memória e o esquecimento e aos processos de construção da memória segundo a história oficial, Benjamin se opõe radicalmente ao fenômeno nomeado por Harold Rosenberg como a *tradição do novo*, expressão aparentemente paradoxal que define o insólito fato de a ruptura com a tradição ter-se tornado ela própria tradição. Esta tendência seria previsível, segundo Daniel Bell, desde a descrição de Marx da essência da sociedade burguesa no *Manifesto comunista*: "A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais." (Marx, Engels, 1988, p. 69).

Entrelaçando partes de alguns sistemas filosóficos – a teologia judaica, o romantismo alemão e o materialismo histórico –, Benjamin construiu, talvez, a mais audaciosa tentativa de resgate do mundo empírico ao âmbito das idéias filosóficas. Nas "Questões Introdutórias de Crítica do Conhecimento", apresentadas no livro sobre o drama barroco alemão (1928), o objetivo de *salvar* as idéias da esterilidade própria à filosofia institucional do mundo acadêmico aparece através da comparação com o mosaico medieval. O valor de cada fragmento deste é tanto maior quanto menor é a sua relação com a concepção básica que lhe corresponde. Na confecção do mosaico, a grandeza do todo plástico exige a atenção minuciosa no trabalho microscópico das partes. Por analogia, Benjamin admite que a concretude de uma *idéia* só pode ser captada pela mais exata das imersões nos pormenores. Daí seu interesse por questões que a história oficial considera irrelevantes e por assuntos muito distantes da filosofia convencional, como, por exemplo, moda, brinquedos, uso do ferro na arquitetura, ferrovias, sistemas de urbanização e iluminação pública, etc.

Num texto de juventude intitulado "A vida dos estudantes" (1915), as principais críticas dirigidas ao meio acadêmico estão relacionadas com o seu envolvimento com a cultura burguesa, com o aparelhismo interno por meio do qual seus profissionais mercantilizam o conhecimento, criando para si uma atividade limitada e, para o

conjunto, uma universalidade abstrata (1984b, p. 34). Nesse mesmo texto há também a sugestão de que a ausência de vigor intelectual da universidade alemã estaria relacionada com a preocupação em formar especialistas. Opondo-se a esta tendência, Benjamin toma como referência básica para a educação em geral a noção marxista de formação politécnica. A ênfase na profissionalização e especialização se iniciou na Alemanha em 1809, na Universidade de Berlim, e se consolidou a partir de 1830 com a reforma educacional promovida por Alexander von Humboldt, quando pela primeira vez na história se enunciou o princípio formal da unidade entre a pesquisa e o ensino (Szmrecsányi, 2001, p. 180). A profissionalização da pesquisa sob os auspícios do Estado e das empresas teve um papel fundamental no nascimento e consolidação do Estado alemão. Os laços entre a Universidade e a burguesia alemã foram se estreitando cada vez mais até a década de 1930, quando muitos intelectuais da academia acabaram assumindo e se rendendo ao projeto nacional socialista. Impressionado e inspirado numa colagem do artista plástico Heartfield, onde o processo de formação do nazismo é apresentado através de uma alegoria que sugere a inversão do processo evolutivo, Benjamin escreveu numa carta a Kitty Steinsdneider em janeiro de 1936: "o espírito revolucionário da burguesia alemã se transformou na crisálida da qual brotou mais tarde a borboleta com a caveira do nacional socialismo" (apud Scholem, 1989, p. 73).

Sob a política autoritária do Estado alemão, os ideais humanistas dos românticos e da *Aufklärung* foram se tornando cada vez mais distantes da academia. A consolidação do poder da burguesia no século 19 se combina com o declínio da força econômica dos judeus em seu conjunto, mas no plano intelectual eles continuaram a exercer uma função cultural extremamente importante na Alemanha e nos países de língua alemã. Esta hegemonia da intelectualidade judaica era motivo de constrangimento e irritação entre os alemães. Mas não foi apenas por este motivo que o anti-semitismo atingiu o grau que conhecemos no século 20. O projeto de assimilação total dos judeus fracassou porque era, segundo Scholem (1994, p. 69), um projeto apenas da elite judaica, não dos judeus em seu conjunto; "o desprezo que tantos alemães manifestavam pelos judeus se alimentou da facilidade com que a classe mais alta dos judeus repudiava a própria

tradição". A forma como Benjamin se relaciona com a tradição nega a postura da elite judaica e aponta para uma nova maneira de se estabelecer o vínculo entre transmissão/produção do conhecimento.

As mesmas preocupações com a formação intelectual e política da juventude, que aparecem no texto de 1915 sobre a vida dos estudantes, se manifestam no *Diário de Moscou*, escrito em dezembro de 1926 e janeiro de 1927 durante a viagem de Benjamin à União Soviética. Em algumas observações sobre a política interna e externa do Partido Comunista fica explícita a avaliação de que as organizações da juventude bolchevique estavam na verdade dificultando uma verdadeira experiência revolucionária, ao invés de promovê-la. A construção de um homem novo, como algo intrínseco ao processo revolucionário, não parece estar ocorrendo, como demonstra esta passagem do *Diário*:

Em sua política externa o governo visa a paz, a fim de estabelecer acordos comerciais com Estados imperialistas; internamente porém, e sobretudo, procura deter o comunismo militante, introduzir um período livre de conflitos de classe, despolitizar tanto quanto possível a vida dos cidadãos. Por outro lado a juventude passa por uma educação "revolucionária", em organizações pioneiras, no Komsomol. Isto significa que o revolucionário não lhes chega como experiência, mas apenas como discurso. Existe a tentativa de deter a dinâmica do processo revolucionário na vida do Estado – entrou-se, querendo ou não, num período de restauração, ao mesmo tempo em que se deseja armazenar a energia revolucionária na juventude, como eletricidade numa pilha. Isto não funciona. Os jovens – especialmente os da primeira geração, cuja formação é mais do que deficiente – necessariamente desenvolvem a partir daí um comunismo presunçoso, para o qual já existe uma palavra própria na Rússia (Benjamin, 1989a, p. 67).

Sem dúvida, todos esses aspectos pesaram na decisão de Benjamin de se filiar ao Partido Comunista. Sob a pressão desses e de outros fatores, ele considerou a possibilidade de consolidar uma posição independente na esquerda, levando em conta as alternativas viáveis de garantir uma produção abrangente dentro de sua própria esfera de trabalho. Comparando a situação dos intelectuais na União Soviética com a

dos intelectuais da Europa Ocidental, Benjamin se dá conta das inúmeras possibilidades que se abrem quando toda a estrutura de poder da sociedade está sendo reformulada. Para o intelectual soviético, o ponto central da questão envolvendo a tomada de posição sobre a entrada no partido foi colocado nesta ocasião nos seguintes termos: Recusar um papel no palco da história e permanecer na platéia hostil e visada, desconfortável e exposta a correntes de ar, ou desempenhar, de alguma maneira, um papel em meio à agitação do palco? Para o intelectual marxista alemão, distante da academia e cada vez mais oprimido pelo fortalecimento do nazismo, a questão que se colocava era: Será que a posição de incógnito ilegal entre os autores burgueses tem algum sentido? Ou seria melhor fazer algumas concessões aos princípios revolucionários e atuar como militante partidário? Como atuar dentro do Partido sem abrir mão de certos princípios? Ao contrário do que ele próprio previra, Benjamin nunca se filiou ao Partido Comunista, mas a situação do "intelectual independente" na Alemanha no período de 1920 a 1933 não era mais confortável do que a situação da platéia na União Soviética no mesmo período. A posição política de Benjamin não se enquadra, portanto, nem na postulação de Mannheim dos intelectuais suspensos no ar, distantes do solo onde se encontram as classes sociais em luta, nem numa organicidade que, na prática, transforma os intelectuais em escravos do partido.

A preocupação em conectar as idéias à realidade empírica, ou seja, em construir uma filosofia capaz de dar *concretude* à verdade, levou Benjamin a se interessar cada vez mais pelas atividades dos artistas e das crianças. Em vários ensaios aparecem comparações a respeito do modo como eles dirigem seu olhar para o mundo. As análises benjaminianas sobre as alegorias poéticas d'*As flores do mal*, de Baudelaire, procuram revelar como o reprimido da história aflora através de pequenos fragmentos do real, e, num trecho de *Rua de mão única* (1926-1928), intitulado "Canteiro de obras", encontramos comentários sobre brinquedos infantis e material educativo que permitem uma maior compreensão das concepções a respeito do olhar da criança e sua relação com o mundo:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos

ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (Benjamin, 1995, p. 18).

Colecionador apaixonado de livros infantis, os do século 19 estavam entre os tesouros mais preciosos de sua biblioteca. Em *História de uma amizade*, Gerson Scholem considera como um dos traços mais característicos de Benjamin a atração quase mágica que o mundo e modos das crianças exercia sobre ele. Na década de 20 é grande o número de textos sobre brinquedos, jogos, cartilhas e assuntos relacionados com a criança e a pedagogia. O texto "História cultural do brinquedo" já se tornou uma referência quase obrigatória nos estudos sobre o tema. O que torna esse texto marcante, além da historicização mesma do brinquedo, é a percepção – quando o brinquedo apenas começava a se transformar num produto industrial para consumo de massa – do impacto que esses novos objetos iriam provocar na educação e na relação entre pais e filhos. Fica evidente que o diálogo simbólico que se inicia entre as gerações através do brinquedo industrial induz à reprodução da sociedade e não à sua transformação.

Abordando a mesma temática em *Mitologias*, Roland Barthes reforça a crítica de Benjamin aos brinquedos que induzem à

imitação. Em suas análises sobre o brinquedo francês, são reveladas as implicações ideológicas cada vez maiores contidas em objetos aparentemente inocentes, como bonecas, soldadinhos, miniaturas de aparelhos eletrodomésticos, etc. Ao prefigurarem literalmente o universo das funções adultas, esses brinquedos transformam as crianças em *crianças-utentes*, e não em crianças criadoras, e naturalizam a cultura burguesa. Sugerindo e reforçando a imitação, os objetos perdem a lembrança de sua produção, o real se esvazia de *história* e se transforma em *natureza*. Tal processo vem a ser o próprio processo de construção da ideologia burguesa. Segundo Barthes, na época atual, de poder crescente dos meios de comunicação de massa e de grande circulação de informações, a ideologização ocorre não tanto pela ocultação do real, mas pela naturalização e banalização dos aspectos mais aberrantes das sociedades de classes.

As mudanças produzidas na sensibilidade humana pelo bombardeio de informações dos meios de comunicação de massa eram um assunto considerado dos mais importantes para Benjamin. O interesse dos intelectuais (que vieram a ficar conhecidos como) da Escola de Frankfurt pela cultura de massas foi despertado e estimulado pelo ensaio "A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica". Mal compreendido nos anos 20, e talvez ainda hoje, pela maioria dos intelectuais de esquerda, o poder da propaganda e das novas tecnologias de comunicação logo se revelou para Benjamin como um campo fértil a ser trabalhado. Observando a influência crescente desses meios na formação das crianças, da juventude e das classes trabalhadoras, sobretudo no período de ascensão do nazismo, Benjamin passou a se envolver cada vez mais com atividades no jornal e no rádio. A imagem de intelectual sofisticado, de teórico distante das lutas políticas, não corresponde exatamente ao seu perfil. Sua parceria com Bertold Brecht resultou numa das contribuições mais originais de utilização politizada e inteligente do rádio. De março de 1927, quando realizou seu primeiro programa, até 1932, as atividades nos meios de comunicação de massa foram se tornando cada vez mais importantes para Benjamin. Como autor, crítico, moderador, locutor e produtor de emissões radiofônicas, ele esteve presente, nesse período, em mais de oitenta programas (Bolle, 1994, p. 245). Segundo as fontes pesquisadas por Willi

Bolle, o objetivo principal dos programas radiofônicos de Benjamin para crianças e adolescentes era desenvolver uma imunização contra todo tipo de impacto e sensacionalismo que levam à passividade e ao consumismo. A série radiofônica sobre Berlim, inspirada no romance *Berlim Alexanderplatz* (1929), de Alfred Döblin, transmitiu para crianças e adolescentes reportagens variadas sobre o mundo do trabalho, relatos sobre oprimidos, presos e outros aspectos pouco observados no cotidiano de uma grande cidade. Nos programas para adultos, questões práticas do cotidiano eram discutidas após a apresentação de uma situação exemplar. A radiopeça *O que os alemães liam, enquanto seus clássicos escreviam*, escrita e transmitida por Benjamin nas vésperas da dominação nazista (1932), discutia o desencontro entre os escritores e o público para o qual eles supostamente escreviam. Mediante essa radiopeça foi possível identificar e revelar os mecanismos e os procedimentos que permitiram a construção do mercado editorial na Alemanha.

Atento aos diferentes processos de educação formal e informal, Benjamin se refere, na resenha do livro *Questões fundamentais da educação proletária*, de Edwin Hoernle, ao modo como a origem social marca a formação da criança. Sobre a classe dominante ele escreveu: "A burguesia vê sua prole enquanto herdeiros; mas aos deserdados enquanto apoio, vingadores ou libertadores. Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas consequências pedagógicas são incalculáveis." (Benjamin, 1984b, p. 89).

Contraopondo à pedagogia burguesa a pedagogia das classes populares, Benjamin oferece algumas pistas para pensarmos o papel da família, da escola e das instituições em geral, de forma mais ampla:

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Desde o início ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ele deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela educação da classe. [...] Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra uma compreensão cortante do social do que seu próprio casaco de verão contra o cortante vento invernal (Benjamin, 1984b, p. 90).

A preocupação em avaliar o impacto social das pedagogias em geral também levou

Benjamin a refletir sobre as teorias e práticas que lhes dão suporte. Susan Buck Morss observa, em suas comparações a respeito das obras de Benjamin e Piaget, que o interesse de Piaget na investigação do processo que conduz à racionalidade abstrata e formal, emblema da modernidade desde Galileu e Descartes, não era o aspecto que mais interessava a Benjamin em relação à criança. A espontaneidade criativa da resposta, que a socialização vem destruindo, e a cognição mimética eram consideradas mais importantes. O triunfo do tipo de cognição que leva aos níveis mais abstratos da razão, que a instituição escolar tanto valoriza, não ocorre sem prejuízo da formação de sujeitos autônomos. Resumindo as convergências e divergências entre os dois pontos de vista, Susan Buck Morss (2002, p. 314) escreveu:

Piaget e Benjamin concordavam que a cognição infantil era um estágio de desenvolvimento tão completamente superado que para o adulto ele parecia quase como inexplicável. Piaget se limitava a ver o pensamento da criança desaparecer. Os valores em sua epistemologia ficavam inclinados para o lado adulto do espectro. Seu pensamento reflete, no eixo do desenvolvimento ontogenético, a suposição da história-começo-progresso que Benjamin considerava a marca da falsa consciência burguesa. Predizivelmente, o interesse próprio de Benjamin não se dirigia ao desenvolvimento seqüencial das etapas da razão formal, abstrata, mas àquilo que se perdia no caminho.

Para Benjamin, a educação verdadeira é a que envolve reciprocidade, mesmo (ou talvez sobretudo) quando se trata de idades e culturas diferentes. O distanciamento entre as gerações em nossa época faz parte de um processo histórico de empobrecimento da experiência humana, iniciado desde a época das manufaturas. A compreensão sobre a gênese desse processo levou Benjamin a uma crítica radical da cultura burguesa. Em alguns ensaios que se tornaram clássicos, como "O autor como produtor", "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica" e "O narrador", o problema da experiência é abordado sob ângulos diferentes. Nessa trajetória há uma polarização crescente entre modernidade e tradição, e, como observou Peter Osborne (1977, p. 84) sobre os dois primeiros textos citados, "a transição da tradição para a modernidade se manifesta principalmente

do ponto de vista da modernidade como possibilidade. No terceiro, mostra-se do ponto de vista da tradição como perda".

A grande dificuldade de trocar experiências em nossos dias resulta do isolamento do indivíduo, pois "onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo". (Benjamin, 1989b, p. 107). O passado deixa de ser algo morto, sem vida, quando o historiador conecta passado e presente e reabilita os acontecimentos soterrados pela História oficial. Para isso, é preciso construir uma nova memória e reconstituir a História dos vencidos. Assim, a memória ultrapassa o plano da vivência individual e torna possível a realização de uma verdadeira *experiência* capaz de retirar o indivíduo do seu isolamento. Salvar o passado significa exatamente "arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela" (Benjamin, 1994, p. 224). A cada geração, não cabe apenas reviver o passado; é preciso, também, fazer-lhe justiça atendendo às suas demandas.

Mas a rapidez das mudanças nas sociedades industrializadas vem dificultando a comunicação entre as gerações. O ritmo do tempo na vida moderna tornou-se cada vez mais acelerado. O trabalho industrial, rompendo com a organicidade do trabalho artesanal do período pré-capitalista, impôs uma nova dinâmica ao corpo e ao pensamento. Seu caráter fragmentário, rotineiro e mecânico se inscreve na lógica das leis de mercado do cálculo frio dos lucros e das perdas. Deste cenário, Proust extraiu a convicção de que o grande drama do homem na modernidade é não ter tempo de viver seus verdadeiros dramas.

Os processos cíclicos da natureza deixam de ser a referência para se medir o tempo, e a rapidez passa a ser considerada um princípio fundamental de avaliação do desempenho no trabalho. Paul Valéry sintetizou esta tendência numa frase: "O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado." Os poetas escritores românticos foram os primeiros a fazer uma crítica radical da tendência moderna de substituir os valores qualitativos pelos valores quantitativos, próprios ao *ethos*

capitalista. Depois vieram os marxistas e os anarquistas. George Woodcock (1986) chegou a considerar a mudança no conceito de tempo operada na modernidade como a mudança mais gritante entre as sociedades orientais e ocidentais. Herdeiro desta tradição, Benjamin relaciona esses valores culturais à pobreza de experiência do homem moderno. A universalização desta pobreza representa uma nova barbárie. O corte com o passado e a tradição e a ausência de uma comunidade orgânica obrigam a um esforço redobrado os que não querem fazer *tabula rasa* do passado nem aderir à tese (apologética do capitalismo) do fim da história.

Nessa perspectiva, o trabalho com a memória representa uma forma de resistência cultural e política. Em seu esforço de recuperação do passado oprimido, a memória deve se confrontar com acontecimentos traumáticos, e do ponto de vista da cultura e da educação, nada mais traumático do que a barbárie que sustenta os seus monumentos. Sobre eles o materialista histórico não pode refletir sem horror, pois se é, em parte, a apropriação privada do excedente da riqueza produzida coletivamente que possibilita a existência dos intelectuais, escritores, poetas e artistas, certamente todos os tesouros culturais "devem a sua existência não somente aos esforços dos grandes gênios que os criaram como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie". (Benjamin, 1994, p. 225). O caráter dialético da análise benjaminiana da cultura, exposto neste trecho da tese 7 de "Sobre o conceito de História", envolve diretamente a escola como instituição legitimadora e geradora dos "monumentos da cultura". Por isso mesmo, a filosofia de Benjamin vem inspirando estudos e pesquisas que arrancam a educação dos seus nichos institucionais e a colocam no mundo. Mas a barreira que separa a escola em relação à vida ainda é enorme. Para que possamos rompê-la será necessária uma revisão completa de suas práticas, ou, como diria Benjamin, levar adiante a difícil tarefa de escovar a história da educação a contrapelo.

---

## Referências bibliográficas

- BARTHES, R. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BENJAMIN, W. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução, apresentação e notas de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984a.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984b.
- \_\_\_\_\_. *Diário de Moscou*. Organização de Gary Smith. Trad. Hildegarg Herbold. São Paulo: Cia. das Letras, 1989a.
- \_\_\_\_\_. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989b. (Obras escolhidas, v. 3).
- \_\_\_\_\_. *Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- \_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas, v. 2).
- BOLLE, W. *Fisiognomia da metrópole moderna*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BUCK-MORSS, S. *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o Projeto das Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- OSBORNE, P. Vitórias de pequena escala, derrotas de grande escala: a política do tempo de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, A.; OSBORNE, P. (Org.). *A Filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.
- SCHOLEM, G. *Walter Benjamin: a história de uma amizade*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- SZMRECSÁNYI, T. Esboços de história da ciência e da tecnologia. In: SOARES, L. C. (Org.). *Da revolução científica à big (business) science*. São Paulo: Hucitec, 2001.

---

Martha D'Angelo, doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora de Filosofia e Epistemologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).  
ndavies@uol.com.br

---

## Abstract

### *Philosophy and Education in Walter Benjamin*

*The article provides a brief survey of Walter Benjamin's contributions to education, with references to university, children and youth's education, toys and pedagogical material. The purpose is to link philosophical and political issues to themes directly related to education.*

*Keywords: philosophical tradition; teaching and research; political formation; mass culture.*

---

Recebido em 28 de março de 2005.  
Aprovado em 23 de fevereiro de 2006.