

**organizadores**

Elison Antonio Paim

Giovanna Santana

Maria Sílvia Duarte Hadler

Pedro Mülbersted Pereira

# Conhecimentos Histórico-Educacionais

diálogos com Walter Benjamin

**organizadores**

Elison Antonio Paim

Giovanna Santana

Maria Sílvia Duarte Hadler

Pedro Mülbersted Pereira

# Conhecimentos Histórico-Educacionais

diálogos com Walter Benjamin

• São Paulo • 2 0 2 3 •



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C749

Conhecimentos histórico-educacionais: diálogos com Walter Benjamin / Organizadores Elison Antonio Paim, Giovanna Santana, Maria Sílvia Duarte Hadler. – São Paulo: Pimenta Cultural.

Outro organizador: Pedro Mülbersted Pereira

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-630-6

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96306

1. Benjamin, Walter, 1892-1940. 2. Educação - Filosofia.  
3. Ciências sociais. 4. Memória. I. Paim, Elison Antonio (Organizador). II. Santana, Giovanna (Organizadora). III. Hadler, Maria Sílvia Duarte (Organizadora). IV. Título.

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

I. Benjamin, Walter, 1892-1940 : Educação - Filosofia

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-622-1

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Creative_Hat, Starline, Mariya-Pinsk, Starline - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Gravtrac, Acumin Variable Concept
Revisão	Giovanna Santana Pedro Mülbersted Pereira
Organizadores	Elison Antonio Paim Giovanna Santana Maria Sílvia Duarte Hadler Pedro Mülbersted Pereira

---

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jônata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patrícia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabete de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo  
*Universidade Paulista, Brasil*

Samara Castro da Silva  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



## Epígrafe:

Benjamin é inclassificável: ele é um “crítico revolucionário da filosofia do progresso, um adversário marxista do ‘progressismo’”, um “nostálgico do passado que sonha com o futuro”, um “romântico partidário do materialismo”; é um pensador singular, “distanciado de todas as correntes. (Michel Löwy, 2005, p. 14)

[...] a incompletude da história é um princípio de esperança. A inconclusão do processo histórico é, a um só tempo, uma abertura e uma forma de engajamento corajoso, porque não se sabe exatamente o seu desfecho. Se não fizermos isso, teremos como resultado a catástrofe e o próprio desconforto que o progresso nos tem legado. A catástrofe surge quando o inimigo é capaz de captar o instante preciso da ação. E, se ele vencer nem os mortos estarão em segurança. (Olgária Matos, 1998, p. 74)



## **Dedicamos esta Obra**

À nossa mestra e inspiração maior  
Maria Carolina Bovério Galzerani.

## Sumário

<b>Porque persistimos em dialogar com as acepções de Walter Benjamin ou para fins de apresentação .....</b>	<b>13</b>
---	-----------

Parte I

### **Memória, Ruína e Modernidade**

Capítulo 1

<b>Fazer-se professor(a) em diálogo com Walter Benjamin .....</b>	<b>31</b>
---	-----------

*Elison Antonio Paim*

Capítulo 2

<b>Diálogos possíveis entre Walter Benjamin e Paulo Freire sobre o conceito de experiência.....</b>	<b>54</b>
---	-----------

*Stela Rosa*

*Joana Célia dos Passos*

Capítulo 3

<b>Uma experiência com o passado: visita à fortaleza de São José da Ponta Grossa em 03 de setembro de 2017.....</b>	<b>74</b>
---	-----------

*Pedro Mülbersted Pereira*

Capítulo 4

<b>Trilhos de modernidade: memórias da presença dos bondes no espaço urbano .....</b>	<b>112</b>
---	------------

*Maria Sílvia Duarte Hadler*

Capítulo 5

**Histórias a contrapelo no Brasil Moderno..... 139**

*Cláudia Prado Fortuna*

Capítulo 6

**Walter Benjamin nas Tramas**

**Literárias de Ruth Rocha..... 158**

*Thaís Otani Cipolini Zerbinatti*

Capítulo 7

**Notas sobre a lembrança  
nos escritos sobre infância**

**Berlinense: 1900 ..... 185**

*Giovanna Santana*

Parte II

### **Narrativas e Horizontes Possíveis**

Capítulo 8

**Narrativa e Mônada Benjaminiana:**

potencialidades para produção

de conhecimentos históricos e educacionais ..... 207

*Cyntia Simioni França*

Capítulo 9

**A Fotografia dos Indígenas:**

os guarani como autores de suas imagens ..... 236

*Caroline Machado Costa*

Capítulo 10

**Formação docente e lembrança:**

uma experiência transformadora em sala de aula ..... 255

*Márcia Regina Poli Bichara*

Capítulo 11

**Uma Flânerie por Ouro Preto:**

experiência de formação docente

inspirada em Walter Benjamin ..... 277

*Nara Rúbia de Carvalho Cunha*

Capítulo 12

**Rememorando narrativas gestuais**

**e orais do brincar livre da criança** ..... 309

*Sandra Eckschmidt*

Capítulo 13

**O debate étnico-racial na escola:**

diálogos com Walter Benjamin e os decoloniais ..... 323

*Josiane Beloni de Paula*

Capítulo 14

**A educação para as relações étnicorraciais**

**na modernidade capitalista: desafios**

e horizontes numa perspectiva Benjaminiana..... 340

*Odair de Souza*

Capítulo 15

**(Re)criando história não dita**

**de Julieta sobre a dramaturgia**

**de Cristiano de Scheiner**..... 360

*Alexandre Gandolfi Neto*

**Sobre os organizadores e as organizadoras** ..... 384

**Sobre os autores e as autoras** ..... 386

**Índice remissivo**..... 390

## Porque persistimos em dialogar com as acepções de Walter Benjamin ou para fins de apresentação

Este livro surge de trajetórias dispersas, caminhos tortuosos e acasos insurgentes que esbarram na produção dos escritos que logo seguem. De certo modo, traçam continuidades/descontínuas com o livro *Diálogos com Walter Benjamin, memória e experiência educativa*, organizado por Alison Antonio Paim, Pedro Mülbersted Pereira e Ana Paula da Silva Freire em 2018.

Outra vez, trazemos à tona antes questões que propósitos ou temas de interesse, reunidos aqui como registros de formas inquietantes de re(existir) no tempo presente. E por que insistimos em dialogar com as noções de memória e de experiência em Walter Benjamin quando nossas realidades parecem tão distantes daquilo que o autor viveu? Como podemos aproximar a experiência de Walter Benjamin como sujeito histórico, produto e produtor do seu tempo – a primeira metade do século XX – com o século XXI?

Walter Benjamin nasceu em Berlim em 1892, em uma próspera família de judeus assimilados; decaiu da pequena burguesia alemã do início do século XX até a miséria no fim de sua breve vida (48 anos). Viveu na capital da Alemanha e também em Paris, *capital do século XIX*; foi leitor de Nietzsche, de Kafka, de Marcel Proust e de Charles Baudelaire; conheceu o marxismo através de Georg Lukács; era próximo de Gershom Gerhard Scholem, de Bertolt Brecht, de Theodor Adorno; teve família, esposa e filho; apaixonou-se por Asja Lacis, junto de quem conheceu a Moscou soviética. Com a ascensão do nazismo, teve de viver fugindo, perseguido devido ao anti-semitismo e ao anti-marxismo, assombrado pelo insucesso de sua carreira

acadêmica, tentado pela ideia de suicídio – que finalmente comeceu (há controvérsias) durante uma tentativa frustrada de fugir para a América através da Espanha, em 27 de setembro de 1940. O reconhecimento almejado em vida foi póstumo. Redescoberto nos anos 1960, seu trabalho alcançou o Brasil com o passar de duas décadas, ganhando notoriedade, sobretudo, a partir de 1980.

Walter Benjamin é um pensador marginal da primeira metade do século XX na Europa entre as Guerras Mundiais. Apesar de estar situado no centro da vida cultural e intelectual europeia, não logrou êxito no cenário acadêmico após a sua tese de livre-docência, *Origem do Drama Barroco Alemão*, ter sido rejeitada pelo Departamento de Estética da Universidade de Frankfurt. Geralmente vinculado à Teoria Crítica e à Escola de Frankfurt, não era membro do *Institut für Sozialforschung* (Instituto para Pesquisa Social) da Universidade de Frankfurt, apesar de sua relação próxima à Max Horkheimer e Theodor W. Adorno.

Debatedores e interlocutores da obra de Walter Benjamin reconhecem a originalidade do pensamento deste autor, que agrega elementos do materialismo histórico, do romantismo alemão e da teologia judaica; também destacam a sua relevância para as mais diversas áreas do conhecimento: para a Filosofia, para a Sociologia, para a História, para as Artes, para a Literatura, entre outras (GAGNEBIN, 2014; LÖWY, 2005; MATE, 2011).

Para Michel Löwy (2005, p. 14), Benjamin é inclassificável: ele é um “crítico revolucionário da filosofia do progresso, um adversário marxista do ‘progressismo’”, um “nostálgico do passado que sonha com o futuro”, um “romântico partidário do materialismo”; é um pensador singular, “distanciado de todas as correntes. João Barrento (2013, p. 17, 33, 117) caracteriza Walter como um “pensador da fronteira ou do limite (*Grenze*), mas também, talvez ainda mais, do limiar (*Schwelle*)”; um “filósofo atípico, que gostava de escovar a filosofia e a estética a contrapelo”; um “leitor de indícios, operando um ‘desvio’ em relação as leituras dominantes”.

Benjamin, na verdade, pode parecer anacrônico diante das emergências do agora. Após sucessivas crises do capital, o advento da internet e a ascensão das criptomoedas, a fluidez do tempo e do espaço estão cada vez mais evidentes. Dentre outros sintomas, o avanço da modernidade capitalista e seus desdobramentos parecem indubitáveis, à medida em que a transformação nas práticas exige a renovação das teorias e dos modos de pensar.

Noutra época, o autor recepcionou o telefone e a imprensa como criações inéditas, registrando com sensibilidade seus impactos profundos nos meios de comunicação, na linguagem e nas relações humanas. Suas observações, no entanto, dizem respeito a um mundo ao qual não temos acesso imediato e pouco nos reconhecemos nele. Não raro, contemplamos seus vestígios distantes e descompromissados. Soam para cada nova geração como artefatos que simbolizam a obsolescência de gradativas evoluções técnicas, muito mais que experiências de um patrimônio humano em comum. Entretanto, podemos traçar paralelos entre os fenômenos sociais observados por Benjamin e os fenômenos que observamos em nossa sociedade ocidental globalizada. João Barrento (2013, p. 89), com base no pensamento deste filósofo berlinense, afirma que “o espelho dessa *polis* que vive a vertigem do instante foi, no século XIX, o *jornal*; hoje é o do paroxismo da informação”; neste sentido, “as ‘redes’ são o lugar por excelência desse ‘isolamento da informação em relação à experiência’, antes ocupado, a uma escala infinitamente menor, pelo mosaico desconexo das notícias de jornal”. Diante deste quadro, o autor infere a experiência (*Erfahrung*) decresce enquanto a informação cresce, “que é mera acumulação de ‘vivências’ isoladas (*Erlebnisse*), factos, acontecimentos”.

Barrento (2013, p. 108) aponta que “o que liga Walter Benjamin e a sua visão da cidade ao nosso tempo” é, essencialmente, a questão de “saber que “nervos” e núcleos não aparentes, que tendências latentes numa fase inicial da civilização urbana continuam aí e estão hoje mais



expostos (e mais desgastados)". Assim, Barrento analisa que a "cidade-texto e palimpsesto" observada por Benjamin no início do século XX "gerou espaços de redes saturadas e asfixiantes" no século XXI.

Nesse sentido, Benjamin se torna importante para desestabilizar convicções, modificar perspectivas e reeducar olhares. Ao longo de sua vida e de maneira inconstante, Benjamin fora um obstinado pelos detalhes e, sobretudo, um mentor das correspondências. Como escreveu Hannah Arendt (1987, p. 120), "Ele estava interessado na correlação entre uma cena de rua, uma especulação na Bolsa de Valores, um poema, um pensamento, com a linha oculta que as une e permite ao historiador ou ao filólogo reconhecer que devem ser todos situados no mesmo período". Arendt (1987, p. 6) também o considera como integrante daquele grupo de pensadores que não tendo "Olhos tão habituados às sombras, como os nossos", conseguiu discernir que a "iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais da luz incerta, bruxuleante e freqüentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras".

Benjamin vai na contramão dos teóricos do seu tempo: enquanto estes em sua maioria falavam em progresso, aquele falava em catástrofe; no auge da modernidade capitalista, ele anunciava que há uma linha tênue entre civilização e barbárie. A contínua catástrofe anunciada por Benjamin em suas teses encontra exímias analogias nas cenas contemporâneas como as do Incêndio do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, ou as de queimadas na Amazônia. Ela não está apenas reservada à periferia do globo, mas também alcança lugares nos quais antes esteve situada a capital do século XIX, a Paris do poeta Baudelaire, nas chamas da Catedral de Notre-Dame. O *aviso de incêndio* soa não apenas para estes desastres, mas, também, para a política. Assistimos o surgimento de uma "nova" direita, isto é, o crescimento de uma onda conservadora, reacionária, nazifascista, movimentos de extrema-direita mancomunados com o fundamentalismo religioso (especialmente

neopentecostal). No Brasil, encontramos a maior expressão destes movimentos com o golpe de 2016 – o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff – precedido por outros golpes de Estado parlamentares-jurídicos na América Latina: Fernando Lugo, no Paraguai (2012), Manuel Zelaya, em Honduras (2009), e, na Venezuela, desde a primeira tentativa de derrubar Hugo Chávez (2002) até a autoproclamação de Juan Guaidó como presidente da Venezuela (2019).

Na esteira destes acontecimentos, a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018, foi a consolidação do golpe e a radicalização do projeto neoliberal e colonialista no Brasil. Estes fenômenos não são exclusivos da América do Sul. A ascensão de movimentos de extrema-direita, de matriz ultranacionalista, xenofóbica e anti-imigrantes (sobretudo africanos e árabes, e, especialmente, muçulmanos), anti-LGBTQA+, entre outros, também é observada na Europa e nos Estados Unidos, sobretudo com a eleição de parlamentares de partidos desta vertente na França, Espanha, Suíça, Áustria, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Grécia e outros. Entre tantos outros, um dos elementos fundamentais para o crescimento destes movimentos é a utilização das redes sociais para propagar suas ideias pela *internet*.

As reflexões de Benjamin nos advertem para os perigos da orientação moderna para o futuro e da crença no progresso tecnológico como fenômenos destrutivos da memória, do patrimônio e da relação criativa com o presente. Com avisos incendiários, retira-nos do determinismo e da apatia que a modernidade encerra, fazendo despertar a força instável que existe entre desespero e a esperança, “uma vez que a luta contra a opressão se inspira tanto em vítimas do passado quanto em esperanças para as gerações do futuro” (LÖWY, 2005, p. 110).

Benjamin nos ensina que é preciso tecer associações à primeira vista invisíveis e ceder a devida importância ao que antes parecia irrelevante. Também nos estimula a pensar correspondências entre diferentes espaços, entrecruzando presente, passado e futuro, com os

artifícios da memória e da rememoração. Por apostar na insurgência de narrativas extraoficiais, o ensaísta fez emergir de suas experiências imagens dialéticas, possíveis de atualização a cada nova releitura. A filosofia de uma história aberta é, para Jeanne Marie Gagnebin (2012), o ponto crucial de potência da obra benjaminiana.

E para sugerir algum tipo de ordem nesse conjunto eclético de escritos que guardam em comum a relação entre Benjamin e práticas educacionais em *latu sensu*, arriscamos uma montagem um tanto arbitrária entre dois eixos temáticos. Mas antes, dedicamos alguns parágrafos para identificar os grupos de pesquisa aqui envolvidos e demarcar certos eventos que nos reuniram deste então.

Colaboram com esta coletânea dois grupos de pesquisas. O grupo de pesquisa *Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória*, localizado no Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (CMU/Unicamp), criado em 2013 e atualmente liderado pelos professores Maria Sílvia Duarte Hadler e Arnaldo Pinto Júnior. Como também o grupo de pesquisa Patrimônio Memória e Educação (PAMEDUC), fundado em 2010, sob atual liderança de Elison Antonio Paim e Clarícia Otto, vinculado ao Departamento de Metodologia de Ensino, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) e ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFSC).

Estes grupos reúnem professores-pesquisadores de diferentes áreas e níveis de formação para construir experiências com base em práticas de ensino, que visem educar para as sensibilidades e produzir conhecimentos histórico-educacionais. Seus trabalhos articulam o campo do patrimônio, da história e da memória na interface com a educação, contribuindo através de formações, eventos e seminários nos processos educacionais e nas pesquisas acadêmicas.

Outra parte deste livro também surge de trabalhos produzidos no seminário *Walter Benjamin: memória e experiência*, ministrado por Elison Antonio Paim, nas dependências do PPGE/UFSC. Este seminário teve como propósito de refletir sobre as contribuições metodológicas do pensamento benjaminiano, enquanto ferramentas para produzir conhecimento com base em memórias e em narrativas. Não exclusivo aos pesquisadores do campo educacional, contou com colaborações importantes de estudantes e professores das áreas de Artes Cênicas e Artes Visuais, Psicologia e Psicanálise, Ciências Sociais, Pedagogia e Filosofia, Teologia e História, Jornalismo e Letras. Ao debater os conceitos supracitados, explorou a ampliação das noções de pesquisador e de sujeitos/temas de pesquisa, com a finalidade de realçar o protagonismo dos educandos e educadores na mediação dos processos sociais e educativos.

Nestes aspectos, foram igualmente relevantes as contribuições do seminário especial *A produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin*, ministrado por Cyntia Simioni França. Realizado a partir de um encontro, o seminário realçou a projeção de imagens dialéticas no pensamento benjaminiano e, de maneira complementar, introduziu elementos para uma racionalidade estética como uma perspectiva para construir conhecimento à contrapelo das tendências instrumentais na contemporaneidade.

Reunimos neste livro artigos com inúmeras possibilidades de leitura que compartilham a inspiração na vasta obra do autor berlinense. Pois, dos tipos de trabalhos que Benjamin realizou, encontram-se listados análises literárias e ensaios críticos, resenhas, peças e contos, também novelas, poemas, cartas e crônicas, passando por relatos de viagem, produções literárias e radiofônicas para o público infanto-juvenil. Assim, de diferentes apropriações, entonações e sentimentos, nossos capítulos levantam problemas resilientes, novos e antigos, que nos impelem a escrever e a pesquisar em busca de realizações-outras.

Para fins de organização, estruturamos o livro entre duas partes dispondo os capítulos segundo a recorrência de temas e a abordagem das fontes. Ainda que o autor exija o uso de noções e categorias de análise integradas, de maneira geral, pudemos sistematizar que foram recorrentes o uso de narrativas orais, de entrevistas transcritas e de relatos de viagem/práticas educativas para tratar com mais afinco dos temas da memória, da relação com o patrimônio e da rememoração; na medida em que foram privilegiados o uso de pesquisa documental, bibliográfica ou iconográfica para refletir sobre os conceitos de modernidade e de experiência do tempo histórico. De forma menos expressiva, músicas, poesias e epígrafes entoam os debates de alguns proponentes, agregando personalidades às autorias. As leituras circulam por diferentes espaços físicos e temporais, perpassando museus, escolas e edificações, como também atravessando subjetividades, identidades e memórias.

Neste conjunto, o eixo de abertura *Memórias, Ruínas e Modernidade* tem a função de contextualizar e situar o trabalho teórico de Walter Benjamin, sem deixar de tocar nas suas contribuições para as pesquisas histórico-educacionais na contemporaneidade. Reúne ensaios que pautam a definição mais acentuadas destes conceitos que titulam o eixo, buscando descrevê-los ainda segundo outras de suas influências, como Max Weber, Marshall Berman e Charles Baudelaire.

Esta, a propósito, é uma das preocupações listadas pelo texto de abertura da sessão, *Fazer-se professor(a) em diálogo com Walter Benjamin*, de autoria de Elison Antonio Paim. Sua sistematização das noções de modernidade, percorrem a ambivalência dos espaços urbanos para pensar uma formação docente que leve em conta a complementaridade dos sujeitos e o modo dialogal na produção do conhecimento. Propõe a superação da perspectiva “neutra” e instrumental da educação escolar para dar ênfase aos conflitos, às diferenças e às lutas que a constituem. Subdividido em três partes, recorre à apropriação conceitual em Benjamin para em seguida formular contestações

sobre a modernidade capitalista considerando, ao final, possibilidades de colaboração mútua entre os trabalhos escolares e as pesquisas acadêmicas, por meio de processos que valorizem a escuta atenta das memórias e das experiências docentes.

A formação integral dos sujeitos e a validação de suas experiências nos processos educativos é também um interesse pautado pelo capítulo seguinte, *Diálogos possíveis entre Walter Benjamin e Paulo Freire sobre o conceito de experiências*, de autoria das pesquisadoras Stela Rosa e Joana Célia dos Passos. Tecendo correspondências teóricas entre estes filósofos, o ensaio propõe um exercício reflexivo acerca do espaço da experiência nos processos educacionais de jovens e adultos. Ao explanarem os conceitos nesta literatura, sugerem que sua centralidade na *práxis* educativa movimentada intersubjetividades e enriquece o ato educativo ao construir diálogos abertos. Isso se torna possível na medida em que o sujeito que narra a si mesmo, e em coletividade, valoriza seu pertencimento social, criando oportunidades para ampliar suas escolhas e avaliar sua trajetória de vida. Assim, a rememoração de Benjamin, enquanto ato transformador, encontra reciprocidade no inédito viável de Paulo Freire, pois ambas constituem ações coletivas capazes de transformar as condições de opressão e modificar realidades sociais.

Pedro Mülbersted Pereira utiliza a metodologia de montagem de Benjamin e reúne mônadas no capítulo *Uma experiência com o passado: visita à Fortaleza de São José da Ponta Grossa em 03 de setembro de 2017*. Inspirado em obras como *Rua de mão única*, *Infância em Berlim* por volta de 1900 e *Imagens do Pensamento*, o autor explora o conceito de mônada de Walter Benjamin em diálogo com Alison Antonio Paim e Maria de Fátima Guimarães, Cyntia Simioni França, Michael Löwy, Jeanne Marie Gagnebin, Reyes Mate, Slavoj Žižek, entre outros. O autor constrói o texto alternando entre mônadas originais suas e fragmentos de entrevistas presentes no livro *Memórias das Fortalezas*,

de Celso Martins e Armando Luiz Gonzaga. O texto se propõe ser um passeio pela Fortaleza de São José da Ponta Grossa (Florianópolis-SC), seguindo o roteiro que o autor fez em uma visita a esta fortaleza, caminhando por entre as ruínas restauradas e observando as histórias, memórias e a patrimonialidade deste espaço como bem cultural.

Em *Trilhos de modernidade: memórias da presença dos bondes no espaço urbano*, Maria Sílvia Duarte Hadler tomou como ponto de partida para o desenvolvimento da sua pesquisa de doutorado os bondes, especialmente as memórias múltiplas sobre os tempos em que os bondes marcaram presença no espaço urbano de diferentes cidades brasileiras na primeira metade do século XX – dentre estas, Campinas (SP), cidade em que a pesquisadora concentra a sua análise. Hadler observa que essas memórias eram marcadas por um quê de nostalgia, ou uma idealização, ou romantização sobre esse tempo. A partir destas memórias, a autora problematiza que tipo de relações entre passado e presente em torno de um eixo cultural significativo se constituem em torno da figura do bonde, considerado como expressão de traços significativos do avanço da modernidade a sua movimentação cotidiana pelo espaço urbano e as relações diversas com seus habitantes ao longo do tempo nas grandes cidades brasileiras. A pesquisa foi produzida no diálogo com as contribuições teóricas e metodológicas de diversos autores, em especial os historiadores Edward P. Thompson, Peter Gay, os sociólogos Georg Simmel, Richard Sennett e, sobretudo, Walter Benjamin.

Já o texto *Histórias a Contrapelo no Brasil Moderno*, de Cláudia Prado Fortuna, recria o cenário brasileiro da virada do século XIX para o XX, para uma revisão histórica à contrapelo da perspectiva eugênica, predominante no período em que vigorou o racismo científico. Nessa investida, encontra as narrativas do intelectual Manuel Querino, repletas de significados acerca de grupos étnicos subalternizados pela historiografia oficial. Querino, então, atua como um interlocutor que através de suas produções artísticas e científicas nos põe em

contato com as memórias de escravizados e com a cultura afro-brasileira. No diálogo com Benjamin, a autora reafirma que lembrar é um ato político, e junto de ambos considera que são as disputas políticas pela memória que devem dar sentido ao tempo histórico, possibilitando articular contradições do presente e passado com as perspectivas de futuro. Trata-se, em suas próprias palavras de “retomar os fios de histórias inacabadas para tecer-lhes continuação”.

O trabalho de Thaís Otani Cipolini Zerbinatti, evidencia como a trajetória pessoal da escritora Ruth Rocha, emerge de sua literatura infanto-juvenil para reelaborar momentos históricos, apontando suas permanências e promovendo transformações. Excerto de sua pesquisa de mestrado, também desenvolvida junto ao PPGE da Unicamp, esteve interessada na forma como a literata paulistana abordou temas de sua época usualmente reclusos para o público infantil, como o regime autoritário e o feminismo, adaptadas ao cotidiano da criança, nas correspondências com a escola, com as relações familiares, dentre outras relações de poder. Ruth, que inicia sua carreira no período autoritário, também ocupou os cargos de editora-chefe dos livros e das coleções da Editora Abril. Inscrevendo-a em sua época, o capítulo persegue os rastros da cronista-narradora em suas produções literárias e investiga como ela imprimiu sua visão de mundo na literatura infantil engajada para ao mesmo tempo, mudar o que estava diante de seus olhos e reescrever seu próprio passado.

O capítulo final deste primeiro eixo elabora *Notas sobre a rememoração nos escritos sobre Infância Berlinense: 1900*, com autoria de Giovanna Santana. Ao tomar como fonte e recorte o conjunto de escritos de Benjamin sobre a infância, buscou evidenciar como a rememoração, no diálogo com o conceito de experiência (*Erfahrung*), funda uma concepção de tempo que visa ultrapassar os limites da vivência (*Erlebnis*) na modernidade. Ao longo do texto, o contato com a obra foi estabelecido com colagem de fragmentos, sendo apenas dois



privilegiados em suas formas mais completas, escolhidos em razão de suas marcas expressivas no que tange o tempo entrecruzado. A escrita partiu de um exame técnico das fontes, sua condição editorial e possibilidades de pesquisa e também tratou de conceitos inter-relacionados como experiência e modernidade, rememoração e narrativa. A análise reitera que Walter Benjamin compartilha do princípio no qual a memória não deve ser interpretada apenas como mero instrumento para a exploração do passado, mas sim como seu cenário. Nas palavras do mesmo: “Escrever a história significa dar às datas sua fisionomia”.

Com isso, partimos para segundo eixo nomeado *Narrativas e Horizontes Possíveis*, no qual predomina a produção coletiva de fontes, com vistas a ampliar as possibilidades nos processos educacionais e nas pesquisas acadêmicas. Os capítulos emprestam a metodologia benjaminiana para diferentes situações de análise, refletindo acerca das relações étnico raciais, da educação infantil e novamente da formação de professores. De maneira geral, incluem uma participação ativa de seus pesquisadores na produção destas fontes narrativas em diálogo com seus sujeitos de conhecimento, de forma a valorizar uma escuta sensível, igualmente atenta às afirmações, às negações e aos silêncios.

Cyntia Simioni França nos convida para uma viagem com sete paradas em seu texto *Narrativa e mônada benjaminiana: potencialidades para a produção de conhecimentos históricos educacionais*. Viajamos junto com a autora pelo projeto formativo *O Canto da Odisseia e as Narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*, abastecidos do repertório teórico benjaminiano e outros, seguindo a proposta de construir outros modos de produção de conhecimentos históricos e educacionais. Cyntia Simioni França traz em seu texto mônadas produzidas em seu projeto formativo para dialogar sobre as experiências de formação docente, e defende modos de produção de conhecimentos que se pautem no tempo do agora, da ruptura, da descontinuidade, construídos em uma linguagem

estética através de práticas educativas onde razão e sensibilidade não sejam dissociadas, mas levem em consideração a inteireza do sujeito.

O trabalho de Caroline Machado Costa, situado nos processos de licenciamento ambiental, amplia a noção de horizontes possíveis ao abordar *A fotografia dos indígenas: os Guarani como autores de suas imagens*. Seu relato de experiência compartilha expectativas e realizações de uma oficina seguida de uma mostra de fotografias que enaltecem o protagonismo Guarani de moradores da aldeia Morro dos Cavalos (SC). Quais imagens este povo seleciona para a sua representação? Que recortes suas fotografias trazem da própria cultura, território e costumes? A partir da leitura das mônadas, a autora trabalha com fontes iconográficas de autoria dos Guarani e tece relações históricas entre povos nativos e a fotografia no Brasil, acima de tudo, ressaltando como seus registros nos transportam para lugares-outros e nos colocam em diálogo com as diferenças. O contraste entre a tradição e a modernidade, que emerge dos costumes registrados pela tecnologia, faz de seu texto uma travessia pelo desconhecido, processo no qual relatos se tornam narrativas comunicáveis e histórias individuais ganham um sentido em comum por instigarem no leitor o exercício da sensibilidade artística.

A mudança de perspectivas na formação e no ensino é também um tema do capítulo de Nara Rúbia de Carvalho Cunha, intitulado *Uma Flânerie por Ouro Preto: Experiência de formação docente inspirada em Walter Benjamin*. Recorte de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, seu texto explora relatos de experiências compartilhadas acerca da relação complexa entre a docência e a cidade, tendo como cenário a cidade Ouro Preto, em Minas Gerais. Ao convidar educadores de escolas públicas para uma contemplação estética da cidade, orientados pelo olhar do *Flâneur* e inspirados pelas obras do modernista Guignard, o grupo seguiu à procura de marcas culturais, históricas e identitárias impregnadas nas paisagens urbanas. Destaca neste capítulo, a realização

dos encontros quinzenais Primaveras Compartilhadas 2, em que professores se reuniram ao longo de um ano, entre maio de 2012 à 2013, nas dependências do Museu Casa Guignard. Juntos produziram narrativas e fotografias sobre este processo de (re)significar suas memórias da cidade, via produção coletiva. O percurso identificou diferentes nuances que atravessam a formação dos professores, perpassando questões de pertencimentos sociais e de suas intersubjetividades.

Márcia Regina Poli Bichara relata a experiência de formação durante a produção de sua pesquisa de dissertação de mestrado no capítulo *Formação docente e rememoração: uma experiência transformadora em sala de aula*, apresentando uma narrativa desta experiência durante os anos em que realizou tal movimento de pesquisa, apresentando os caminhos teóricos metodológicos percorridos, e os aprendizados alcançados. Sua pesquisa é fruto de questionamentos que tinha em relação à sua prática como professora de História do Ensino Fundamental, especialmente uma preocupação quanto a discriminação racial em sala de aula, sobretudo a discriminação dos afrodescendentes. Bichara, como educadora, percebia que a maneira como a História dos negros escravizados era apresentada nos livros didáticos e nos currículos escolares colaborava para a permanência dos preconceitos raciais. A estes questionamentos somaram-se outros: quanto às visões positivistas e estruturalistas predominantes nos livros escolares e nas práticas educacionais naquele momento – marcadamente a repetição da história, a fixidez das explicações, as verdades prontas e únicas, que ignoravam questões tão urgentes do presente, como a questão racial. A pesquisa apresentada neste capítulo foi realizada junto a estudantes das 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental no entremeio da promulgação da Lei 10.639 de 2003, fundamentada em Maria Carolina Bovério Galzerani, Walter Benjamin, E. P. Thompson e Mikhail Bakhtin, entre outros.

Sandra Eckschmidt rememora sua trajetória como pesquisadora e educadora em *Rememorando narrativas gestuais e orais do brincar livre da criança*, onde apresenta sua pesquisa de doutorado que tem

como um dos seus focos a memória – ou a *arte de lembrar e esquecer* – e as narrativas gestuais e orais do brincar livre da criança observadas e registradas pela autora durante a sua atuação como educadora. Por meio de diálogos entre crianças, gestos, construções, conflitos e outras expressões, a autora constitui “versões plurais” sobre a sua prática pedagógica, mediada pelas contribuições teóricas de Walter Benjamin, Maria Carolina Bovério Galzerani, Jeanne Marie Gagnebin, Jorge Larrosa, M. M. Machado, Vivian Gussy Paley e Cecília Warschauer.

Josiane Beloni de Paula traz conceitos de Walter Benjamin como uma das lentes de análise do racismo em seu texto *O debate étnico-racial na escola: diálogos com Walter Benjamin e os pensadores decoloniais*. O presente capítulo é parte da tessitura de uma tese de doutorado, que teve como objetivo superar o atual estado da arte nos múltiplos estudos que existem acerca deste tema - a constatação de que o racismo existe, isto é, limitam-se a pontuar o problema - para investir na transformação de um cenário construído ao longo da história e camuflado numa tentativa de invisibilidade do racismo, do preconceito, da discriminação. A autora entrevistou professores e professoras participantes do evento “Poder Escolar” sobre as suas experiências trabalhando com o tema do racismo, e, também, situações que estes professores vivenciaram em suas práticas e no seu cotidiano na sala de aula e/ou no ambiente escolar.

O capítulo *A educação para as relações étnicorraciais na modernidade capitalista: desafios e horizontes numa perspectiva benjaminiana*, de Odair de Souza, é resultante de sua pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina, que investigou como a educação para as relações étnicorraciais efetivamente acontece nas salas de aulas a partir das memórias e experiências dos docentes da educação básica. O autor procura responder aos seguintes questionamentos: o que são memórias? O que é rememorar? Qual a importância da memória no ato de lembrar-se

da educação para as relações étnicorraciais? Por que trabalhar com as memórias inspiradas em Benjamin? Estas e outras questões estão presentes em sua análise que busca evidenciar se as normativas legais têm contribuído para uma prática docente antirracista e de combate aos preconceitos e às discriminações. O autor buscou captar a mais profunda expressão dos sentimentos que afloraram nas entrevistas com educadoras da Escola de Educação Básica Luiz Carlos Luiz, no município de Garopaba (SC), ao analisar as memórias docentes segundo a lógica das mônadas à luz da perspectiva benjaminiana. Mais que apontar resultados, intenciona (re)constituir percursos da experiência docente e explorar possibilidades para uma educação anti-racista.

No capítulo *(Re)Criando a História não Dita de Julieta: sobre a dramaturgia de Cristiano de Scheiner* de autoria de Alexandre Gandolfi Neto apresenta a obra teatral que se intitula Pequeno Monólogo de Julieta do multi-artista naturalizado catarinense Christiano de Almeida Scheiner (1977 – 2015). Inicialmente dedica-se a apresentar o artista, percorrendo brevemente sobre sua trajetória, principais obras e produções. Na sequência, traça um paralelo entre a obra de Scheiner e as reflexões teóricas e criações de textos teatrais da pesquisadora feminista Lucia Sander, enfatizando a revisão da leitura tradicional feita das personagens femininas de Shakespeare através do preenchimento dos espaços de vazio contidos nos textos do autor. Traça também um paralelo com o conceito de história do filósofo Walter Benjamin, principalmente no que diz respeito a voz dos sujeitos oprimidos e esquecidos da narrativa histórica. Na terceira parte introduz o monólogo em questão como uma parte da história shakespeariana de Romeu e Julieta que não foi contada. Este fragmento, criado por Scheiner, trouxe voz à personagem feminina de Julieta diante do drama pelo qual foi atravessada. Ao final tece considerações que fundamentam a importância da obra de Christiano Scheiner por iluminar a história à luz dos nossos dias e propõe uma revisão do que oficialmente é cristalizado e contado por discursos oficiais.

Esperamos que esses capítulos sejam inspiradores para novas experiências e lembranças que narrem e construam novos conhecimentos histórico-educacionais nas universidades, escolas e outros espaços. Boa leitura!

*Elison Antonio Paim  
Giovanna Santana  
Maria Sílvia Duarte Hadler  
Pedro Mülbersted Pereira*

## REFERÊNCIAS

ARENDR, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1987.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Tradução de Sandra Nogueira Brandt. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATE, Reyes. **Meia-noite na história**: comentários às teses de Walter Benjamin “Sobre o conceito de história”. São Leopoldo (RS): Ed. UNISINOS, 2011.

PAIM, Elison Antonio. PEREIRA, Pedro Mülbersted. FREIRE, Ana Paula da Silva. **Diálogos com Walter Benjamin**: memórias e experiências educativas. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

GABNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**, v. I - Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8ª Ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.



I

**Memória, Ruína  
e Modernidade**



1

Elison Antonio Paim

**Fazer-se  
professor(a) em diálogo  
com Walter Benjamin**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96306.1



## INTRODUÇÃO

Este capítulo, para fins de organização, será dividido em três partes que não são isoladas e sim integradas e complementares entre si. Na primeira parte “Modernidade”, procuro apreender como diferentes autores definem e explicam a modernidade capitalista; Na segunda parte “Contestações Benjaminianas a Modernidade Capitalista”, dialogo de forma mais direta com o pensamento de Walter Benjamin, tentando explicitar aspectos de seu pensamento contestador da visão triunfante de modernidade no interior do sistema capitalista; Na terceira parte, “Formar ou fazer-se professor?”, destaco como o pensamento benjaminiano pode contribuir para pensar a “formação” de professores.

### I - Modernidade

#### **A melhor banda de todos os tempos da última semana**

Quinze minutos de fama  
Mais um pros comerciais  
Quinze minutos de fama  
Depois descanse em paz  
O gênio da última hora  
É o idiota do ano seguinte  
O último novo rico  
É o mais novo pedinte  
A melhor banda dos últimos tempos da última semana  
O melhor disco brasileiro de música americana  
O melhor disco dos últimos anos de sucessos do passado  
O maior sucesso de todos os tempos entre os dez maiores fracassos  
Não importa a contradição  
O que importa é televisão  
Dizem que não há nada que você não se acostume  
Cala a boca e aumenta o volume então  
As músicas mais pedidas

Os discos que vendem mais  
As novidades antigas  
Nas páginas dos jornais  
Um idiota em inglês  
Se, é um idiota, é bem menos que nós  
É melhor do que eu e vocês

(TITÁS, 2001).

Os poetas traduziram em canção o que é ser moderno no século XXI, quais os valores, as mudanças, a instantaneidade, a diluição das relações, da inversão de valores, de como as pessoas são desrespeitadas, sugadas e jogadas fora; do poder da mídia em criar novos heróis, de apresentar novos rostos, novos sucessos, do fim dos nacionalismos, do fim das fronteiras, da hipervalorização do que é estrangeiro, de outros espaços, de outros tempos, do ritmo acelerado do cotidiano das pessoas que vivem e não experienciam tudo isso, de como as memórias e as experiências se perderam, como uns não param para ouvir os outros, o individualismo desmedido, enfim o esgarçamento das relações... Como já definiu Marshall Berman (2003, p. 12).

Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e frequentemente (sic) destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo nihilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz.

Percebe-se que, a modernidade, é complexa e mais ampla do que a revolução industrial ou a economia de mercado; que vai muito além do que "já tinha sido verificado por Max Weber, as principais características da modernidade – o espírito de cálculo [...],

o desencantamento do mundo [...], a racionalidade instrumental [...], a dominação burocrática – são inseparáveis do advento do capitalismo”. (LÖVY, SAYRE, 1995, p. 35). Essa complexidade e amplitude do ser moderno é expresso por Walter Benjamin, como afirmou o sociólogo Flavio Kothe (1991, p. 8) ao defender que:

Ele adianta a caracterização da “modernidade”, pela relação que soube estabelecer, no processo de industrialização capitalista, entre desenvolvimento urbano, técnicas de reprodução e produção literária. Central, nele, é o estudo da metamorfose da palavra mercadoria. Moderno é, aí, um substantivo, não um adjetivo. O que substantivamente, é a modernidade – exemplarmente configurada por Baudelaire – eis o que ele procura mostrar: o conceito de progresso, imanente a modernidade, é problematizado, sem pleitear a volta ao passado nem sonhar propriamente com o futuro...

As divergências com o modo de viver e ser moderno e a busca de outras saídas me levam a questionar como estas relações modernas foram se construindo, como elas se impuseram em outros tempos e espaços. Quais as reações das pessoas: concordaram, questionaram, deixaram acontecer? Que embates ocorreram? O que efetivamente estava em disputa, por exemplo, no final do século XVIII e durante o XIX, quando o modo de viver moderno se apresentava e se consolidava? Como foram se constituindo esses seres modernos “sem espírito, sem coração, sem identidade sexual ou pessoal – quase podíamos dizer: sem ser” como definiu Berman (2003, p. 29)? Quais as visões que foram construídas da e sobre a modernidade? Foram visões monolíticas, múltiplas...? Como se deu esse querer sempre o novo? Além destas e tantas outras questões preciso, inicialmente, explicitar o que é a modernidade. Procurarei trazer possíveis respostas para algumas destas questões, tendo clareza de que será um olhar sobre a modernidade, e não um olhar que pretenda ser definitivo ou único.

Pensando, então, o que é esse momento – construção da modernidade capitalista? Como se dá essa relação? O que permeia

o conceito? O que é central para Benjamin? A questão da transformação das relações em mercadoria. Tudo vai se transformando em mercadoria naquele momento, final do século XIX e início do XX. Seu foco são as grandes cidades e o seu crescimento – especialmente Paris e Londres, que, assim, como muitas outras, viveram uma grande migração campo-cidade e foram crescendo de maneira assustadora. Essas grandes cidades vivenciaram transformações, mudanças nas relações, na forma de produção, foram vivendo com a ideia de multidão, de massa. É uma multidão em movimento, em trânsito, em perigo. Vamos percebendo que Baudelaire, à semelhança do próprio Benjamin e de outros autores, traz a ideia de mudanças não apenas na estrutura, nas relações econômicas, mas também nos aspectos culturais, ou seja, nas visões de mundo, nas sensibilidades, na música, na pintura, fotografia, arquitetura, literatura. Todo esse conjunto de relações foi pensado como parte da modernidade capitalista do século XIX como uma sociedade do olhar, do controle, do esquadrihamento do tempo-espaço urbano e dos corpos.

Não podemos esquecer que, no século XIX, estamos falando de uma sociedade em que as relações de trabalho assalariado já estão postas. Então, falamos de uma modernidade capitalista, numa sociedade de mercado, na qual a força de trabalho é a mercadoria por excelência. As relações são mediadas por relações de compra, de venda, de troca. Essas noções nos possibilitam pensar na perda da experiência, na alienação, na fantasmagoria do ser moderno, como nos remete a filósofa brasileira Olgária Matos (1998, p. 30):

A temporalidade que se inscreve nas sociedades modernas é desse ponto de vista, a instituição de um presente opaco, sem passado ou futuro, plasmado, petrificado – quer dizer, vive-se um tempo especializado, preenchido por coisas fixas, coisas mortas. Esse fenômeno é conhecido desde Marx, como alienação, como experiência da realidade humana do outro ou de si mesmo como coisa, que manifesta em primeiro

plano o estranhamento de um mundo tornado desumano. A experiência da perda de realidade é uma “experiência fantasmagórica” que Marx remete à análise do tempo, de um tempo que é presente repetitivo de um único e mesmo gesto do trabalhador no processo produtivo.

Benjamin não aborda um fato, não se reporta a uma data, e sim apresenta um cenário: as modificações visíveis e invisíveis como as manifestações operárias que, naquele momento, estão ocorrendo em Paris. É uma multidão sempre em trânsito, que, num primeiro momento, dá ideia de uma massa uniforme. É uma multidão que, em todas as manifestações, gera expectativas e apreensão para a burguesia. Benjamin tentou mostrar que existe uma leitura da cidade, uma leitura da situação do país que exclui as lutas de classes e os embates dos trabalhadores com o capital.

Para Benjamin a população das grandes cidades está em vias de ser civilizada, ou seja, que a definição de ser culto é equivalente a ser civilizado. A população que perambula precisa ser higienizada, saudável, humanizada, ser disciplinada para o trabalho. Há um movimento frenético dessa massa que vai e vem, que se agita. Porém, no meio da multidão existem diferenças: a movimentação diurna é diferente da noturna. Durante o dia são trabalhadores, são burgueses que se movimentam nessa cidade. Durante a noite são os sujeitos antisociais como os ladrões, as prostitutas, os jogadores, os trapeiros, os boêmios, os artistas, os bêbados, uma infinidade desses sujeitos que estão na e perambulam pela cidade.

A individualidade está em construção dentro da massa é “a subjetividade do indivíduo, o desenvolvimento da riqueza do ego, em toda a profundidade e complexidade de sua afetividade, mas também em toda a liberdade de seu imaginário” (LÖVY, SAYRE, 1995, p. 45).

Numa perspectiva de complementaridade, trago as ideias de Olga Matos (1998, p. 20), que, tendo como suporte a teoria benjaminiana,

nos aponta a necessidade de respeitarmos a individualidade dos sujeitos, para que assim as especificidades, as experiências particulares possam vir à tona do meio do coletivo, da massa, da multidão, pois...

[...] quando se desqualificam as necessidades das pessoas, e em seu lugar se coloca a “classe universal em estado de penúria e alienação”, faz-se desaparecer a diferença qualitativa entre elas, o que arruína a própria concepção de indivíduo. Sua autonomia se estilhaça, e as pessoas submetidas à confirmação social e desprovidas de sua ipseidade, transformam-se em seres sem sonho e sem história.

Parece que a nossa história não tem gente! É, na verdade, uma história em que se constrói a noção de individualidade. Quando Benjamin explicita esse controle, quando alerta: olha, existe uma rede de controle crescente da vida civil, ele está dizendo: olha, existe um controle crescente da produção de uma individualidade, que vai dar arcabouço para que esse mundo se torne estável. Ele está se referindo a uma burocracia que está se organizando, de uma burguesia que está se estruturando. E o interessante é que, ao observarmos essas tentativas de controle, percebemos que todas elas têm, por sua vez, um movimento de resistência. Assim, essa massa em nenhum momento é passiva. Não é uma massa amorfa. É uma massa que tem “cara”. É uma massa que luta, que tem sensibilidades, que existe. Porém, é uma massa que está entrando obrigatoriamente na lógica da modernidade capitalista. É uma massa que passa a viver em função das relações do trabalho assalariado.

Neste momento, ao mesmo tempo, temos a construção da individualidade, é uma individualidade que não é intimidade, nem singularidade, porque que se coloca na condição de força do trabalho, que é vendida.

Tudo atende a uma demanda de tempo, tudo vira moda e rapidamente perde a sua validade, o seu interesse. Essa ideia da “fantasmagoria” permeia a produção de Benjamin: a ideia de tudo sempre igual,

então, se faz; é o novo, mas é um novo sempre igual da agitação, da correria. É um novo da mesmice. É um novo efêmero, é o novo fugaz. Diante dele vai se construindo um desconforto frente às memórias. Nesse sentido, vai se tentando apagar trajetórias, experiências e tornar os sujeitos uma massa, é uma tentativa tornar todos iguais. Então, se apaga, se nega, de certa forma, a ideia de memória, de passado, da vida, das experiências que sistematicamente vão sendo diluídas. Vejamos o que Benjamin (1991, p. 40) nos diz:

O novo é uma qualidade independentemente do valor de uso da mercadoria. É a origem da falsa aparência, que pertence de modo inalienável e intransferível às imagens geradas pelo inconsciente coletivo. É a quintessência da falsa consciência, cujo incansável agente é a moda. Essa falsa aparência de novidade se reflete, como um espelho em outro, na falsa aparência do sempre-igual, do eterno retorno do mesmo. O produto desse processo de “reflexão” é a fantasmagoria da “história da cultura”, em que a burguesia saboreia a sua falsa consciência.

Com o apagamento das marcas, das experiências em que todos viram massa, cria-se a ideia de um labirinto urbano. Então, a cidade labirinto precisa estar de acordo com esse novo tempo, com as novas relações exigidas pela modernidade capitalista. Neste processo de consolidação da modernidade na virada do século XIX para o XX é o momento de emergência de várias profissões, dos saberes especializados. Vivenciou-se a substituição da arte pela técnica racional – e esta se evidencia como elemento marcante da modernidade, os saberes técnicos é que serão os saberes.

Então, o que é a modernidade? É uma mudança, de percepção, de sensibilidades, do fazer-se humano. A própria relação com o trabalho, enquanto busca das condições necessárias para a sobrevivência, muda, pois:

Os obstáculos que a modernidade contrapõe ao ela produtivo natural do ser humano encontram-se em desproporção às

forças dele. É compreensível que o indivíduo chegue a fraquejar, refugiando-se na morte. A modernidade deve estar sob o signo do suicídio, que opõe o seu selo a um querer heróico (sic) que não faz concessões à atitude que lhe é hostil. É a conquista da modernidade no âmbito das paixões (BENJAMIN, 1991, p. 99).

Michael Löwy (1995, p. 312) nos apresenta outra dimensão da modernidade, como ela se coloca no que tange a temporalidade...

[...] vivendo unicamente no domínio do instantâneo e imediato, o homem moderno conhece apenas um tempo puramente quantitativo, comprimido no momento presente que oblitera o sentido da duração. Encontra-se confinado em um “perpétuo presente sem passado e sem futuro” [...] O frenesi do instantâneo, a obsessão da obsolescência e da velocidade instalam-se com a modernização, criando um conflito cada vez mais intenso com os ritmos profundos da biosfera e da atmosfera.

As visões sobre a modernidade são múltiplas, mas como afirma Berman (2003, p. 26):

A modernidade ou é vista com um entusiasmo cego e acrítico ou é condenada segundo uma atitude de distanciamento e indiferença neo-olímpica; em qualquer caso, é sempre concebida como um monólito fechado, que não pode ser moldado ou transformado pelo homem moderno. Visões abertas da vida moderna foram suplantadas por visões fechadas: Isto e Aquilo substituídos por Isto ou Aquilo.

## **II – Contestações benjaminianas à modernidade capitalista**

Na contramão da maioria das reflexões sobre a modernidade e o progresso é onde Walter Benjamin desenvolve os seus trabalhos, utilizando-se de “imagens utópicas – messiânicas e revolucionárias – contra a informe tendência progressista” (LÖWY, 2002, p.200).



Ao longo de sua vasta obra, Benjamin aponta as profundas contradições vivenciadas com a consolidação da modernidade, bem como nos apresenta alternativas, especialmente quando trabalha com o narrador, com a experiência, com as memórias, com o conceito de história, com a obra de arte, nos quais expõe argumentos que põe em cheque a modernidade capitalista e tudo aquilo que ela representa para a humanidade.

Walter Benjamin e seus seguidores nos propõem que olhemos para sua obra sobre a modernidade e seus desastres geradores de ruínas analisando outros elementos para além da economia, da industrialização e da racionalidade técnico-instrumental. Inicialmente, trago uma reflexão de Gagnebin (1982, p. 60), ao nos alertar para outras possibilidades de tratamento dos acontecimentos do passado afirma que:

É preciso descolar, por assim dizer, o núcleo do passado de um invólucro de imagens pré-fabricadas que nos impedem de percebê-lo em sua verdade. [...] Não, a verdade do passado reside antes no leque de possíveis que ele encerra, tenham eles se realizado ou não. A tarefa da crítica materialista será justamente revelar esses possíveis esquecidos, mostrar que o passado comportava outros futuros além deste que realmente ocorreu. Trata-se para Benjamin de resgatar do esquecimento aquilo que teria podido fazer de nossa história outra história. A empresa crítica converge assim, para a questão da memória e do esquecimento, na luta para tirar do silêncio um passado que a história oficial não conta.

Para Flávio Kothe (1991, p. 18), Benjamin não pretendia continuar a escrever a história dentro de uma perspectiva historicista, com o acréscimo de alguns dados da esfera econômica: “Para ele, tratava-se de uma revolução metodológica e também o modo de fazer a exposição. Assim, a historiografia assumia conscientemente o papel de uma práxis política do presente”.

A obra benjaminiana é marcada por severas críticas às concepções de história do positivismo, do historicismo, do materialismo

histórico e da socialdemocracia. Essas críticas estão relacionadas com uma dada perspectiva de história que esconde os escombros. Benjamin busca outras histórias em que, apesar de toda a ruína e barbárie, possam acontecer mudanças e não preponderem os determinismos.

Benjamin é um dos maiores críticos ao positivismo, devido a sua forma progressiva, linear, homogênea de perceber o tempo apenas como passado; de pensar a história como um encadeamento de acontecimentos; da ideia de uma História total; afirma que a ideia de uma história total é totalitarismo; critica a história universal que é a-histórica, é linear e vazia, é homogênea. Não concebe uma história universal, e sim de uma oportunidade revolucionária, de sujeitos; portanto, para ele, a história positivista é fragmentada, sem rupturas, sem contradições, sem relações, sem relações com o sujeito leitor.

Benjamin acusa o historicismo, de se aproximar do positivismo, suas produções são histórias acontecimentais, científicas. O tempo é cronológico, um continuum cumulativo. O tratamento metodológico é baseado, quase que exclusivamente, em fontes escritas. Há no historicismo a ideia de que o passado se dá a ver por completo, portanto, uma História total, em que a tecnologia e a ciência possibilitariam um domínio e controle dos acontecimentos de forma determinista, como foi usado na sua concepção socialdemocrata.

As críticas ao materialismo ocorrem numa perspectiva de questionar aquilo que a vertente economicista vinha relegando. Benjamin trabalha com olhar materialista, porém, não vê a cultura como superestrutura ou como material; ela é também composta pelos sentimentos. Critica o materialismo banalizado, economicista, ortodoxo, por deixar de lado os bens culturais: a tradição, que para Benjamin não é a história oficial, mas o que permeia as diferentes histórias.

Para nosso autor, tradição não é unidimensional; ela tem uma marca que a história marxista deve questionar; deve escová-la a

contrapelo, ou seja, estar atento às vozes que foram sendo sufocadas. Deve preencher as lacunas, as brechas, o que ficou interdito por argumentações diferentes. Não deve realizar fazendo outro discurso e sim fazendo explodir o discurso dado. Não fazer uma história no contradiscurso, mas fazer aparecer nela o outro que ficou apagado, expropriado, o que foi tirado de cena; é integrar os excluídos.

Para Benjamin, não havia no materialismo mecânico, ortodoxo, ferramentas capazes de apreender a experiência humana. Nele homens e mulheres são conduzidos como fantoches: não há o que fazer, as jogadas/as ações/os desdobramentos já estão determinadas. Para o filósofo, há uma experiência comum entre sujeitos engajados no presente com os sujeitos do passado. São as questões do nosso presente que possibilitam voltarmos ao passado e analisá-lo.

A concepção de história que Walter Benjamin anuncia caminha no sentido de quebrar o abismo, a separação que ocorreu entre vida material e vida espiritual – hábitos, valores, ideias, sentimentos, humores, práticas – os quais foram deixados de lado pelo materialismo ortodoxo. Para nosso autor, os hábitos mentais – materialidade de nossa vida, fé no progresso – não são mundos da superestrutura: fazem parte de um todo, tem historicidade, os valores, as ideias, os sentimentos se articulam junto com as condições materiais.

Um aspecto marcante e inovador na obra de Benjamin – em plena oficialização do marxismo economicista – é trazer ao centro dos debates aspectos relegados, como o sonho, a cultura, a experiência, isto é, trazer aspectos da subjetividade em oposição à crescente racionalidade e cientificidade que se apoderava dos pensadores marxistas, que apenas viam uma cadeia de acontecimentos no sentido de alcançar o progresso. Em seu olhar “o anjo da história, vê ruínas e despojos culturais dos vencidos nessa tempestade que chamamos de progresso” (BENJAMIN, 1994, p. 226).

Afinal, o que significa o movimento de produção ou reprodução histórica para Walter Benjamin? A possibilidade de trazer à tona outros sujeitos. Tem clareza de que os sinais não estão totalmente determinados, vê a possibilidade de rupturas, ampliando a visão de sujeito, não apenas o eu individual, mas é um eu coletivo. É, portanto, despertar para a própria vida, saindo do sonho fantasmagórico, é reconhecer que somos atravessados pelo inconsciente, que somos sujeitos inteiros. É trazer o sonho para a história.

O sonho para Benjamin difere da perspectiva freudiana fenomenológica, pois o sonho deve ser pensado numa perspectiva de desestruturação, de desconstrução, de ruína e, ao mesmo tempo de esperança, de possibilidade; em seu pensamento está contida a “descontextualização espaço-temporal. A verdadeira função do sonho é desorganizar o mundo empírico. O sonho serve como instrumento de des e rearticulação da história: ele faz a ponte entre consciência individual e coletiva, entre passado e futuro” (PRESSLER, 1997, p. 99). A história, então, não está dada, não é determinista, é um porvir que está prenhe de possíveis a serem realizados ou não. Neste sentido, as considerações de Olgária Matos (1998, p. 74) nos possibilitam pensar que...

[...] a incompletude da história é um princípio de esperança. A inconclusão do processo histórico é, a um só tempo, uma abertura e uma forma de engajamento corajoso, porque não se sabe exatamente o seu desfecho. Se não fizermos isso, teremos como resultado a catástrofe e o próprio desconforto que o progresso nos tem legado. A catástrofe surge quando o inimigo é capaz de captar o instante preciso da ação. E, se ele vencer nem os mortos estarão em segurança.

Messianismo é o fio fundamental na relação de Benjamin com a história, com base na cabala judaica, percebe que não deve haver espaço para determinismos. Neste sentido, é fundamental a relação de seu modo de pensar com a linguagem. A linguagem dele é imbricada, constrói uma ruptura com a linguagem determinista, fechada. Busca

uma linguagem que seja plena de experiências vividas. A linguagem, para ele, não tem uma posição única, ela está plena de elementos de complexidade. Não é maniqueísta.

A posição de Benjamin é abertamente posicionada. Sua opção é em escrever a história dos vencidos, do que poderia ter sido, daqueles que historicamente foram derrotados. Para realizar esta história, pauta-se naquilo que os outros historiadores jogaram no lixo, assim:

Escrever a história dos vencidos exige a aquisição de uma memória que não consta nos livros de história oficial. É por esse motivo que a filosofia da história de Benjamin inclui uma teoria da memória e da experiência, no sentido forte do termo (em alemão: Erfahrung), em oposição à experiência vivida individual (Erlebnis). O historiador materialista não pretende dar uma descrição do passado “tal como ele ocorreu de fato”; pretende fazer emergir as esperanças não realizadas desse passado, inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente (GAGNEBIN, 1982, p.67).

Uma das principais categorias que Benjamin trabalha é a experiência, pois segundo Gagnebin (1982, p.70), “esse conceito enfático de experiência permite, assim, a escritura de uma anti-história, porque ao invés de encerrar o passado numa interpretação definitiva, reafirma a abertura de seu sentido, seu caráter inacabado”.

Benjamin traz a experiência vivida como elemento central para repensar a produção histórica, para romper com o historicismo. Trazendo a experiência de volta à história, ele nos propõe ouvir a voz dos sujeitos e pensar o que fazer para que eles não queiram mais se desvencilhar de toda a experiência. Ao trabalharmos novamente com as experiências, estas devem tornar-se comunicáveis; por isso refere-se à “Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna” (BENJAMIN, 1994, p. 118).

Neste sentido, Gagnebin, em estreito diálogo com Benjamin afirma que ele diagnostica alguns fatores que teriam feito com que a experiência se perdesse. Vejamos:

O diagnóstico de Benjamin sobre a perda de experiência não se altera, embora sua apreciação varie. Idêntico diagnóstico: a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna. Quais são essas condições? Benjamin distingue, entre elas, três principais: a) a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte [...] b) Esse caráter de continuidade entre vida e palavra apoia-se ele próprio na organização pré-capitalista do trabalho em especial na atividade artesanal. [...] c) A comunidade de experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional (GAGNEBIN, 1994, p. 10).

Benjamin preocupa-se com a narrativa, como ocorrem as narrativas, porque o papel de narrador como elemento unificador das comunidades se perdeu, e no entanto, propõe que os historiadores pensem que, “A narrativa não deve ser mais aquela do fluxo que justapõe eventos, mas aquela que produz interrupções, recortes no transcurso da história, de modo que o passado irrompe de um só golpe sobre o presente, originando uma situação de exceção” (CARDOSO JR, 1996, p. 55). A potência das narrativas deve ser “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Para Benjamin, o narrador faz uma história aberta, ele sabe que a complexidade do social é inesgotável. Não é uma narração definitiva, ela é compartilhada. Propôs narrar sem distinguir entre grandes e pequenos acontecimentos. Quando fazemos a distinção ou hierarquização dos acontecimentos, estamos deixando de lado outros sujeitos que

foram derrotados. Cada momento tem algo importante para algum sujeito. Aponta que, desde o final do século XIX o narrador, começou a desaparecer e com ele a história compartilhada, pois, os novos narradores: o historiador “neutro”, o romancista ou o jornalista, passaram a narrar sem considerar os significados do narrado como experiências vividas.

Dentre as muitas preocupações de Benjamin em relação à história e sua produção estão as preocupações com o tempo, que como afirma Löwy (2002, p. 205):

Contra essa visão linear e quantitativa, Benjamin opõe uma percepção qualitativa da temporalidade, fundada, de um lado, na rememoração, e de outro na ruptura messiânica/revolucionária da continuidade. A revolução é o “correspondente” (no sentido baudelairiano da palavra) profano da interrupção messiânica da história, da parada messiânica do devir” [...] A interrupção revolucionária é, portanto, a resposta de Benjamin às ameaças que faz pesar sobre a espécie humana a perseguição da tempestade maléfica chamada “progresso”, uma tempestade que acumula ruínas e prepara catástrofes novas.

Benjamin pensa uma concepção de história que dê conta também do tempo presente. Um tempo saturado de agoras, rompendo com o tempo vazio e homogêneo. O historiador benjaminiano constrói experiências com o passado a partir do seu agora. A história é construída em cima das experiências do presente e do passado. História, não é só o desenrolar da análise no tempo é uma reflexão sobre o tempo da história narrada, analisada. Considera a existência de tensões entre presente e passado. O passado se dá a ver em relampejares, de maneira fugaz, se ninguém o capta, ele se perde. Quando o passado perpassa veloz, se não for captado acaba ameaçando o futuro que continuará morto e o presente continuará cometendo os mesmos erros. Há, portanto, uma dialética entre o presente e o passado, de acordo com nossa sensibilidade que é social, conflitiva e tensa.

Com essa dinâmica, contrapõe um tempo vazio, homogêneo e linear, com um tempo saturado de agoras, projetos alternativos. A história se volta para o passado para respaldar as lutas do presente. O agora que é um confronto, possibilita fazer compreender o sentido da história sem precisar estudar a história universal e totalizante. O tempo do agora contém todas as questões referentes ao todo sem precisar trabalhar o início, para depois chegar no fato. Enquanto ficamos adivinhando o futuro, não olhamos e entendemos o presente, não o transformamos.

Neste contexto fantástico de mudanças propostas na relação do historiador com a história, não podemos deixar de apontar também a relação da memória com a história. Benjamin abre uma tentativa de trabalhar com as memórias de forma não hierarquizada, racionalizada. Memórias para ele são plenas de conhecimentos, relaciona-as com o vivido. Memória também como esquecimento, como apaziguamento com o passado. A (re) memória é sempre relacionada com o presente, é um entrecruzamento de tempos, espaços e vozes, não é uma autobiografia no sentido clássico. É uma memória que não é só racional é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Portanto, no ato de rememoração ampliamos a possibilidade de vida.

Como vimos, explicita como a modernidade apaga as memórias, como a relação entre antiguidade e modernidade é calcada na ruína. Para fugir das ruínas Walter Benjamin propõe que descubramos o sentido da vida pela rememoração, pois assim os mortos, os esquecidos, os que foram apagados da história, são redimidos quando alguém os traz à tona.

## FORMAR OU FAZER-SE PROFESSOR?

No contexto da modernidade capitalista triunfante, da escola como templo da modernidade, da ciência moderna, como Walter Benjamin contribui para pensar a formação de professores?



Pensar em formação de professores, geralmente, nos remete para a ideia de que formar alguém é definitivo, que a forma de o fazer está pré-estabelecida, convencionada. Poderíamos usar a metáfora da linha de produção, a matéria-prima (aluno ingressante numa licenciatura) entrou sem saber e deverá sair o produto final (o professor formado). Durante muito tempo, foi assim que os cursos de formação de professores, pensaram e agiram. Estes cursos, estavam estruturados para formar: ensinavam determinadas regras, procedimentos, metodologias, conteúdos e os professores estariam formados dentro daquele perfil desejado. Neste modelo não havia espaço para a autonomia, produção, diferenciação, para os imponderáveis que estes professores iriam encontrar nas escolas – alunos cansados, com fome, com uma sobrecarga de trabalho, com falta ou inexistência de materiais como livros, mapas, computadores, internet funcionando. Muitos desses professores, no desespero acabam caindo na simples reprodução daquilo que o livro didático traz, fazendo um ensino meramente informativo, não há construção, produção. Como face da mesma moeda, nas universidades, muitos profissionais faziam/fazem questão de deixar bem claro que o professor, do ensino fundamental e médio, deve ser um transmissor de conteúdo. Explicita-se assim, a divisão de saberes na qual a academia produz e o professor na escola consome, nega-se qualquer possibilidade de os professores produzirem, ser sujeitos do processo, ter autonomia.

Embora, esta maneira de pensar a formação ainda esteja presente na grande maioria dos cursos de licenciaturas, esta situação vem mudando lentamente. Alguns cursos estão desenvolvendo experiências diferenciadas, procurando trabalhar numa perspectiva em que, o professor ao final da graduação, consiga ser um sujeito mais autônomo.

Para além do convencional, propomos pensar a formação de professores e professoras por um viés benjaminiano o que implica em ruptura com o que está instalado e vem sendo praticado ao longo da

história da formação de professores. O pensamento de Benjamin apresenta-se numa perspectiva de negar esta estrutura, propõe que pensemos a história a partir das ruínas e não de forma determinista, assim a formação de professores, é pensada como um imenso campo de possibilidades. Ao pensarmos a formação através de algumas de suas categorias – experiência, memória, história aberta, escovar a história a contrapelo, tempo saturado de agoras – verificamos que é possível sair do modelo de formação acima exposto. Propomos pensar uma formação outra que dê possibilidades do professor se fazer, ou seja, que o profissional saia das universidades com autonomia suficiente para que possa ser sujeito do processo educacional, que seja protagonista e se perceba produtor de conhecimentos de forma coletiva respeitando as diferenças, as especificidades e que compreenda os estudantes como possuidores de saberes que precisam ser respeitados.

Portanto, numa perspectiva benjaminiana, passaríamos do formar ao fazer-se professor (PAIM, 2005). Para ocorrer esta passagem é necessário pensar o ato educacional como um campo de possibilidades, com uma história que está aberta, por se fazer, e não como algo pronto, fechado, determinado em que o professor fala, expõe e os alunos ouvem e repetem. Assim, ocorreria o diálogo entre diferentes saberes, e conhecimentos “como constante ruptura, como descontinuidade, sempre provisório, incompleto, inacabado [...] no seu processo, sempre em vias de se fazerem” (KRAMER, 2002, p. 2).

Benjamin, nos dá ferramentas para percebemos que a formação é um campo de confrontos no qual diferentes concepções disputam por espaços. Por outro lado, possibilita perceber as lutas, nos dá esperança de mudança, nos dá instrumentos para disputá-las. Conhecendo as lutas do passado entendemos o presente, por meio de uma inversão de tempos em que partimos dos agoras, dos nossos problemas, buscando as respostas no passado. Então, conhecendo as lutas, as experiências do passado nos instrumentalizarmos, passamos a ter

esperança na mudança, na utopia como algo que está se fazendo e não que virá de qualquer forma. Neste sentido, os professores, passam a ser sujeitos do processo, se sentem construtores, participantes.

Para a mudança, é fundamental pensar a partir das experiências dos sujeitos que estão no processo, ou seja, respeitar os saberes, dos professores e dos estudantes para a construção dos planos e das atividades.

Para nós, pesquisadores acadêmicos, torna-se fundamental conhecer o que pensam os professores para desenvolver nossos projetos, pensarmos a relação do professor enquanto sujeito individual com suas memórias, sua trajetória, sua experiência diferenciada, própria a cada um e, ao mesmo tempo, suas histórias coletivas tecidas em sociabilidade.

Outra contribuição importante em Benjamin é a narração, neste sentido, a realização de pesquisas a partir das narrações de professores, para que, estes ao narrar recobrem suas experiências, que não queiram mais apagá-las em busca do sempre novo. Trabalhar com narrativas numa perspectiva de diálogo possibilita que os professores enquanto sujeitos autônomos, percebam que muitas das respostas que buscam estão presentes em suas experiências e memórias. Portanto, memórias e experiências não podem ser jogadas fora como até então vem acontecendo nos cursos de formação de professores, pois...

[...] a tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica encontrar a história [...] a partir das experiências fragmentadas e da memória fragmentada, recuperando a capacidade do homem em tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem à experiência nas suas metamorfoses em que se tecem novas histórias (KRAMER, 2002, p.70).

Implica pensar a experiência na sua dimensão de totalidade, para além do científico e racional, pois como Benjamin defende, é preciso trazer o insignificante, o miúdo, o relegado para a história. Estas questões nos remetem mais uma vez a Sonia Kramer (2002, p.58), quando em diálogo com Benjamin, aponta as contribuições do seu pensamento para falar em educação:

O professor teve sua experiência empobrecida: seu conhecimento não é visto como “verdade aurática” e, ele não é narrador por não ter uma experiência coletiva a contar. Quem é ele? Professor e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. São progressivamente, submetidos à extensa rede de controle: fichas de frequência (sic), números de matrícula, notas, informações mensuráveis substituem conhecimentos e experiências comuns. Tornaram-se, professor e alunos, meras mercadorias? Os conhecimentos perderam sua aura: são mercadorias expostas nos livros didáticos e nas salas de aula, nas falas repetidas dos professores e nos quadros-de-giz. Como operário (na linha de montagem), o jogador (sempre começando), o passante (vagando na multidão), professores e alunos estão também condenados ao eterno recomeço? Há possibilidade do “novo” ou sua ação se reduz ao “sempre-igual”? Para se buscar a possibilidade de mudança, precisa-se buscar (me parece) a relação que é construída por professores e alunos, com o conhecimento produzido na prática social viva, para que deixem de se deslocar como autômatos... Como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, de ser autor? Como ler em cada objeto a sua história?

Além de todas as problemáticas levantadas por Kramer, ao trabalhar com memórias, Benjamin nos instiga a pensarmos como as memórias dos professores podem contribuir para o seu fazer-se? Em que medida as memórias de formação escolar, de suas vidas, de sua construção enquanto cidadãos, enquanto profissionais podem contribuir para que a academia passe a conhecer e respeitar os professores?

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 [Obras Escolhidas v. 1]
- BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão única**. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. [Obras Escolhidas v. 2]
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. [Obras Escolhidas v. 3]
- BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. *In*: KOTHE, F.R. **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1991, p. 30-43.
- BENJAMIN, Walter. A Paris do segundo império em Baudelaire. *In*: KOTHE, F. R. **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1991, p.44-122.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras. 19ª reimpressão, 2003.
- CARDOSO JR, H. R. Tempo e Narrativa Histórica nas "Teses" de Walter Benjamin. *In*: MALERBA, J. (Org.) **A Velha História**: Teoria, Método e Historiografia. Campinas-SP: Papyrus, 1996, p.51-60.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. PREFÁCIO: Walter Benjamin ou a História Aberta-*In*: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.7-19. (obras escolhidas vol. 1)
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Políticas Públicas e Ensino de História. *In*: NETO, José Miguel Arias (Org.). **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p.157-167.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, Histórias e (Re) Invenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In*: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.287- 330.
- KRAMER, Sonia. **Por Entre as Pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 3a Ed, 2002.
- KOTHE, Flavio R. Poesia e proletariado: ruínas e rumos da história. *In*: KOTHE, Flávio R. **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1991, p.7-27.
- LÖWY, Michael. A Filosofia da História de Walter Benjamin. **Estudos Avançados**, São Paulo: EDUSP, nº 45, p 199-206, maio/agosto 2002.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. **Revolta e melancolia**: o romantismo na contramão da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATOS, Olgária. **Vestígios**: escritos de filosofia e crítica social. São Paulo: Palas Athena, 1998.

PRESSLER, Gunter. K. O Sonho Toma Parte da História Sobre a Recepção de Walter Benjamin no Brasil (1960 até hoje). In: **Cadernos de Filosofia e Ciências Humanas**. Belo Horizonte: Faculdades Integradas Newton Paiva. nº 9, P.94-103, outubro 1997.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a) de História**. Campinas: FE Unicamp, tese, 2005.

TITÃS, “A Melhor Banda de Todos os Tempos da Última Semana”. Por Branco Mello, Sérgio Britto. **A Melhor Banda de Todos os Tempos da Última Semana**. Abril Music, 2001. CD.

ZAIDAN FILHO, Michel (Org.) **Walter Benjamin**. Recife: Editora Universitária: UFPE, 1994.

The background features a halftone dot pattern in shades of blue, purple, and orange. A large, bold yellow number '2' is positioned in the upper right corner.

2

Stela Rosa  
Joana Célia dos Passos

**Diálogos possíveis  
entre Walter Benjamin  
e Paulo Freire sobre  
o conceito de experiência**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.2)

## MODERNIDADE E EXPERIÊNCIA ENTRE A DESTRUIÇÃO E A OPORTUNIDADE

A modernidade é um conceito nuclear nas obras de Freire e Benjamin. Influenciados pelos contextos em que estão inseridos, eles chegam a diagnósticos diferentes acerca das condições de possibilidades de intercambiar experiência. Para Benjamin, a modernidade traz o gérmen da destruição comparando-a a uma tempestade que impele à humanidade para um futuro, mas deixa atrás de si a marca de destruição, um amontoado de ruínas. Tempestade que, para o autor, é o progresso (LÖWY,2005). Uma metáfora interessante para compreender as críticas de Benjamin aos grandes princípios da modernidade - o culto à racionalidade e ao progresso científico - se encontra nas cenas do filme *Tempos Modernos* (1936), de Charlie Chaplin, ao mostrar a massa de trabalhadores adentrando a fábrica. Estes, submetidos ao ritmo da máquina para a produção material, passam a incorporá-lo em todos os âmbitos da vida, constituindo uma relação automatizada com a própria vida, com o mundo e com o outro.

Benjamin estabelece críticas à assumpção da racionalidade como representativa do processo evolutivo do homem, apontando sua subjugação à ciência e à burocratização e instrumentalização pelo sistema capitalista. Para esse autor, o progresso científico levou o homem a descobertas, aspectos positivos da modernidade. Por outro lado, instituiu o exacerbado culto à razão que, perpetrado pelo Iluminismo, produz o rompimento com o passado e com a tradição, os quais se tornam símbolos de atrasos que devem ser superados. Nesse cenário, o homem moderno aspira começar de novo, assumindo-se como uma tábua rasa na qual é imprescindível imprimir um processo civilizatório. O resultado de tal movimento é a pobreza de experiência, exemplificada nas vivências desmoralizantes de experiências, tais como a primeira guerra mundial, a fome e a batalha cotidiana pela sobrevivência



(BENJAMIN, 2012a). Podemos incluir nessa análise, o processo de colonização imposto aos países da América Latina, que, na perspectiva teórica dos Decoloniais, hierarquiza não só identidades, mas se nega qualquer outra forma de racionalidade (MIGNOLO, 2008).

Segundo Galzerani (2009), outro aspecto relevante para Benjamin é o papel que a mercadoria assume sob o jugo do capitalismo e da industrialização frente às mudanças nas formas de produção e no modelo econômico. Inspirando-se nas reflexões de Marx, Benjamin lança mãos do conceito de fantasmagoria para pensar seus impactos na subjetividade. A fantasmagoria traduz-se na aparição de imagens-phantasma, que, ao mesmo tempo que não correspondem ao real, porque não estão presentes, constituem o conjunto de imagens representativas que são internalizadas sociedade, passando a representá-la e opera como um objeto autônomo, movendo-se sozinho, que se interpõe a sociedade produtora de mercadorias e de sua própria cultura (CUNHA, 2013). Assim, a relação que estabelecemos com as mercadorias cria as ilusões de realizações pelo consumo para que consigamos suportar o peso da luta pela sobrevivência e, ao mesmo tempo, borrar as desigualdades sociais e econômicas, com a sobrevalorização do capital sobre a vida humana.

Dinâmica que modifica o compartilhar de experiências nas sociedades tradicionais, que era transmitidas aos mais jovens por meio de épicos e narrativa, possibilitando que as pessoas se constituíssem e se reconhecessem integrantes de uma vivência comunitária. Já na modernidade, devido à ilusão de que as mudanças materiais proporcionam condições para a realização humana por meio de avanços tecnológicos, o que ocorre é a impossibilidade da experiência e, com isso, a desvinculação do patrimônio cultural enquanto obra coletiva, surgindo a existência individual e solitária, aquela “que se basta a si mesma”, na qual as “complicações infinitas da vida diária” impedem o homem de examinar sua própria existência, não sendo possível refletir

sobre o seu cotidiano, a tal ponto que “um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão” (BENJAMIN, 2012b, p.128).

Já Paulo Freire, imerso numa realidade desigual olha a modernidade como uma oportunidade de mudança. Nesse sentido, a obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, é representativa do panorama em que Freire está imerso: uma realidade na qual milhares de “Severinos”, os retirantes das décadas de 1940 e 1950, compartilhavam no seu cotidiano a fome, a doença e a violência e buscavam na migração para os grandes centros a esperança de dias melhores. Crítico do sistema capitalista, Freire (1967) avalia que o processo de industrialização no Brasil é marcado por mudanças na subjetividade da população que, diante de alterações no cenário social e econômico, transitava de uma consciência mágica – própria das sociedades escravocratas e autoritárias, cujas raízes remontam ao período colonial. Momento em que o viver de grande parte da população resumia-se à satisfação das necessidades básicas humanas, ao que Hannah Arendt (2005) denomina de labor, atividade relacionada às necessidades vitais produzidas e introduzidas no processo da vida biológica – para a transitiva-ingênua, resultante da urbanização e migração, na qual o sujeito tem elementos para ampliar sua percepção de mundo e questionar as desigualdades.

Ora, nessa movimentação de panorama, que se traduz na transição de um país eminentemente rural para inserção em um processo acelerado de urbanização de alguns locais, o trânsito entre disposições mentais – consciência mágica a transitiva ingênua – dá-se de forma automática, podendo resultar em uma consciência fanatizada, configurada pelo fenômeno de massificação, nutrido pela irracionalidade decorrente do aprofundamento das contradições econômicas e sociais, levando à acomodação, ao ajustamento e à adaptação; ou a uma consciência crítica, na qual o homem se integra com e na sua

realidade, compreendendo os processos de opressão e dominação e, por isso, capaz agir sobre sua situação no mundo. É o que autor denomina de inédito viável, condição de possibilidade de mudanças em si mesmo e na sociedade. (FREIRE, 1967).

Diante de tais contextos, os diagnósticos sobre a modernidade assumem pontos diferentes. Segundo Weber (2014), a experiência e o trabalho, no enfoque benjaminiano, estavam imbricados no processo de transmissão de experiência, no qual o trabalho artesanal tinha uma dupla importância: aperfeiçoamento e transmissão de destinos singulares. No entanto, com a produção industrial, esse processo de apropriação e produção de conhecimento cede lugar ao adestramento, configurando-se como negação da experiência e uma forma de autoalienação da humanidade. Deste modo, a possibilidade de experiência se reduz às vivências solitárias e individuais, cuja socialização é mediada pela mercadoria (BENJAMIN, 2012b).

Freire, por sua vez, é um entusiasta das ideias iluministas e como Kant (2009) vê no uso crítico da razão a possibilidade de transição da menoridade – na qual o homem é guiado pelo outro – para a maioridade, tornando-se capaz de guiar a si mesmo, de pensar por si mesmo, de se autogovernar, assumindo uma vocação intrinsecamente humana. Assim, na realidade brasileira, se a modernidade assevera as desigualdades, ela também pode produzir modificações nas percepções dos oprimidos.

## O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA E OS PONTOS DE (DES)ENCONTROS

Nossa hipótese é que essas diferentes perspectivas de olhar em relação à modernidade colocam pontos de convergências e divergências na conceituação desses autores acerca da experiência,

especialmente no que se refere às vivências cotidianas, a experiência vivida (Erlebnis). Para Benjamin (2012b), cujos lócus do pensar era a Alemanha, que vivia um processo intenso de modernização, guerras e de destruição de modos de existência coletivos, a experiência vivida, enquanto uma trajetória individual, é a impossibilidade da experiência. Já para Freire (1967), a história de vida do indivíduo, do oprimido, poderia ser a condição de possibilidade de transição para a consciência crítica, motor da autotransformação individual e comunitária. Ou seja, ao compartilhar as vivências cotidianas que constituíam a experiência individual, o oprimido poderia compreender a sua inserção na história coletiva, a qual seria essência de transformação das consciências e, por isso, oportunidades de conjuntamente se constituir experiências transformadoras da sociedade – a práxis – ação e reflexão intersubjetivas entre homens mediados pelo mundo.

Já a concepção de experiência (Erfahrung) de Benjamin, enquanto práxis, na qual o relacionamento consigo mesmo e a relação com o mundo e com o outro se articulam, é um elemento de proximidade na teorização em ambos os autores. Para Benjamin, a experiência relaciona-se com a possibilidade de se inserir em um modo singular de uma determinada tradição, na qual o narrador, a partir de um modo peculiar de linguagem, compartilha com o ouvinte, coautor das experiências, as lições que têm sido experimentadas no transcurso do tempo. Por meio da narração, a experiência, que não é regida por um tempo linear e não está circunscrita ao tempo passado, é reelaborada e ressignificada no presente por intermédio da transmissão e pela participação do narrador e do ouvinte, relacionando-se assim com a formação humana, visto que é, por um lado, a elaboração e apropriação de vivências em meio ao social, e, por outro, a elaboração da transformação de si mesmo e, ao mesmo tempo, do mundo.

No âmbito educacional, Freire (1967) a conceitua como um processo intencional de mudança de disposições mentais dos oprimidos, por meio da apreensão crítica acerca das estruturas objetivas e

subjetivas, ou seja, das condições de opressões e das percepções que estes têm acerca delas. O desafio é romper com a dualidade existencial, que se materializa nas formas de se comportar e compreender o mundo, cuja a tendência é reproduzir a estrutura de dominação, e localizar em si mesmo a lógica da opressão e agir sobre ela: deixar de ser “hospedeiro do opressor e se constituir como um sujeito para si, e não um objeto do outro. E é esse movimento de transição de consciência, enquanto pensamento e ato que desafia os homens no e com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 45), que impulsiona o ser humano a agir sobre si mesmo e conjuntamente sobre o mundo que se configura a experiência. Vale ressaltar que Freire faz essas reflexões na década de 1960, quando a Educação de Jovens Adultos (EJA) já tinha sido alçada a problema de Estado, cujo marco significativo é a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), implementada em 1947. Daí sua defesa de que a EJA é uma ação eminentemente política, que se configura na tensão entre diferentes concepções educacionais: a bancária, que visa manutenção da ordem vigente; e a libertária, cuja centralidade é o desvelamento das condições de opressão e da internalização dos valores que a sustentam.

Para ambos, a experiência relaciona-se com o processo de produção de conhecimento, o qual não se constitui na relação sujeito-objeto, pois requer o estabelecimento da comunicação entre os sujeitos acerca do objeto, numa relação constituída a partir das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas. Portanto, a experiência não se inscreve no âmbito das vivências individuais, mas reflete a experiência social dos sujeitos: um saber que se adquire coletivamente no cotidiano e possibilita aos homens e às mulheres viventes de um mesmo regime social refletirem acerca das suas vivências, que têm potencial tanto de destruição quanto de criação, como condição para a construção de uma nova relação com o objeto. Assim, pode-se pensar que, tanto para Benjamin quanto para Freire, a experiência não carrega apenas o sentido de apropriação de vivências, mas incorpora uma atividade destrutiva que deve potencializar a autotransformação como transformação do mundo.

## APROXIMAÇÕES ENTRE O NARRADOR E O DOCENTE LIBERTÁRIO

Outra aproximação que se pode fazer entre esses autores são os personagens que elegem como importantes para que a ela, a experiência, seja vetor de transformação. Benjamin (2012b) elege a figura do narrador e a sua desapareição como símbolo da crise da experiência, da sua impossibilidade na modernidade. Transitando entre dois modelos: os artífices viajantes e os camponeses sedentários, que compartilham diferentes vivências, pode-se pensar que o autor refletia que ela, a experiência, é contingente, e nos abre para pensar nos limites de racionalidade universal, que se impõe como modelo único. Ora, se o viajante, por transitar em diversos mundos, poderia compartilhar outras realidades, outros modos de existência; o camponês relatava sobre seu país, suas histórias e tradições, sobre modos de existências singulares, que se constituíam no viver do cotidiano. Trata-se assim de personagens cujas existências se dão em perspectivas diferentes, imprimindo uma marca peculiar a cada narrador, mas que comungam a capacidade de fazer narrativas dos fatos e das histórias, de transmitir experiências, visto que elas carregam não só a subjetividade do narrador, ou seja, não estavam cerrados nas suas experiências individuais, pois internalizava a tradição no qual se constituía, sendo assim portadores de muitas vozes. Assim, a sabedoria e o saber transmitidos pelo narrador têm valor na medida em que se inscrevem na ordem da vida vivida e se relacionam com a verdade que se configura na contingência, e não como valor abstrato e universal. Trata-se de um “conselho tecido na substância da vida vivida” (IDEM, p. 213), a partir do estabelecimento de uma relação ética consigo mesmo e com o outro.

Na relação que se estabelece entre narrador e ouvinte, a comunicabilidade coloca-se central para que haja transmissão de experiência, a qual pressupõe o compartilhar do mesmo universo da

linguagem e das práticas, associando a vivência individual à coletiva. Nesse universo, a relação com a palavra é artesanal, o que nos remete a pensar que ela se forja no viver, ou seja, nas relações no mundo e com o outro, num processo de imersão, de reflexividade e emersão do vivido. Um falar desde a vida e não da vida enquanto objeto abstrato. Assim, o narrador não transmite uma mera informação ou um modelo a ser seguido, mas um conselho que permite a quem ouve fazer o movimento de diálogo com sua própria existência e desta forma ressignificá-la. Existência que se constitui coletivamente, que se integra na construção de subjetividade. Portanto, não se trata de uma mera vivência, vazia de sentidos. Podemos pensar que uma das marcas da contemporaneidade é nos inundar de vivências individuais, sem que ali possamos compartilhar experiências. Muitas pessoas, por exemplo, se dispõem a viver rituais indígenas, sem dialogar com a visão de mundo que a constitui, para viver uma experiência diferente. Ora, se pensamos que os rituais encarnam símbolos, formas de compartilhar crenças e modos de vida, o fato de participar de uma ritualística sem compreender a simbologia que a norteiam, nos coloca numa vivência individual, centrada no nosso si mesmo, nas nossas lentes interpretativas, que nos leva à leitura dos sentidos a partir da nossa perspectiva de mundo. Trata-se assim não de um compartilhar de experiência, mas de uma mera vivência que pode levar a exotização do outro.

Pode-se identificar, na figura do professor libertário de Freire, similaridades com o narrador de Benjamin. Para ambos, trata-se de uma figura que estabelece uma relação dialógica e ética com o outro, compartilhando suas reflexões sobre o mundo, as quais não se limitam à sua vivência individual, mas incorporam a prática social na qual se está inserido. E é a sua capacidade de conjugar experiências, que constitui a sabedoria e com isso sua autoridade. Assim, tanto no ato pedagógico, no caso do professor, quanto na narração, subjaz um processo de refazer a cognoscibilidade, na busca tanto de ampliar a sua própria capacidade de compreensão do objeto quanto de possibilitar

repassar uma experiência. E a produção do conhecimento não se reduz à habilidade técnica dos sujeitos de apreender o objeto, mas requer o estabelecimento de uma relação intersubjetiva para que possam refletir acerca de si e do mundo e ressignificá-la conjuntamente. Ou seja, exige o conhecimento não só da objetividade, “[...] mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis e percepção de si mesmos e do mundo em que e com quem estão” (FREIRE, 1982, p. 99).

Para compartilhar a experiência produtora de conhecimento reflexivo – e não uma mera inculcação de informação – a existência de um narrador prescinde a do ouvinte. Assim, todos são coautores e autores: aquele que ouve reflete a partir de sua história e ao recontá-la incorpora as lições aprendidas. Tal dinâmica é exemplificada na parábola com a qual Benjamin inicia o texto *Experiência e Pobreza*, trazida de forma metafórica na figura do velho pai que, no momento da morte, revela aos filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Diante da revelação, a ação dos filhos é escavar o terreno em busca do tesouro e, no outono, quando a produção das vinhas das suas terras é a mais auspiciosa da região, descobrem que “o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIN, 2012a, p.123).

De forma similar, Freire (1996, p.91) pontua que não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Daí o motivo pelo qual o processo de ensino e a aprendizagem necessitam do diálogo enquanto exigência existencial: “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”.

Freire (1996, p. 86) analisa o ato pedagógico enquanto ato gnosiológico, no qual a ação do educador é problematizar com os educandos o conteúdo que os mediatiza – e não dissertá-lo, descrevê-lo como



algo dado e acabado – buscando compreender que aqueles que vivenciam as condições de opressão podem tornar explícitos os problemas que não estão no seu horizonte. Trata-se, assim, de colocar-se em diálogo com os saberes das vivências cotidianas, não redutíveis ao intelecto, visto que se inscrevem nas emoções, na intuição e no corpo, estimulando os alunos e a si mesmo ao exercício de “conjecturar, de comparar, na perfilização do objeto ou do achado da sua razão de ser”, denominado pelo autor do processo que visa transição da curiosidade espontânea, que inicialmente pode ser ingênua, desarmada, quando associada ao saber do senso comum, mas é a mesma curiosidade que ao se criticizar, torna-se epistemológica. Portanto, “muda de qualidade, mas não de essência” (FREIRE, 1996, p. 31). Dessa forma, alunos e professores participam do processo de construção do conhecimento, o que caracteriza o ciclo gnosiológico.

Tal movimento requer que o docente tenha autoridade: domínio dos temas a serem ministrados e assumir a direção do processo – o que pressupõe rigor e comprometimento – mas sem se considerar um iluminado: aquele indivíduo que tem o papel de inculcar conhecimento ao objeto aluno para moldá-lo à ordem social vigente ou guiá-los rumo à revolução. Portanto, a crítica direciona-se tanto aos docentes conservadores/tradicionais como àqueles que se consideram revolucionários. A saída proposta pelo autor é que o docente atue como um ativista crítico, capaz de recriar o seu conhecimento a partir da realidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, traga para sala de aula instrumentos de análise que contribuam para o desvelamento da realidade, estabelecendo uma relação epistemológica com as experiências dos estudantes para analisá-las criticamente.

Nas reflexões de Freire, também se pode identificar questões relacionadas às condições de comunicabilidade de experiências, a qual precisa se articular com o horizonte das vivências dos sujeitos, viabilizando o processo de narração e transmissão que Benjamin (2012b,

p. 215-217) aponta quando se refere a Leskov, cuja a realidade da “classe operária, da embriaguez, das juntas policiais e dos comerciantes desempregados é precursora de seus contos”; e a Gotthelf, “que oferece conselhos sobre o cultivo agrícola a camponeses” e ressalta que “o grande narrador terá sempre as suas raízes no povo”.

Um elemento de similaridade entre o narrador e o professor libertário está na relação que se estabelece com o outro, ouvinte e aluno, na qual não há submissão ou passividade, mas uma resignificação a partir da ação (pensamento e ato) com a experiência transmitida. Para ambos, a linguagem é considerada relevante, pois pressupõe um espaço no qual é possível a destruição, reelaboração, resignificação e criação, numa relação de comunicabilidade com o outro e consigo mesmo, cuja relação com a verdade do vivido coletivamente é central, que Benjamin relaciona, já no seu primeiro escrito sobre o tema Experiência, elaborado em 1913, com a vivência do espírito, donde se originam os conteúdos da experiência. Para Paulo Freire, a verdade conecta-se com o desvelamento das condições de opressão do oprimido, e a produção de um conhecimento que possibilite a libertação, para criar condições de busca da vocação histórica do homem de ser mais, humanizar-se.

## PASSADO E PRESENTE ARTICULADOS NO AGORA

Em ambos os autores, a experiência não está circunscrita ao passado ou limitada ao presente imediato, mas é na articulação entre essas temporalidades que é possível produzir conhecimento, transmitir experiência enquanto possibilidade de transformação de subjetividades. Considerando a perspectiva de incompletude antropológica de Freire (2005), para quem os homens e mulheres são seres históricos,

inconclusos e inacabados em busca por realizar a vocação humana de ser mais, a condição humana decorre da capacidade de consciência da sua inconclusão, que possibilita tridimensionar o tempo e fazer história, ou seja, agir no presente, a partir do passado, em função do futuro, em um movimento permanente de realização humana do ser histórico-social.

E mesmo que Freire (1992, p. 23) não tenha teorizado acerca da categoria tempo, pode-se inferir que sua percepção, assim como Benjamin, divergia da perspectiva linear e evolucionista – na qual cada época carrega em si certo gérmen do progresso humano – e criticava tanto a visão dos conservadores, que buscavam domesticar o presente e assim garantir no futuro a continuidade da opressão e dominação, quanto os de esquerda, que transformam “o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fardo, de sina ou de destino irremediáveis”. Portanto, para esses autores, nem o passado está fechado e nem o futuro definido; ambos são afetados pelas ações do presente e assim as situações-limite, conceito elaborado pelo educador brasileiro para simbolizar as condições de submissão e dominação dos oprimidos – alargam-se, não se reduzindo ao tempo vivido no presente.

Nossa hipótese é que a perspectiva benjaminiana acerca da história e do tempo podem produzir um potente diálogo com essa reflexão de Freire. Ao articular historicamente passado e presente, o filósofo berlinense traz outra perspectiva para compreender a história e o tempo. Contrapondo-se à visão evolucionista da história como acumulação de conquistas e progresso, ele aponta que a mesma se baliza na perspectiva dos vencedores e esconde as derrotas dos vencidos; daí a necessidade de escovar a história a contrapelo, de recontá-la na perspectiva dos perdedores. Portanto, o passado não é uma mera transição para o futuro e está carregado de potência para a transformação, pois, ao ser rememorado no presente, torna-se possível parar o tempo e estabelecer ligações com o agora, ou seja, rememorar

a conjugação de fatos que os constituíram e os ligam. Assim, o passado não acabou, e o presente traz a possibilidade de rememoração, de tomar consciência das injustiças passadas (LÖWY, 2005).

Segundo Gagnebin (2014, p.248), a rememoração, para Benjamin, tem o potencial de salvar o passado não apenas com o sentido de conservá-lo, mas para demarcar “um lugar preciso de sepultura no chão do presente, possibilitando o luto e a continuação da vida”. Podemos pensar assim que o processo de colonização da América Latina tem ligação com o da escravização da Roma antiga e com o trabalho escravo que ainda é uma realidade no Brasil. Em ambos, a barbárie, a matança, a exploração e o sangue dos perdedores estão expostos nos monumentos históricos; e para que essas vidas não sejam esquecidas em vão, o ato de rememorar coloca cada um de nós em uma relação de responsabilidade com aqueles que sofreram injustiças no decorrer dos tempos. O mesmo que dizer salvar o passado é assegurar mudanças no futuro.

A proposta deste filósofo é que o passado estabeleça “uma articulação nova e inovadora com o presente” (IDEM, p. 238) por meio da rememoração, a qual renova o esquecimento no lembrar que se dá por meio da memória. Tal processo não ocorre de forma voluntária, ou seja, não é algo que se busca por uma vontade consciente, mas significa apropriar-se de uma lembrança que relampeja no momento de perigo (LÖWY, 2005). Isto é, lembrar-se de fragmentos da história da vida que ao ser reapropriado no presente ganham novos significados, podendo contribuir para o conhecimento do agora. As lutas da população indígena por demarcação de terra podem exemplificar a relação que Benjamin estabelece entre o passado e o presente. Ao rememorar o processo de colonização, os indígenas brasileiros têm ressignificado o que se denominou por processo civilizatório e disputam outras narrativas, ressaltando a violência a que foram submetidos, com a apropriação material e imposição de racionalidades que os negavam enquanto sujeitos produtores de conhecimento, com formas diferentes

de se relacionar com o outro e o mundo. Trata-se assim de um lembrar que ganha intencionalidade por meio da resignificação de imagens antigas e cristalizadas que modificam a apreensão do passado e, ao mesmo tempo, do presente.

Nesse sentido, a relação que o filósofo alemão estabelece entre passado e presente pode se constituir em um tempo de oportunidade para a emancipação, o que dá relevância à proposta educacional de Freire, o qual defendia que os processos educacionais deveriam ter como ponto de partida a leitura de mundo dos oprimidos, das situações limite de submissão, desigualdade e opressão. Tais situações deveriam por isso ser a matéria-prima bruta dos currículos que, ao serem compartilhadas criticamente, podem se transformar em oportunidades de superação coletiva das condições sociais de opressão, categorizado por Freire (2005, p. 32) como o inédito viável. E nesse processo os oprimidos têm um duplo papel: tomar consciência da desumanização a que são submetidos a partir das suas experiências de opressão, identificando o opressor que o habita, ou seja, o processo de bancarização a que foram submetidos e que lhes inculcou de valores e modos de existência que os delegam para os espaços de margem, e agir para transformar a realidade, em busca de viabilizar a humanização da sociedade. Logo, é nesse sentido que para o autor “só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficiente forte para libertar a ambos”: opressor e oprimido.

Pode-se pensar, portanto, que é nesse ato de rememoração proposto por Benjamin que o presente se alarga e potencializa as situações limite, criando condições de possibilidades para que estas adquiram dimensões mais amplas que as vivências individuais e coletivas do tempo presente, oportunizando a transmissão de algo que merece ser narrado: histórias de perdas e mortes, de dominação e submissão, que continuam no presente. E se o ato de lembrar é imprescindível para salvar o passado, a transformação do presente requer a redenção,

o agir no presente, como propõe Benjamin, que na teoria pedagógica de Paulo Freire é a construção do inédito viável, de ações coletivas potencializadoras de mudanças das condições de opressão.

## A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mais que estabelecer pontos de encontro teóricos, penso que o diálogo entre esses autores pode criar potências reflexivas para pensar a experiência. Integrar conceitos elaborados por Benjamin, como o de tempo e história, apresentadas no texto *Teses sobre o Conceito de História* (1940), com os de Paulo Freire, especialmente os de situação limite e inédito viável, nos inspira a pensar a centralidade da experiência enquanto condição de possibilidade de transformação de subjetividades, de ações e, com efeito, das relações e da sociedade.

Tanto para Benjamin quanto para Freire, a experiência reflete um conhecimento que se constitui nas vivências coletivas, portanto é tecida nas relações entre os seres humanos e não humanos e deles com o mundo. O compartilhamento da experiência requer relações intersubjetivas, um processo em que há posituação dos riscos, pois afeta os sujeitos de diferentes modos, sem que se possa prever os resultados: pode-se se chegar a um novo saber, a um enriquecimento da vida ou a uma amarga lição. Tais reflexões abrem perspectivas para pensar a experiência não como um experimento, como algo restrito ao empírico, ao conhecimento científico e à tecnologia, no qual há um resultado previsto a ser alcançado, sem possibilidades de variações subjetivas.

E mais do que respostas, elas abrem perguntas que me parecem desafiadoras para o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Como colocar em diálogo as experiências vividas com os

saberes e as práticas escolares na atualidade, visto que prepondera a perspectiva de experimento, em que há um caminho prescrito ao qual os alunos devem chegar, mensurado ao longo do percurso por meio de avaliações? Quais as possibilidades de pensar a experiência em um contexto pedagógico que coloca como centralidade o saber-fazer, havendo pouco espaço para narrar e refletir sobre a existência?

No campo da EJA, mesmo sem se remeter a Benjamin, o educador Miguel Gonçalves Arroyo (2011) tem defendido uma disputa no âmbito curricular, cuja centralidade deve ser a experiência coletiva dos educandos e as suas memórias e histórias. A proposta do autor é que se trabalhe uma proposta educacional com foco nas identidades dos coletivos étnicos, raciais, dos campos, dos quilombolas das periferias urbanas, das mulheres. As perguntas que se pode fazer a partir da proposta de Arroyo é: como articular as políticas de identidade e o compartilhamento de experiência sem correr o risco de estabelecer relações de empatia com o semelhante e de concorrência/guerra com a diferença? Como colocar as identidades como centrais nos processos educacionais sem correr o risco de essencializá-las e assim fixá-las, reduzindo o sujeito a um determinado aspecto?

Por fim, ressalta-se que a perspectiva desses autores pode nos oferecer ferramentas para refletir sobre as limitações do que hoje se coloca no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca da experiência, ainda restrita a fins instrumentais de reconhecimento formal das experiências laborais, objetivando a superação dos hiatos educacionais para inserção no mercado de trabalho, rumo a um futuro de progresso. Entre os exemplos destas ferramentas, está a criação de sistemas de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (PLAR), implantados desde a década de 1990, nos sistemas de educação europeus e australiano. Esses sistemas disputam o direcionamento de investimentos para diversificação das ofertas educacionais e das saídas profissionais que podem se dar nos contextos

formais de educação e formação ou no reconhecimento e acreditação de competências parciais detidas pelos indivíduos, numa articulação entre as instituições educacionais e as empresas (PIRES, 2002). A criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede Certific, instituída pela Portaria Interministerial no 1.082/2009, pode ser considerada um alinhamento do Brasil com essa concepção. O Certific tem como objetivo viabilizar o reconhecimento e a certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada para jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, uma questão para a qual a filósofa Marilena Chauí (2017) chama a atenção é a concepção de empreendedor de si que tem se incorporado no pensamento educacional. Aqui não se trata de formar as pessoas para a inserção no mercado de trabalho, mas de transformá-las em indivíduos capazes de constituir seus capitais materiais e imateriais (corpo e intelecto) em um produto à venda com potencial de consumo. Como então pensar a experiência, enquanto relação subjetiva e intersubjetiva de compartilhamento, diante de um processo de formação que se reduz a formatar/formar subjetividades empreendedoras de si, ou seja, cada indivíduo se pensa como um empresário de si mesmo, uma propriedade individual que estabelece com o outro uma relação de concorrência?

## REFERÊNCIAS

- ARENDET, Hannah. Trabalho, obra, ação. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** 7, 2/2005, p. 175-201.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 376p.



BENJAMIN, Walter. **Experiência**. 1913. Disponível em: <<https://enquantoissoaalemanha.wordpress.com/2013/05/15/traducao-experiencia-walter-benjamin-1913>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012 a. P.123-128

BENJAMIN, Walter. O Narrador. *In*: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 2012 b. p.213-2408

CUNHA JR., L. N. & DAMIÃO, C. M. **O conceito de fantasmagoria na teoria da modernidade de Walter Benjamin**. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/6033.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo. Paz e Terra. 2005.107p.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo, Paz 1967. 157p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1992.127p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra., 1996. 92p.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O trabalho de rememoração de Penélope. *In*: **Limiar, aura e rememoração**: Ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo, Editora 34, 2014 (1 Edição), 272p.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Palestra Memória e História em Benjamin**, ministrada na Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RfmXD6gMkK8>>. Acesso em: jan. de 2018.

KANT, Immanuel (1724-1804). Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? **Textos Seletos**. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005. Pg. 63-71

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, [tradução das teses] Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller. - São Paulo: Boitempo, 2005, 160p.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade. Rio de Janeiro, n 34, p. 287324. 2008.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e Formação ao Longo Da Vida**: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências. 2002. 646f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002

WEBER, Thomas. Experiência. In. **Conceptos de Walter Benjamin**. OPITZ, Michael; WIZISLA Erdmut. 1ed. Buenos Aires: Las cuarenta, 2014, 1.264p.



3

Pedro Mülbersted Pereira

**Uma experiência  
com o passado:**  
visita à fortaleza de São  
José da Ponta Grossa  
em 03 de setembro de 2017

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.3)

## INTRODUÇÃO

A Fortaleza de São José da Ponta Grossa é uma das três fortalezas administradas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), somado a fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim e Santo Antônio de Ratonés. Estas fortificações foram projetadas por José da Silva Paes<sup>1</sup> e construídas em meados do século XVIII, dando início ao sistema defensivo da Ilha de Santa Catarina.<sup>2</sup>

Em 1938, esta fortaleza foi tombada como patrimônio histórico pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) – hoje, Instituto (Iphan)<sup>3</sup>. Após um longo período de abandono e ruínas (TONERA, 2005; PEREIRA, 2013), esta fortaleza foi restaurada, na década de 1990, através de uma parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina e a Fundação Banco do Brasil (FBB), mais outras entidades como o Iphan (IBPC, à época) e o Exército do Brasil, dentro

- 1 José da Silva Paes (1679-1760) foi um militar português, tendo alcançado a patente de brigadeiro; era engenheiro militar; como tal, desempenhou papel fundamental na consolidação da presença portuguesa no sul do Brasil; é o autor do projeto de dezenas de fortificações no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, bem como outras edificações. Foi o primeiro governador da capitania de Santa Catarina, fundada em 1739, tendo ocupado o cargo até 1743, e, novamente, entre 1746 e 1749. Foi também o responsável pela vinda de açorianos para colonização do litoral catarinense e sul-riograndense (PIAZZA, 1988).
- 2 O sistema defensivo da Ilha de Santa Catarina foi um dos mais expressivos do Brasil durante o período colonial. Além das fortalezas de Santa Cruz, São José, Santo Antônio e Nossa Senhora da Conceição, projetadas por Silva Paes, fora acrescentado, ao longo do século XVIII, com os fortes de Santana do Estreito (1761), São Francisco Xavier da Praia de Fora (1761), São Luiz da Praia de Fora (1771), Santa Bárbara da Praia da Vila (antes de 1774), Nossa Senhora da Conceição da Lagoa (1775) e São João do Estreito (1793); a bateria de São Caetano da Ponta Grossa (1765), entre outras. Ao todo, este sistema chegou a contar com quase 30 fortificações de diferentes classificações: fortalezas, fortes, baterias e entrincheiramentos.
- 3 O órgão teve diferentes nomes ao longo da sua história: fundado como Sphan, passa a ser chamado Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) de 1946-1970; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) de 1970-1979, quando é dividido em SPHAN (Secretaria), na condição de órgão normativo, e na Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), como órgão executivo. Em 1990, ambos são extintos e dão lugar ao Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC) que, em 1994, assume definitivamente a alcunha de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

do processo de patrimonialização das fortalezas catarinenses (PEREIRA, 2016). Hoje, esta fortaleza, assim como as outras duas fortalezas mencionadas, é um dos atrativos turísticos do litoral catarinense.

Este texto apresenta a Fortaleza de São José da Ponta Grossa pelo olhar do autor, em uma visita à fortaleza em setembro de 2017. Convido o leitor a me acompanhar nesta visita, entendendo a leitura como um passeio a partir de um roteiro, previamente construído, pela experiência pessoal do autor. Esta experiência está carregada de sentidos e significados, construídos através dos anos de envolvimento do autor com o tema. Atuei como estagiário do Projeto Fortalezas Multimídia<sup>4</sup> entre 2010 e 2013; desenvolvi minha pesquisa em Educação, à nível de mestrado, sobre o processo de patrimonialização da Fortaleza de Anhatomirim entre 1970 e 1992, entre 2014 e 2016 (PEREIRA, 2016); e desenvolvo, atualmente, pesquisa em Educação, à nível de doutoramento, sobre o processo de patrimonialização das Fortalezas de Anhatomirim, Rationes e Ponta Grossa entre 1989 e 1991.

Esta visita guiada está marcada pelos referenciais teóricos de Walter Benjamin<sup>5</sup>, tanto nas suas discussões sobre cultura, experiência, história, memória e patrimônio, quanto na metodologia empregada para construção do texto no formato de *mônadas*. Estas *mônadas* são reflexões pessoais do autor, de caráter ensaístico; outras *mônadas* são

- 4 O Projeto Fortalezas Multimídia é um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenado pelo arquiteto Roberto Toner. Criado em 1995 – após o arquiteto ter participado do processo de restauro das fortalezas de Anhatomirim, Rationes e Ponta Grossa – o projeto está ativo, e, ao longo dos anos, tem desenvolvido uma série de ações como o CD-Rom Fortalezas Multimídia (TONERA, 1998) e o Banco de Dados mundial sobre fortificações <[www.fortalezas.org](http://www.fortalezas.org)>.
- 5 Walter Benjamin (1892-1940) foi um filósofo alemão, de origem judaica, tendo atuado como crítico literário, ensaísta, tradutor, cujas contribuições se estendem pelo campo da História, da Sociologia, das Artes, da Literatura, da Teologia, entre outras. Associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, fora influenciado por autores como Charles Baudelaire, Marcel Proust, Nietzsche, Maurice Halbwachs, Georg Lukács, além de Bertolt Brecht, Gershom Scholem, Theodor Adorno, Max Horkheimer, entre outros. Suas ideias tiveram grande alcance postumamente; em vida, não foi aceito no meio acadêmico alemão, tendo sido rejeitada a sua tese de livre-docência Origem do Drama Barroco Alemão pela Universidade de Frankfurt. Morreu em 1940, como consequência da perseguição que sofreu pelo regime nazista.

citações, fragmentos incorporados à tecitura do texto no diálogo com as fotografias produzidas pelo autor durante a visita a esta fortaleza em setembro de 2017. Dada a natureza do texto, inconclusivo, não haverá conclusão da parte do autor.

Antes de começar o nosso passeio, é preciso situar o leitor nos caminhos que venho percorrendo, teoricamente, pelos itinerários de Walter Benjamin.

## WALTER BENJAMIN: MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA, HISTÓRIA E CULTURA

Walter Benjamin utilizou-se do formato de mônadas para compor alguns de seus ensaios literários, como *Rua de mão única*, *Imagens do pensamento* e *Infância em Berlim por volta de 1900*.

Maria Carolina Bovério Galzerani (2013, p. 241), amparada em Benjamin, define que mônadas são “miniaturas de sentido que podem ter a força de um relâmpago, nas quais a ideia de totalidade se acha presente”; como “centelha dos sentidos que perpassam todo o conjunto”, concebidas como a “cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias” (GALZERANI, 2002; 2013 *apud* FRANÇA; PRADO, 2016).

Reyes Mate (2011, p. 340) vê na mônada uma “capacidade universalizadora do particular” como a “modesta forma de universalidade do materialismo histórico, a qual não é tanto apreensão do todo quanto o transcender o ensimesmamento”. O autor nos elucida que Benjamin toma este termo de empréstimo de Leibniz<sup>6</sup>, e infere que “o que Benja-

6 Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) foi um filósofo, cientista, matemático, diplomata e bibliotecário alemão, cujas contribuições se estendem também para as áreas da religião, política, história, literatura, lógica, metafísica e Direito.

min vê de valioso em Leibniz nesse particular é, em primeiro lugar, a ideia de que algo tão minúsculo represente o todo” (MATE, 2011, p. 345).<sup>7</sup>

A ideia de mônada, na obra de Walter Benjamin, está diretamente relacionada à sua concepção de História visto que o autor a constrói em oposição às duas concepções dominantes da sua época, o *historicismo* e a *história progressista*. Benjamin critica estas concepções pela maneira como *passado, presente e futuro* se articulam nestas teorias: ambas se baseiam em uma concepção de tempo *linear e homogêneo*.<sup>8</sup> Por sua vez, Benjamin constrói o seu conceito de História a partir de uma relação original entre materialismo histórico<sup>9</sup>, o messianismo judaico e o romantismo<sup>10</sup>. A aproximação de Benjamin com o judaísmo tampouco se dá pela ortodoxia. Benjamin seculariza a teologia; isto

- 7 Estas considerações estão diretamente relacionadas à discussão sobre universalidade na obra de Walter Benjamin – que não pretendemos abordar neste *itinerário*. Para saber mais a respeito, recomendamos a leitura de Mate (2011) e Löwy (2005).
- 8 Para uma discussão completa a respeito deste assunto, recomendamos Mate (2011), Löwy (2005), Gagnebin (1984).
- 9 Benjamin critica a corrente marxista dominante de seu tempo, orientada pelo estalinismo e a doutrina oficial da União Soviética e propõe uma revisão do marxismo a partir de um retorno ao próprio Marx. Löwy (2005, p. 22) chama a atenção para o fato de que Benjamin entra contato com o materialismo histórico por volta de 1924, quando lê *História e consciência de classe* de G. Lukács. Desde então, esta concepção passa a se articular com as intuições ‘antiprogredistas’, de inspiração romântica e messiânica de Benjamin, “assumindo assim uma qualidade crítica que o distingue radicalmente do marxismo ‘oficial’ dominante na época”. Interessa particularmente à Benjamin a ideia de *luta de classes* desenvolvida por Marx e Engels, ideia esta que o filósofo berlinense aprofundaria e daria contornos próprios, na relação com outras referências – especialmente, a obra de Baudelaire. Mate (2011, p. 66) infere que o que interessa a Benjamin no marxismo é “um sentido prático de verdade, isto é, que a verdade é justiça”. Na leitura de Benjamin do marxismo, seu ponto central não é a luta de classes – embora a leve em consideração – mas o que lhe interessa é o lúmpen, isto é, ele “vê a força na debilidade e, por isso, fala de oprimido e não de proletariado”. Assim, entendemos que o que aqui se denomina como *materialismo histórico* é uma leitura original de Walter Benjamin do legado marxista.
- 10 O Romantismo não é somente uma escola literária e artística do começo do século XIX: trata-se de uma verdadeira visão de mundo, de um estilo de pensamento, de uma estrutura de sensibilidade que se manifesta em todas as esferas da vida cultural, desde Rousseau e Novalis até os surrealistas (além de outros posteriores). Poderíamos definir a *Weltanschauung* [visão de mundo] romântica como uma crítica cultural à civilização moderna (capitalista) em nome de valores pré-modernos (pré-capitalistas) – uma crítica ou protesto relativos aos aspectos sentidos como insuportáveis e degradantes: a quantificação e a mecanização da vida, a reificação das relações sociais, a dissolução da comunidade e o desencantamento do mundo. Seu olhar nostálgico do passado não significa que ela seja necessariamente retrógrada: reação e revolução são aspectos possíveis da visão romântica do mundo. Para o romantismo revolucionário, o objetivo não é uma volta ao passado, mas um *desvio* por este rumo, a um futuro utópico (LÖWY, 2005, p. 18).

é, apropria-se de termos, conceitos e discussões da teologia – particularmente, a cabala judaica – e lhes dá um sentido outro a partir da sua leitura. As contribuições do teólogo judeu Gerson Scholem, amigo de Walter Benjamin, foram fundamentais para as formulações deste. Nisto, Löwy (2005) infere que Walter Benjamin é marxista e teólogo.

Para Benjamin, nem o *passado* nem o presente estão dados. O filósofo berlinense identifica dois tipos de passado: um *passado presente* e um *passado ausente*. O primeiro “está presente por direito próprio (é o passado dos vencedores)”; é deste passado que “se ocupa a história – é a matéria que a hermenêutica elabora e é o caminho real por onde transitam as tradições”, e o segundo “não chega até nós, mas nos assalta violentamente”. O segundo, ausente, é o passado dos vencidos, do que malogrou, do que não chegou a ser. Da mesma forma, o presente também se manifesta de duas maneiras, “aparentemente opostas”: por um lado, o presente é “o dado, o que chegou a ser e que temos diante de nós”, é “história real”; e, por outro, “é aquilo que quis ser e foi malogrado”, é “presente só como possibilidade” (MATE, 2011, p. 92; 121-122).<sup>11</sup>

No projeto de História construído por Walter Benjamin, presente e passado são pontos interativos – não como pontos dispostos em uma reta, mas como *tempos de agora* (*Jetztzeit*). Uma alegoria: a História que Benjamin tem em mente não é um livro, mas uma biblioteca. Não se trata de um todo linear, com começo, meio e fim, com objetivos e justificativas, em que cada capítulo deve ser lido em sequência. É uma biblioteca com muitas estantes, com diferentes obras de diversas

11 Desta forma, podemos falar em um presente que tem “uma possibilidade latente que vem de um passado que não pôde ser”, e, se o passado “poderia ter sido de outra maneira”, temos, então, um futuro “que não seja projeção do presente dado, mas do presente possível”. Benjamin fala “de um passado que poderia ter sido e que malogrou, isto é, fala de um passado que de presente só tem o fato de ter sido possível e que, se houvesse logrado êxito, teria convertido em algo impensável o presente que nos coube”; destarte, “esse passado possível só poderia ser presente se tivesse sido redimido de seu fracasso” (MATE, 2011, p. 24; 88).



classificações; muitas destas estantes têm prateleiras com obras não-catalogadas, manuscritos inacabados, caixas com materiais inéditos, textos, bilhetes e imagens diversos.

Benjamin nos provoca a pensar a História (como um todo, como um *processo*) de maneira diferente e, conseqüentemente, a uma nova escrita da História – para além da recitação de fatos, datas, nomes, com suas causas e efeitos racionalmente dispostos como em uma linha de montagem.<sup>12</sup>

Para Benjamin (2012, p. 243) “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele de fato foi’”; articular historicamente o passado significa “apropriar-se de uma recordação” - ou *reminiscência* (MATE, 2011) - “como ela relampeja no momento do perigo”, pois o passado “só se deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento de sua conhecibilidade”.

Este entendimento da História rompe com o modelo historiográfico do *historicismo*, que se recomendava “ao historiador interessado em reviver uma época” que esquecesse “tudo o que se sabe sobre fases posteriores da história”. Benjamin (2012) denuncia que o investigador historicista estabelece uma relação de empatia com os vencedores:

Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso já diz o suficiente para o materialista histórico. Todos os que até agora venceram participam do cortejo triunfal, que os dominadores de hoje conduzem por sobre os corpos dos que hoje estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo triunfal, como de praxe. Eles são chamados de bens culturais (BENJAMIN, 2012, p. 244).

12 Mate (2011, p. 114) infere que a História, para Benjamin, “não é um *continuum*, no qual o passado causa o presente e este determina o futuro”; para ele, “a história deveria ser representada como um passado esmiuçado em imagens. [...] A história é um conjunto, sim, mas de ideias fragmentadas, de conhecimentos perecíveis, já que estão submetidos a novas iluminações”.

Benjamin (2012, p. 244) chama a atenção que a postura do historiador que ele tem em mente não poderia ser outra, se não, observar com distanciamento – mas um distanciamento diferente do que aquele proposto pelo historicismo. O historiador se distancia pois “ele não pode refletir sem horror” sobre a origem destes bens culturais, que “devem a sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, mas também à servidão anônima dos seus contemporâneos”.

Por isso, cultura e barbárie não lhe são opostas; pelo contrário, são faces da mesma moeda: “Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie. E, assim como o próprio bem cultural não é isento de barbárie, tampouco o é o processo de transmissão em que foi passado adiante” (BENJAMIN, 2012, p. 244).<sup>13</sup>

O *historiador benjaminiano* – para usar a expressão de Reyes Mate (2011) – tem como tarefa “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2012, p. 244); em outras palavras, “atentar para o desprezado pela história canônica, olhar o outro lado do espelho, fixar-nos no lado oculto da realidade”, pois o historiador benjaminiano “não pode fazer da história uma escola de transmissão de violência” (MATE, 2011, p. 175). Para Löwy (2005, p. 74), o imperativo “escovar a história a contrapelo” de Benjamin é carregado de um sentido histórico de “ir contra a corrente da versão oficial da história, opondo-lhe a tradição dos oprimidos”.

Desta forma, Benjamin nos desafia a “desconfiar das leituras canônicas do passado”. A História, para ele, não deve ser mobilizada de modo ao passado legitimar o presente; em verdade, esta é a História contada pelo ponto de vista os vencedores, que usam-na para justificar

13 Žižek (2012, p. 21-22) disserta que “a tese de Benjamin de que todo monumento à civilização é um monumento à barbárie tem um impacto preciso na própria noção de ser civilizado”, e relaciona com Pascal Bruckner: “ser civilizado significa saber que se é potencialmente um bárbaro”. Assim, Žižek considera que “toda civilização que repudia seu potencial bárbaro já capitulou diante do barbarismo”. Diante disso, enuncia que “deveríamos forçar um pouco mais a afirmação de Benjamin: e se a própria cultura for apenas uma pausa, uma trégua, um descanso na busca da barbárie?”.

as suas próprias vitórias. Benjamin propõe um movimento inverso, em que “interpretar o passado significa, *a priori*, questionar a autoridade do dado presente”; na sua leitura, o passado não é um “depósito de antiguidades do qual o presente lança mão para afirmar seus interesses” (MATE, 2011, p. 143).

Nesta História, outros sujeitos compõem a cena, para além dos reis, dos papas, dos generais e dos comandantes, assim como outros fatos ganham importância, para além dos fatos políticos e militares – as batalhas, as guerras, os tratados, as leis, as coroações, as conquistas. Aliás, estes fatos são lidos de uma outra maneira pelo *historiador benjaminiano* – para usar a expressão de Mate (2011), que se assemelha a um cronista para quem nada pode ser dado como perdido; todos os fatos históricos lhe interessam, tanto os grandes quanto os pequenos.

Esta História nos permite também uma outra relação com a tradição, com a cultura e com os bens culturais. Conforme analisa Jeanne Marie Gagnebin (2014, p. 213), Benjamin se contrapunha a uma concepção histórica de cultura que “a entende como um conjunto de bens armazenados nos aposentos da memória humana universal” – uma concepção que “em nada difere daquela do proprietário que contabiliza os bens culturais de que dispõe”. Para esta autora, Walter Benjamin não compartilhava de uma dada concepção de história que chamava a este conjunto de tradição (*Tradition*), tampouco daquela que denominava este mesmo conjunto como herança (*Erbe*), pois, “ainda que sua posse sirva para fins diferentes, tais objetos são concebidos sempre como coisas acabadas a serviço do proprietário. Os usos podem ser diferentes, mas a estrutura de uso e de propriedade é a mesma”.

Benjamin não deixa a tradição nas mãos dos tradicionalistas; ele se apropria da tradição, do legado, da herança cultural, de maneira crítica, pois ele as enxerga não com os olhos dos herdeiros, mas a partir do olhar dos vencidos, dos oprimidos, dos espoliados. A cultura não pode ser reduzida simplesmente a um “butim a serviço do vence-

dor”; a cultura se constitui como uma forma de luta contra a opressão, baseada na mobilização de ideias e sentimentos – pois afinal, “mesmo que se encontre sequestrada, ela tem voz própria, e se expressa como confiança no futuro, como sátira política ou como mensagens nas entrelinhas” (MATE, 2011, p. 130).

A *memória* tem um papel fundamental nesta História ao trazer para a ordem do dia expedientes que já estavam dados por encerrados. A memória se ocupa dos “não-fatos”, do “passado que só foi e do qual já não há rastro”; por isso, “a memória é capaz de ler a parte não escrita do texto da vida” (MATE, 2011, p. 164). Esta memória é a dos vencidos, identificada com este passado ausente, que é mobilizada para pôr em xeque a memória dos vencedores. É a memória que leva o historiador benjaminiano às ruínas do passado, para vasculhar, no meio dos escombros, *vidas frustradas*, isto é, possibilidades outras de vir a ser.

Tendo em vista todos esses elementos, não há outro jeito que concluir que não há um só documento de cultura que não seja também de barbárie. Ele não está dizendo que a cultura seja barbárie, mas que esta está aninhada no interior da cultura. Inclusive quando a cultura se apresenta como visão crítica da barbárie, tal e como ocorre em museus, unidades didáticas ou documentários televisivos, a barbárie espreita. Quando as exposições do sofrimento não leva a uma experiência compassiva, só se consegue acalmar a má consciência do espectador. A cultura dominante não pode impedir uma boa reportagem crítica, mas pode privá-la de seu aguilhão no mesmo momento em que a transmite. (MATE, 2011, p. 184).

Com isso, chamo a atenção para a necessidade de uma abordagem do patrimônio cultural em que este não seja apenas o butim, isto é, uma abordagem a partir de um conceito de história em que o vencido exista não apenas à sombra do vencedor, mas na sua plena capacidade como *sujeito histórico*.

A concepção de cultura de Benjamin nos leva a uma nova compreensão das questões do patrimônio no Brasil – e, no nosso caso, as fortalezas catarinenses como bens patrimonializados. Por este viés, podemos perceber a formação do cânon patrimonial como um espólio, questionando os silenciamentos e as ausências neste cânon – não apenas com relação aos bens culturais selecionados, mas, também, nas memórias evocadas a partir destes bens. Em outras palavras: que história o patrimônio nos conta? Ou, ainda: quais histórias são nos contadas como *História*, a partir do patrimônio, e quais histórias são silenciadas ou subalternizadas como *estórias*, *causos*, *lendas* e *mitos* – narrativas de menor importância?

Também podemos identificar na preservação do patrimônio cultural a legitimação da barbárie à medida que estas ações consagram um determinado uso, valor, sentido, significado de um bem cultural em detrimento de outros. Essa interrelação entre cultura e barbárie se expressa através das práticas discursivas para com o bem cultural. Desta maneira, hierarquiza-se as *experiências* com o patrimônio, valorizando aquelas que evocam a memória das classes dominantes – os grandes fatos políticos e militares desta narrativa que Nilton Mullet Pereira (2017) chama de *história maior* – e subalternizando as experiências ligadas ao cotidiano das gentes como parte de uma *história menor*.

A partir destes debates, nos aproximamos das considerações de Benjamin sobre a narratividade. O que aconteceu com a arte de narrar? O que houve com a arte de contar histórias? A capacidade de intercambiarmos experiência está em decadência; a que se deve este processo? Ao analisar a pobreza de experiência do seu presente tempo, Benjamin relaciona o fracasso da experiência – aqui na sua dimensão coletiva/plena, *Erfahrung* – ao fim da arte de narrar, com o avanço da modernidade capitalista.<sup>14</sup> Com a modernidade, surgem

14 Paim e Guimarães (2012, p. 23) definem que a modernidade é o “transitório, o fugitivo, o contingente, a metade da arte, e a outra metade é o eterno, o imutável”; a modernidade impõe “uma mudança de sensibilidade, de percepções, da própria concepção do que é o ser humano”. Com Benjamin, estes autores inferem que a modernidade capitalista é “produtora de fantasmagorias”.

novas formas de narração: o noticiário e o romance, aonde os acontecimentos descritos ou transmitidos tem um objetivo finito, perdendo a sua utilidade logo após serem consumidos. A narrativa, ou a arte de contar, por outro lado, se dá dentro de uma outra esfera de valores, onde tem validade duradoura, a ser passada de geração em geração, dentro de um grupo, uma cultura, uma sociedade, um povo.

Qual seria o diagnóstico de Walter Benjamin para as narrativas históricas que criamos? Seriam estas tão empobrecidas como os romances de folhetim, ou como o noticiário que tem a sua durabilidade contada? Nossas histórias servem para intercambiar experiências?

Jeanne Marie Gagnebin (1984, *apud* BENJAMIN, 2012, p. 8-10) ressalta que, para Benjamin, a “reconstrução da *Erfahrung* deveria ser acompanhada de uma nova forma de narratividade”. Crítico tanto da historiografia progressista – aonde está presente a “ideia de um progresso inevitável e cientificamente previsível” – quanto do historicismo – pela pretensão de “reviver o passado através de uma espécie de identificação afetiva do historiador com seu objeto” – pois ambas correntes historiográficas “se apoiam na mesma concepção de um tempo ‘homogêneo e vazio’, um tempo cronológico e linear”, para Benjamin “o historiador deve construir uma ‘experiência’ (*Erfahrung*) com o passado”.

Estas mônadas intentam construir uma experiência com o passado. Neste ensaio, queremos narrar uma história que não seja “a História”, mas uma dentre tantas possibilidades de História. Em vez de uma história construída no “método aditivo”, onde desfilamos “entre os dedos os acontecimentos como as contas de um rosário” (BENJAMIN, 2012, p. 252), e, tampouco intentando estabelecer um nexo causal entre os “vários momentos da história”, trata-se de um exercício de olhar para o passado a partir do que estas construções nos contam, procurando identificar nestas ruínas *vidas frustradas* que, debaixo da boa aparência dada pelo restauro, nos contam histórias diferentes daquelas que são contadas – sem, contudo, desmerecer estas histórias

que se pretendem “a História”, pois, apesar dessa *arrogância* implícita, têm a sua relevância, inegavelmente.

Sem mais delongas, iniciaremos o passeio.

## AS MÔNADAS

### Prólogo

– Vamos para a Fortaleza da Ponta Grossa, domingo? Esse é o primeiro domingo do mês. Entrada grátis.

Fomos.

### Guia-me, Google!

Saímos de Palhoça por volta de 11 horas. O *Google Maps* disse que levaríamos em torno de 50 minutos para chegar ao nosso destino. O trânsito estava em boas condições. Boas condições para aproveitar o dia. Boas condições para aproveitar a cidade. Tempos modernos: até mesmo a nossa experiência é condicionada: Se o trânsito está ruim, não seria melhor escolher outro lugar para ir? Não gostaria de aproveitar outro passeio? Pense por mim, *Google!* Ainda bem que você escolheu um bom dia para visitar esta fortaleza, hoje todas as condições são favoráveis!

O *Google Maps* também me avisou que a fortaleza fechava ao meio dia e só reabriria às 13 horas. Seria melhor fazer outra coisa antes, ou, aproveitar poucos minutos antes do horário de fechamento. Tudo bem, *Google*, você nos convenceu: vamos almoçar antes! Onde posso ir? Indique-me restaurantes ou bares que têm pelo caminho! O GPS é o oposto de *flanerie*. Não se perca: condicione o seu caminho a partir de caminhos previamente definidos. Estabeleça uma rota a partir de outras rotas que já foram estabelecidas. Desobedeça, se quiser; mas, saiba que nós, do Google, sabemos. *Estamos de olho em você!* Seus dados nos dizem quem você é, o que você gosta e até mesmo onde você está e por onde vai. A propósito, não esqueça de

fazer o *upload* das fotos do passeio de hoje! Você não vai querer correr o risco de perdê-las, não é mesmo? Nós também não.

### De tempos em tempos

*Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?*

*Walter Benjamin (2012, p. 213)*

Muros, casas, bares, restaurantes e placas constituem a paisagem do entorno da Fortaleza de São José da Ponta Grossa, a – provavelmente – mais antiga construção daquela região.

A composição visual da paisagem é particularmente interessante. Diferentes camadas de tempo se sobrepõem à medida que caminhamos.

Uma pequena via nos leva em direção à fortaleza bicentenária. Imagino que esta via exista desde os tempos em que a fortaleza foi construída. Hoje, é uma rua estreita coberta por asfalto. Carros e pedestres dividem o espaço, um dando lugar para que o outro possa passar. Ônibus e caminhões são proibidos de trafegar ali, para que não impeçam o fluxo de veículos em duas mãos. Um carro sobe enquanto outros carros descem – uns sobem em busca de vagas para estacionar o mais perto possível da fortaleza, enquanto outros descem por não achar vagas. O trânsito redefiniu a expressão “achar o seu lugar no mundo” para “encontrar uma vaga para estacionar”.

Um barco de pesca em frente a uma casa evidencia um tempo em que o mar era a principal fonte de sustento e a principal via de tráfego. Enquanto observo o barco, passam por mim transeuntes em trajes de banho, que veem o mar como lazer. A preocupação de quem ficava em casa esperando o marido, o pai, o irmão ou os filhos voltarem do mar se mostra hoje obsoleta, graças a uma simples operação – a chamada telefônica. Desde que pegue o sinal, é claro! Aí a velha preocupação volta travestida com novos medos: “O que aconteceu? Por que ele não atende?” “Será que foi assaltado?”, “Será que sofreu um acidente?”, “Será que está perdido?”, “Será que está morto?”, “Será que está com outro alguém?”.



Próximo ao monumento histórico encontramos outro objeto, ruína de uma antiga civilização: um *orelhão*. Mas não é um *orelhão* qualquer. Este, ao invés da capa de proteção típica dos telefones públicos, tem a cabeça de um boneco. O que hoje parece ridículo, podia parecer engraçado há alguns anos. Ou já era ridículo desde o tempo em que fora inventado.

As placas informativas são muito precisas para direcionar o visitante exatamente onde ele quer chegar. Os caminhos precisam ser bem sinalizados. O material tem de ser de qualidade. Simples, bonito, chamativo – mas não escandaloso. Sóbrio, está de bom tamanho. *Moderno*. A comunicação moderna indica a direção para o monumento histórico.

Os velhos bares locais estão fechados. Um, parece que fora fechado há muito tempo. Ao lado deste, um moderno quiosque de sucos naturais, açai e outros produtos “típicos de praia”. Me pergunto se a vendedora deste quiosque, uma senhora, trabalhara naquele velho bar. Talvez seja parente do dono. Outros bares estão fechados porque só abrem na temporada. Oportunidades! Três meses de trabalho duro para se manter durante o ano. É possível? É. Os turistas aceitam. Gostam. Até voltam, no ano seguinte. Quem é daqui talvez perceba os preços elevados. Quem não é, talvez não perceba, ou, não liga. *It's local!*

Estes bares foram os lugares de sociabilidade da comunidade, nos idos tempos. Lugar de reunião dos amigos, conhecidos, tomar umas cervejas ou uma cachacinha. O assunto avança à medida que as garrafas vazias se acumulam. A bebida solta a língua e dá forças à imaginação. Conversam sobre o trabalho, mulheres, filhos, vizinhos, política, contam causos.

Uma família visita a fortaleza. O filho, adolescente, que não desgruda do seu celular, vai até o balcão de entrada, onde diz “Informações”:

- Aqui tem Wi-Fi?
- Não.
- *Aff...*

### Placas

Há duas formas de entrar na fortaleza. O primeiro acesso é mais curto, indicado pela placa que diz “Acesso a fortaleza e a praia via trilha centenária”. Uma alternativa é dar a volta e passar por entre as muralhas da fortaleza e a costa. Esse segundo caminho oferece duas vantagens: pode-se parar no meio do caminho e contemplar, de um lado, as centenárias edificações portuguesas e, de outro, o eterno mar.

**Figura 1 – Fortaleza de São José da Ponta Grossa**



Fonte: Acervo do autor, set. 2017.

Ter uma placa indicando como ter acesso à fortaleza é, por si só, uma grande ironia – ou um testemunho da mudança de sentido dado a estas construções. O que fora projetado para repelir, hoje, serve de atrativo para visitantes. Já não há mais inimigos! Já não há mais a ameaça de um ataque eminente. Os inimigos foram convertidos em turistas; o território que, antes, deveria ser defendido, fora convertido em um local a ser visitado, em espaço a ser explorado.

Uma destas placas tem os logotipos da Universidade Federal de Santa Catarina e do Iphan. Indica que a Fortaleza de São José da Ponta Grossa é monumento histórico nacional, tombado em 1938, e que, após o processo de restauro, entre 1975 e 1992, passou a ser mantida e gerenciada pela UFSC.

Figura 2 – Placa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Fonte: Acervo do autor, set 2017.

Outra placa, não muito distante da primeira, sinaliza “Projeto Fortalezas da Ilha de Santa Catarina. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. APOIO: IPHAN-FBB”.

Cada uma das fortalezas administradas pela UFSC têm uma placa semelhante a esta segunda, instaladas, acredito, durante a fase de conclusão das obras de restauro em 1992, na execução do Projeto “Fortalezas da Ilha de Santa Catarina: 250 Anos de História Brasileira”, desenvolvido por esta universidade com apoio da Fundação Banco do Brasil (FBB).

Figura 3 – Placa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Fonte: Acervo do autor, set. 2017.

Placas existem para servir de aviso, isto é bem conhecido. Mas para que tipo de aviso? Para informar. Sim, mas para informar *o que* e para *quem*?

Estas placas informam que este lugar tem dono: a UFSC. Em verdade, a fortaleza pertence ao Exército Brasileiro; mas, este a cedeu à universidade, com o intuito de preservar, manter e dar uso ao patrimônio. Na prática, a impressão que fica é que a fortaleza é da UFSC.

É o que as placas informam para os visitantes; é o que as placas informam para os moradores do entorno da fortaleza.

Estas placas informam: “Este espaço é nosso, e não de vocês”. A patrimonialidade da Fortaleza da Ponta Grossa é construída de costas para a comunidade da Praia do Forte. Nesta perspectiva, os moradores do entorno são considerados intrusos; vândalos, depredadores do patrimônio nacional, que não apenas não preservaram a histórica fortaleza como a saquearam, retirando dali todo tipo de material que puderam carregar – tábuas, telhas, portas, janelas, enfim. É o que afirmam categoricamente os agentes responsáveis pelo restauro.

### Como chegar

Para se chegar à Fortaleza de São José da Ponta Grossa pode-se passar pelas ruas do Jurerê Internacional. Em nosso trajeto, passamos por diferentes espaços e construções testemunhas do progresso em diferentes épocas: a Ponte Pedro Ivo Campos, “gêmea” à Colombo Salles e vizinhas à Ponte Hercílio Luz; a Beira-mar; a rodovia José Carlos Daux; a rodovia Jornalista Maurício Sirotski Sobrinho; a Avenida das Lagostas em Jurerê Internacional.

A impressão que se tem é que se está atravessando duas cidades: a cidade moderna e a cidade antiga. Pode-se ter a impressão de que está rompendo o moderno para se chegar em um reduto antigo; é como se a fortaleza não tivesse capitulado frente a modernidade.

Um outro olhar revela outros detalhes. O turismo permite que um pouco do passado coexista ao moderno. A fortaleza foi conquistada e, agora, serve aos seus conquistadores, para outros propósitos. É como um troféu, um espólio de guerra, carregado no cortejo triunfante por sobre os restos mortais dos que jazem no passado. Em outras palavras – palavras benjaminianas – é um *bem cultural*.

### Em dia de praia não tem shopping lotado

*There's a natural mystic  
Blowing through the air  
If you listen carefully now you will hear*<sup>15</sup>

Bob Marley, "Natural Mystic".<sup>16</sup>

A paisagem é deslumbrante. A vista é magnífica. Um espetáculo vivo: o mar, as ondas, as pedras, as encostas, o sol, o continente ao fundo e, mais perto, a pequena ilha de Anhatomirim. Lugar perfeito para tirar fotos para postar no *Instagram*. Quantas curtidas consigo ganhar no *Facebook*? Lugar perfeito para o ensaio fotográfico de noivos, ou, *book* de gestantes... a eternização de sublimes momentos de diferentes fases da vida – ao menos, esse é o discurso que um ensaio fotográfico intenta passar.

Será que os soldados que guarneciam esta fortaleza, no tempo em que ativa, se entediavam desta vista? Será que a paisagem se tornou batida, de tão rotineira e, assim, não mais tão deslumbrante? *Oh, não, isso não seria possível*, podemos pensar, hoje. *Como se acostumar com esta vista linda?* Pensamos com o nosso olhar contemporâneo. Parece que esquecemos, por algum lapso, que esta fortaleza não fora construída para servir de mirante. A fortaleza fora construída para defesa, como ponto de observação da movimentação na baía norte. A paisagem, por mais deslumbrante que fosse, não era para ser admirada, mas, sim, guarnecida.

### A visita

O casamento entre Patrimônio e Turismo é uma relação, no mínimo, interessante.

Neste casamento, para quem está de fora, pode parecer que a arte ou a cultura deixa de ser algo reservada a poucos, aos cultos e eruditos. A cultura deixa de estar trancafiada em museus ou salas de exposições em que se exige um certo capital social e cultural para circular. Com as visitas turísticas, o patrimônio

15 Há uma magia natural/soprando através do ar Se você escutar atentamente agora, você vai ouvir (Tradução livre do autor)

16 MARLEY, Bob. Natural Mystic. **Exodus**. Tuff Gong, 1977, 1 CD. Faixa 1.

se torna um museu a céu aberto, uma galeria pela qual todos podem circular – todos que pagaram o ingresso, pelo menos. Escolas são convidadas a realizarem visitas de estudos, passeios pedagógicos nestes espaços; afinal, os alunos *precisam conhecer*. E que melhor maneira de *conhecer* se não ir ao próprio lugar e ver com os seus próprios olhos?

Mas os estudantes não devem olhar demais, só o suficiente, pois devem prestar atenção no guia. Só devem fazer perguntas quando autorizados a isso. E, embora não se afirme com todas as letras, se estabelece um acordo tácito de que apenas um certo tipo de perguntas são permitidos – *Sem perguntas idiotas, por favor*. A regra vale tanto para os estudantes como para quem já terminou a escola há tempos, isto é, para os demais visitantes; afinal, se já concluiu a escola, já aprendeu... aprendeu também as regras tacitamente aceitas na sociedade.

E é aqui que o acordo pré-nupcial assinado secretamente entre os noivos – o Patrimônio e o Turismo – começa a mostrar os seus sinais. Este caráter erudito ou culto está presente nesta relação; ainda se exige a apresentação do capital social e cultural, mas, não mais por parte dos visitantes, mas, sim, da parte de quem guia ou apresenta o monumento. Do visitante, exige-se apenas uma coisa: o reconhecimento desta situação. Passividade. A visita guiada é uma outra forma de exposição.

A visita guiada é pensada de forma que se estabeleça apenas uma relação com o patrimônio: a de veneração. A visita guiada é quase como uma peregrinação a um lugar sagrado. Ainda que haja uma capela no lugar, a sacralidade aqui deve ser entendida além do sentido religioso. Trata-se de uma postura. Um culto ao passado. Um passado glorioso, distante, feito por grandes homens e de grandes feitos. O guia é o sacerdote; a visita é a liturgia; os visitantes são os fiéis – ou, ao menos, deveriam ser, isto é, se portar como. Uma certa postura é exigida do visitante: não fale alto, não fale durante a explicação do guia, pergunte apenas quando lhe é permitido, tenha um certo jeito de andar, de percorrer o monumento, e, principalmente, *cuide para não estragar nada!* Afinal, o patrimônio *deve* ser preservado.

A relação que se estabelece aqui é vertical. O patrimônio está em uma esfera superior. Existe uma série de sentidos e

significados previamente estabelecidos que devem ser valorizados; existe um passado previamente selecionado que deve ser comunicado para que seja atualizado. Compreendido, talvez. Mas, principalmente, admirado – assim como os homens que *fizeram história*: Silva Paes, Cevallos, Moreira César, Floriano Peixoto, e alguns outros. O passado deve ser aprendido, lembrado, valorizado; jamais esquecido, e, muito menos, menosprezado.

Outras relações são permitidas, desde que nãoousem subverter a ordem previamente estabelecida. Reciprocidade, horizontalidade, são toleradas. Mas só. Cada um no seu quadrado – ou ladrilho.

### Patrimônio I

O patrimônio é uma construção, sabemos disso. É possível observarmos isso na Fortaleza de São José da Ponta Grossa.

Circulando por este espaço é possível perceber diferentes marcas, diferentes materiais, discrepâncias, encontros inoportunos e rearranjos na construção.

As ruínas foram reconstituídas, durante as obras de restauro, segundo o critério de originalidade, isto é: as edificações foram restauradas segundo a aparência que tiveram quando erguidas no século XVIII. Este critério de originalidade ecoa um valor de ancianidade. Ambos dialogam com o valor histórico, conferido a esta fortaleza – bem como as demais fortificações catarinenses – por uma dada historiografia catarinense e brasileira. Esta ancianidade ou originalidade precisavam ser aparentes ainda que, para isso, fosse preciso empregar técnicas ou materiais que não eram utilizados na época. Tijolos são utilizados para complementar a estrutura de uma parede de pedra; as paredes são cobertas com cimento; as pedras do calçamento são diferentes das pedras utilizadas nas muralhas, paredes e escadarias da fortificação. Desta forma o restauro acaba por ser, também, um testemunho do arruinamento daquela construção. São detalhes que podem passar despercebidos pelo visitante. Os guias não tocam neste assunto.



Figura 4 – Detalhe do interior da Casa do Comandante da Fortaleza de São José da Ponta Grossa, onde é possível observar diferentes materiais utilizados para o restauro



Fonte: Acervo do autor, set. 2017.

O patrimônio é *performance*. Ao selecionar uma dada aparência também se seleciona um passado para aquele espaço, ou, dito de outra maneira: uma dada narrativa histórica é escolhida como “a História” em detrimento de outras histórias.

A *patrimonialidade* desta fortaleza é construída sobre esta História; sem isso, seria apenas um amontoado de pedras, ou, apenas mais uma construção antiga – uma *casa velha*. Estamos falando de uma História que vê o passado como absoluto, dado, imutável; autossuficiente. Um passado que precisa ser lembrado, retirado do seu lugar de esquecimento e reestabelecido com as glórias devidas.

Aos olhos dos agentes envolvidos com a patrimonialização das fortalezas catarinenses, era como se a própria História de Santa Catarina estivesse em ruínas; daí que viam a si mesmos como que *resgatando* o passado destes escombros. Esta conclusão reforça a afirmação inicial: o patrimônio é *performance*.

**Figura 5 – Detalhe do interior da Casa do Comandante da Fortaleza de São José da Ponta Grossa, onde é possível observar diferentes materiais utilizados para o restauro**



Fonte: Acervo do autor, set. 2017.

## Ruínas I

A Fortaleza da Ponta Grossa ainda funcionava nas primeiras décadas do século 19, conforme o francês Auguste de Sain-Hilaire, que aponta a “frágil proteção” que as fortalezas de Santa Cruz e São José da Ponta Grossa davam à entrada da baía norte. Outro francês, Louis Isidore Duperrey, anota que a fortaleza ocupa uma “posição excelente”. Lucas Boiteux inclui São José da Ponta Grossa entre as fortificações existentes na Ilha em 1864. Depois dessa década as referências são de que existiu ali uma fortaleza.

“Nesse alto cabeço rochoso existiu, outrora, um forte cuja fundação teve lugar em 1740, sob a administração do brigadeiro José da Silva Paes”, escreveu Virgílio Várzea, em 1900. “O forte, que possuía uma capela sob a invocação de São José, acha-se atualmente em completa ruína, de que se destacam aqui e ali, cobertos de vegetação, pedaços da velha muralha esborada”, descreve. Ponta Grossa em 1940 era um povoado do distrito de Canasvieiras, onde “existiu outrora uma fortaleza”.

Em 1760, “já em situação bem precária de conservação”, foi alvo dos cuidados de José Custódio de Sá e Faria, “fazendo-lhe o levantamento completo” indicando “as obras e reparos” necessários. Segundo Alcídio Mafra de Souza, nada foi feito. As promessas de novo armamento também não foram cumpridas. Num “levantamento de 1786”, conta, “as peças de artilharia existentes, de ferro e bronze e de calibre variado já eram bastante antiquadas”.

“Acha-se de todo imprestável em consequência de haverem (sic) particulares derrubado os edifícios ali existentes”, informa em 1881 o major engenheiro Antonino José Ramos, “e até as obras de fortificações, para fazerem suas propriedades encostadas às baterias”. O oficial recomenda que se “mande proceder contra aqueles indivíduos com todo o rigor”, citando as “disposições que defendem a propriedade nacional de apropriações clandestinas, responsabilizando-os pelo valor dos prédios demolidos”.

Em 1900, o escritor Virgílio Várzea registrou a existência do arraial da Ponta Grossa, junto à fortaleza, “pouco populoso e com estreitas terras aráveis” e “pequenas culturas”, sendo “essencialmente piscoso na sua praia revolta”. As canoas e redes ali existentes são a “riqueza maior dos habitantes, que são todos pescadores”.

Um decreto-lei de 1946 oficializa a posse pela União de uma área de 189.236,85 m<sup>2</sup>, incluindo a fortaleza e o entorno. Esse decreto, segundo Rosângela de Melo Machado, “visava eliminar de vez com um problema que se arrastava por mais de um século”, pois provas havia de que seis famílias já habitavam o seu entorno de 1834”, destaca. Inspeção realizada em 1863, citada por Augusto Fausto de Souza, indica que a fortaleza “nada mais era do que um montão de ruína”.<sup>17</sup>

### Ruínas II

A retirada de três canhões da Fortaleza da Ponta Grossa pelo comando do então Grupamento do Leste Catarinense (GLC), em 1975, provocou uma movimentação do Iphan com vistas à restauração do patrimônio. A informação chegou ao conhecimento do diretor-geral do Iphan, Renato Soeiro, que encaminhou ofício à referida unidade militar questionando os fatos. O general de brigada Roberto Alves de Carvalho Filho confirmou a retirada dos canhões, um deles mantido na sede do Grupamento e dois encaminhados à Associação Nacional dos Veteranos da FEB<sup>18</sup>, em Rio do Sul/SC. “Por ocasião da retirada”, disse o general, “verificou-se que a fortaleza não tinha aspecto nenhum de original e sim completo abandono”.

No mesmo ofício o general no comando do GLC informou já ter havido entendimentos com o Iphan em Santa Catarina, “posterior à retirada dos canhões”, quando o comandante da unidade “se comprometeu a assinar um documento relativo ao destino dado àquelas antigas armas”. Diz estar “pronto a providenciar a devolução dos referidos canhões, assim que a Fortaleza de São José da Ponta Grossa assumir o seu aspecto original”. Afinal, as armas de uma fortificação “são parte integrante de qualquer monumento histórico”.

No dia 15 de outubro de 1975, o diretor-geral do Iphan, Renato Soeiro, encaminhou dois ofícios tratando do assunto. O primeiro foi encaminhado ao arquiteto Armando Rebollo, chefe do 4º Distrito do órgão (São Paulo), com jurisdição em Santa Catarina,

- 17 MARTINS, Celso; GONZAGA, Armando Luiz. **Memórias das Fortalezas – Ilha de Santa Catarina – No meio do caminho havia um Armado**. Florianópolis: Bernúncia, 2017. p. 152 – 153. As referências encontram-se citadas no original.
- 18 **Força Expedicionária Brasileira**, força militar aérea e terrestre que atuou durante a Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados na Campanha da Itália, em suas duas últimas fases, entre 1943 e 1945. Foi constituída na sua totalidade por 25.834 homens e mulheres.

pedindo que visita pessoalmente a fortaleza, avaliando “os custos das obras de limpeza da área, a remoção do entulho ali acumulado” e a “estabilização do que resta de suas ruínas”. Deveria plantar grama “para evitar novas invasões de vegetação”, cuidando de incluir as despesas no orçamento do ano seguinte, 1976. O outro ofício foi encaminhado ao comando do GLC, onde Soeiro se diz “muito animado” com a garantia do oficial de que os canhões seriam “restituídos à sua origem tão logo a fortaleza em causa apresente condições condignas”. Informa a missão dada ao arquiteto Armando Rebello e pede o apoio da unidade “na obra de recuperação da fortaleza”.

O arquiteto Cyro Corrêa Lyra lembra que ao começar as intervenções na Fortaleza da Ponta Grossa, em meados da década de 1970, “soube que o Exército tinha pego um canhão e doado à TFP, Tradição Família e Propriedade”, recorda. “Eu achei aquilo um absurdo”. Certo dia, por acaso, quando “chegou pela ponte Hercílio Luz uma passeira da TFP, os caras com estandarte e tal”, Cyro resolveu abordá-los. “Eu me voltei para um deles e disse: vocês furtaram o forte, furtaram o canhão da Fortaleza de São José da Ponta Grossa”. Assustados, os homens negaram furto e revelaram terem ganho o mesmo do Exército. No dia seguinte Cyro procurou a principal unidade militar local e teve a confirmação da doação à TFP, que instalou o canhão em sua sede, onde um trecho de muro foi derrubado para a entrada da peça. “Ninguém dava a menor bola para isso, a menor bola, essa que é a verdade. O prefeito não tinha interesse, a população não estava nem aí”, lamentou.

Três desses canhões voltaram a Florianópolis, vindos de Rio do Sul, por iniciativa do prefeito Nodgi Pellizzetti, doados por volta de 1973 pelo tenente-coronel do Exército Antônio Reginato aos ex-pracinhas daquela cidade. “Entendo que os canhões devem voltar ao sítio histórico de original, eles não tem nada a ver com a segunda guerra” justificou Pellizzetti em 1999, durante a devolução. Dois canhões estavam na praça do Expedicionário e o outro no Cemitério Municipal. As peças seriam mantidas na Prefeitura do Campus da UFSC, um seria deslocado para a bateria São Caetano, junto à Fortaleza de São José, na Ponta Grossa, outros dois para Anhatomirim.<sup>19</sup>

19 MARTINS, Celso; GONZAGA, Armando Luiz. **Memórias das Fortalezas – Ilha de Santa Catarina – No meio do caminho havia um Armando**. Florianópolis: Bernúncia, 2017. p. 154 – 156. As referências encontram-se citadas no original.

Figura 7 – Canhões na Fortaleza de São José da Ponta Grossa



Fonte: Acervo do autor, set. 2017.

Figura 7 – Canhões na Fortaleza de São José da Ponta Grossa



Fonte: Acervo do autor, set. 2017.

## Restauro I

As primeiras obras em São José foram em meados da década de 70, foram dirigidas pelo Cyro Correa Lyra. O Forte foi encontrado também em condições desesperadoras, com fissuras tremendas, problemas estruturais sérios e as obras foram de consolidação. Foi feito um cintamento em concreto armado no edifício maior (quartel do comandante) aquele edifício em dois pavimentos, que só graças a isso não ruiu; está de pé por causa do cintamento de concreto realizado na época.

Foram feitas vergas nas partes superiores das portas e janelas tencionando uma restauração posterior, que nós estamos agora em condições de realizar com os recursos vindos da Fundação Banco do Brasil e se optou por restaurar inicialmente – aliás uma decisão que eu acho que foi muito feliz – o edifício da capela, com a justificativa de que a capela era uma necessidade da comunidade local e com isso o prédio teria condições imediatas de uso pela comunidade. Então, a opção foi consolidar os trechos das muralhas com problemas mais sérios, fazer o cintamento do edifício de dois pavimentos que ameaçava ruir, e restaurar a capela, possibilitando um uso não apenas turístico, mas comunitário do conjunto.

A capela havia perdido toda a parte frontal. O frontispício havia sido demolido, havia apenas as paredes dos fundos e as paredes laterais. Realizavam ali, uma obra de restauração muito interessante, que passou a ser usada por toda a comunidade vizinha.

Já na década de 80, quando a igreja de Canasvieiras foi restaurada, todos os casamentos daquela região e missas de domingo, se realizavam na Capelinha do Forte São José, inclusive batismos e todas as demais festas religiosas. Esse uso intenso trouxe alguns inconvenientes como foi o caso de um piso em taco feito pela comunidade que achou o piso em cimento, (executando porque não havia indícios do piso original), uma coisa desagradável: foi feito um piso de taco que vai ter que ser melhorado. Mas de um modo geral o uso da capela permitiu que o Forte fosse limpo periodicamente, utilizado por pessoas da comunidade e de uma certa maneira até fiscalizado por essas pessoas, impedindo que um vândalo, ou que um abandono

completo deixasse o Forte São José mais uma vez em condições semelhantes às de Ratoles. Mesmo assim, como era um uso ilimitado, é claro que o estado dele estava sério, quando a gente chegou aqui em 80. Nas partes inferiores da Fortaleza de São José, também havia árvores de mais de um metro de largura. Mas a parte superior, a parte principal, estava razoavelmente protegida, em função desse uso da capela.

Dalmo Vieira Filho, julho de 1990.<sup>20</sup>

### Restauo II

Por volta, creio, de meados da década de 70, a SPHAN resolveu fazer algumas obras em São José da Ponta Grossa, mas numa linha apenas de consolidação. Tinha caído um trecho de parede e foi-nos solicitado que a nossa firma restaurasse o trecho arruinado. Nós fizemos algumas consolidações de muralhas com a utilização de concreto armado, para evitar que elas se arruinassem de vez e recuperamos a Capela, refazendo a parede da frente e cobrindo-a. Foi muito interessante porque, mal terminamos a obra, a Capela começou a ser usada pelo pessoal da região, pessoal que morava em volta. Houve até um fato engraçado decorrente, eu acho, do período de dois ou três meses em que a obra esteve parada e de termos deixado a chave da Capela com um morador. O fato é que quando retomamos o serviço e entramos na Capela vimos um altar montado e a mesa do altar era a placa da obra. Usaram-na muito bem: virou mesa de altar a placa que a gente tinha deixado. Em São José não fiz mais nenhum trabalho.

Cyro Corrêa Lyra, julho de 1990.<sup>21</sup>

### Patrimônio II

A Fortaleza de São José da Ponta Grossa é um monumento histórico. É o que dizem; é o que indicam as placas que levam até a fortaleza. Mas talvez seja injusto dizer que é apenas um

20 FILHO, Dalmo Vieira. Entrevista concedida em julho de 1990. In: TONERA, Roberto. **Fortalezas Multimídia**: Anhatomirim e mais centenas de fortificações no Brasil e no mundo. Florianópolis: UFSC, FAPEU, 2001. [CD-ROM]

21 LYRA, Cyro Ilídio Corrêa de Oliveira. Entrevista concedida em julho de 1990. In: TONERA, Roberto. **Fortalezas Multimídia**: Anhatomirim e mais centenas de fortificações no Brasil e no mundo. Florianópolis: UFSC, FAPEU, 2001. [CD-ROM]



monumento. A sua monumentalidade está muito além do fato de ser uma construção histórica.

A fortaleza é como um palco. Os personagens desta peça podem ser soldados portugueses do século XVIII; pode ser José da Silva Paes; pode ser um soldado espanhol em 1777 comandado por Cevallos. Pode ser, inclusive, um personagem da série *Game of Thrones*.<sup>22</sup> Você pode ser o que imaginar enquanto visita esta fortaleza; pode ser o que couber neste espaço que insistimos em chamar de monumento histórico.

A História é História porque é mais História do que *estória*? A História é História porque é verídica, e não ficção? Ou as ficções que chamamos de História são mais verossímeis porque baseadas em *atos reais*? Ainda que o editor de texto esteja me avisando que *atos reais* é um pleonasma, não é, na minha concepção. Um fato pode ser uma construção, uma montagem, uma invenção muito bem inventada – tão bem que é facilmente aceita e acreditada. Quantos fatos não-reais são considerados História? Quantos personagens não são considerados personagens históricos, embora sejam (ou tenham sido) bem reais?

Qual o gênero dessa peça a ser encenada? Histórico, *ok*, bastante óbvio. Mas poderia ser um drama. Romance. Terror. Suspense. Depende da visão do diretor. E quem é o diretor? Todo visitante é um diretor em potencial. Cada visitante tem um jeito próprio de enxergar esta fortaleza; cada visitante possui um olhar próprio, construído ao longo dos anos a partir das diferentes informações (e formações) que recebeu durante a sua vida. É isso o que chamamos de estabelecer uma relação com o patrimônio ou com o monumento histórico. Até mesmo as crianças, brincando, correndo, pulando, se divertindo à sua maneira estão estabelecendo relações, construindo sentidos e significados. Histórias do passado encontram histórias do presente e vão criando possibilidades para outras histórias.

22 O INVERNO CHEGOU NA ILHA. Fãs de Game of Thrones foram convidados pelo Notícias do Dia para reimaginar a série mais popular da TV em Florianópolis. **Notícias do Dia** [online]. Florianópolis, 23 ago. 2017, [s.p.]. Disponível em: <<https://goo.gl/qr5A96>>. Acesso em: ago. 2017.

Figura 8 – Vista dos edifícios da Fortaleza da Ponta Grossa a partir da bateria de canhões



Fonte: Acervo do autor, set. 2017.

Uma outra espécie de diretor se destaca, na multidão: o guia. Os guias que atuam nas fortalezas procuram dirigir a peça conforme o roteiro que lhes foi passado. Alguns seguem este roteiro fielmente, já outros se permitem transparecer personalidade na sua maneira de narrar. Constroem impressões a partir da sua mediação entre o monumento e o público visitante. Mas o que escapa ao controle dos guias é a forma da construção: cada visitante vai construir a peça à sua maneira, de acordo com o material que lhes é fornecido, de acordo com as histórias passadas e presentes que tem à disposição – até mesmo o adolescente com expressão emburrada porque não tem Wi-Fi.

### Patrimônio III

O patrimônio não existe em si mesmo. Não apenas porque a patrimonialidade de um bem é uma construção, mas porque este bem não pode ser um patrimônio isolado. Um bem é patrimônio na relação com outros patrimônios. A Fortaleza de São José da Ponta Grossa é um patrimônio não apenas por ser a Fortaleza de São José da Ponta Grossa; esta fortaleza é um patrimônio conjuntamente com a Fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim, com a Fortaleza de Santo Antônio de Ratonos, com o Forte Santana; estas fortificações são um patrimônio conjuntamente com outras fortificações ao longo da costa brasileira.

A Fortaleza da Ponta Grossa é um patrimônio na relação com o Mercado Público, com o Palácio do Governo/Museu Cruz e Souza, com a casa de Victor Meirelles, com a Ponte Hercílio Luz, com a Catedral Metropolitana, com a Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Cada um destes bens compõe uma rede que compartilha valores, sentidos e significados, dentro de uma dada perspectiva de patrimônio – que se dá na relação com uma dada perspectiva de Cultura, de História, de Arte, enfim, de uma dada epistemologia.

A Fortaleza da Ponta Grossa, assim como as fortalezas de Anhatomirim, Ratonos e o Forte Santana foram tombados em 1938, dentro de uma lógica de preservação patrimonial que via bens materiais isolados como testemunhas da História – uma dada concepção de História, que fique claro aqui entre nós.<sup>23</sup> De lá para cá, houve mudanças, mas, também, continuidades; de modo que hoje, na contemporaneidade, um bem pode ser atravessado por diferentes patrimonialidades. Da mesma forma, um bem cultural pode estar relacionado a outros bens culturais, diferentes patrimônios, materiais ou imateriais. Em outras palavras: a Fortaleza da Ponta Grossa está relacionada, em sua

23 “O tombamento de edificações isoladas justifica-se, assim, a partir do conceito de monumento histórico: determinadas construções são consagradas como testemunhas da história e passam a incorporar a função de suscitar a rememoração do passado. Com isso, o conjunto dos bens tombados pelo Sphan constrói uma narrativa material ‘de pedra e cal’ de determinada história do Brasil consagrada como a História nacional, cuja matriz discursiva foi produzida no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)”. DELGADO, Andréa Ferreira. Configurações do campo do patrimônio no Brasil. *in*: BARRETO, Euder *et al.* (Orgs.). **Patrimônio Cultural & Educação Patrimonial**. Goiânia: Secretaria de Educação, 2008.

dimensão patrimonial, com a pesca da tainha, com o Boi de Mamão, entre outras manifestações culturais da região da Grande Florianópolis.

O que faz a relação entre estes bens? O ponto de ligação não está nos bens em si, mas no que dá sentido e significado para estes bens: pessoas. Sujeitos; grupos, comunidades. Gentes.

### Memória(s)

Seria a patrimonialização das fortalezas catarinenses uma forma de estereotipificação?

Seria a produção de um produto a ser vendido como “típico”, “histórico”, “cultural”? Podemos entender o restauro como uma operação de montagem de um determinado passado a ser preservado através da reconstituição arquitetônica da fortaleza, conforme as feições que teria tido no século XVIII; um passado a ser preservado, consolidado, exibido, espetacularizado.

E que passado é esse? É um passado colonial. Mas que passado colonial? É um passado português. Não é um passado dos escravizados, muito menos dos indígenas – ainda que o nome pelo qual é conhecida hoje a principal fortificação do Sistema defensivo da Ilha de Santa Catarina seja a corruptela de uma palavra em tupi-guarani, *'Nhato Mirim*. É um passado de um determinado português: branco, militar, recebedor das mercês e benesses da Coroa Portuguesa. É um passado português em que outros sujeitos, como os casais açorianos trazidos para cá para “povoar o território colonial”, desempenham um papel secundário, quase como figurantes. É bem verdade que estes estariam nas fortalezas; mas, como soldados rasos, e não como oficiais. Socialmente, a situação destes era muito melhor que a daqueles? Não. As agruras da vida eram comuns a todos. Entretanto, nem todos percebiam estas agruras da mesma maneira. Mas, assim como a sociedade da época reservava um lugar especial para uns em detrimento de outros, assim também a História reservou mais páginas para uns do que para outros.

É um passado que se concentra na narrativa das disputas territoriais entre Portugal e Espanha. Os fatos políticos e as façanhas militares ganham grandes proporções, nestas narrativas.

Embora se classifique, muitas vezes, estas narrativas históricas como “heroicas”, no caso de Santa Catarina as fortalezas catarinenses são o testemunho de uma derrota. Construídas pelos portugueses para defender estas terras do avanço espanhol, as tropas comandadas por Cevallos efetivamente tomaram a Ilha de Santa Catarina em 1777. A partir de então, as fortalezas projetadas por Silva Paes caíram no descrédito. Injustamente, creio eu: a estratégia utilizada por Cevallos era superior. Mas esta historiografia, lusófona, narra os acontecimentos a partir de uma memória portuguesa, e, portanto, não poderia admitir que foi uma conquista; por isso, chama este evento de *invasão espanhola*. Triunfos, apenas para os portugueses! Ainda que a malfadados golpes de pena. Os pontos de memória reconhecem apenas alguns pontos da memória.

#### Eles têm Oi TV

– *Olha, eles moram do lado da fortaleza. E tem Oi TV!*

Figura 9 – Casa vizinha à Fortaleza de São José da Ponta Grossa



Fonte: Acervo do autor, set 2017.

### Caminhos

Quem anda pelo caminho em redor da fortaleza, costeando o mar, pode sentir os respingos do mar. A rebentação das ondas nas pedras joga gotículas de água salgada para o alto, que, encostando na pele de quem passa, causa aquela sensação de frescor – sobretudo em dias quentes, em que o caminho exige um certo esforço físico. A brisa, suavemente batendo no rosto e no peito; a composição perfeitas dos elementos que dão aquela sensação de liberdade. Irônico, ou, quem sabe, paradoxal. A violência das ondas se chocando contra as pedras proporciona um espetáculo visual, pequena maravilha da natureza, que fascina, assusta, causa espanto e admiração para quem está de longe, olhando. Não sentimos a violência da rebentação, apenas o suave respingar. Não é isso uma figura do patrimônio? Não sentimos a violência do passado; apenas desfrutamos da suave sensação de liberdade para quem se posiciona à distância, no presente.

**Figura 10 – Trecho da trilha que contorna a Fortaleza de São José da Ponta Grossa**



Fonte: Acervo do autor, set. 2017.

## EPÍLOGO

### Início de namoro

Eu e sua mãe começamos a namorar ali, naquela fortaleza. Não bem na fortaleza, naquela praia ali. E gente morava no Jure-rê, na época. Era bem diferente. Quando a gente ficou sério mesmo, quando ela estava bem certa da coisa, foi ali. A gente estava caminhando na praia, de tarde.

Na época não tinha nada, ali. Não tinha barzinho nenhum, na praia, nada. Tinha uma vendinha, uma mercearia. Era isolado, lá.

– Isso foi em... 1987?

– É, mais ou menos. Por aí.

– Nossa! Na época que a fortaleza nem tinha sido restaurada, ainda.

– É... na época não tinha nada lá, assim. Era tudo aberto. Não tinha ninguém lá. Era abandonado. Estava tudo... como é que se diz, mesmo? Em ruínas, é. Estava tudo caindo aos pedaços. Dava para ver de longe, assim. Mas dava para entrar, só que não tinham mexido em nada, não tinha nada recuperado ainda. Só depois é que foram lá restaurar.

*Mairnet Pereira – Setembro de 2017*

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 6. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v. 2).

DELGADO, Andréa Ferreira. Configurações do campo do patrimônio no Brasil. *in*: BARRETO, Euder *et al.* (Orgs.). **Patrimônio Cultural & Educação Patrimonial**. Goiânia: Secretaria de Educação, 2008.

FRANÇA, Cyntia Simioni; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação de Professores: Possibilidades que se Configuram no Trabalho com Memórias e Narrativas. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 17, n.4, p. 310-316, 2016.

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

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTINS, Celso; GONZAGA, Armando Luiz. **Memórias das Fortalezas**. Ilha de Santa Catarina. No meio do caminho havia um Armando. Florianópolis: Bernúncia, 2017.

MATE, Reyes. **Meia-noite na história**: comentários às teses de Walter Benjamin "Sobre o conceito de história". São Leopoldo (RS): Ed. UNISINOS, 2011.

PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima. Imagens da modernidade capitalista em Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**, v. 8, p. 1-28, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In.: PAIM, Elison Antonio (Org). **Patrimônio cultural e escola**: entretecendo saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PEREIRA, Pedro Mülbersted. **"Fortificações mutiladas em último estado de ruína"**: O processo de arruinamento do sistema defensivo da ilha de Santa Catarina (1777-1850). 213. 136 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Departamento de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121751>>. Acesso em: dez. 2017.

PEREIRA, Pedro Mülbersted. **O processo de patrimonialização de fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim**: discursos, restauro, usos (1970-1992). 1 v. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1227-D.pdf>>

TONERA, Roberto. **Fortalezas Multimídia**: Anhatomirim e mais centenas de fortificações no Brasil e no mundo. Florianópolis: UFSC, FAPEU, 2001. [CD-ROM]

ŽIŽEK, Slavoj. **Vivendo no fim dos tempos**. São Paulo: Boitempo, 2012.





4

Maria Sílvia Duarte Hadler

**Trilhos de modernidade:**  
memórias da presença  
dos bondes no espaço urbano

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.4)

*[...] o historiador hoje tem que construir uma estrutura – filosófica – sutil, porém resistente, para capturar em sua rede os aspectos mais atuais do passado (BENJAMIN, 2006, p. 501).*

*[...] aplicar à história o princípio da montagem. Isto é: er-  
guer as grandes construções a partir de elementos mi-  
núsculos, recortados com clareza e precisão. E, mesmo,  
descobrir na análise do pequeno momento individual o  
cristal do acontecimento total (BENJAMIN, 2006, p. 503).*

O contato com diversas formas de memória a respeito do tempo em que os bondes foram presença significativa no espaço urbano de inúmeras cidades brasileiras, e particularmente na cidade de Campinas, São Paulo, foi meu ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado.<sup>24</sup> Chamava-me a atenção a observação de que, em grande parte, essas memórias eram marcadas, sobretudo, por uma certa nostalgia, uma idealização, ou romantização acerca desse tempo. Essas memórias apontavam para relações várias entre presente e passado, articulando-se e entrelaçando-se com vivências do presente. Uma indagação inicial, portanto, se insinuava: por que seriam frequentes, nas recordações que diferentes pessoas têm do tempo em que os bondes circularam pelas cidades, representações mais agradáveis desse tempo?

Lembranças e imagens agradáveis sobre o “andar de bonde” pareciam sugerir a existência de perdas e carências em nossa época; se era bom viver, por exemplo, em Campinas, ou em São Paulo, ou no Rio de Janeiro ou em Porto Alegre, ou em Recife ... naquela época, o que não seria bom hoje? A existência destas memórias apontava, portanto, para a possibilidade de uma problematização instigante das relações entre passado e presente em torno de um eixo cultural significativo que se constitui em torno da figura do bonde, considerado, em sua

24 Trilhos de modernidade: memórias e educação urbana dos sentidos. Tese/FE/ Unicamp, 2007. Orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carolina Bovério Galzerani. Publicada com o mesmo título pela Editora Letra e Voz (SP), 2018.

movimentação cotidiana pelo espaço urbano e, nas relações diversas com seus habitantes ao longo do tempo, como expressão de traços significativos do avanço da modernidade. Tendo sido um dos ícones da modernidade urbana entre décadas finais do século XIX e as iniciais do século XX e, nos anos 1960, símbolo de entrave ao progresso, foi expressão de uma dada forma de circulação pelo espaço urbano, de uma dada temporalidade, fazendo parte de um processo de produção de relações socioculturais, de conformação de sensibilidades urbanas.

Esta pesquisa foi produzida no diálogo com as contribuições teóricas e metodológicas de diversos autores, em especial os historiadores Edward P. Thompson, Peter Gay, os sociólogos Georg Simmel, Richard Sennett e, sobretudo, o filósofo e crítico Walter Benjamin.

O olhar metodológico de Thompson em relação ao tratamento das evidências, as contribuições de Peter Gay para a elaboração da noção de educação dos sentidos, a reflexão de G. Simmel sobre a experiência do sujeito moderno numa grande cidade, as discussões levantadas por Richard Sennett sobre as relações entre o espaço público e o privado, assim como o processo histórico e cultural de fortalecimento de formas de individualismo urbano constituíram aportes teóricos e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento de minha pesquisa. E, nesta direção, e de forma muito expressiva, as reflexões que encontramos em Walter Benjamin acerca do tempo histórico, das movimentações culturais produzidas pela modernidade capitalista, da fragilização da experiência do sujeito na modernidade, como também da rememoração em suas potencialidades transformadoras, muito contribuíram para o tratamento metodológico dos temas pertinentes a esta pesquisa.

Em Benjamin encontramos uma crítica contundente à visão de uma história que evolui na direção do progresso, a uma concepção de tempo em que passado e presente se sucedem linearmente. Para este pensador, “a ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo.

A crítica da ideia do progresso tem como pressuposto a crítica dessa marcha” (BENJAMIN, 1985, p. 229). Desse modo, “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de *agoras*. Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de *agoras*, que ele fez explodir do *continuum* da história. A Revolução Francesa se via como uma Roma ressurreta” (BENJAMIN, 1985, p. 229-230). Presente, passado e futuro estão amalgamados num tempo presente; o passado irrompe no presente, oferecendo a percepção de seus aspectos mais atuais. Encontramos correspondências entre traços do presente e traços do passado, correspondências essas que nos ajudam a ampliar a compreensão de inquietações de nosso presente. Em sua crítica ao historicismo e à concepção linear das relações entre os tempos da história, Benjamin (1985, p. 232) nos conduz à percepção da complexidade destas relações:

O historicismo se contenta em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada.

Encontramos, portanto, em Benjamin, uma proposta de trabalho com a história que exige ultrapassar a postura metodológica mais simplificadora de conceber o encadeamento dos tempos da história como um encadeamento de causas e consequências. Como bem salienta Anita Schlesener (2011, p. 80-81) em seu trabalho *Os Tempos da História*,

as situações históricas concretas evidenciam-se em instantes repletos de significações, nos quais se revela a afinidade entre acontecimentos passados e presentes, que não resultam do encadeamento de causas, mas sim, de um conjunto complexo de relações que constituem o presente.

E, continuando sua reflexão sobre a noção de tempo histórico em Walter Benjamin, essa autora ressalta que “o grau de atualidade do passado se apresenta na proximidade ou semelhança que se estabelece entre acontecimentos de épocas diferentes, que formam configurações ou relações que ultrapassam a mera relação causal e mecânica” (SCHLESENER, 2011, p. 80-81).

Sob a inspiração deste olhar metodológico, podemos nos indagar pelas correspondências que podemos encontrar ou entrever entre nossa época atual e a época em que os bondes imperavam como forma de circulação dominante pelas ruas das cidades. Que diálogos implícitos entre temporalidades diferentes estavam embutidos no conjunto de memórias nostálgicas com que me deparei a respeito da época dos bondes?

Acredito, também, ser importante ressaltar, aqui, a pertinência da orientação metodológica que é possível encontrar em Benjamin (2006, p. 517, N 10, 3) quando ele se refere à estrutura monadológica do objeto histórico:

Que o objeto da história seja arrancado, por uma explosão, do *continuum* do curso da história é uma exigência de sua estrutura monadológica. Esta torna-se visível apenas no próprio objeto arrancado. E isso ocorre sob a forma da confrontação histórica que constitui o interior (e, por assim dizer, as entranhas) do objeto histórico e da qual participam em uma escala reduzida todas as forças e interesses históricos. Graças a sua estrutura monadológica, o objeto histórico encontra representada em seu interior sua própria história anterior e posterior.

O objeto histórico bonde, enquanto considerado como *mônada*, remete a um jogo de forças e interesses econômicos, culturais e políticos, abriga um complexo conjunto de relações socioculturais que lançam acenos para tempos mais recentes. Acenos estes que parecem estar presentes na conformação de memórias idealizadoras destas épocas anteriores.

## A PARTICIPAÇÃO DOS BONDES NA CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO URBANO

Tendo sido presentes em inúmeras cidades brasileiras, os bondes percorreram um longo trajeto histórico e cultural. Abordei momentos deste trajeto, que considerei significativos, como portadores de uma condensação de significados e que permitissem captar traços de práticas socioculturais no âmbito da cidade. Assim, numa primeira etapa, recortei momentos relativos ao seu surgimento, implantação e consolidação no cenário urbano, quando então os bondes podem ser considerados como um dos ícones da modernidade capitalista; em seguida, destaquei aspectos do processo da extinção de sua circulação pela cidade, agora então rotulados como símbolos da obsolescência, no contexto de um avanço mais intenso da modernidade. Na cidade de Campinas – o *locus* principal da pesquisa –, os momentos de pesquisa mais detalhada se referem ao aparecimento do bonde movido a tração animal, em 1879, à implantação dos bondes elétricos em 1912, e à sua retirada definitiva de circulação na década de 1960 e, mais especificamente, em maio de 1968.

Trabalhei com a perspectiva dos bondes serem considerados emblemáticos de uma determinada época, como um objeto cultural – ultrapassando sua condição de transporte urbano – que pudesse nos conduzir à aproximação de práticas culturais significativas de uma dada cidade, Campinas, do interior do estado de São Paulo, na relação com os avanços da modernidade capitalista. É importante frisar que essas práticas culturais não são passíveis de serem apreendidas apenas na cidade de Campinas, mas encontram-se articuladas, de diversas formas, a práticas culturais semelhantes de outras cidades brasileiras. A especificidade, a singularidade histórica de Campinas no tocante a essa temática, encontra correspondências com outras singularidades presentes em outras cidades brasileiras, compondo as

tramas sociais e culturais mais gerais da modernidade. Encontrar no local expressões particulares de um processo mais geral.

Estamos diante de traços de uma cultura urbana que foi se formando, modulada por determinadas sensibilidades, por certa linguagem estética, por determinadas maneiras de viver, sentir, agir que também foram tecidas historicamente, no decorrer dos anos, no imaginário das pessoas. E, enquanto suportes de lembranças evocadas, ao saltarem em nosso presente, podem oferecer a potencialidade de nos levar a uma problematização de determinadas formas de sensibilidade do nosso mundo urbano contemporâneo.

Por meio de algumas situações específicas, retiradas do longo trajeto histórico-cultural percorrido pelos bondes pretendo, portanto, oferecer para discussão algumas possibilidades de análise das relações entre essa forma de temporalidade, de ritmo e de circulação pelo espaço urbano e imagens construídas a respeito desse tempo.

A inserção dos bondes no espaço urbano se deu, de forma geral, no momento da intensificação dos processos de urbanização, a partir da segunda metade do século XIX. A área urbana, em especial a do sudeste do país, dava seus primeiros passos de modernização: novas construções de casas e de sobrados, chafarizes, praças, hospitais, escolas, bancos, casas de comércio, etc. As linhas de bonde surgem, então, articuladas à ideia de progresso, à expansão urbana, às novas formas de convívio social e de uso do espaço público. Com a instalação da energia elétrica e a dinamização maior da vida urbana que se segue, os bondes a burro vão sendo substituídos, gradualmente, pelos chamados “modernos bondes elétricos”. Essa passagem em Campinas se dá em 1912, no Rio de Janeiro em 1892, em São Paulo em 1900. O período entre as décadas finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX configura-se como um momento importante de gestação do Brasil moderno: novas tecnologias introduzidas, modernizações em curso, amalgamando-se com elementos culturais

tradicionais, espaços urbanos em expansão articulados a elementos socioculturais vinculados à predominância da agro-exportação (sobretudo a cafeeira), gerando tensões entre as visões de mundo liberais, positivistas e românticas que se entrecruzam neste espaço. Tensões que demarcam o clima de modernidade que se pretende vivenciar.

Numa aproximação com o período compreendido entre a década de 1870 e as duas primeiras décadas do século XX, o bonde foi visto como um importante “melhoramento urbano”, inclusive quando ainda movido a tração animal. Considerado símbolo do progresso de cidades que se pretendiam modernas e civilizadas, expressou e, ao mesmo tempo, imprimiu um ritmo mais acelerado à dinâmica urbana. Produto e também favorecedor da expansão urbana, a presença do bonde permitia uma circulação maior pelos diversos espaços da cidade, permitia maior conforto a deslocamentos no espaço urbano.

Nas décadas iniciais de sua circulação por Campinas, as linhas de bonde então existentes percorriam trajetos que ligavam os lugares considerados emblemáticos da modernidade urbana e cuja valorização era frequente na imprensa campineira da época.

Os bondes saíam da Estação Ferroviária da Companhia Paulista, percorriam as ruas do centro urbano, passando por casas de comércio importantes, bancos, casas importadoras, lojas de artigo de consumo sofisticado. Descendo, a partir da Estação, a antiga Rua de São José (atual Treze de Maio), além do comércio diversificado aí presente, passavam ao lado do Teatro São Carlos e da Matriz Nova, a Catedral. Pela Rua do Rosário (atual avenida Francisco Glicério), contornavam a Igreja do Rosário e o largo do Rosário, circundado por casarões imponentes da elite da cidade. O trajeto pela Rua Direita (depois Barão de Jaguará), a rua mais sofisticada da cidade à época, conduzia o olhar aos casarões que se postavam ao lado de diversas lojas que vendiam mercadorias de boa qualidade, produtos importados como tecidos, peças de vestuário, pianos, instrumentos musicais, partituras, livros em



francês, como também produtos alimentícios e diversos artigos de armarinho. Também circulavam pelo largo da Matriz Velha (atual Igreja do Carmo), passavam ao lado do Club Campineiro, lugar de encontro da elite campineira, pelos cinemas (instalados a partir da primeira década do século XX), cuja programação estava sempre presente nos jornais da cidade; através da rua General Osório, transitando pelo Jardim Carlos Gomes, atingiam o Passeio Público, um jardim frequentado pelas famílias da elite da cidade, onde se assistia aos finais de semana as apresentações de bandas de música no Coreto, consumia-se petiscos e bebidas no quiosque ali instalado, passeava-se pelas alamedas ajardinadas e arborizadas, contemplava-se a gruta ali construída com uma pequena cascata de água ou se podia sentar nos bancos ali dispostos para se apreciar o espetáculo do movimento da circulação elegante das pessoas. Também era possível ir de bonde a um bairro mais distante, o Bonfim, onde ficava o Hipódromo, lugar frequentado também pela elite da cidade que se divertia com as apostas em corridas de cavalo. Também foram instaladas linhas para o Fundão, acesso ao Cemitério da Saudade, para o Colégio Culto à Ciência, importante referência educacional na cidade, e também transitavam pelo antigo “*boulevard*” Itapura (atual avenida Barão de Itapura), atingindo lugares ainda pouco povoados (como o então arrabalde Guanabara) e conduzindo até o Liceu de Artes e Ofícios, depois Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. Os bondes também levavam ao teatro, aos espetáculos constantes do Teatro São Carlos e ao Rink, onde havia apresentações de programas de variedades e, também, se praticava a patinação.

Os bondes passaram, portanto, a mediar a circulação das pessoas e dos acontecimentos nos centros urbanos em que foram utilizados, circulando pelos espaços portadores dos símbolos de uma modernidade que avançava a passos largos.

O espaço das ruas, seja em Campinas, São Paulo ou no Rio de Janeiro, vai se constituindo como um espaço de acesso a diversas

atividades e mercadorias que dão suporte a um cotidiano mais confortável e sofisticado a quem tem condições de usufruir, como um canal de acesso às novidades modernas que chegam da Europa. Circular de bonde por esses lugares, da janela de observação em que os bondes também se tornam, é expor-se cotidianamente ao encantamento trazido ou sugerido por essas mercadorias e também às regras de etiqueta, cortesia, de civilidade que vão se fazendo presentes na estruturação destes espaços urbanos.

Os bondes participaram do processo de constituição desses espaços urbanos que se pretendiam modernos, participaram da instituição de formas de sociabilidade urbana. Foram cenários de diversos tipos de brincadeiras e divertimentos de toda a espécie por parte de meninos e adolescentes da época. Foram, também, objeto de inúmeras reclamações encontradas em jornais a respeito do serviço de bondes ou acerca de supostas grosserias por parte de condutores em relação aos passageiros, como a enviada ao Correio Paulistano por um “apreciador de bondes”, o qual pontuava que “as famílias que entram nos bonds estão sujeitas a ouvirem palavras indecorosas e serem desrespeitadas, como ainda hontem aconteceu no bond das 6 e 1/2 da tarde” (FREHSE, 2005, p. 199). Da mesma forma, podemos encontrar reclamação semelhante na *Gazeta de Campinas*, em que um assinante pede ao jornal que chame a atenção...

[...] de quem competir, solicitando providências em ordem a reprimir os abusos como os que praticaram alguns gaiatões de mau gosto, no domingo último, nos carros em que iam famílias. Custa a crer que indivíduos, aliás de boa aparência, pratiquem atos como estes, que merecem a mais severa censura porque vão de encontro ao que mandam a boa educação, o senso comum e o decoro devido ao público (Jornal Gazeta de Campinas, 14/10/1879).

Os jornais não esclarecem o que teriam sido estes “abusos”, estes atos que “merecem a mais severa censura”. No entanto, este tipo

de reclamação, independentemente do que possa ter ocorrido, nos sugere contradições entre formas de sociabilidade diferentes, que se contrapõem numa convivência, muitas vezes tensa, no espaço coletivo dos bondes. Tais reclamações veiculadas pela imprensa, ao lado de normas do bom uso dos bondes, instituídas formalmente ou informalmente, compõem peças importantes de um processo de educação política das sensibilidades, então em voga na modernidade.

Se, por um lado, a existência do bonde, naquela época, é reveladora de um certo nível de aceleração da dinâmica urbana, de agilização da circulação das pessoas por espaços mais amplos em tempos mais curtos, por outro, revela, também, a configuração de um tempo em que é possível esperar: esperar, por exemplo, o bonde ser recolocado nos trilhos por ocasião de um descarrilamento, esperar uma carroça desobstruir a passagem, esperar que se retire pedras colocadas nos trilhos por meninos, ou ainda aproveitar “uma meia hora de bonde parado” para colocar em ordem as ideias na cabeça, como dizia Machado de Assis em uma de suas crônicas.

A existência do bonde trafegando nas ruas de São Paulo, como em Campinas, ao lado de carros de aluguel ou de particulares, de tálburis de praça ou de particulares, numa convivência de ritmos variados, contribuía para a visibilidade mais acentuada de uma diversidade social maior no espaço urbano. Uma diversidade, porém, que continha um aspecto mais ameaçador a exigir um controle, uma normatização da movimentação destas ruas, que cada vez mais se constituíam em locais de passagem, e não de estar, de conviver. Há uma visibilidade maior das desigualdades sociais neste espaço, das diferenças de comportamentos, de códigos sociais e morais de conduta, de sensibilidades diferenciadas. A circulação dos bondes propiciava um contato mais próximo com todas essas formas de diferença e de desigualdades sociais, seja dentro do próprio espaço interno do bonde, como através dele em meio aos trajetos. O bonde funcionava, ao mesmo tempo, como vitrine e como posto de observação.

Como um transporte coletivo urbano, eram criadas, no interior dos bondes, situações de convívio social antes inexistentes, como o fato de muitas pessoas terem de estar muito próximas fisicamente umas das outras durante um certo tempo de duração de um trajeto. Essa nova situação colocava em relevo alguns comportamentos ou hábitos costumeiramente observados no cotidiano das relações sociais e que poderiam ser considerados como inconvenientes se praticados numa situação de convivência forçada, como é o caso de uma viagem de bonde. Os embrulhos carregados não deviam incomodar os passageiros. A convivência com outros no banco do bonde impunha um limite para a expressão da individualidade. Um certo disciplinamento quanto ao uso do espaço público, um disciplinamento das relações sociais, se fazia mais presente e evidente. De acordo com as normas de convivência social que estavam sendo instituídas, não se devia andar de bonde embriagado ou malvestido. Valorizava-se um padrão de comportamento colocado como referência de uma conduta elegante e civilizada, que expressasse com dignidade o progresso da cidade.

No entanto, a disseminação desses novos padrões de comportamento urbano não se realizava sem tensões e conflitos. Os bondes participavam, juntamente com outros “melhoramentos urbanos modernos” da construção de uma outra racionalidade urbana, dotada de mais impessoalidade e de individualidade. Os serviços urbanos considerados modernos colocavam em xeque antigas hierarquias sociais. A lógica da manutenção de privilégios e deferências ligados a certas posições sociais hierarquizadas perdia terreno para uma noção de espaço público urbano mais impessoal que estava se instalando.

Os bondes elétricos conviveram ainda, por um tempo, com os bondes a burro e com outros veículos puxados por animais. Transitavam pelas ruas carrocinhas de limpeza pública, carros da Comissão Sanitária, tálburis usados como carros de praça, carrinhos de verdura, carroças de entrega de mercadorias a domicílio, carroças de padeiro;

ciclistas também circulavam pelas ruas da cidade, um “*sport*” em moda, assim como os primeiros automóveis que provocavam, ao mesmo tempo, espanto e admiração pela sua presença.

A imagem do bonde como equipamento urbano moderno e desejável convive com a imagem de perigo – o “perigo verde” –, sinalizando intranquilidade e preocupação para pais, condutores de outros veículos de tração animal, para transeuntes em geral. Nas páginas do jornal *Diário do Povo* são inúmeras as notícias relativas aos perigos trazidos pela presença dos bondes elétricos, com constantes relatos de incidentes cotidianos e de “desastres” mais sérios envolvendo a presença destes veículos. As ruas passam a oferecer mais riscos. Este jornal abriga uma seção popular, *Estalos*, que expressa a inquietação e a possível sensação de fragilidade sentida por muitos moradores. Com o título exatamente de *Perigo Verde*, são publicadas estas quadrinhas bastante sugestivas em 05/09/1912:

A morte torna-se verde  
O verde tudo povoados  
Quem não tem medo se perde  
E morre sosinho atôa...

Por isso quem sae à rua  
Pensando no seu futuro  
É bom garantir a sua  
Vidinha, pondo-a em seguro

E quem cansado da vida  
Quizer por ponto na sua  
É despedir-se da “querida”  
E dar um pulo na rua.

SA PINHO

Os inúmeros acidentes que envolvem os bondes, outros veículos e os transeuntes, noticiados com destaque, sugerem algo de perplexidade diante de mudanças de parâmetros de perigo, de

vulnerabilidade no espaço da cidade. Há mais razões para sobressaltos e inquietações. Há mais sons e ruídos; há mais trânsito; intensifica-se a circulação na área urbana: circulação de veículos, de pessoas, de notícias, de valores e padrões de comportamento. Trens e bondes contribuíram, no espaço urbano, para a alteração das noções de espaço, tempo, velocidade. Percursos mais longos em menos tempo, aproximação de espaços, diminuição de tempos. Circula-se mais entre pessoas não conhecidas; o círculo das relações sociais, mesmo que atravessado por estranhamentos e conflitos, se alarga. Visualiza-se mais aglomerações de pessoas nas ruas. Há mais mercadorias sedutoras expostas em vitrines para serem olhadas e desejadas. Tudo isso são fatores causadores de impressões, de pressões, constituem-se em estímulos de naturezas diversas que incidem nos indivíduos enquanto portadores de sensibilidades.

Questões sobre a vida urbana moderna e a sensibilidade moderna foram tratadas pelo sociólogo alemão Georg Simmel no início do século XX e, mais tarde por Walter Benjamin, também leitor de Simmel e de Freud. Para Simmel, o indivíduo metropolitano está sujeito a uma intensificação dos estímulos nervosos, o que se desdobraria na configuração de relações sociais mais impessoais, mais reservadas, de menor contato emocional entre si. Por sua vez, Benjamin, apoiando-se na leitura de Freud, destaca a importante função do consciente em agir como proteção contra estímulos. A ameaça de estímulos externos se faria sentir através de choques, que seriam amortecidos por mecanismos de controle destes estímulos externos desenvolvidos pelo consciente. E, quanto mais nossas impressões forem suscetíveis de serem portadoras do fator choque, mais o consciente estará presente na proteção contra esses estímulos; e, quanto mais ativo estiver o consciente nesta função, na reflexão de Benjamin (1989, p. 111) “menos estas impressões serão incorporadas à experiência” e mais corresponderão ao “conceito de vivência”.

A vivência nas grandes cidades aproximaria ou imergiria seus habitantes na experiência do choque da modernidade. A constância da ocorrência destes choques nas sensibilidades, desenvolvendo mais a capacidade de racionalização, faria com que a vida numa grande cidade moderna levasse seus habitantes a deixarem de viver experiências mais compartilhadas, de contato mais direto entre as pessoas, para terem vivências, noção que apontaria para situações de isolamento, não partilha, distanciamento de relações mais próximas e emocionais. A vida moderna estaria carregada de estimulações nervosas, de relações entrecortantes, que produziriam comportamentos mais defensivos por parte dos indivíduos. Walter Benjamin (1989, p. 124-125) chama a atenção para a circulação na grande cidade:

O mover-se através do tráfego implicava uma série de choques e colisões para cada indivíduo. Nos cruzamentos perigosos, inervações fazem-no estremecer em rápidas sequências, como descargas de uma bateria. Baudelaire fala do homem que mergulha na multidão como em um tanque de energia elétrica. E, logo depois, descrevendo a experiência do choque, ele chama esse homem de um “caleidoscópio dotado de consciência”. Se, em Poe, os passantes lançam olhares ainda aparentemente despropositados em todas as direções, os pedestres modernos são obrigados a fazê-lo para se orientar pelos sinais de trânsito. A técnica submeteu, assim, o sistema sensorial a um treinamento de natureza complexa.

A perplexidade e indignação, presentes nas notícias da imprensa acerca dos inúmeros acidentes envolvendo os bondes, bondes e automóveis, bondes e carros de tração animal, bondes e pedestres, parecem indicar que o treinamento sensorial do sujeito urbano ainda está em andamento.

Benjamin recorre a Simmel para lembrar que o olho do habitante das metrópoles está sobrecarregado com funções de segurança. Citando o sociólogo alemão, traz à tona uma importante reflexão acerca das condições de vida numa grande cidade moderna:

Quem vê sem ouvir, é muito mais... inquieto do que quem ouve sem ver. Eis aí algo característico da ...cidade grande. As relações recíprocas dos homens nas grandes cidades distinguem-se por uma preponderância notável da atividade da visão sobre a audição. O principal motivo para tal são os meios de transporte público. Antes da invenção dos ônibus, trens, e bondes no século XIX, as pessoas não haviam chegado ao ponto de serem obrigadas a se olharem mutuamente, por longos minutos ou mesmo horas, sem se dirigirem a palavra (BENJAMIN, 1989, p. 142).

A convivência com estranhos num bonde, nos anos iniciais de sua existência urbana, exige um aprendizado novo. Um aprendizado de formas de sociabilidade num espaço público. Nos bancos do bonde não há garantia para o respeito sem quebras das hierarquias sociais. Não há controle sobre quem vai subir no bonde no próximo ponto. Regras de civilidade urbana tornam-se mais necessárias. Polidez como postura de reserva, de silêncio diante do outro. Por seu caráter de circulação, o bonde certamente, favoreceu mais a atividade da visão sobre a audição. Como posto móvel de observação da paisagem urbana amplificou a visibilidade de cenas urbanas diversas, mas não necessariamente ampliou sua inteligibilidade...

As reflexões de Simmel e de Benjamin, contextualizadas no cenário de avanço da modernidade no mundo europeu, nos oferecem indicações sugestivas para a análise das especificidades das experiências urbanas vivenciadas em outras localidades também afetadas por esta modernidade. Não se trata de transpor para Campinas, ou mesmo para outras cidades brasileiras, as reflexões destes autores, mas apontar indícios da existência desses processos, por eles abordados, em andamento na cidade de Campinas, provavelmente de forma menos intensa do que em São Paulo ou Rio de Janeiro, por exemplo, mas nem por isso inexistente.

As linhas de bonde, nas décadas iniciais de sua existência, percorriam trajetos que ligavam os lugares considerados emblemáticos



da modernidade urbana e cuja valorização era frequente na imprensa campineira da época. Circular por estes lugares era circular por referenciais modernos da cidade, numa reiteração cotidiana de valores estéticos e socioculturais ligados a uma visão de progresso fundada nas concepções liberais, positivistas e também românticas então vigentes. O que era visto através do bonde era a confirmação dos lugares hierarquicamente mais importantes e valorizados da cidade. Sua circulação fundamentava as imagens veiculadas pela imprensa acerca da movimentação das ruas, do “burburinho” de sons diversos, do ir e vir constante dos diversos grupos sociais pelos espaços do comércio e do lazer diferenciado.

Conviver com pessoas desconhecidas, no período de um trajeto, implicava estar atento a certas formas de sociabilidade, desde a maneira de se dirigir ao vizinho de banco, à forma de se carregar embrulhos e pacotes, à eventual delicadeza de ceder lugar a uma senhorita ou a uma pessoa mais velha, ao respeito ao silêncio alheio. Normas de conduta polida e educada para com o público eram exigidas de motorneiros e cobradores pela Companhia Campineira de Tração, Luz e Força, concessionária dos serviços de bonde. Era preciso se acostumar a um novo parâmetro de velocidade, a uma nova relação tempo-espaco, em contraposição às formas mais tradicionais de locomoção até então existentes nas ruas da cidade.

Em momentos iniciais, as vivências no bonde, e através dele, podiam estar sendo marcadas pela predominância da reserva, talvez até de uma certa indiferença diante de outros usuários, permeadas muitas vezes por mais sobressaltos e inquietações. Esses sobressaltos e inquietações foram bastante amenizados ou mesmo eliminados diante da convivência que o bonde passou a ter com outras formas de velocidade, com ritmos mais velozes, como o dos automóveis e mesmo o dos aviões. Em meio ao processo de consolidação de sua presença no espaço urbano, o bonde já passa a conviver com os sinais de uma possível eliminação da cena urbana.

## DIÁLOGOS ENTRE TEMPORALIDADES DIFERENTES

Se os bondes surgiram como símbolos de modernidade, de avanço tecnológico, como portadores de novos tempos, desapareceram como objetos obsoletos, ultrapassados, que pareciam atravancar uma outra modernidade. Tanto seu começo como seu fim se deram em nome do “progresso” e do “moderno”. Pudemos observar entre os anos 1940 e 1960 diversos indícios da construção paulatina da imagem do bonde como obsoleto.

Nos anos de 1960 somos colocados diante de um momento em que o país já se definiu mais inequivocamente, há algum tempo, por um projeto de desenvolvimento urbano-industrial; principalmente, a partir da segunda metade da década de 1950, assiste-se a uma aceleração das transformações estruturais da sociedade, com a intensificação dos processos de urbanização, de enorme crescimento da população urbana, de reorientações no processo de industrialização no país. Sob a tônica desenvolvimentista difundem-se ressignificações das concepções de progresso e de moderno. Firmava-se no país a opção rodoviária, a força da indústria automobilística, a opção pelo transporte individual, a desativação das ferrovias brasileiras. E no caso de Campinas, em especial a partir de 1956, há a promoção de uma política acelerada de renovação do centro da cidade, marcada por um processo intenso de demolições e construções, fruto das tentativas de implementação do Plano de Melhoramentos Urbanos, concebido desde a década de 1930 sob a orientação de Prestes Maia. Acelera-se a verticalização das áreas centrais da cidade e o alargamento de ruas. Neste contexto, e mais particularmente no decorrer dos anos 1950, vai sendo construída a imagem da ineficiência, da obsolescência dos bondes, alimentada pelo desinteresse de empresas ligadas ao transporte urbano na cidade em investirem, seja na ampliação do serviço

de bondes, seja em sua modernização. No diálogo tenso, portanto, com as novas modernizações operadas na cidade situa-se o declínio da opção pelos bondes como transporte coletivo urbano. Em especial nos anos 1960, os bondes vão ser substituídos pelos ônibus, vistos, então, como mais rápidos, mais eficientes e adequados ao panorama urbano que então se desenhava.

Nos momentos em torno de seu fim definitivo, por volta de 1968, podemos flagrar indícios de um processo de construção de uma imagem de saudade, de melancolia do fim, convivendo com outras representações que o associam a um entrave ao avanço do progresso urbano.

Estamos, nos anos 1960, em outro patamar da modernidade, em que o ritmo e velocidade de circulação simbolizados pelos ônibus e automóveis particulares são indicativos dos interesses políticos e socioculturais então predominantes. Tendo deixado, definitivamente, de ser associado a um impulso de progresso, o bonde foi deslocado para as margens do sistema, transformado em sucata, em objeto lúdico num parque, em suporte de memória.

A extinção dos bondes no cenário urbano não foi apenas a extinção de um meio de transporte coletivo. Expressou o declínio de uma certa temporalidade, de certas formas de percepção e de representação quanto ao espaço da cidade, de certas formas de viver e estar neste espaço por parte de parcelas expressivas da população. Formas de expressão permeadas pelo romantismo, e mais visíveis nos momentos finais e posteriores à sua existência, podem ser vistas como o equivalente da constatação de que, nesse processo, houve algum tipo de perda.

Há vestígios de contrariedades, de reações dispersas e pouco articuladas a respeito da extinção dos bondes. No entanto, pareceu predominar um sentimento fatalista quanto à inevitabilidade do progresso. Parcelas significativas da população, dos diferentes segmentos sociais, vinham sendo educadas no sentido do bonde equivaler a atraso, a ob-

jeto ultrapassado, arcaico. Um objeto, portanto, que atrapalhava o progresso. Assim, só restava o lamento, a nostalgia, a saudade melancólica diante da inevitabilidade do progresso assim entendido.

## O QUE SE PODE ENTREVER DE PRÁTICAS CULTURAIS SIGNIFICATIVAS, ASSOCIADAS AO ANDAR DE BONDE?

Através de memórias encontradas, podemos compor um mosaico, historicamente situado, de significados contidos em diversas cenas urbanas. Foram um meio de transporte para o trabalho e outras atividades necessárias, mas também foram oportunidades de passeios. Locais de encontros ligeiros, de conversas, de muitos namoros que acabaram em casamentos. Representaram a possibilidade de observação, mesmo que distraída, de lugares, de cenas, de paisagens urbanas. Pelo ritmo de circulação mais lento, talvez propiciassem melhor a descoberta ou observação do detalhe, do particular, do singular. Possibilitaram, também, um tempo de devaneio, de divagação durante o percurso, um tempo de “cismar”, constituindo-se, em certa medida, na existência possível de intervalos entre as diversas atividades mais automatizadas e controladas do cotidiano.

Associam-se à lembrança de diversas brincadeiras e travessuras: demonstrar habilidade em pular do bonde andando, também pular do bonde para não pagar, colocar tampinhas de garrafa nos trilhos para que ficassem bem lisas e chapadas após sua passagem, jogar óleo nos trilhos, em trechos de declive, e ficar observando se o bonde iria deslizar, como também a contrariedade do motorneiro. A algazarra e brincadeira dos estudantes no bonde da linha do colégio Culto à Ciência, o “bonde alegre”. Brincar de bonde e querer ser motorneiro quando crescer. Aproveitar o tempo livre para ficar nos pontos de pa-

rada para “flertar” e, no caso de rapazes, para também poder olhar as pernas das moças quando subiam nos estribos. Imagens associadas à diversão, à alegria, e também ao lirismo: já foram considerados a “alma da cidade”, as linhas já foram comparadas a “versos de um soneto” que encantavam as ruas da cidade. Andar de bonde também possibilitava sentir melhor o vento nos cabelos e no rosto, dar uma volta pela cidade com horizontes mais amplos, ainda não desfigurados pelos prédios altos. Também foram associados à segurança, ao conhecimento do percurso, a um movimento numa direção determinada, como metáfora da possibilidade de acesso a algo. Associações também com uma trajetória em comum, com algo mais coletivo.

Mais contemporaneamente, estão relacionados à saudade das tranquilas caminhadas pelas ruas, sem o temor da violência urbana, hoje tão presente. Evocam a imagem de motoneiros e cobradores simpáticos, ajudando “velhinhas” e escolares a subir e descer do bonde, a lembrança do tratamento de respeito e consideração dispensado ao público. Evocam, também, de forma recorrente, a imagem da figura do cobrador com o dinheiro arrumadinho entre os dedos, abrindo passagem nos estribos para fazer a cobrança, ao som do conhecido “faz favor, faz favor”.

Quase 60 anos mais tarde, nesta lembrança do “andar de bonde” de um jornalista-cronista do Correio Popular de Campinas, lemos que...

[...] ônibus nunca rendeu boas histórias. Ônibus não tem graça nenhuma: é fechado, não tem ar, é um forno, apertado, tem catraca, janelas, motor barulhento, é sujo. Enquanto isso, os bondes, ah, os bondes!, eram alegres, arejados, abertos, “cinco lugares em cada banco”; bonde tinha estribo, balaustre, cortinas para proteger da chuva, anúncio do rum creosotado para o “ilustre passageiro”; bonde tinha “cozinha”. Ninguém viajava triste nos bondes, ninguém viajava alegre nos ônibus. E os bondes tinham motoneiros e cobradores. Cobradores como seo Vignatti. Um ônibus jamais teria seo Vignatti sentado atrás da catraca. A alegria (e educação) dele, só nos bondes (CASTRO, 2001, p. 02).

Na visão do cronista, o bonde deve render boas histórias. Há uma sugestão – evidentemente questionável – de que este objeto urbano, o transporte coletivo, predispõe seus passageiros a um certo estado de espírito: “ninguém viaja alegre nos ônibus, ninguém viajava triste nos bondes”. Neste pequeno fragmento da crônica, um indício de um diálogo entre temporalidades diferenciadas, um diálogo entre presente e passado.

Em outra crônica, com o sugestivo título “*Bonde já se chama saudade*”, publicado no jornal *Correio Popular*, em março de 1968, a autora (Lea Z. Monteiro) faz referências a situações que seriam objeto de lamentação pela perda de possibilidades de vínculos mais afetivos com diferentes lugares da cidade. Evocando possibilidades de vivências no espaço urbano por meio dos bondes, a autora faz uma rememoração de significados diversos do andar de bonde e que estariam sendo ameaçados de se perder. A ausência dos bondes e de seu “gingado” no cenário urbano parecerá “*mais uma mentira do progresso*”, que a autora reconhece como “*necessário*”; porém, a abolição total deste “*veículo lerdo*” não pode deixar de “*doer um pouco na alma*”. A articulista lembra que no Rio de Janeiro a “*imortalidade do bonde*” estaria assegurada com sua colocação em praças e jardins da cidade. Mas, adverte, o que faz o bonde merecedor de saudade não é “*sua figura estática e grotesca*”, mas o seu “*movimento dengoso nas linhas, o seu ruído característico, os dois homens uniformizados que servem de condutor e motorneiro*”. Movimento, som, personagens. Elementos que parecem recorrentes nas memórias sobre o tempo dos bondes. Mais adiante, a autora ressalta a existência de um elo sensível, romântico: “*para os sensíveis, para os que amam coretos e chafarizes, um bonde pelo menos devia ficar*”. Ora, não seria sensível quem não ama coretos e chafarizes? Quem estaria mais articulado com as situações contemporâneas daquele presente, não seria sensível? A sensibilidade, a capacidade maior de se emocionar com certas cenas do cotidiano urbano, estariam ausentes deste tempo-espaço urbano que está

se desvinculando da presença dos bondes? A crônica sugere que se está vivenciando uma situação limite, em que possibilidades de se relacionar com a cidade estão prestes a desaparecer. Possibilidades com que o leitor vai entrando em contato conduzido pela autora num passeio imaginário pelas diversas linhas de bonde.

Os bondes 1 e 2, que percorriam longamente o popular bairro da Vila Industrial, permitiam que nas tardes quentes, após a escola e o trabalho, as pessoas pudessem dar uma volta “*plena de horizontes*”, “*horizontes ainda não desfigurados de prédios altos*”. A referência não muito simpática a prédios altos que desfiguram horizontes sugere a presença de um certo desencanto com as modificações do espaço urbano que estava passando por um processo crescente de verticalização. Uma estética urbana está em jogo. A visão do “*crepúsculo se esparramando ainda pelas Campinas*”, a sensação do “*vento antigo campineiro castigando a cara e emaranhando cabelos dos transeuntes*”, parecem ser possibilidades de sensações em vias de extinção. O bonde 3 do Guanabara foi sendo cortado aos poucos para “*desgosto dos moradores*” que preferiam o tempo de “*cismar*” no desvio que o bonde fazia em frente ao Instituto Agrônômico, do que estar sujeito à “*velocidade excessiva*” do ônibus a correr pela avenida Itapura, numa “*viagem relâmpago*” até o centro da cidade. Uma “*voltinha gostosa*” pelo centro podia ser feita pegando o bonde da Estação e “*passando em revista as casas comerciais*”. Uma revista que se faz com o olhar distraído, encantado pelas mercadorias expostas em vitrines de lojas, lojas como “*casas de sonho*”, como talvez dissesse Benjamin. Nesse mesmo bonde em que se entra para sonhar com mercadorias das vitrines, também entra o “*passageiro pobre e apressado*” carregando malas para tomar o trem na Estação. Enquanto o bonde que levava ao bairro do Taquaral “*passava sua moleza*” pelo antigo largo Santa Cruz, os bondes 6 e 7 do Cambuí constantemente exerciam atração sobre uma certa menina “*da casa bonita*” que só saía de carro; desejando andar de bonde, dizia ao pai que “*era tão bom que o senhor não*

tivesse carro”. Passear de bonde e entrar em contato com as diferenças sociais do espaço urbano. O bonde 8, do Bonfim, com sua volta completa muito comprida, era “melhor que montanha russa em parque de diversões”. No bonde é possível sonhar e também se divertir, para além do que as relações sociais dominantes indicavam para tal. E diversão garantida estava no bonde 9, o do Ginásio, o que “mais de perto me fala de saudade”, em que a “turma” corria para pegar lugar no bonde e se pendurava nos estribos, depois da espera no largo da Catedral, onde as meninas, “nas saias xadrez e blusões vermelhos” flertavam com os meninos; nesse bonde também tinha o cobrador Edmundo, “vulgo trinta e dois”, “brincalhão e careca”, e era muito boa a volta das cinco horas, “desabando todos no Largo do Teatro, para um cachorro quente na Americana”. Aos domingos, o bonde 10 levava ao “castelo”, branco lá no alto da colina, “para subir ofegantes a escadinha do castelo que a gente não entendia bem o que era e onde se sonhava princesas e príncipes encantados”.<sup>25</sup> O bonde 11, que percorria a Avenida da Saudade, em direção ao Cemitério, “já prenunciava, há anos, o seu fim”, pois “saudade era nome futuro de todos os bondes”. Mas enquanto não vinha o fim, o bonde 12, do Bosque, oferecia “uma perspectiva de piquenique, sob sombras amigas”; em dias de sol, via-se “gente com sacolas e cestos”, numa descida “festiva” do bonde, numa “algazarra feliz, precedendo passeio”. E romanticamente se faz alusão ao 13, que atravessa a rua dos Alecrins, no Cambuí, sugerindo, por esse “detalhe poético”, um “passeio de primavera por entre árvores floridas cheirando a alecrim”. A crônica termina com o último bonde, o 14, de que “só o nome já é poema”: Vila Boa Esperança, que “fala tanto de começo como saudade fala de fim”.

25 O Castelo, ainda existente no alto da Avenida Andrade Neves, foi construído em 1940, funcionando na época como reservatório de água da cidade e mirante; hoje abriga uma repartição da Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento S/a (SANASA), e faz as vezes de museu e mirante, recebendo, com monitores, alunos das escolas do ensino fundamental.



O fim dos bondes aguça a percepção do fim de um tempo que estava se processando. Os anos 1950 talvez tenham sido o período de maiores perplexidades, em que uma nova linguagem estética urbana estava surgindo e se impondo, em que outras formas de sensibilidade urbana estavam se fortalecendo. Um momento de desestruturação na educação urbana das sensibilidades. Os anos 1960 seguem o curso destas modificações, num processo que apagava, eliminava vestígios de outras possibilidades de se estar e viver a cidade.

Andar de bonde – no decorrer dessa longa duração – era participar das vivências de um espaço público. Era, também, circular, na maior parte dos percursos, no que se refere a Campinas, por áreas em que as condições de infraestrutura urbana estavam mais desejáveis e aceitáveis, operando-se um distanciamento de cenários com moradias precárias, ruas mal calçadas e esburacadas.

Na relação com ritmos mais velozes de circulação pela cidade, como os dos ônibus e automóveis cada vez mais presentes e preponderantes no espaço urbano, o bonde aparece como um espaço possível de uma certa *flânerie* pela cidade. Circulando, era possível observá-la mais, flagrar cenas urbanas em meio aos trajetos. Passear o olhar distraído pelas fachadas das casas, dos prédios, pelos transeuntes nas ruas.

E, em lembranças efetuadas em torno dos momentos da história urbana em que se passa a vivenciar acelerações mais intensas do ritmo de vida e na relação com esses ritmos, o bonde vai ser visualizado como um espaço de relações sociais mais coletivas, embora fugazes. Uma certa configuração das inquietações de nossa contemporaneidade mais recente parece ter entrado em contato com a época em que os bondes foram figuras presentes no espaço urbano e nas relações entre os sujeitos habitantes deste espaço. Assim, o bonde surge, pois, como uma imagem que suscita narrativas, como um artefato cultural,

portador de histórias que se remetem às formas de sociabilidade urbana mais aproximadas da noção de convivência.

Se o bonde também expressou um momento da modernidade, em que relações sociais mais impessoais estavam se instalando na cidade, seu desaparecimento do cenário urbano também esteve conectado a um processo de reconfiguração da experiência do sujeito no espaço urbano moderno, reconfiguração esta que aponta para uma maior presença de vivências urbanas mais superficiais, isoladas e fragmentadas, menos disponíveis à convivência entre diferentes sujeitos no espaço público.

Muitas memórias transformaram o bonde em casas de sonho, em fantasmagorias, num objeto deshistoricizado, retirado do contexto sociocultural que lhe deu existência. “Era uma alegria andar de bonde, uma diversão”. Talvez possamos perceber expectativas, desejos embutidos na figura do bonde rememorado; sonhos e desejos não efetivados no transcorrer da história urbana da cidade. Poderíamos tentar ver, nestes traços romantizados, indícios de possibilidades outras de continuação do presente.

Memórias nostálgicas encontradas sobre esse tempo, portanto, parecem ser a nostalgia de certas possibilidades de viver o tempo. As referências encontradas a favor ou contra a permanência dos bondes no espaço urbano expressaram os tempos desiguais presentes neste espaço, formas diferentes de vivência dos tempos e dos espaços urbanos. Expressaram diferentes formas de sensibilidade, provenientes de diferentes formas de educação urbana dos sentidos, ou das sensibilidades, no longo trajeto histórico-cultural da modernidade capitalista.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica. Arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985. [Obras Escolhidas, v. 1]
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 1987. [Obras Escolhidas, v. 2]
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1989. [Obras Escolhidas, v. 3]
- BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- CASTRO, Moacyr. O truque. **Correio Popular**, 16/01/01, caderno Cidades, p. 2, seção Bate-Papo.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O Almanaque, a locomotiva da cidade moderna:** Campinas, décadas de 1870 e 1880. Campinas/São Paulo: UNICAMP/CMU Publicações, 2016.
- FREHSE, Fraya. **O Tempo das Ruas na São Paulo de Fins do Império.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud:** a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- HADLER, Maria Sílvia Duarte. **Trilhos de modernidade:** memórias e educação urbana dos sentidos. SP: Editora Letra e Voz, 2018.
- SENNET, Richard. **O declínio do homem público:** as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 5ª reimpressão.
- SENNET, Richard. **Carne e pedra.** Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SCHLESENER, Anita Helena. **Os tempos da História:** leituras de Walter Benjamin. Brasília: Liber Livro, 2011.
- SIMMEL, Georg. "Metrópole e Vida Mental". In: Velho, O. G. (org.). **O Fenômeno Urbano.** RJ: Zahar Editores, 1976.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



5

Cláudia Prado Fortuna

# Histórias a contrapelo no Brasil Moderno

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.5)

## INTRODUÇÃO

As bases das reflexões presentes neste artigo foram retiradas de minha tese de doutoramento intitulada Fios de Histórias e Memórias dos Africanos e Afrodescendentes no Brasil Moderno. Por uma Educação Política da Memória, defendida em 2008 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, sob orientação da saudosa e querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carolina Galzerani. Este texto pretende compartilhar com os leitores a busca pelos discursos e sentidos instaurados pela Lei 10.639 de 2003 e suas Diretrizes, numa trajetória teórico-metodológica que nos trouxe o entendimento que somente escovando a história a contrapelo é possível retrazar um caminho de valorização do pretérito e de inscrição, no nosso presente, das histórias e das lutas que se tentaram apagar da nossa memória histórica.

O cenário desse trabalho situa-se no Brasil ao final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX e nosso objetivo foi o de buscar, no contexto do racismo científico que predominava neste período, pelos rastros e fios das histórias a contrapelo na perspectiva apresentada por Walter Benjamin (1985) em seus escritos. De um lado, as elites brancas, a formação européia, a inserção no capitalismo – todo o universo de um discurso moderno e de uma história onde os negros foram olhados como objetos, catalogados e definidos como culturalmente inferiores aos brancos. De outro, os rastros, as memórias esquecidas desta etnia, memórias que foram sendo apagadas pelas narrativas oficiais da nossa nacionalidade. Com essa preocupação benjaminiana de salvar do esquecimento o que foi reprimido pela violência do Estado, nos voltamos para o passado em dois movimentos que se entrelaçaram durante todo o desenvolvimento da pesquisa: conhecer com quais pressupostos a história oficial foi construída e buscar por histórias a contrapelo na voz de individualidades negras pouco conhecidas.

Nas suas reflexões sobre a escrita da História, o filósofo e ensaísta alemão Walter Benjamin (1985, p. 224-225) considerava que, para não nos iludirmos com as representações usuais do passado, é necessário escovar a história a contrapelo, ou seja, se opor à história oficial, escapar do tempo homogêneo, da ideia de progresso e explodir o continuum da história. Só na tarefa de escovar a história a contrapelo seria possível “despertar no passado as centelhas da esperança”, questionar os gestos que impuseram a barbárie e quebrar a relação de empatia com o discurso hegemônico do “cortejo triunfal”.

Portanto, ir contra a corrente da versão oficial da História significou, para esta pesquisa, ir ao encontro de histórias brasileiras que, mesmo sendo escritas no contexto racista do início do século XX, não foram portadoras de elementos cientificistas e racialistas. Neste movimento benjaminianamente inspirado, encontramos os fios de projetos e de memórias que ficaram à espera da sua continuidade narrativa e confirmamos que o objetivo de se voltar ao passado, para retomar a voz de quem foi silenciado por opressão histórica é uma das dimensões fundamentais na luta contra o preconceito e na luta pela inclusão político-econômica e social dos negros no nosso presente e em nosso futuro.

## A CONSTITUIÇÃO DE UM DISCURSO PEDAGÓGICO-HEGEMÔNICO NA CONSTRUÇÃO DAS SENSIBILIDADES E DAS REPRESENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE OS NEGROS

A implementação da Lei 10.639/03 nos remete a algumas perguntas: por que vivemos um longo processo de esquecimento da ancestralidade africana? Em um país de experiência escravocrata, que

representações dos negros foram sendo construídas e quais valores e padrões de comportamento foram sendo universalizados? Como foram sendo fundadas as narrativas oficiais da nacionalidade e qual o lugar dos africanos e dos afrodescendentes nessas histórias?

Basta uma incursão por algumas fontes primárias para responder a essas questões e localizar a montagem de uma História do Brasil reforçada pelo discurso positivista no século XIX, que desqualificava os negros e trabalhava na formação de sensibilidades discriminatórias e de práticas sociais excludentes. Entre a elaboração de muitos discursos hegemônicos, Von Martius vence, em 1844, o concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) sobre como escrever a História do Brasil com um projeto historiográfico da valorização das três raças que priorizava apenas o branco como agente civilizador. O tema da convivência harmônica das raças é apresentado com o branco no lugar central da cena, ocupando o papel de desbravador e de bandeirante. O espaço reservado ao negro é de incômodo e de exclusão.

Francisco Adolfo Varnhagen, diplomata e historiador, publica, a partir de 1854, os volumes da sua obra *A História Geral do Brasil* e, seus escritos, também expressavam o pensamento conservador do IHGB de sua época. A obra foi dividida em cinco volumes que vão do Descobrimento até a Independência do Brasil. Com uma historiografia voltada para o Estado, Varnhagen justificava a escravidão como um processo civilizador para os negros e apontava como brandas as relações escravistas. Em seu discurso, encontramos uma abordagem política e laudatória do feito dos portugueses, a justificação do extermínio dos índios e uma imagem do negro como aquele que destruía os costumes e apresentava comportamentos indesejados. Nas suas palavras:

Se os colonos escravos africanos concorriam para aumentar a riqueza pública com o seu trabalho, por outro lado pervertiam os costumes, por seus hábitos menos decorosos, seu pouco pudor e sua tenaz audácia (VARNHAGEN, 1948, p. 265).

Joaquim Manuel de Macedo, também membro do IHGB, publica, em 1869, *As Vítimas - Algozes*, contos em que vários preconceitos e estereótipos relativos à cultura africana vão se materializando nos personagens. O livro é composto por três histórias. Como nos mostra França (1998), a maneira de contá-las é comum à maioria dos romances românticos da época. Em primeiro lugar, são feitas descrições bastante fiéis da realidade observada, formando-se pequenos quadros. Depois são trazidos para essa realidade alguns padrões de conduta, desvios e vícios que são criteriosamente selecionados e manipulados através da narrativa. O leitor, a todo o instante, é conduzido a ter determinados comportamentos e sentimentos em relação aos negros. Cada uma das histórias termina de uma maneira bastante eficaz para a formação de subjetividades, com uma espécie de guia moral que define negativamente o lugar do negro na sociedade oitocentista. Para o autor:

As *Vítimas-Algozes* põe em cena uma das mais amplas galerias de tipos negros da literatura oitocentista, constituindo uma bela amostragem da imagem que certa parcela da sociedade brasileira – a parcela branca, letrada e detentora de escravos – tinha do africano e de seus descendentes. Desfilam pelas páginas das três histórias que compõem o livro: o negro feiticeiro, o “moleque” traíçoeiro, a escrava assassina, as negras que se amasiam com seus patrões, a mucama lasciva, os negros desocupados dos botequins, os mulatos espertalhões, enfim, um sem número de tipos [...] (FRANÇA, 1998, p. 73).

Podemos dizer que a literatura oitocentista vai reforçar em muitos romances e peças da época a imagem de um negro ameaçador para a família patriarcal. Neste contexto, podemos observar o processamento de uma determinada educação dos sentidos e acompanhar os fios da constituição de uma mentalidade preconceituosa e discriminatória – um processo cultural que podemos definir por determinadas reações e práticas sociais, por visões de mundo que se movimentam e se transformam, em um processo difuso, heterogêneo e de diferentes



ritmos como nos esclarece o historiador Peter Gay (1988), estudioso das culturas burguesas que se constituíram ao longo do século XIX.

Neste universo pedagógico de construção de sentidos, é bastante significativo pensar na força das imagens sobre os negros que a literatura produz e, em especial, no caso do livro *As Vítimas - Algozes*, é fácil reconhecer que se trata de um libelo contra o negro. Todos os preconceitos e estereótipos relativos à cultura africana vão se materializando nos personagens e nas observações relativas aos escravos e libertos.

Importante destacar também que em 1838, o colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, torna obrigatório os estudos históricos no currículo a partir da sexta série e é Joaquim Manuel de Macedo o responsável por escrever os manuais didáticos sob encomenda do governo Imperial. O primeiro manual foi escrito em 1861 para o 4º ano do Colégio Pedro II. O segundo foi revisto em 1863 para o 7º ano e o terceiro foi adaptado em 1865 para as escolas primárias do país. O livro *Lições de História do Brasil (s/d)*, um dos primeiros manuais didáticos de História escrito por Joaquim Manuel de Macedo que podemos manusear, não apresentava prefácio, prólogo ou introdução, mas, como sabemos, Macedo pertencia à elite intelectual e política do Império e as peculiaridades da produção, circulação e uso de suas obras já definem muito da visão de História que vai apresentar para os colégios destinados à formação das elites da época. Bittencourt (2004, p. 475) esclarece que:

Não é por mero acaso que encontramos na lista do IHGB vários nomes de professores do Colégio Pedro II e muitos deles foram os responsáveis pelas mais conhecidas e divulgadas obras didáticas destinadas ao curso secundário. Tais autores possuíam, portanto, estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado, não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam “no lugar” onde este mesmo saber era produzido.

Entre 1870 e 1880, de acordo com Bittencourt (2004, p. 483) os livros de maior sucesso eram os provenientes das aulas dos professores.

Podemos dizer que o livro de Joaquim Manuel de Macedo se enquadrava nessa categoria, pois Lições de História nasceu de suas aulas no Colégio Pedro II e inovava pelos exercícios e atividades pedagógicas no final de cada capítulo.

O livro teve 11 edições: a primeira é de 1861 e a última, de 1924. Os capítulos foram atualizados duas vezes por Olavo Bilac; a primeira atualização traz fatos que remontam a 1905 e a segunda, até 1914. O livro é atualizado novamente pelo professor Rocha Pombo que o complementa até 1917 e depois, até 1923. Temos, portanto, 73 anos de circulação, nas salas de aula, das concepções de História do Brasil e de nação definidas pelo mesmo compêndio.

Ao lermos as Lições, confirmamos a valorização de uma História nacional organizada de uma perspectiva positivista compartimentalizadora, harmoniosa, factual e linear em uma perspectiva dominante. Para escrever seu manual didático, Macedo dividiu a História em diversas lições que são marcadas por datas, nomes próprios e lutas em defesa da integridade territorial do Brasil. Temos, portanto, neste manual, um enfoque que valoriza a questão política, administrativa e territorial e que exclui de suas preocupações a questão dos negros e da escravidão. Não existe a intenção de dar um outro lugar ao negro nesta narrativa que não seja o quase acidental e superficial.

Depois de conhecermos o manual didático de Macedo e confirmado os silêncios nele presentes relativos aos negros, continuamos, com a ajuda de Nadai (2011, p. 29), a pesquisar sobre a perspectiva histórica adotada pelos manuais didáticos do início do século XX. Verificamos que os livros didáticos de história passam a legitimar o discurso da harmonia e da convivência sem conflito dos diferentes grupos étnicos que formam a nação. As questões e preocupações dos programas, currículos e produções didáticas,

[...] giravam, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação. Em outras palavras, procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa, como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções pela ação. Portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas em suas especificidades etno-culturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão.

O enfoque destes manuais voltava-se à formação do povo brasileiro, dando veracidade a uma imagem de nação construída na colaboração de europeus, africanos e nativos. Neste contexto de final do Império e das primeiras décadas republicanas, coube, sobretudo, aos professores, construir um sentimento de nação e uma História concebida como memória nacional, única e homogênea. Confirmamos novamente aqui a construção de uma memória vista como acesso, como meio, para se chegar a uma determinada História do Brasil. Uma memória historicizada, memória convertida em objeto de uma narrativa oficial do Brasil. Memória muitas vezes ufanista, comprometida com a manutenção do status quo e que se utilizava do esquecimento – complemento indispensável da memória – como forma de ocultação e de injustiça em relação aos outros, aos diferentes, aos negros (GALZERANI, 2005).

A circulação cada vez maior de compêndios escolares promove experiências privilegiadas de educação das sensibilidades. Com o objetivo de modelar um cidadão patriótico, o passado é ensinado como homogêneo, os personagens históricos aparecem restritos à elite branca. Neste cenário, os alunos são estimulados a aprender que o povo brasileiro é formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros e que deve prevalecer a idéia da ausência de preconceitos raciais no interior da nossa sociedade sem conflitos. Na constituição desta memória histórica, aos negros cabem poucas páginas, ora como escravo, ora como vencido, ora com sua cultura transformada em folclore.

## CIENTIFICISMO POSITIVISTA, IDEIAS RACIALISTAS E O APAGAMENTO DE HISTÓRIAS

Em meados de 1870, as teorias de tema racial são referência na análise dos discursos sobre os negros e as instituições de pesquisa e de ensino tematizam a diferença entre as raças. O ideário positivista-determinista aparece nos modelos de análise dos museus etnográficos, das faculdades de direito e de medicina e dos IHGBs. Na escola de medicina da Bahia, estudos médicos ligados à criminologia vinculam os traços lombrosianos ao perfil dos mulatos e explicam os estados de embriaguês, alienação, amoralidade e loucura como resultados da miscigenação. A cientificização dos fenômenos ligados ao crime promove uma onda de medições e de exercícios antropométricos jamais vistos (SCHWARCZ, 2001).

Com o fim da escravidão, também começam a vir à luz os trabalhos do renomado médico Raimundo Nina Rodrigues que em seus estudos tinha como preocupação abordar a problemática negra. Ele nasceu no interior do Maranhão em 1862, entrou para a faculdade de medicina em 1882 e, na sua trajetória como médico, terminou por ocupar a cátedra de medicina legal em 1895. Ao longo da década de 1880, Nina Rodrigues escreve vários artigos sobre higiene e saúde pública e, em 1894, publica seu primeiro livro: *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (1957), conjunto de lições dadas no ano anterior na Cadeira de Medicina Pública e no qual junta sua crescente preocupação com a Medicina Legal ao seu interesse sobre o papel da raça na patologia da população brasileira. Neste trabalho, critica a prescrição de igualdade no Código Penal Brasileiro e defende a necessidade de um Código Penal específico para negros e mestiços, argumentando que os comportamentos desviantes estavam condicionados pela herança biológica apresentada pelas diferentes raças.

No seu estudo, o critério racial utilizado para as análises dos desvios de comportamento servia para comprovar a tese da natural inferioridade dos negros e mestiços. Nina Rodrigues sempre deixou patente os seus diálogos com os trabalhos de Lambroso, médico italiano, conhecido especialista nos estudos de antropologia criminal com base em dados antropométricos, como também sua concordância com as teorias da eugenia de Francis Galton e do darwinismo social. Dessa maneira, Nina Rodrigues ajudou a elaborar e confirmar as diversas representações oficiais de um negro inferiorizado pelo cientificismo positivista do século XIX.

Portanto, podemos dizer que as teorias científicas, utilizadas para explicar e entender o Brasil desde o final do século XIX, construíram a trama de uma História Oficial do Brasil. Neste enfoque, foram produzidas, ao longo do tempo, representações depreciativas relativas à história dos negros no Brasil. Suas histórias tendencialmente foram eliminadas ou surgiram a partir de uma perspectiva evolucionista, racista e etnocêntrica. Podemos afirmar que a identidade inferiorizada dos negros foi o resultado de processos históricos de produção simbólica, definidos pelas relações de poder e por mecanismos de apagamento das histórias que apresentavam outras memórias sobre os negros no Brasil.

De acordo com Carneiro (2005, p. 96), em consonância com esse tipo de apagamento de histórias, nos primeiros anos depois da Abolição, Rui Barbosa, Ministro da Fazenda da época, assinou um decreto, em 14 de dezembro de 1890, mandando queimar toda a documentação relativa à escravidão no Brasil. Dizia o decreto,

[...] Considerando que a República está obrigada a destruir esses vestígios por honra da pátria, e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira; Resolve: 1º - Serão requisitados de todas as tesourarias da Fazenda todos os papéis,

livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula dos escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na Recebedoria. 2º - Uma comissão composta dos senhores João Fernandes Clapp, presidente da Confederação Abolicionista, e do administrador da Recebedoria desta capital dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à queima e destruição imediata deles, o que se fará na casa da máquina da Alfândega desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão. [Capital Federal, 14 de dezembro de 1890]

Pode-se dizer que este documento confirma uma prática fundamental da nossa memória histórica: “queimam-se os documentos para abolir os fatos” (IANNI, 2004, p. 112). A memória e as imagens políticas da violência são material e simbolicamente apagadas. Promove-se um esquecimento forçado, já que a história dos negros e a da escravidão não poderiam caber dentro de um projeto moderno de nação brasileira. O discurso oficial de conferir cidadania aos ex-escravos, negros e mulatos visava de fato evitar que houvesse registros que permitissem aos grandes proprietários prejudicados pela perda dos escravos solicitar alguma forma de indenização. Portanto, a ordem era para que se queimassem papéis, livros e documentos diversos.

## A VOZ A CONTRAPELO DE MANOEL QUERINO

*O passado diz coisas que interessam ao futuro*

(Eduardo Galeano)

Se a História oficial foi praticamente a única a ocupar o cenário educacional, político e cultural no Brasil desde o início da República, é necessário saber buscar por outras histórias e reconhecer que elas existem. Dentre os muitos sujeitos negros que foram apagados pela

História oficial, fomos ao encontro de Manuel Querino, contemporâneo de Nina Rodrigues. Vivendo ambos na mesma época e cidade (Salvador), Querino jamais concordou com as teorias sobre a inferioridade biológica da sua etnia defendida por Rodrigues. Nos seus diversos ensaios, escreveu sobre mulheres, crianças e homens mergulhados em territórios simbólicos, reminiscências, relações de sobrevivência, valores e sentidos do seu grupo de pertencimento. No contexto de predominância das idéias racialistas, Manuel Querino se manifestou contra o preconceito e o discurso da inferioridade do negro e atribuiu o atraso de sua etnia às questões socioculturais e nunca à inferioridade nata da raça.

Manuel Querino era filho de pais africanos livres e nasceu em 1851 na cidade de Santo Amaro da Purificação, na Bahia. Na sua trajetória em Salvador, foi professor de desenho do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e também no Colégio de Órfãos de São Joaquim, além de ser funcionário público da Secretaria de Obras por vinte e três anos, de 1893 a 1916. Foi político republicano, liberal e abolicionista. Fundou os periódicos *A Província* e *O Trabalho* e participou da criação da Liga Operária Bahiana em 1876 na luta pelos direitos sociais e políticos dos trabalhadores negros.

Inserido na sociedade e no cotidiano intelectual e urbano do seu tempo, Querino dedicou parte da sua trajetória à publicação de livros e artigos, abordando temas relacionados aos costumes e à cultura dos negros de Salvador. Os seus textos nos chamam atenção ao valorizar os trabalhadores simples da cidade e também por possibilitar outra abordagem para a história dos negros. Algumas de suas obras foram: *Artistas baianos* (1909); *As artes na Bahia* (1909); *Bailes pastoris* (1914); *A raça africana e os seus costumes na Bahia, nos Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia* (1916); *A Bahia de outrora* (1916) e *O colono preto como fator da Civilização Brasileira* (1918). Sua obra mais conhecida no Brasil, *A Arte Culinária na Bahia*, foi lançada em 1928, cinco anos depois de sua morte. O livro ilustrado *Costumes*

Africanos no Brasil (Rio de Janeiro, 1938), organizado por Artur Ramos, reúne vários trabalhos de sua autoria (GLEDHILL, 2008).

Importante destacar que em um dos seus trabalhos – O colono preto como fator de civilização brasileira, apresentado no 6º Congresso realizado na Bahia em 1916, Querino narra a história dos negros brasileiros sob uma perspectiva que subverte a lógica dominante da sua época de como deveria ser uma história do Brasil – moderna, científica e racista. Este trabalho de Querino foi publicado pela primeira vez em 1918 no livro “Costumes Africanos no Brasil” e posteriormente republicado na revista Afro-Ásia . Neste seu ensaio, de fundamental importância para a história dos negros, o autor apresenta uma reflexão sobre o Brasil e sobre a Bahia do ponto de vista dos negros e trabalha as memórias como ferramentas de resistência. Encontramos nas suas reflexões, segundo Guimarães (2004, p. 12),

[...] dois importantes pontos de corte com a historiografia tradicional: primeiro trata o africano como colonizador e não apenas elemento passivo, mão-de-obra escrava; segundo, aponta o seu papel civilizador, sua atuação como elemento que cria e promove civilização, invertendo a tradicional associação do “preto” com “barbárie” e como elemento objeto da obra civilizadora do branco português.

Além deste corte historiográfico, Querino constrói outras categorias explicativas da realidade e outras palavras para poder realizar a crítica teórica que deseja. Como ressaltam Carboni e Maestri (2003, p. 83), colono preto é a solução encontrada para antagonizar, de um lado, o produtor direto (africano e seus descendentes) e, de outro, o explorador, o colono branco. Com isso “aproxima o trabalho criador do negro – africano escravizado ao do colono europeu, objeto da retórica apologética racista da época”. O uso do participio passado em africano escravizado no lugar de escravo também impede a naturalização da natureza servil, promovendo a idéia de transitoriedade para esta situação, como também a palavra escravizador explicita a conexão



histórica do explorador com o trabalhador escravizado no processo de produção escravista (CARBONI, MAESTRI, 2003, p. 87).

## UMA OUTRA ABORDAGEM SOBRE O NEGRO: O COLONO PRETO COMO FATOR DE CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA

Manoel Querino divide seu ensaio – O colono preto como fator de civilização brasileira (1980 [1918], p. 143-158) – em cinco capítulos. No primeiro, intitulado Portugal no meado do século XVI (p. 143), o autor denuncia os portugueses como homens violentos. Ao contar sobre a brutalidade dos conquistadores, Querino reforça que o único objetivo dos portugueses, com a empresa colonizadora, era a ganância, o resultado imediato e o parasitismo. Desde o início, nas palavras de Querino, os portugueses tentaram submeter os índios pelo terror e pela força. Como o indígena não aceitou a exploração do seu trabalho nas lavouras, foi sendo dizimado – tribos e nações inteiras, como as do Maranhão e as do Pará, foram exterminadas. Com a impossibilidade de explorar o indígena, Portugal voltou-se ao Continente Negro. Dali foi “arrancado o braço possante do africano” para tocar a produção de cereais e da cana-de-açúcar e “desentranhar do seio da terra o diamante e metais preciosos” (p. 146). Manuel Querino continua sua narrativa no segundo capítulo, Chegada do africano no Brasil, suas habilitações (p. 146), afirmando que, enquanto os espanhóis e portugueses, aventureiros de “pretensões afidalgadas”, consideravam qualquer tipo de trabalho como degradante, os colonos pretos, ao chegarem ao Brasil, já estavam aparelhados para o trabalho que os esperava: eram bons caçadores, marinheiros, criadores, extratores de sal, mineradores de ferro, pastores, agricultores e, principalmente, estavam preparados para a exploração das minas no final do século XVII. Nas suas palavras,

No fim do século XVII começou a exploração das minas. O tráfico africano aumentou de intensidade, e as entradas do colono preto, no País, foram maiores. Cresceu, portanto, a cobiça e o parasitismo tomou o aspecto de uma instituição social, com todo o cortejo de vícios e maldades (p. 148).

A vida dos escravizados nos engenhos também nos é narrada por Querino no capítulo III, Primeiras ideias de liberdade, o suicídio e a eliminação violenta dos senhores (p. 149). Ele nos conta sobre os castigos e suplícios marcados pela crueldade contra o escravizado preso e como essa violência acarretava tanto o desejo de vingança como também o sentimento de nostalgia. Nas suas palavras:

A nostalgia apoderou-se dos infelizes; e o filho do deserto adusto, recordando a impetuosidade do vento, o murmúrio brando da cascata, o eco adormecido da floresta do torrão natal, angustiado pelo rigor da escravidão cruel, mortificado de pesares, uma única ideia lhe perpassava na mente, um pensamento único lhe assaltava o espírito: a ideia sacrossanta da liberdade que ele tinha gravada no íntimo da sua alma (p. 149).

Eram comuns as tentativas de provocar a própria morte com “estrangulamentos voluntários, as bebidas tóxicas e suplícios outros” (p. 150) e também havia resistências cotidianas marcadas por ações violentas contra os senhores, feitores e seus familiares por “envenenamentos e trucidações bárbaras do senhorio, dos feitores e suas famílias” (p.151). As fugas também eram constantes e, “escondidos nas brenhas, [...] organizavam verdadeiros núcleos de trabalho” (p. 151). Em seguida, no capítulo IV, Resistência coletiva, Palmares, levantes parciais (p. 151), Querino escreve sobre a formação da Confederação de Palmares, e afirma que os seus fundadores tinham a experiência africana como modelo de sociedade. Nas palavras de Querino eles,

procuraram refúgio no seio da natureza virgem e aí assentaram as bases de uma sociedade, à imitação das que dominavam na África, sua terra de origem, sociedades aliás mais adiantadas do que as organizações indígenas (p. 152).

Nesta sociedade, havia leis severas contra o roubo, o homicídio, o adultério e não se toleravam vagabundos e malfeitores. Estes fatos eram, de acordo com o autor, importantes nas tentativas de desmentir as teorias de que o africano não tinha alma. Querino (p. 152-153) deixa claro que todos os movimentos de resistência do africano escravo sempre revelaram a coragem dos revoltosos na persistência da luta pela liberdade e “não foram poucos os Spartacos africanos que no Brasil, preferiram a morte ao cativeiro” (p. 153). No capítulo - As juntas para as alforrias (p. 153), Querino continua preocupado em destacar outras estratégias de luta dos negros escravizados, tal como a criação de caixas de empréstimos destinadas à conquista da liberdade pela compra de cartas de alforria. Neste caso, um africano se encarregava da coleta das quantias “em cobre” e, aos domingos, fazia-se a contagem do que foi arrecadado. O recebimento dessas quantias era assinalado em um bastonete de madeira através de incisões. Quando aquele que contribuía precisava de algum dinheiro, podia retirá-lo mediante o pagamento de uma porcentagem “pela guarda dos dinheiros depositados”. No final do ano, havia a distribuição de dividendos para a compra das alforrias. Na sequência de sua narrativa, e já no último capítulo, O africano nas famílias, seus descendentes notáveis (p.155), Manuel Querino registra algumas informações sobre os trabalhadores domésticos, dando algum destaque à amorosidade e colaboração dos negros para com seus senhores. Mas, principalmente, retoma a sua tese do negro como colono preto, ou seja, como agente responsável pela prosperidade do Brasil, que, segundo ele, foi muito além do trabalho na lavoura, chegando às instituições científicas, nas letras, nas artes, no comércio, na indústria. Sobre o trabalho negro, Querino observa que

[...] foi com o produto do seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, arte, comércio, indústria, etc, competindo-lhe, portanto, um lugar de destaque, como fator de civilização brasileira (p. 156).

Na sequência, Querino enumera vários sujeitos negros que tiveram destaque na sua época em diversos campos do conhecimento: Visconde de Jequitinhonha, Caetano Lopes de Moura, Eunápio Deiró, os Rebouças; Gonçalves Dias, Machado de Assis, Cruz e Souza; José Agostinho, Visconde de Inhomirim, Saldanha Marinho, padre José Maurício, Tobias Barreto, Lino Coutinho, Francisco Glycério, Natividade de Saldanha, José do Patrocínio, José Theophilo de Jesus, Damião Barbosa Chagas – o Cabra, João da Veiga Murici “e muitos outros, só para falar dos mortos” (p. 157), encerra Querino.

## PALAVRAS FINAIS

Ao nos depararmos com os nomes destes diversos sujeitos negros (muitos dos quais ainda hoje desconhecidos), confirmamos o quanto as narrativas a contrapelo de Querino e de outros negros podem reativar aspectos esquecidos do passado e retomar os fios de histórias inacabadas para tecer-lhes continuação. Ao acolher o sofrimento irresolvido do passado, as narrativas de Manuel Querino nos revelaram que o pretérito pode despertar os significados esquecidos de outras memórias. Para impedir o esquecimento e refutar a ilusão do progresso, é necessária, de acordo com Walter Benjamin, uma memória capaz de reconstruir experiências significativas com o passado. Experiências históricas vinculadas a uma tradição coletiva comum e que permanecem vivas no relato dos narradores.

Para Benjamin, de acordo com Gagnebin (1993, p. 57-59), a tarefa do historiador é exatamente a de saber ler e escrever outra história, uma anti-história, uma história a contrapelo, o que exige a recuperação de uma memória que não consta nos livros da História oficial e de um passado aberto a inúmeras interpretações e infinitas leituras. É essa memória do passado que fortalece o vínculo entre as gerações e entre

o tempo histórico que as acompanha. É através da recuperação da voz de narradores em diferentes espaços de memória que podemos restaurar no presente os elementos da tradição passada e assim confrontá-los com o passado sacralizado pelas elites dominantes.

Concluimos, portanto, que as memórias narradas por Manuel Querino são emblemáticas de um conceito de memória circunscrito à tradição artesanal, afetiva, múltipla, vulnerável, situada no reino do visível e, portanto, carregadas de potencialidades criativas. Ao tecer os diferentes contextos da construção de um discurso hegemônico sobre os negros escravizados, foi possível perceber as batalhas de percepções historicamente constituídas e confirmar que o ato de rememorar é um ato político. O que temos não é um tempo vazio e homogêneo, indiferente, mas sim, o tempo histórico do agora no passado, na tentativa de uma fidelidade com aquilo que nele pede por um outro porvir. Na perspectiva benjaminiana acima, podemos confirmar que, no processo de pesquisa, o método de abordagem das fontes é político na sua potência de provocar deslocamentos nas narrativas oficiais e revelar a barbárie que não deve ser esquecida.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.03, p.475-491, set/dez 2004.
- CARNEIRO, Edison. **Antologia do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**. Língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

FRANÇA, Jean M. Carvalho. **Imagens do negro na literatura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Políticas públicas e ensino de História. *In*: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina (PR): AtritoArt, 2005, p. 157-167.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GLEDHILL, Sabrina. **Manuel Querino**. Um pioneiro e seu tempo. Disponível em: <[http://svn.br.inter.net/5star/Querino\\_Um\\_Pioneiro\\_e\\_Seu\\_Tempo.pdf](http://svn.br.inter.net/5star/Querino_Um_Pioneiro_e_Seu_Tempo.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Manuel Querino e a formação do “pensamento negro” no Brasil, entre 1890 e 1920. *In*: **Encontro Nacional da ANPOCS**, 28., out. 2004. Caxambu, 2004. p. 1 -23.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. *In*: PINSK, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo. Contexto, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Dando nome às diferenças. *In*: SAMARA, Eni de Mesquita (org.). **Racismo & Racistas**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 9 – 44.

#### Fontes Impressas

MACEDO, Joaquim Manoel de. **Lições de História do Brasil**. Rio de Janeiro; Paris: Garnier, s/ d

MACEDO, Joaquim Manoel de. **As vítimas - algozes. Quadros da escravidão**. Rio de Janeiro: Briguiet, 1937.

QUERINO, Manoel Raymundo. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Disponível em: <[http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia\\_n13\\_p143.pdf](http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n13_p143.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2007

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. **História Geral do Brasil. Antes de sua separação e independência de Portugal**. 4. ed. São Paulo. Melhoramentos, 1948. (V.1). 1951.(V. 3)

The background is a dark blue field with a fine halftone dot pattern. A large, bright yellow number '6' is positioned in the upper right quadrant. A horizontal band of orange and red colors runs across the middle of the image, partially obscured by a dark, irregular shape that resembles a shadow or a splash. The overall aesthetic is modern and graphic.

6

Thaís Otani Cipolini Zerbinatti

**Walter Benjamin  
nas Tramas Literárias  
de Ruth Rocha**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.6)

*A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura (BENJAMIN, 2002, p. 105).*

O texto presente é um recorte de minha dissertação de mestrado, intitulada *Tramas Tramadas de Um Tapete: fios históricos nas produções literárias de Ruth Rocha*, defendida em 2007 sob orientação da professora Maria Carolina Bovério Galzerani, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Sou pedagoga e não tenho especialização em História, mas ousei aventurar-me nesse campo de conhecimento para realizar minha pesquisa. Tal audácia só se tornou possível devido à confiança, aos estímulos e às bases teórico-metodológicas propiciadas pela professora Maria Carolina, para que, juntas, trilhássemos este percurso, buscando perceber nas obras de Ruth Rocha, que atuou como orientadora educacional de um colégio em São Paulo, e, além disso, atuou em diversas editoras em publicações, escrevendo artigos educativos para a revista *Claudia* e narrativas divertidas e encantadoras para a revista *Recreio*. Seu primeiro livro publicado é *Palavras, muitas palavras* (1976) e seu *best-seller* é *Marcelo, Marmelo, Martelo*. Ruth Rocha escreve de forma instigante sobre temas diversos, ditadura, feminismo, questionando as convenções sociais, acreditando que as crianças compreendem temas complexos e que não há necessidade de esconder a realidade delas, como em 1978, época em que o Brasil estava mergulhado na Ditadura Militar e a autora escreve *O Reizinho Mandão*, período em que era editora-chefe e diretora editorial dos grupos de atividades, livros e coleções da Editora Abril. Assim, seus livros e sua coragem me instigaram a buscar compreender os momentos históricos de suas produções, suas permanências e transformações de sensibilidades e mentalidades a partir do primeiro livro infantil da autora, *Palavras, Muitas Palavras* (1976), até o ano da publicação de *Um cantinho só pra mim* (2005).



Para tanto, procurei aporte teórico e metodológico nas teorias da História Nova (*Nouvelle histoire*) e de autores como Edward Palmer Thompson, Peter Gay e, particularmente, Walter Benjamin, o qual se mostrou fundamental por seus pensamentos sobre a história e por sua visão sobre a criança.

No decorrer de minha formação pedagógica, estive em contato com diversas tradições de pesquisa histórica: a positivista, a marxista, a fenomenológica, a marxista-cultural inglesa, a história nova, entre outras. Durante esse período, empenhei-me em tecer meu próprio caminho epistemológico, articulando a História Nova ao marxismo cultural inglês e ao marxismo benjaminiano.

## APORTES METODOLÓGICOS

A tradição da História Nova amplia as noções de objeto e documento histórico, ressignificando a metodologia de produção de conhecimento histórico. Essa ressignificação preocupa-se, fundamentalmente, com a contribuição histórica das mentalidades e das sensibilidades.

Para os estudiosos da História Nova, o conhecimento histórico é uma construção constante, possível e acessível a todas as pessoas, e não um produto exclusivo dos laboratórios e da academia. Desse modo, a História Nova não se preocupa unicamente com o passado de grandes personagens, dos supostos heróis. Há, pois, o interesse e o enfoque nas histórias de vida e nas mentalidades das pessoas reconhecidamente simples e seus cotidianos. Seu público leitor esperado não é formado estritamente por historiadores ou outros intelectuais, mas também pelos homens e mulheres ditos comuns. Por essa razão, os pesquisadores preocupam-se enormemente com a linguagem, evitando o uso de vocabulário acadêmico de difícil compreensão e buscando uma linguagem que, embora compreensível para todas as classes sociais, não seja banalizada e possibilite análises e reflexões.

Tal preocupação com a linguagem relaciona-se com a concepção contemporânea dos historiadores ligados a essa tradição, os quais, reafirmando a luta de classes e questionando o reducionismo economicista existente na concepção marxista ortodoxa banalizada, compreendem a história como a narração das experiências do dia a dia de homens e mulheres historicamente situados.

A título de contextualização, a História Nova tem seu desenvolvimento associado à Revista dos *Annales*, de 1929, possuindo como fundadores Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel. Essa tradição não deve ser compreendida como uma escola, mas como um movimento composto de três fases diferentes. A primeira, relacionada à criação da Revista *Anais de História Econômica e Social* no período entreguerras, já a segunda, na década de 1950, centrada na figura do intelectual Fernand Braudel. Por fim, a terceira, após 1968, quando passa a abranger tendências díspares, ressignificando os conceitos de narrativa – deixando de entender esta somente sob uma perspectiva positivista e aproximando-se, então, da visão de Walter Benjamin – e de política – valorizando e abordando esta temática de maneira mais ampla, ligada à totalidade das relações de poder, e não situada apenas no aparelho do Estado e nas figuras dominantes –, entre outros.

Segundo Peter Burke (1992, p. 11), a História Nova afronta a história positivista e suas concepções de documentos, problemas, abordagens e objetos, preocupando-se não só com a história econômica da sociedade, mas também com sua cultura e com suas mentalidades. Há nessa tradição, enfim, a preocupação com todas as atividades humanas, pois “tudo tem um passado que pode, em princípio, ser reconstruído e relacionado ao restante do passado.” Nesse processo, constrói-se o conhecimento histórico, o qual se abre, agora, para novos objetos: a morte, os odores, a leitura, a infância, a loucura, o clima, o corpo, a feminilidade, a fala e o silêncio, a limpeza e a sujeira, a educação, a literatura.

O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma 'construção cultural', sujeita a variações, tanto do tempo quanto do espaço. O relativismo cultural aqui implícito merece ser enfatizado. A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída (BURKE, 1992, p. 11).

Assim, não há espaço para determinações ou fatalidades. O grupo de heróis, geralmente composto de homens, estadistas, generais e, algumas vezes, eclesiásticos, sai de foco, e abrem-se espaços relacionais para os anônimos, trabalhadores rurais, operários, donas de casa, crianças, mulheres, negros e índios – personagens insignificantes ou nulos na historiografia tradicional. Dessa mudança de enfoque das personagens decorre a transformação do lugar a partir do qual se olha para a história. Quando esta enfoca somente os grandes homens e seus grandes feitos, possui uma visão de cima. Mas, como nessa perspectiva não se pode considerar toda a humanidade, o restante desta ocupa o papel de figurante. Entretanto, quando o foco recai na sociedade de forma ampla, não há mais figurantes: são todos protagonistas de histórias de vidas relacionadas. Desse modo, o grande herói não é marginalizado, mas estudado na relação com os outros, da mesma maneira que o operário não é endeusado, mas também relacionado com outras personagens. Assim é a história vista de baixo, caracterizada pelas "opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social." (BURKE, 1992, p. 13).

Para Walter Benjamin (1994), filósofo alemão, quando a história tratar igualmente todos os seres humanos, ocorrerá a redenção do – e perante o – anjo da história, que, com olhos arregalados, olha para o passado, tentando compreendê-lo, mas é impedido pelos ventos da tempestade do progresso, os quais o empurram para o futuro. Sob seus pés, há escombros; escombros de nossa história e de nós mesmos, produzidos pela modernidade. O anjo olha para o passado, mas é empurrado para o futuro, enquanto o presente talvez seja o próprio momento da tempestade.

A História Nova também modificou a visão de tempo: essa tradição não se contenta com um tempo linear, mensurável e progressivo – o dito tempo, por exemplo, do relógio.

Edward Palmer Thompson, colaborador da história social inglesa de influência marxista e gramsciana, no texto *Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial* (2002), destacou a categoria cultura ou culturas para pensar a construção da noção de tempo capitalista. Suas pesquisas estão interessadas na Inglaterra, na passagem do feudalismo ao capitalismo. Nesse processo, defrontam-se diferentes concepções temporais no interior das relações socioculturais, historicamente construídas em movimentos culturais de dominação e de resistência. Em outras palavras, a concepção de tempo como dinheiro, como mercadoria e como forma de dominação foi engendrada em um processo de lutas incessantes, de relações conflituosas entre as classes dominantes e trabalhadoras – expressas através de visões e sensibilidades díspares, dissonantes, que devem ser compreendidas não como blocos monolíticos, e sim, em seus encadeamentos dialéticos. Para o autor, portanto, as culturas, lidas como experiências, não são apenas expressões das relações materiais da existência, mas também as instituem:

A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Havia aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro. (THOMPSON, 2002, p. 294).

Outra característica dessa história social é sua concepção sobre o documento, coerente com seus sujeitos e temporalidades; ora, se todos têm história e são construtores desta, por que considerar como documentos somente os registros, certidões e escritos que expressam

o ponto de vista oficial? Assim, a essa visão de história ampliar o leque de documentação, passando a considerar os diários íntimos, depoimentos orais, jornais, revistas, almanaques, literatura, quadros, artesanatos e imagens iconográficas:

Onde faltam os monumentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos... deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação... Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história. (COULANGES apud LE GOFF, 2003, p. 530).

O documento/monumento é uma marca que discorre sobre vidas, histórias, memórias humanas. Como obra humana, não possui neutralidade: “*é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder*” (LE GOFF, 2003, p. 536).

Para Thompson (1981), o estudo histórico não segue a mesma lógica da física ou a da filosofia, demandando uma lógica que se adequa à pesquisa histórica, sendo flexível, e que não necessite da experimentação – uma vez que esta seria impossível, pois, além de os acontecimentos não se repetirem, a história não é algo fixo e linear. O autor chamou essa lógica de lógica histórica, na qual o historiador dialoga com as evidências. Tal diálogo é:

[...] entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica de outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese; o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas (THOMPSON, 1981, p. 49).

Quando inicia o diálogo, o historiador traz consigo algumas hipóteses e vários questionamentos. Durante o diálogo, com seu olhar crítico, respeitando as limitações e exigências das evidências, ele constrói sua teoria refutando, afirmando e levantando hipóteses; baseando-se não só nos aspectos econômicos da época estudada, mas observando e relacionando suas observações ao contexto histórico –

político-cultural-social – mais amplo. Nesse movimento, o pesquisador não deixa de lado seus valores, visões de mundo e sensibilidades. Como esses valores são construídos de acordo com o contexto e experiências desse sujeito, tais como a época e o local em que vive, se negro ou branco, se homem ou mulher, eles levarão a interpretações diferentes, mas com pontos comuns diante das mesmas evidências. O que muda é o olhar que se lança a estas e quem as observa:

Cada idade, ou cada praticante, pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer a luz novos níveis de evidência. Nesse sentido, a 'história' (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará, e deve modificar-se com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer, de cada sexo, cada nação, cada classe social. Mas isso não significa absolutamente que os próprios acontecimentos passados se modifiquem a cada investigador, ou que a evidência seja indeterminada (THOMPSON, 1981, p. 51).

Quando Thompson considera o fato de o pesquisador atuar ativamente no processo de investigação histórica, ele nega outro ponto da história positivista: a neutralidade do pesquisador. Segundo Burke (1992, p. 17),

Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra.

Nessa situação, nossa percepção dos conflitos é certamente mais realçada por uma apresentação de pontos de vista opostos do que por uma tentativa [...] de articular um consenso.

Para Benjamin (1994, p. 156), “trata-se de fixar uma imagem do passado como ela inesperadamente se articula para o sujeito histórico num instante de perigo.” Um instante, um perigo, um momento; assim, para o autor, o conhecimento historiográfico é não só objetivo, mas incompleto: trata-se de uma imagem – e não do passado todo – relacionada a outras. São, enfim, imagens que se fixam em mônadas, isto

é, pequenos textos, mas muito significativos, que, segundo Galzerani (2002, p. 62) são “miniaturas de significado.” Essas mônadas aparentam estar isoladas, mas, ao serem olhadas com atenção, em um movimento a contrapelo, percebem-se os fios da(s) narrativa(s); percebem-se os contrastes, as contradições e contravenções da história; percebe-se, enfim, a subjetividade da dita verdade histórica.

Há várias possibilidades de fontes, várias possibilidades de questionamentos e várias respostas; respostas múltiplas e complementares, que dizem a respeito do passado. Mas não como ele ocorreu, como se fosse um vídeo gravado de nossos momentos e ao qual se assiste, e sim, como afirmou Benjamin (1994), como articulação da lembrança do instante, a “centelha da esperança”.

Quanto à concepção de literatura com que trabalho, destaco a de Antonio Cândido, retomada por Marisa Lajolo (2004). Segundo Cândido, a literatura é um sistema complexo que se expressa nas práticas sociais. Tal sistema articula e promove o encontro de autores, obras e público, e é por meio dessa articulação e desse encontro – voluntário, sistemático e prolongado – que a literatura se constitui e existe com seu conjunto de subsistemas.

Desse modo, a literatura infantil – bem como a literatura policial, a exotérica e a história em quadrinhos – é um subsistema que possui especificidades no que se refere à tríade autores, obras, públicos. É justamente nas interações específicas destes três elementos, historicamente dadas:

que o perfil do escritor pode reencontrar uma dimensão tão coletiva quanto a de que ele parece ter desfrutado nos primórdios da cultura ocidental. Pois, ainda que a profissionalização do escritor seja uma conquista moderna, ele, como voz plural, encontra sua genealogia antes da modernidade (LAJOLO, 2004, p. 15).

Como voz coletiva, o escritor participava das situações de narrativas compartilhadas em estalagens e festas do mundo medieval ou, no mundo antigo, narrava episódios de guerras ou intrigas amorosas à plateia.

Com as transformações sociais e técnicas promovidas a partir da imprensa, no século XV, e da revolução burguesa do século XVII, o papel social do escritor também se transforma, adquirindo contornos que se aproximam do perfil que hoje o caracteriza. Durante essa história, modificaram-se o modo de produção literária – o mecenato cedeu seu lugar para o mercado –, o gênero dos escritores – visto que as mulheres passaram a assumir suas identidades, sem recorrer a pseudônimos masculinos –, a aparência física do livro – seus vários tamanhos, tipos de papel –, o conteúdo – há o aparecimento de novos gêneros literários, enquanto outros tornaram-se menos prestigiados – e, finalmente, o público – devido à difusão da alfabetização e à diversificação dos interesses dos leitores. Além disso, a forma de relação entre escritor e público foi alterada – os editores distinguiram-se dos livreiros, e surgiram mais intermediários, como os agentes literários –, e espaço e rituais de reconhecimento, avaliação e formação de escritores e suas obras também mudaram – aumentando consideravelmente as instituições voltadas para esse tipo de atividade, das academias aos cursos de Letras, dos suplementos literários aos catálogos de editoras, dos prêmios internacionais e nacionais aos concursos municipais e estaduais de poesia.

Ainda segundo Lajolo (2004), a literatura infantil brasileira começa a manifestar, na década de 1970 do século XX, maturidade enquanto sistema, visto que os autores reelaboram o melhor de Monteiro Lobato – modernizador de nossa cultura com respeito às crianças, em uma época na qual o Brasil se modernizava também. Em suas obras, escritas entre 1920 e 1948, tal respeito à criança encontra-se na solidariedade que o autor estabelece com o universo infantil, na irreverência,



na inteligência irônica de seu diálogo com seus leitores, na *desliterarização* da literatura infantil, na luta por suas crenças. Seu engajamento político-cultural no processo de construção de um Brasil melhor encontra herdeiros em autores como Ana Maria Machado e Ruth Rocha.

## LENDO A CONTRAPELO AS HISTÓRIAS DE RUTH ROCHA

Assim, com esse aporte teórico-metodológico, mergulhei nas obras de Ruth Rocha. Comecei analisando verticalmente a cartografia dos livros, relacionando datas de publicações e títulos. Nesse percurso, foi possível ter várias percepções, sendo de um tapete a que mais me marcou. As cores e retalhos dele são os temas da autora, suas linguagens, seus contextos, seus públicos, suas percepções de relações de poder e de sociedade. Quem cuida desses elementos e os conserva são seus leitores. E ambos aumentam a obra: Ruth Rocha o faz escrevendo, reescrevendo, revivendo e, com isso, produzindo mais e mais; seus leitores, lendo, ressignificando, recriando, revivendo o lido, o dito, o escrito, em uma leitura ativa e participativa.

Seus diversos temas, enraizados no tempo, no espaço e nas experiências vividas pela autora, estão sempre relacionados ao contexto e cotidiano de crianças, envolvendo, desse modo, escola, relações familiares, amizades, amor, liberdade, formação de identidade, preservação ambiental e várias outras situações, como as relações de poder, por exemplo, entre pais e filhos, professor e alunos, reis e seus súditos ou em histórias bíblicas. A autora discorre acerca de coisas que sempre foram assim, mas que não precisam continuar sendo. Ela conta sobre – e para – crianças, idosos, mulheres, negros (estranhamente, há poucos índios em cena). Ruth Rocha fala, ainda, sobre a ditadura

militar, sobre ter esperança para lutar e melhorar, pois, segundo seus livros, um mundo melhor depende de todos nós, juntos.

Assim, Ruth Rocha (1981, contracapa) define o ato de escrever:

[...] escrever é sempre um ato de existência. Quando se escreve conta-se o que se é.

Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria, mas na verdade aproveita-se. A história como que está pronta dentro da gente.

[...]

No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita.

Ela existe antes que o escritor suspeite.

A história é mais real do que qualquer explicação.

A realidade do que sou está mais no que escrevo do que nas racionalizações que eu possa fazer..

A partir desse depoimento, é possível perceber como a experiência vivida por Ruth Rocha está presente nas suas histórias, principalmente pelos temas anteriormente elencados serem próximos do universo da criança.

Acerca da experiência, tão presente na obra da autora, Walter Benjamin (1994, p. 114) afirma que

[...] sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos.

Para Benjamin (1994) narrar é rememorar, o que pressupõe memória, uma vez que se narra o acontecido, que está situado em um dado tempo e espaço. Além disso, não se narra apenas o acontecido consigo, mas também com outros. Narrar é dividir experiências e criar

a possibilidade de ouvir experiências, de aprender com experiências alheias. É criar identidade com e criar laços com. É sempre uma atividade coletiva: narra-se a crianças, idosos, jovens e adultos. Para tudo isso, é necessário lembrar do acontecido, ou seja, precisa-se da memória.

Para tanto, o ato de narrar não é um rememorar pulando diretamente ao passado, uma vez que o presente é essencial nesse percurso, pois é a partir dele que se vê o passado, colorindo e iluminando as lembranças, como se pode perceber no texto *Infância em Berlim por volta de 1900* (1989). O ato de narrar não configura um percurso linear, mas um ir e vir constante, no qual várias temporalidades são entrecruzadas em diferentes espaços. O autor narra sua infância de forma não linear e entrecruza suas lembranças de criança com suas experiências de adulto, perdendo-se e encontrando-se nas lembranças, não sendo possível em alguns momentos separá-las, visto que estas fazem parte de Benjamin (1989, p. 73) em sua completude:

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. [...] essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios.

Acerca da memória, segundo Galzerani (2002, p. 63):

[...] rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro.

O presente também é portador do estímulo que nos leva a rememorar, que sensibiliza nossa percepção, como ocorre com o narrador do texto de Proust (2004, p. 52-53), *No caminho de Swann*, ao provar o chá no qual molhara a *madeleine*:

Mas no mesmo instante em que esse gole misturado com os farelos do biscoito, tocou meu paladar, estremei, atento ao que

se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem a noção de sua causa [...]. De onde poderia ter vindo essa alegria poderosa. [...] E de súbito a lembrança apareceu. Aquele gosto era o do pedacinho de *madeleine* que minha tia Léonie me dava aos domingos pela manhã em Combray.

Para Proust, outras *madeleines*, as encontradas em confeitarias, não tinham tal poder de suscitar uma lembrança de Combray por ligarem-se a episódios mais recentes de sua vida.

Até aqui, portanto, abordei a memória como rememoração. No entanto, a memória não é só isso; ela é também o entrecruzar de racionalidade e sensibilidades, lembranças e esquecimentos, eu e nós.

Tais vivências tornam-se ainda mais coletivas quando narradas ao próximo. Benjamin (1994, p. 198), em *O Narrador*, afirma que narrar “é intercambiar experiências.”. Sua fonte são as experiências passadas de pessoa a pessoa, tanto de forma oral quanto na escrita – embora, quanto a esta escrita, ele considere melhor a que se aproxima da oralidade. Experiências, enfim, não são conseguidas somente com viagens, conhecendo outras culturas; elas também são construídas e acumuladas em nossos cotidianos e merecem ser narradas. Ainda de acordo com o autor, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.”.

Narrativas são sempre ligadas às experiências vividas. São conselhos dados e recebidos sobre diferentes assuntos, portadoras de senso prático.

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (BENJAMIN, 1994, p. 200).

E os conselhos são tecidos de sabedoria, de experiência, de vida vivida, e, por meio desta, é construída a sabedoria. Se a vida vivida

é sabedoria, que é transmitida como conselho, a história também pode ser narrada. O narrador da história foi chamado por Benjamin (1994) de cronista.

Assim, seria Ruth Rocha uma cronista-narradora, visto que em suas obras é possível perceber os contextos históricos nos quais ela está inserida e a maneira pela qual ela – juntamente com os personagens plurais do mundo editorial – opta(m) por produzir literatura para crianças no Brasil, entre os anos de 1976 a 2006?

Ruth Rocha inicia sua carreira literária no período da ditadura militar brasileira. Após o golpe de 1964, os militares buscavam formas de legitimarem-se diante da população. Para tanto, utilizaram-se diversas estratégias: censura, propaganda, perseguição, escola. Em 13 de dezembro de 1968, entra em vigor o Ato Institucional nº 5, que fechou o Congresso Nacional por tempo indeterminado, cassou e tirou direitos políticos. Encheu prisões com seus opositores, interveio em territórios, estados e municípios, cancelou as liberdades individuais. A imprensa foi amordaçada, jornais fechados, e artistas, intelectuais e quaisquer opositores ao governo foram perseguidos.

Nesse clima de opressão, Ruth Rocha inicia sua luta contra os abusos de poder, contra os mandos e desmandos, articulando-se a um movimento cultural mais amplo de resistência a tais práticas ditatoriais. Sua arma: a literatura para crianças.

Relacionando-se com outros intelectuais brasileiros – talvez formados pela mesma Escola de Sociologia e Política de São Paulo, considerada um reduto de resistência cultural contra a ditadura militar brasileira –, descontente com o que estava acontecendo no país, com os exílios, prisões, torturas e mortes de vários intelectuais, artistas, estudantes e manifestantes brasileiros, a autora escreve *O rezinho mandão* (1978).

Ruth Rocha inicia essa história com um rei muito bom, cujo filho, herdeiro do trono, devido à morte do pai, torna-se o novo rei. Este, entretanto, era impicante, instituidor de leis sem sentido, como ocorria com o Brasil daquela época. Assim, por meio de uma linguagem metafórica, simbólica, a autora denunciou a ditadura militar brasileira, aproximando-se do conceito de resistência thompsoniana, segundo o qual os dominados apropriam-se da cultura dominante, ressignificam-na e empregam-na na luta de classe para resistirem a ela. (THOMPSON, 2002).

Em um processo circular de apropriação e ressignificação da cultura, a autora utilizou a linguagem para fazer sua resistência cultural. Um exemplo é a história *Davi ataca outra vez*, na qual Ruth Rocha (1982, p. 8) expõe sua visão sobre lutar, resistir e insistir como algo que não é natural ou inato, mas que pode ser aprendido culturalmente. Nessa história, o narrador ou narradora, de idade indefinida, diz: “Mas eu estava contando a história do parque das freiras. [...] E acho que foi lá que aprendi que quando a gente quer muito alguma coisa tem que lutar por ela.”. Nesse trecho, a linguagem escrita utilizada se aproxima da linguagem oral, configurando uma narrativa que foi destinada a um público específico, exigente de uma linguagem diferente, rica em imaginação e repleta de simbolismo, metáforas e alegorias. Tal público, dito infantil, exige uma literatura que faça rir, que faça chorar. Gosta de histórias com emoção, humor e graça, o que é conseguido por meio de uma linguagem alegórica, mergulhada nas experiências vividas de cada leitor.

Dessa forma, Ruth Rocha emprega a linguagem literária não só para registrar o fato histórico como via e vivia, mas também para fazer dela seu campo de resistência, transgressão e contestação.

As metáforas evitavam a repressão que a autora poderia enfrentar, caso criticasse a realidade de forma direta. Como estratégia, reforçava a mensagem de que a história não era sobre o Brasil:

Era uma vez um lugar  
muito longe daqui...  
Neste lugar tinha um rei,  
muito diferente dos reis  
que andam por aqui [...]  
Tudo muito diferente daqui. (ROCHA, 1980, p. 11).

Por meio de metáforas, a autora apontava os absurdos dos reis:

Fica terminantemente proibido cortar a unha  
do dedão do pé direito em noite de lua cheia [...].  
É proibido dormir de gorro  
na primeira quarta-feira do mês. (ROCHA, 1978, p. 11).

Ou a estranha doença real:

De uma cegueira terrível,  
que até parecia incrível  
de um vivente acreditar,  
que os mesmos olhos que viam  
pessoas grandes e fortes,  
as pessoas pequeninas  
não podiam enxergar. (ROCHA, 1981, s/p).

Os súditos, não satisfeitos com a situação, decidem que precisam fazer algo: em *O reizinho mandão* (1978), Ruth Rocha une as vozes populares, assustando e espantando o rei, que some pela estrada ou transforma-se em sapo – ninguém sabe ao certo o que aconteceu com ele. Tal ideal de transformação da ordem política do país da autora expressa-se também em *Sapo-vira-rei-vira-sapo* (1983), quando os cidadãos presos dentro do sótão do castelo começam a cantar canções para superar a tristeza. De sua música, de quem já não tinha mais nada a perder, pois não eram mais livres, pululavam verdades. E, como nos conta a história, as verdades começavam a espalhar-se, ocupando todos os lugares, fazendo com que não houvesse mais espaço, nem para as pessoas nem para mais verdades, que iam aumentando cada vez mais. Com isso, as paredes do palácio e da opressão começaram a ruir, libertando os prisioneiros. E o rei, sapo outra vez, andou pela estrada à procura de uma outra menina que lhe desse um beijo.

Já em *O rei que não sabia de nada* (1980), a autora representa a união dos camponeses na fala do avô de Cecília: “[...] a gente já estava juntando um grupo para ir falar com o rei” (ROCHA, 1980, p. 39). No momento da arrumação do reino, cada um se responsabiliza de alguma forma para contribuir, sendo que a irmã de Cecília resolve chamar todo mundo para dar uma ideia, pois “uma porção de cabeças trabalham muito melhor que uma só.” (ROCHA, 1980, p. 43). Depois, chamam todos os vizinhos, e cada um deles tem uma ideia para consertar os estragos.

Na obra *O que os olhos não veem* (1981), a doença do rei impedia-o de enxergar todas as pessoas: quem fosse pequenino e falasse baixinho não era escutado nem visto, pois o monarca só escutava quem era grande e falava alto, mesmo aqueles que não eram nobres. Assim como os funcionários reais eram escolhidos para que o rei pudesse vê-los e ouvi-los, durante o governo militar brasileiro, os governadores, prefeitos e reitores eram escolhidos dentre os grandes, como forma de manter o poder e a ordem nacional, evitando opositores do governo em cargos importantes. Dessa maneira, para serem escutados e não desprezados, os pequenos uniram suas forças:

Cada pessoa do povo  
foi chegando à convicção,  
que eles mesmo é que tinham  
que encontrar a solução [...]  
Então eles se juntaram,  
discutiram, pelejaram,  
e chegaram a uma conclusão [...]  
E se todos, tão pequenos,  
fizessem pernas de pau,  
então ficariam grandes;  
e no palácio “real”  
seriam logo avistados  
ouviriam os seus brados  
seria como um sinal. (ROCHA, 1981, s/p).



Com as pernas de pau e em uníssono, foram ouvidos e vistos. Assustados, o rei e toda a corte fugiram apavorados.

Nesses livros que formam o quarteto real, a autora nos deixa mensagens de esperança com relação ao regime autoritário: se os finais das histórias podem ser felizes, por que a ditadura militar brasileira não poderia ter um desfecho parecido?

Em *O reizinho mandão* (1978) e *O que os olhos não veem* (1981), a autora deixa o final incompleto:

O fim desta história meu avô não sabia.  
Uns contam que o reizinho ficou com tanta raiva, [...] que fugiu para longe e nunca mais voltou.  
Outros dizem que ele desistiu de ser rei e que deixou o lugar pro irmão dele. (ROCHA, 1978, p. 38).

Eu vou parar por aqui a história que estou contando.  
O que se seguiu depois, cada um vá inventando.  
Se apareceu novo rei  
ou se o povo está mandando,  
na verdade não faz mal.  
Que todos naquele reino  
guardam muito bem guardadas  
as suas pernas de pau. (ROCHA, 1981, s/p).

Nessas quatro obras, Ruth Rocha luta contra formas autoritárias de governo e acredita na força da resistência da coletividade. É interessante observar que sua luta, nesse momento, não se refere ao sistema de produção capitalista. Tal hipótese é comprovada pelos trechos citados anteriormente, os quais retomarei: “O fim desta história meu avô não sabia.” (ROCHA, 1978, p. 38) e “Se apareceu novo rei/ou se o povo está mandando,/ na verdade não faz mal.” (ROCHA, 1981, s.p.). Poderíamos perguntar: Não faz mal que continuem sendo cultural e economicamente expropriados? Não faz mal que continuem ganhando mal, desde que o rei ou o novo governante os escutem e os vejam?

A educação não ocorre somente nos bancos escolares, nas catequeses ou partidos. Ela acontece na – e pela – cidade; nas – e pelas – conversas com outras pessoas; na – e pela – convivência; nas – e pelas – leituras literárias. Nossa forma de sentir e de ver o mundo é educada e construída através de nossos sentidos que, afinal, nos colocam em contato com o mundo externo; e nós colocamos tal mundo externo em contato com nossas experiências já internalizadas para ressignificarmos o mundo. Assim, por meio da sutileza, da delicadeza e das alegorias, a autora denuncia às crianças os acontecimentos, encorajando-as a resistir.

## EDUCANDO SENSIBILIDADES

Outro autor de grande importância para essa pesquisa foi Peter Gay, historiador alemão que, em seu trabalho, relaciona textos, contextos e a educação política das sensibilidades. Tal autor, em sua coleção *A experiência Burguesa – da Rainha Vitória a Freud*, mais precisamente em seu texto introdutório do primeiro volume *A educação dos sentidos* (1988) e do quarto volume *O Coração desvelado* (1999), trata da educação burguesa, da educação dos sentidos, inseridos no tempo em questão, o século XIX. Mas como isso se relaciona à Ruth Rocha?

Como um intruso desbravador, o autor lança-se à pesquisa histórica da época vitoriana, partindo de 1820 e chegando à época de Freud já psicanalista, em 1914. Nessa aventura, ele mune-se de duas lanternas: a psicanálise e a história, que iluminam seus caminhos trilhados em um “terreno fragmentado e fascinante” (GAY, 1988, p. 14), constituído por “diários pessoais, cartas de família, textos e apontamentos médicos, manuais do lar, panfletos religiosos e obras de arte” (GAY, 1988, p. 14). Ele enxerga os documentos como objetos portadores de visões de mundo e de sensibilidades; como sujeitos com

possibilidades de intercâmbio. De acordo com Le Goff (2003), o documento é um registro de alguém cultural e historicamente situado e, como tal, é alguém que pensa, sente, sofre, emociona-se, enfim, alguém que vive. E é nessa relação que a psicanálise se torna importantíssima para sua pesquisa. Para Gay (1988, p. 17), a psicanálise o ajudou a compreender a natureza e o desenvolvimento e pensamento humanos; já a história auxiliou-o com seu trabalho e suas técnicas:

A contribuição que a psicanálise pode oferecer à interpretação da experiência consiste num conjunto de métodos e de proposições destinados a arrancar ao passado seus significados ocultos e possibilitar a leitura de toda sua partitura orquestral. Meu objetivo é integrar a psicologia à história. Não se trata, portanto, de psico-história nestes volumes, mas de história informada pela psicanálise.

Nesse texto, especificamente, o autor disserta sobre o “ser ou não ser” da burguesia, sua dificuldade em definir uma identidade ao longo de sua construção, durante o século XIX. Dessa época tem-se uma imagem dominante sobre a burguesia que a generaliza e petrifica como pronta e acabada, isenta de conflitos e movimentos. O autor tenta recuperar os conflitos, as ambivalências e as diversidades da cultura burguesa do século XIX, trabalhando com o conceito de cultura como algo móvel, que se transforma de acordo com as experiências – na relação com as pessoas e acontecimentos. Cultura, segundo Gay, é algo complexo, descontínuo e surpreendente, sendo refratária às tentativas de mapeamento realizadas por alguns historiadores. Assim, trabalha com uma definição antropológica do termo, considerando a cultura da seguinte maneira:

Toda realização humana que de alguma forma contribui para a experiência pode ser englobada nesta vasta rubrica: as instituições sociais, o desenvolvimento econômico, a vida em família, as doutrinas religiosas e morais, os receios dos médicos, as mudanças de gostos, a estrutura das emoções, até mesmo a política. Ora, não obstante cada cultura apresentar notáveis traços dominantes e certo grau de coerência entre eles, suas

amplas subdivisões evoluem com alguma independência, às vezes até isoladamente uma das outras. (GAY, 1988, p.13-14).

Essa definição nos indica outro conceito trabalhado por ele: o de experiência, que se aproxima do pensamento do historiador inglês E. P. Thompson. Para Gay, a experiência é construída na relação entre pessoas inteiras e o mundo; é algo individual, porque cada pessoa reconstrói o vivido a seu modo, mas isso só é possível na relação das pessoas com outras pessoas, em um contexto histórico. A experiência é contraditória, conflituosa, ambivalente e ambígua.

A experiência participa na criação dos objetos do interesse e da paixão; dá forma aos anseios ainda incipiente e levanta barreiras contra ansiedades ameaçadoras. [...] Seja como evento isolado, seja ligado a outros eventos, a experiência é portanto muito mais do que mero desejo ou percepção fortuita; é, antes, uma organização de exigências apaixonadas e atitudes persistentes no modo de encarar as coisas, e de realidades objetivas que jamais serão refutadas. (GAY, 1988, p.19).

Ela também é o encontro do presente com o passado; do vivido por si, pelos outros e compartilhado. Segundo Gay, dizer que o homem é um ser cultural é dizer que ele aprende por meio de experiências, mesmo que, por vezes, aprenda as lições erradas – mas essas não são necessárias para aprender outras lições também? Não podemos esquecer o quanto o erro é importante no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a criança é vista como uma “antologia viva de sua cultura particular [...] altamente informativa dos vários mundos de que faz parte” (GAY, 1988, p. 22). Os burgueses do século XIX, considerando a criança como o vir-a-ser, moldavam-na para que ela se tornasse o indivíduo “reconhecível como membro de diversas sociedades” (GAY, 1988, p. 22).

A criança era educada para se tornar burguesa, o que não era ensinado somente na escola: era algo sutil, construído nas relações

sociais, historicamente datadas. Eram experiências mediadas por práticas sociais – tais como ir a um concerto, ter contato com obras de arte, programas radialísticos e televisivos, ler revistas, almanaques e literatura – nem sempre rotuladas como “educação”, pois eram mais indiretas do que explícitas.

A educação política dos sentidos é fruto das relações sociais, compreendidas em um movimento intrínseco entre consciente e inconsciente, entre a racionalidade e a sensibilidade, entre sujeito e sujeito. Essa educação está inserida nas relações conflituosas entre as diferentes classes sociais, portanto nas práticas que envolvem dominação e resistência.

Sendo assim, os pequenos detalhes, aqueles que consideramos sem importância, educam a criança leitora de forma sutil.

## CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM WALTER BENJAMIN E EM RUTH ROCHA

Walter Benjamin, em seu texto *Infância em Berlim por volta de 1900* (1989), rememora sua infância. Nele, suas vivências infantis entrecruzam-se com as da vida adulta, que, juntas, explicitam a percepção de infância e de criança do autor. Para ele, a criança não é um infante, sujeito sem linguagem (infância remete-se ao latim *in-fans*, que significa sem linguagem), mas sim um partícipe da história, que fala, faz e participa sempre na relação com outros personagens, com outras crianças, consigo mesmo, adultos de diferentes círculos sociais, animais, como a lontra do zoológico e a própria chuva. De acordo com Galzerani (2002), para Benjamin também há, em sua rememoração de infância, a relação com os diferentes tempos e espaços, sem uma

narrativa linear, mas com ir e vir constantes e costurados pela escrita em forma de mônadas.

O autor desmistifica a imagem de infância feliz, muito presente em nosso imaginário coletivo, na qual a criança não tem conflitos ou problemas. Segundo Benjamin, a criança também tem momentos de isolamento, dúvidas e incertezas; problemas para se relacionar; conflitos internos e externos, o que é perceptível nas crianças e nos adultos. Isso quer dizer que a criança é um adulto em miniatura? Não, não é minha intenção fazer tal afirmativa. Mas, como todo ser humano, a criança também possui sentimentos, alegria, espontaneidade e criatividade. Possui singularidades, principalmente em sua forma de ver, estar e se relacionar com o mundo, por vezes percebendo coisas que nós, como adultos educados nas sutilezas da modernidade capitalista, não percebemos, pois nos distanciamos muito dos objetos, das pessoas e das relações sociais.

E é assim que Ruth Rocha, em todo seu percurso como escritora de livros infantis, aproxima-se da visão de criança de Benjamin, percebendo-a em toda sua completude humana, com dimensão consciente e inconsciente. Além disso, a autora está ciente de seu papel como educadora por meio da literatura, com uma educação política dos sentidos, com ética e valores subentendidos. A linguagem próxima ao universo infantil não significa ser piegas, com reduções, simplificações e infantilizações. Nela, a autora não pensa que fala como criança, mas, ao contrário, escreve com riqueza de vocabulário, personagens e histórias, utilizando linguagem e situações cotidianas.

Já para Cecília Meireles (1984), a literatura infantil não é aquela produzida para a criança, pensada, escrita, ilustrada e produzida por adultos, que tentam adaptar a linguagem para fazerem-se entender pelos supostos leitores – o que nem sempre conseguem. Tal literatura também não é aquela na qual os livros – escolhidos por professores ou comprados pelos pais, detentores do capital na relação pais e filhos

– são dados às crianças que são, nesse caso, sujeitos passivos e sem escolhas. E quando se recusa a ler esses livros escolhidos por adultos, a criança é rotulada como alguém que não aprecia a leitura. Cecília Meireles (1984, p. 97) acredita que a literatura infantil é aquela escolhida pelo próprio leitor: “Literatura Infantil, em lugar de ser a que se escreve para as crianças, seria o que as crianças leem com agrado.”.

Walter Benjamin (1994, p. 236-237), em seu texto *Livros Infantis Antigos e Esquecidos*, diz que:

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tal. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas.

Assim, para Benjamin (1994, p. 237) não é necessária uma infantilização da linguagem – muito embora o autor não utilize tal termo – para fazer-se entender pelo público infantil. Essa necessidade de pensar como criança, existente na literatura juvenil na época do pensador, – e que possui fortes traços na literatura infanto-juvenil contemporânea – surgiu, segundo ele, de um preconceito moderno:

Trata-se do preconceito segundo 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.

Devido a nossos preconceitos em relação às crianças, muitas vezes não percebemos o simples, com o qual a criança cria e recria um mundo imaginário. A linguagem adequada ao universo infantil e que considera suas singularidades é interessante, não devendo ser banalizada, simplificada e até mesmo adaptada a um ser incapaz.

É com uma linguagem inteligível, clara e extremamente imaginativa e criativa que Ruth Rocha fala aos seus leitores, talvez porque, para ela, deva sempre existir cumplicidade entre adultos e crianças. E dentro dessa relação de cúmplices não há hierarquias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura traz marcas das tramas sociais nas quais os autores estão envolvidos durante o momento da escrita. Quando consideramos a literatura documento histórico, propomo-nos a dialogar com ela, fazendo um outro tipo de leitura, a qual não é composta de entrelinhas, mas de uma leitura a contrapelo do que ali está escrito.

Tal leitura nos permite produzir conhecimentos históricos, que, segundo Thompson (1981), são provisórios, incompletos, seletivos e limitados às perguntas que fazemos às evidências, as quais devem ser respeitadas pelo pesquisador.

Dessa forma, busquei, nesta pesquisa, entender o contexto histórico brasileiro da época por meio das visões de mundo que Ruth Rocha registra em sua obra, as quais são instituídas culturalmente, mas também instituidoras de cultura.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.
- CIPOLINI, Thaís Otani. **Tramas Tramadas de um tapete: fios históricos nas produções literárias de Ruth Rocha**. 2007. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. *In*: FARIA, Ana



Lúcia Goulart de, *et al.* (Orgs.). **Por uma cultura de infância: Metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GAY, Peter. **A experiência burguesa: da Rainha Vitória a Freud**. A educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GAY, Peter. **A experiência burguesa: da Rainha Vitória a Freud**. O coração desvelado. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LAJOLO, Marisa. Teoria literária, literatura infantil e Ana Maria Machado. In: PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves; ANTUNES, Benedito (Orgs.). **Trança de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado**. São Paulo: Editora UNESP; Assis: ANEP, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. Ediouro: Rio de Janeiro, 2004.

ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. São Paulo: Pioneira, 1978.

ROCHA, Ruth. **O rei que não sabia de nada**. São Paulo: Cultura Editora, 1980.

ROCHA, Ruth. **O que os olhos não veem**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.

ROCHA, Ruth. **Davi ataca outra vez**. São Paulo: Codecri, 1982.

ROCHA, Ruth. **Sapo-vira-rei-vira-sapo – ou a volta do Reizinho Mandão**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

ROCHA, Ruth. **Palavras, muitas palavras...** São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

ROCHA, Ruth. **Um cantinho só pra mim**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

ROCHA, Ruth. **Biografia**, 2015. <<http://www.ruthrocha.com.br/biografia>>. Acesso em 20 jan. 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 264- 304.



7

Giovanna Santana

**Notas sobre  
a rememoração  
nos escritos sobre  
infância Berlinense:  
1900**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.7)

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista os debates proporcionados pelos seminários *Walter Benjamin: memória e experiência* e *A produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin*, este capítulo se ocupa da importância da rememoração na produção do conhecimento benjaminiano.<sup>26</sup> Estabelecemos como fonte e como recorte, simultaneamente, o conjunto de escritos sobre a infância berlinense, pois entendemos que a escolha nos permite visualizar a projeção de imagens de rememoração cunhadas pelo autor. Ao longo do texto, o contato com a obra foi estabelecido mediante a colagem de seletos fragmentos, nos quais buscamos evidenciar como a rememoração, no diálogo com o conceito de experiência (*Erfahrung*), funda uma concepção de tempo que visa ultrapassar os limites da vivência (*Erlebnis*) na modernidade. Na escolha dos ensaios foram privilegiados em sua forma completa o intitulado *Rua de Steglitz, esquina com a rua de Genthin*, em razão de suas marcas expressivas no que tange o tempo entrecruzado.

A escrita do texto partiu de um exame técnico das fontes, sua condição editorial e possibilidades de pesquisa, entre poucas linhas dedicadas a apresentar o autor. Com vistas a tratar da rememoração, também nos ocupamos de conceitos articulados como memória e narrativa, experiência e modernidade. Para isso, dispomos da leitura de intérpretes da obra benjaminiana, em especial, autores como Gagnebin (2013), Galzerani (2013), Löwy (2002; 2014) e Shöttker (2014) que nos foram apresentadas no decorrer dos seminários.

26 Realizado a partir de um encontro, o seminário *A produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin* foi ministrado pela Prof. Dra. Cyntia Simioni França, da Universidade do Norte do Paraná, e coordenado pelo Prof. Dr. Elison Antonio Paim (PPGE/UFSC). O curso realçou a projeção de imagens dialéticas no pensamento benjaminiano e, de maneira complementar, introduziu elementos para uma racionalidade estética como possibilidade de construir conhecimento a contrapelo das tendências instrumentais na contemporaneidade.

Distante da profundidade que a arqueologia do mundo moderno alcançou em Walter Benjamin, este capítulo pretende elaborar breves notas, contendo sugestões e comentários que sejam pertinentes ao estudo da rememoração.

## REMEMORAÇÃO NOS ESCRITOS SOBRE INFÂNCIA BERLINENSE: 1900

Semelhante à sua aposta em uma história aberta, a narrativa pessoal de Walter Benjamin, nascido em Berlim no ano de 1892, mantém-se dinâmica e recusa a construção de um pensamento unanime a seu respeito.<sup>27</sup> Se por um lado, ficou reconhecido como filósofo da linguagem e importante crítico da cultura, também foi renomado no campo da arte pela sua capacidade ensaística e alegórica.

De maneira geral, costuma-se apontar para duas vertentes de recepção da obra benjaminiana: uma francesa, interessada, sobretudo, pelas contribuições ao campo da estética e da linguística, sobrepujando seu trabalho como historiador da cultura e crítico literário; e outra germânica, engajada em suas correlações com a Escola de Frankfurt, com a psicanálise e o marxismo, associados ainda à tradição judaica.<sup>28</sup>

Dos tipos de produção realizados por Benjamin, Galzerani (2013) enumera desde os esboços, perfis, ensaios, resenhas, peças e narrativas radiofônicas, às montagens, aforismos, contos, novelas, crônicas, poemas e relatos de viagem. Além disso, menciona tratados monográficos, entrevistas, cartas, traduções, relatos de sonhos e efeitos de drogas, assim como as anotações “autobiográficas”, para as quais voltamos aqui nossa atenção.

27 Sobre a história aberta ver o prefácio de Jeanne Marie Gagnebin (BENJAMIN, 1987).

28 Sobre as diferentes recepções ver Galzerani (2013).

Mesmo que em vida tenha se dedicado a registrar memórias de sua infância, o conjunto *Infância em Berlim por volta de 1900* (BENJAMIN, 1987) não pode ser caracterizado como uma autobiografia no sentido clássico.<sup>29</sup> Ao contrário dos estilos biográficos que se pretendem verídicos e encerrados, seus registros contemplam rastros de uma trajetória de vida em forma de fragmentos independentes que figuram o todo (*mônadas*), e contém pouca referência explícita a outros de seus trabalhos publicados.

Estima-se que os textos escritos e revisados por Benjamin (2013) entre os anos 1926 e 1938 foram publicados para a língua portuguesa decorrente de uma edição póstuma, organizada na década de 1950 por seu amigo e crítico Theodor Adorno (1903- 1969).<sup>30</sup> No entanto, a periodização das produções sobre infância é incerta, em particular no que se refere aos anos iniciais do projeto. Segundo consta na edição realizada pela editora Autêntica em 2013, o ano 1926 corresponde ao lançamento de seis fragmentos na revista *Literarische Welt* referentes à *Crônica Berlinese* (1932), uma espécie de prévia dos escritos sobre infância.

Para o tradutor João Barrento, o levantamento acerca das publicações do conjunto sobre infância compõe uma história filológica e editorial complexa, visto que o retorno das editoras e as sucessivas recusas à publicação implicavam, para Benjamin (2013, p. 134), na exigência de novas versões. Conforme o comentário que encerra a última edição brasileira: “Esse livro é, de fato, um complexo movediço e mutante de textos, no que se refere à sua ordenação, seleção, revisões, variantes e posicionamento narrativo (na terceira ou na primeira pessoa

29 Em português os textos foram publicados com os títulos *Rua de Sentido Único e Infância em Berlim por Volta de 1900* (BENJAMIN, 1992) e *Rua de mão única - Infância Berlinese: 1900* (BENJAMIN, 2013). Diferente das posteriores, a edição de 1987 não considerou o conjunto sobre infância para a composição do título, sendo ele: *Obras Escolhidas, v. II: Rua de mão única*.

30 Outra edição importante foi organizada por Tillman Rexroth em 1972, com base na edição de Adorno incluindo novos fragmentos. Segundo a nota do tradutor João Barrento (BENJAMIN, 2013) a recepção brasileira da obra foi pautada, especialmente, pela tradução da edição “Rexroth-Adorno”.

consoante as épocas e as versões).”. Ao todo, o tradutor menciona cinco versões, dentre elas três são consideradas descobertas recentes e de autoria autêntica.<sup>31</sup>

Devido à condição anterior, vale mencionar a edição “de última mão” feita por Benjamin na cidade de Paris em 1938, delineada pela ausência de determinadas mônadas, estimada em nove peças. A versão final datilografada pelo autor reunindo trinta fragmentos esteve soterrada na Biblioteca Nacional de Paris até o ano de 1981. Sua publicação, seis anos após a descoberta, trouxe à tona novos apontamentos, pois em certa medida representou: “[...] não só o abandono dos dados biográficos imediatos, mas da postura de combate assumida de modo decidido a partir do final dos anos 1920.” (RODRIGUES, 2006, p. 312).<sup>32</sup> Apesar das controvérsias, podemos afirmar que não apenas a obra sobre a infância se exprime por fragmentos e passagens, mas que, de maneira mais ampla, sua publicação e recepção também se encontram condicionadas por um desenvolvimento fragmentário.

Por conseguinte, a variedade de edições somada ao estilo metafórico da escrita de Benjamin acarreta em uma multiplicidade de apropriações aplicadas às pesquisas brasileiras. Observamos que dentre as leituras possíveis, alguns trabalhos preferem dar luz a “ótica da escrita de si” (FAGUNDES, 2005), enquanto outros analisam a “autobiografia anônima” (OTTE, 2006) e ainda “antiautobiografias” ou “autobiografias negativas” (SEDLMAYER, 2011). Há também pesquisas que exploraram os aspectos característicos da infância como a

31 Segundo o levantamento de Raquel Imanishi Rodrigues (2006) as edições dos escritos sobre infância realizadas por Benjamin correspondem aos anos de 1933, 1934, 1938 com base em Rolf Tiedemann, quem editou em 1987 a publicação dos escritos de última mão.

32 Tais impressões foram formuladas pelo filósofo sionista Gershom Scholem, também amigo de Benjamin, quem atenta para a transformação da Crônica Berlinense nas diferentes versões dos escritos sobre infância. Em anotações referentes ao ano 1932, salientou a tentativa de Benjamin eliminar traços na escrita diretamente ligados à sua biografia. Scholem também apontou para timidez dos elementos socialistas, imbricados à luta de classes, nas diferentes revisões do texto, avaliando a última versão como mais “reconciliadora”. Para este debate ver Rodrigues (2006).

imaginação criadora (SCHLESENER, 2011), a capacidade alegórica da criança (PIRES, 2016) e o fenômeno de desencantamento do mundo (BATISTA, 2010). Por outro lado, os fragmentos também oferecem elementos importantes para refletir sobre o princípio da montagem na história benjaminiana, além de assumir o exercício da rememoração como possibilidade de (re)elaboração das experiências.

De todo modo, torna-se notável na leitura dos escritos a riqueza dos detalhes descritivos que provocam a irradiação de “imagens que lampejam” sobre as memórias recriadas da infância, interpostas pela fisionomia de uma cidade em constante movimento. Imersas na Berlim do Segundo Império (1871-1918), na República de Weimar (1918-1933) e marcadas pela ascensão do nazi-fascismo, as lembranças narradas em mônadas contêm inevitavelmente “traços biográficos”, mas são, sobretudo, de carácter histórico-social. Uma declaração escrita por Benjamin (2013, p. 69-70) para compor as *Palavras Prévias* da última edição é bastante elucidativa a esse respeito:

No ano de 1932, quando me encontrava no estrangeiro, comecei a tornar-se claro para mim que em breve teria de me despedir por longo tempo, talvez para sempre, da cidade em que nasci. [...] Guiei-me por essa intuição também nessa nova situação e apelei deliberadamente àquelas imagens que no exílio costumam despertar mais fortemente a nostalgia - as da infância. [...] Procurei conter esse sentimento recorrendo ao ponto de vista que me aconselhava a seguir a irreversibilidade do tempo passado, não como qualquer coisa de casual e biográfico, mas sim de necessário e social.

O resultado foi que os traços biográficos, que se revelam mais na continuidade do que na profundidade da experiência, recuam completamente para um plano de fundo dessas tentativas. E com eles as fisionomias – tanto as da minha família como as dos companheiros de escola. Procurei, pelo contrário apoderar-me das *imagens* nas quais se evidencia a experiência da grande cidade por uma criança da classe burguesa.

No comentário acima o autor apresenta sua tentativa de conter a nostalgia preferindo, naquela conjuntura, outra maneira de proceder com o passado. A recorrência ao tema da nostalgia diz respeito ao fenômeno que Michael Löwy (2014, p. 43) destacou como “uma das principais estruturas de sensibilidade da cultura moderna”: o pessimismo cultural (*Kulturpessimismus*). Em resumo, trata-se de uma expressiva visão de mundo romântica calcada na denúncia da civilização e do progresso industrial em defesa dos valores tradicionais e passados.

Situado ao final do século XIX, o pessimismo cultural configurou um estado de espírito ou ainda uma atitude perante a modernidade, compartilhada de maneira diferenciada por autores como Nietzsche (1844- 1900), Max Weber (1864- 1920), Georg Simmel (1858-1918) e György Lúkács (1885- 1971).<sup>33</sup> Além disso, Benjamin estava convicto de que a literatura marxista e mesmo Marx haviam incorporado elementos da crítica romântica da civilização industrial, que por sua vez, influenciou diferentes perspectivas.

Propenso à uma visão trágica de mundo, o pessimismo cultural, por um lado, apresentou uma versão fatalista da história diante do triunfo da civilização, bem como sustentou um polo conservador, reacionário e inclusive pré-fascista. No entanto, Löwy (2014) adverte para uma vertente do pessimismo cultural de esquerda, no que se refere ao contexto alemão, particularmente composta por autores judeus como Walter Benjamin, entre outros intelectuais vinculados à Escola de Frankfurt.

33 No que se refere à cultura alemã, destaca-se o “círculo Max Weber de Heidelberg” entre os anos 1906 e 1918, em que se reuniam na residência Weber, intelectuais como Georg Simmel, György Lúkács e outros. Mencionamos estes intelectuais, pois ambos foram influentes na obra de Benjamin, o primeiro por suas análises sociológicas da modernidade, e o segundo por sua ontologia marxista em *História e Luta de Classes*, livro que levou Benjamin a aderir a luta de classes e o materialismo histórico a partir de 1924 (LÖWY 2012; 2014).



Para o ensaísta berlinense, o pessimismo cultural representou um elemento indispensável à crítica da modernidade na medida em que despertou o sentimento de desconfiança perante o progresso, o liberalismo, a social democracia entre outras promessas do capitalismo industrial. Na contrapartida de um pessimismo que aponta para a decadência da nação, da cultura e das elites nacionais, o pessimismo revolucionário em Walter Benjamin alerta para às ameaças do progresso técnico, além da prospecção de uma guerra eterna em razão das forças econômicas do capital.

A grosso modo, duas vertentes emergiram entre os pessimistas e os críticos românticos da modernidade. A “tradicionalista” ou “passadista”, ansiando o retorno ao passado pré-moderno, e uma outra “utopista”, que investiu “a nostalgia do passado num projeto de futuro.” (LÖWY, 2014, p. 45). Benjamin, como se sabe pelas leituras que realizou de Fourier (1772-1837), possuía afinidades com os socialistas utópicos. Sua posição dentre as possibilidades desse conjunto para Löwy (2012, p. 199) é a do romântico revolucionário: “um nostálgico do passado que sonha com o futuro”.

Em retorno à leitura do fragmento, observamos que a distância da cidade natal emergiu como motivação para rememorar. Em decorrência do exílio, especialmente, o período da infância. Desse impulso emergiram figuras traçadas por vestígios de memória que Benjamin capturou por meio de breves narrativas (*mônadas*). Atentamos agora para este aspecto da obra, pois é na figura do narrador que Benjamin (2012, p. 213) encontra a “faculdade de intercambiar experiências”.

No horizonte deste projeto, o filósofo compreende que a ascensão da modernidade capitalista promove o declínio da experiência coletiva (*Erfahrung*).<sup>34</sup> Suas raízes se fundam com a mudança do trabalho

34 Outra possível tradução para do conceito *Erfahrung* corresponde à viagem. Nesse sentido, a experiência coletiva é caracterizada por um desvio de curso ou fuga do *continuum* da história.

artesanal para a linha de montagem, o que no plano da comunicação foi estabelecido pelo desenvolvimento da imprensa. O tempo corrente da informação, junto a sua sintaxe encerrada e não dialógica, predominou enquanto vivência individual (*Erlebnis*) dos tempos modernos. No consumo dos jornais e dos romances o autor identifica exímios exemplares dessa mudança. O primeiro devido a sua linguagem arbitrária e a subordinação ao estado de novidade, já o segundo por sua propensão ao isolamento do indivíduo. Nesse perímetro, a perspectiva de comunicação encontra a edificação de grandes bloqueios e o mesmo, pode-se dizer, ocorre com a possibilidade de intercambiar experiências (*Erfahrung*).

No entanto, em *Infância Berlinense* ao pôr-se na condição de quem narra, Benjamin (1987, p. 269) estabelece uma espécie abertura ao passo que confere à narração um potencial curativo. Da forma como aparece no conto *Narrativa e Cura*, referente à *Imagens do pensamento*: “Também já se sabe como o relato que o paciente faz ao médico no início do tratamento pode se tornar o começo de um processo curativo. Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e condição mais favorável para uma cura.”<sup>35</sup> Embora, nesse contexto, a cura apareça relacionada à doença de um sujeito, podemos acertar – com vistas nas propriedades da narração – que seu poder curativo excede o narrador, pois a narrativa predispõe uma relação dialógica, em particular, do compartilhamento das experiências (*Erfahrung*).

Em seu artigo, a historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani (2013, p. 3) associa as tensões pessoais vivenciadas por Benjamin como fatores importantes para a compreensão desta obra sobre a infância. Propõe, então, a leitura dos escritos como “patrimônio histórico cultural” dedicado ao filho Stefan, na época com quinze anos de idade,

35 O trecho refere-se ao fragmento Conto e Cura, do conjunto *Imagens do Pensamento*, na edição *Obras Escolhidas II: Rua de mão única* (1987). O título original *Erzählung und Heilung* tem sua tradução mais recente para *Narrativa e Cura* (2002). Não dispondo do texto em sua tradução mais recente, utilizamos a tradução sugerida por Alexandre F. Vaz (2005).

quando Benjamin fora obrigado a deixar a cidade natal em decorrência da ascensão do nazismo. Na proximidade de seus quarenta anos, o filósofo teve sua tese de livre docência intitulada *Origem do drama barroco alemão* (1928) rejeitada pela academia, inviabilizando o emprego de professor universitário. Ao mesmo tempo, a família de altos comerciantes enfrentava dificuldades financeiras devido à perda de bens durante a crise inflacionária da República de Weimar. Separou-se da esposa, Dora Pollac, e suas relações extraconjugais com a atriz Aja Lacis, para quem dedica o título *Rua de Mão Única*, não sucederam. Agrava-se ainda, o falecimento de seu irmão, bem como a primeira tentativa não consumada de pôr fim a própria vida.

Desse modo, o conjunto *Infância Berlinense* pode ser lido como esforço para (re)significar suas próprias experiências conturbadas pelo acúmulo das tensões anteriores. Mas ao mesmo tempo, por ocupar o lugar do narrador, Benjamin (2012, p. 239) coloca-se na posição de preferir conselhos, mediante a sabedoria e a autoridade que as narrativas lhe conferem. Pois se tratando do narrador: “Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a própria e a alheia – transformando-a num produto sólido, útil e único?”.

Desse modo, a despeito dos infortúnios, é um sujeito convicto da importância política e do interesse coletivo de seu trabalho que encontramos na correspondência endereçada ao teólogo e historiador Karl Thieme, no início do ano que data a última versão de seus escritos:

No ano de 1932 comecei a escrever um livrinho [...] talvez tenha dado por partes dele no Frankfurt Zeitung, antes de Hitler. Nas últimas semanas revi e aumentei esse livro, que devido ao tema, dificilmente encontrará editor. [...] Tem alguma coisa a dizer a milhares de alemães exilados, mas um editor terá mais dificuldades em reconhecer isso do que um leitor comum (BENJAMIN, 2013, p. 139).

Semelhante à doença no texto *Narrativa e Cura*, outros estímulos apareceram para movimentar a rememoração nos escritos sobre a infância, como o exílio e a nostalgia, os sonhos e o leito de morte. Podemos considerar, portanto, que o impulso da rememoração surge “da impossibilidade de voltar ao que já acabou, mas da necessidade de reelaborar (*perlaborar*) a memória na experiência atualizada, mesmo que seja ela resultado de um naufrágio, de um declínio (*Untergang*)” (VAZ, 2005, p. 54).

Na tentativa de deslocar-se da vivência individual para a experiência coletiva, as lembranças biográficas da infância recuaram para plano de fundo no decorrer da produção das imagens dialéticas, ensaiadas na Berlim dos primórdios do século XX. Tal critério, no entanto, não prescindiu a eliminação dos aspectos subjetivos em detrimento dos sociais, pois, como veremos, Benjamin compreende a memória coletiva integrada à lembrança individual.

Nesse sentido, vale destacar outro momento prévio à edição de última mão, na qual o autor reiterou a carência de pretensão autobiográfica, calcado na noção de temporalidade aplicada aos escritos:

Lembranças, mesmo quando se estendem em detalhes, nem sempre apresentam uma autobiografia. E isso certamente não é o caso aqui, nem mesmo para os anos berlinenses, que são aqui o único assunto. Pois a autobiografia tem a ver com o fluir da vida. Em vez disso, o assunto aqui é um espaço, instantes e inconstâncias. Ainda que apareçam meses e anos, estes são feitos na forma que têm no momento da rememoração (BENJAMIN, 1932/1980 apud SCHÖTTKER, 2005, p. 969, tradução modificada).<sup>36</sup>

36 A citação refere-se ao trabalho de Benjamin (1980, p. 465-519) *Berliner Chronik* em *Gesammelte Schriften in sieben Bänden und drei Supplementbänden*. Rolf Tiedemann e Hermann Schweppenhäuser (org.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, originalmente publicado em 1932. Optamos por adaptar uma tradução a partir do texto de Schöttker (2005), originalmente em espanhol, posto a extensão do fragmento. Para a tradução em português ver Bock (2015, p. 126).

Tal maneira de conceber a lembrança encontra grande correspondência em Marcel Proust, autor da obra *Em busca do tempo perdido*. Organizado originalmente em treze volumes, o trabalho de Proust tornou-se um forte estímulo para a proximidade de Benjamin (2012) com os estudos da memória, pois nele a recordação aparece como fundamento da estrutura épica, e ao mesmo tempo, como objeto de reflexão teórica (SHÖTTKER, 2014).<sup>37</sup> O aprofundamento em torno desta obra deve-se, em grande parte, ao trabalho de tradução para a língua alemã, que Benjamin realizou ao lado de Franz Hessel a partir da publicação do segundo volume em 1927.

Pouco depois, em 1929, Benjamin publica um ensaio inteiramente dedicado ao autor na revista *Literarische Welt*, traduzido *Para uma imagem de Proust*. Nele, Benjamin (2012, p. 40-41) sugere que: “Somente Proust fez do século XIX um século digno de memórias. O que era antes dele um simples período temporal, desprovido de tensões, converteu-se num campo de forças, no qual foram despertadas as mais variadas correntes de autores tardios”.

No entanto, a fase prévia dos escritos sobre infância acompanhou uma reinterpretação da obra de Proust, especialmente, no que diz respeito às reflexões teóricas sobre o fenômeno da rememoração. Nesse momento, Benjamin distancia-se de Proust, para quem “a presença da infância só é possível através da memória involuntária, que sem esforço da vontade traz de volta a pessoa envolvida no passado.” (tradução minha, SCHÖTTKER, 2014, p. 960). Empenhado em tornar preciso o conteúdo da memória involuntária, no referido artigo, atribuiu-lhe a propriedade do esquecimento. Em suas palavras: “Não se encontra a memória involuntária de Proust muito mais próxima do esquecimento do que daquilo que em geral chamamos de rememoração?” (BENJAMIN, 2012, p. 38).

<sup>37</sup> Em uma nota sobre tradução, Schöttker (2005, p. 956) esclarece a inexistência de uma distinção entre “rememoração” e “recordação”, já que ao contrário de Proust, Benjamin não concebe uma oposição entre o recordar consciente e a memória involuntária.

Além disso, a pesquisadora Maria João Cantinho (2003) destaca a distinção entre memória e rememoração, que Benjamin realizou no trabalho das *Passagens* (1982) com base na teoria psicanalítica de Theodor Reik. Segundo a concepção benjaminiana, a memória visa proteger as impressões, logo sua posição é essencialmente conservadora, enquanto a rememoração visa desintegrá-las, portanto sua função é destrutiva. Ainda sobre o referido artigo sobre Proust, Cantinho (2003, p. 84) ressaltou a redefinição das fronteiras entre esses dois conceitos, além do estabelecimento da rememoração como noção operatória fundamental para a análise da experiência humana, tanto no contexto teórico literário quanto na abordagem historiográfica. Assim, a rememoração encontra-se como categoria epistemológica central do pensamento benjaminiano, seja para a análise da narração e dos gêneros estéticos, como para constituir uma oposição ao paradigma historicista no campo historiográfico.

Através das tensões entre lembrar e esquecer, Benjamin concebe a possibilidade de insurgir imagens dialéticas. O conceito é extraído da linguagem hegeliana-marxista, de onde empresta a definição para compor uma imagem “salvadora” das contradições entre passado e presente, teoria e prática, lembrança e esquecimento (LÖWY, 2005, p. 63). Sua confluência de tempos é recortada em “instantâneos”, “espaço” e “inconstâncias” – para utilizar os termos do próprio autor – das quais irrompem infinitas possibilidades, constituindo uma história aberta. Nesse aspecto, tanto Benjamin (2012, p. 16) quanto Proust compartilham da força salvadora da memória, identificada na possibilidade de restituir o passado no presente em virtude de uma semelhança que transforma ambos: “Transforma o passado porque este assume uma nova forma, que poderia ter desaparecido no esquecimento; transforma o presente porque este se revela como a realização possível da promessa anterior [...]”.

De acordo com Jeanne Marie Gagnebin (BENJAMIN, 2012, p. 15) a grandeza das lembranças proustianas não emerge de seu conteúdo, pois entende-se que o mérito de Proust não está na escrita das memórias, senão na “[...] busca das analogias e das semelhanças entre o passado e o presente. Proust não reencontra o passado em si [...], mas a presença do passado no presente e o presente que já está lá, prefigurado no passado [...]”. Na esteira deste pensamento, Benjamin (2013, p. 70) escreveu: “Não me custa acreditar que tais imagens estão destinadas a ter um destino muito próprio. [...] as imagens da minha infância na grande cidade talvez estejam destinadas, no seu núcleo mais íntimo, a antecipar experiências históricas posteriores.”.

Por meio dessas imagens, Benjamin (1987, p. 126) desvelou o estatuto filosófico do cotidiano na cidade, privilegiando os detalhes, os rastros e os segmentos.<sup>38</sup> Por isso, podemos afirmar que ao contrário de um sistema filosófico, o autor estrutura seu pensamento na forma de ensaios, edificando grandes construções com base em elementos minúsculos, recortados de forma precisa e dispostos em uma montagem particular (LÖWY, 2002).

Um profícuo exemplo desse tipo de manipulação encontra-se em *Rua de Steglitz, esquina com a rua de Genthin*, no qual Benjamin (2013, p. 83-85) rememora suas visitas à casa de sua tia. Mobilizando desde traços arquitetônicos aos costumes da vida burguesa que tais estruturas encerram, entrecruzou diferentes tempos para constituir um único cenário, protagonizado pela residência Lehmann. A seguir selecionamos o trecho de abertura do fragmento.

Naquele tempo não havia infância em que não se destacassem as tias que já não saíam de casa, que estavam sempre a nossa espera quando as visitávamos com a mãe, sempre com a mesma

38 Não apenas circunscritas aos limites de Berlim, as considerações de Benjamin sobre o habitar a cidade encontraram fontes importantes na Paris, do poeta Charles Baudelaire e na Londres, de Edgar Allan Poe, assim como em Manchester, de Friedrich Engels, e Moscou, contemplada em *Diário de Moscou* (VAZ, 2005).

touca preta, o mesmo vestido de seda, acenando quando chegávamos, sempre na mesma poltrona, da mesma varanda. Como fadas que dominam todo um vale sem nunca lá descer, elas comandavam ruas inteiras sem nunca nelas se mostrarem. A tia Lehmann era uma dessas criaturas. O nome sólido, da Alemanha do Norte, garantia-lhe o direito de impor a varanda sob a qual a rua de Steglitz desemboca na Genthin. Essa esquina é uma das poucas que resistiram às mudanças dos últimos trinta anos. A única diferença é que o véu que as envolvia quando eu era criança desapareceu, entretanto. Nessa altura, para mim, o nome não lhe vinha da cidade de Steglitz, mas de um pássaro. E não vivia minha tia como um pássaro falante na sua gaiola? Sempre que nela entrava ouvia o chilrear daquele pequeno pássaro negro que tinha vindo voando sobre todos os ninhos e quintas da Marca, onde outrora vivia dispersa a família, e sabia de cor os nomes dos parentes e das vilas, que muitas vezes eram os mesmos. A tia sabia de todos os parentescos, das moradas, das graças e desgraças das famílias [...], que antes tinham vivido em Brandenburgo e Mecklemburgo como comerciantes de gado e de cereais. Mas agora os seus filhos, talvez já netos, viviam todos aqui no velho bairro ocidental de Berlim, em ruas que traziam nomes de generais prussianos e por vezes também das pequenas cidades de onde eles tinham vindo. Muitas vezes, quando o meu trem expresso, anos mais tarde, passava a alta velocidade por esses lugares perdidos, eu olhava do alto da linha para as pequenas casas, os pátios, os celeiros e as cumeeiras e perguntava a mim mesmo se não teriam sido precisamente esses lugares aqueles cujas sombras os pais daquelas velhas tiazinhas, que em pequeno visitava, haviam deixado atrás de si. [...]

Logo nas primeiras linhas são introduzidos os limites modernos da vida privada. Nota-se que autor parte de uma condição geral para descrever as lembranças de sua tia que lhe são inerentes a sua experiência como criança da classe burguesa. Na descrição da personagem, seus hábitos combinam-se aos gestos repetitivos, às vestimentas e à disposição arquitetônica da casa, de tal maneira que no conjunto da narração: “A alma, o olho e a mão estão assim inscritos num mesmo contexto” (BENJAMIN, 2012, p. 239).



A suntuosidade da residência diz respeito tanto ao patrimônio quanto à simbologia do nome que sua tia herdara, já que “o direito de impor a varanda sob a qual a rua de Steglitz desemboca na Genthin” é diretamente relacionado ao “nome sólido, da Alemanha do Norte”. Merecem destaque na obra sobre infância o espaço das varandas, pois sua presença é notável em três fragmentos sobre ambientes familiares à Benjamin, como no recém apresentado, na casa da avó em Blumeshof 12 e no fragmento de abertura do livro, *Varandas*, o mesmo que figurou uma espécie de “autorretrato” mais bem-acabado do autor.<sup>39</sup> A importância das varandas reside no fato de que nelas se expressa uma *contraposição* recorrente nos escritos de Benjamin, manifestas no jogo de palavras interior/exterior, pertinente para firmar o contraste entre vivência/experiência.

Em seus ensaios sobre Art Nouveau (*Jugendstil*), o filósofo explora, semelhante à Simmel, como a “cultura das coisas” se sobrepõe à cultura das pessoas. Na virada do século XIX para o XX, caracterizado pela mistura de elementos da natureza com materiais artificiais, a arte moderna do *Jugendstil* tencionou em estabelecer uma síntese entre orgânico e inorgânico na arquitetura e nas formas de habitação. Essa insistência de conciliação recai sobre os temas da esterilidade e da juventude na nova arte, e segundo o autor, devem ser interpretadas alegoricamente como anseio pela transfiguração regressiva da técnica.

A artificialidade do estilo acompanhou o predomínio da vivência como forma de experiência na modernidade. À Art Nouveau foi então atribuída a tarefa de dar plenitude ao interior burguês, que se firmava desde a contraposição entre o local de trabalho e a moradia. Nesse conjunto, Benjamin observa que o interior tornou-se o refúgio

39 Em uma carta endereçada a Scholem ao final de 1933, Benjamin (2013, p. 138) menciona o fragmento “Varandas” como aquele que mais o contempla em uma espécie de “autorretrato”. Nas palavras do autor: “Uma nova peça, que acrescentei às anteriores, fez-me abandonar os outros trabalhos por algum tempo. Sob o título “Varandas”, saíram-se algumas páginas das quais só posso prever o melhor e dizer que são o retrato mais exato que alguma vez fiz de mim próprio.”.

do mundo privado, sendo o culto aos objetos uma tentativa de compensação, por parte da burguesia, para reaver o desaparecimento de vestígios da vida privada na grande cidade. Em tais aposentos, notou a diminuição do espaço habitável e a ausência de funcionalidade dos objetos. Neles, o indivíduo privado da experiência coletiva inventariou seu passado como uma propriedade morta, forjando alegorias. No fragmento Blumeshof 12, o autor descreve como as sensações de conforto e segurança que irradiavam dos interiores burgueses facilmente transformavam-se em um cenário de maus sonhos, como o prego a ser pago pelo aconchego.

Observamos também que no fragmento no qual descreveu sua avó, Benjamin (2013, p. 96) reitera alguns elementos que constroem a imagem de sua tia: “Quem visitasse a velha senhora, na sua janela de sacada, atapetada, guarnecida de uma pequena balaustrada e dando para o pátio, dificilmente poderia imaginá-la em grandes viagens [...]”. A semelhança ocorre porque “O interior não é apenas o universo do homem privado, mas é também o seu estojo.” (BENJAMIN, 1991, p. 38). E não vivia a sua tia como um pássaro falante na gaiola?

Portanto, no que diz respeito às considerações de Benjamin (2013, p. 42; p. 72) sobre o espaço das varandas, elas se constituem onde “a habitação do Berlinense encontra sua fronteira”, o que se deve “antes pelo consolo que sua inabilidade traz a quem, por assim dizer, já não consegue viver em nenhum lugar.”. Apesar dessas limitações, o autor adverte que as inquietações da vida interior não são de carácter irremediavelmente privado. Isso ocorre apenas quando reduzidas as chances de os eventos exteriores integrarem a nossa experiência.

Inspirado pela obra de Proust, Benjamin teceu aberturas às limitações da vivência individual burguesa, especialmente pautado no entrecruzamento dos tempos e nas semelhanças entre presente, passado e futuro. Além disso, insistiu na ideia de que quando consumada a experiência coletiva certos aspectos do passado individual

combinam-se na memória coletiva do passado. Por isso, suas lembranças sitiadas no bairro ocidental de Berlim alcançam “as pequenas casas, os pátios, os celeiros e as cumeeiras” e fazem delas parte integrantes das residências luxuosas logradas entre as ruas Steglitz e Genthin. Aqui observamos novamente a função salvadora da memória, combinada ao aspecto da luta de classes que Benjamin reivindicou do materialismo histórico em seu fundamento político.

Sendo combativa a história oficial e ao historicismo, Benjamin encontrou na tradição dos oprimidos uma essência subversiva, capaz de irromper com a continuidade do progresso e da história linear. Na tentativa de vislumbrar a história à contrapelo encontrou na rememoração sua principal fonte de conhecimento, já que “não há luta pelo futuro sem a memória do passado” (LÖWY, 2005, p. 111).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas outras imagens de rememoração compõem os escritos sobre a infância e aqui selecionamos apenas dois pequenos fragmentos. Trata-se de um recorte preciso que restringe a abordagem da rememoração aos elementos destacados. Enfatizamos como o exercício da rememoração, correlato ao conceito de experiência, funda uma concepção de tempo que visa ultrapassar os limites da vivência na modernidade. Além disso, ressaltamos principalmente as contribuições da obra de Proust no que tange a noção de tempo entrecruzado. Contudo, vale dizer que os estudos sobre a memória em Walter Benjamin também encontraram fontes relevantes em Freud e Henri Bergson, assim como o fenômeno da rememoração em Theodor Reik e na tradição marxista.

Pudemos acertar, então, que Benjamin (1989, p. 155) compartilha do princípio no qual a memória não deve ser interpretada apenas como mero instrumento para a exploração do passado, mas sim como seu cenário. O mesmo que dizer: “Escrever a história significa dar às datas sua fisiognomia”, o que o autor pôde alcançar através da narrativa e das imagens dialéticas. Ao colocar-se na posição daquele que narra, Benjamin teceu aberturas na vivência da modernidade apostando no potencial curativo da narração. O filósofo fundou uma percepção qualitativa de temporalidade baseada na rememoração e na ruptura revolucionária com a continuidade histórica. Desse modo, apostou as possibilidades de futuro no jogo político da memória e da rememoração, em favor da reelaboração, da lembrança e do esquecimento.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristiano Rodrigues. O desencantamento do mundo em infância em Berlim por volta de 1900, de Walter Benjamin. **Cadernos benjaminianos**, UFMG, p. 97-105, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas vol. I, 3ª Ed. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8ª Ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Trad. de R.R. Torres F. e J.C.M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Tradução: José Carlos M Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. Paris Capital do Século XIX. *In*: KOTHE, F. R. **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única - Infância berlinense**: 1900. Tradução: João Barrento. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Rua de sentido único e infância em Berlim, por volta de 1900**. Lisboa, Portugal, Relógio D'Água, 1992.

BOCK, Wolfgang. Berlim de Walter Benjamin às vésperas da Primeira Guerra Mundial Sobre a construção da Infância e Juventude. **Trivium: Estudos Interdisciplinares**, Ano VII, Ed.2-2015, p.163-187.

CANTINHO, Maria João. A teia de Penélope e o anel da tradição: cultura e rememoração na obra de Walter Benjamin. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 83-97, set./dez. 2015.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. Walter Benjamin e as memórias de si em infância em Berlim por volta de 1900. **Cadernos do CEOM**. Chapecó: Universidade de Chapecó, v. 20, 2005.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes**. Luchas populares, resistências Y educación., v. 1, 2013.

LÖWY, Michael. A filosofia da história em Walter Benjamin. **Estudos avançados**, v.16 n.45, São Paulo, maio/ago. 2002.

LÖWY, Michael. **A jaula de aço**: Max Weber e o marxismo weberiano. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

OTTE, Georg. Infância em Berlim – uma autobiografia anônima de Walter Benjamin. **Revista do CESP**, v. 26, n. 35. jan./jun 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/viewFile/6636/5636>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

PIRES, Eloiza Gurgel. Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 245-274, maio/ago. 2016. Disponível em: <[http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3913/pdf\\_582](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3913/pdf_582)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

RODRIGUES, Raquel Imanishi. Cidade, Memória e Literatura na infância berlinense de Walter Benjamin. *In: II Encontro de História da Arte do IFCH-Unicamp* - Teoria e História da Arte: abordagens metodológicas. Campinas: Unicamp, 2006.

SEDLMAYER, Sabrina. Sobre os restos: Infância berlinense por volta de 1900. **Cadernos Benjaminianos**, n. 4, Belo Horizonte, ago-dez 2011, p. 51-59.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**, jan.-abr. 2011, Vol. 21, No. 48, 129-135..

SCHÖTTKER, Detlev. Recordar. *In*: OPTIZ, Michael; WIZISLA, Erdmut (ed.). **Conceptos de Walter Benjamin**. Buenos Aires: La Cuarenta, 2014.

VAZ, Alexandre Fernandez. Subjetividade, memória, experiência: sobre a infância em alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. **Educação em Revista**, n.6, p.51-66, 2005.



**II**

**Narrativas  
e Horizontes Possíveis**



8

Cyntia Simioni França

# Narrativa e Mônada Benjaminiana:

potencialidades para produção  
de conhecimentos históricos  
e educacionais

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.8)



## 1ª PARADA: CONHECENDO O PROJETO FORMATIVO

Rapidamente chegamos à caverna, mas ele estava ausente [...] Acendemos o lume, oferecemos um sacrifício e, tomando alguns queijos, comemo-los. Em seguida, ficamos sentados no interior da gruta aguardando. Ei-lo que entra, reconduzindo o rebanho, carregado com enorme feixe de lenha seca, para preparar a ceia. [...] Em seguida, fechou a entrada da caverna com um enorme bloco de pedra, que ergueu no ar, e colocou em pé, tão pesado que vinte e dois carros sólidos e de quatro rodas não teriam conseguido movê-lo do solo. [...] atentando em nós, perguntou-nos: “Estrangeiros, quem sois? Donde vindes, por sobre os úmidos caminhos? Vindes por algum negócio ou cruzares os mares à toda, como piratas que arriscam a vida sobre as ondas e levam a desgraça à gente de outras terras? [...] respondi-lhes nestes termos: somos Aqueus, vindos da Tróade, a quem ventos de toda sorte desviaram do rumo sobre o extenso abismo do mar; queríamos retornar à pátria, mas arribamos aqui, seguindo outra rota, outros caminhos. Sem dúvida, Zeus assim o determinara! Ei-nos agora aqui, a teus joelhos, na esperança de receber tua hospitalidade e algum dos presentes, que é costume dar aos hóspedes. [...] e ele, ato contínuo, me replicou, de ânimo inexorável: Estrangeiro, és um ingênuo ou vens de longe, aconselhar-me que tema e acate os deuses! Os Ciclopes pouco se preocupam com Zeus portador da égide ou com os deuses bem-aventurados, porque somos muito mais fortes que eles. Nem eu, por temor do ódio de Zeus, pouparei a ti ou a teus companheiros, a não ser que o coração a isso me incite. [...] (HOMERO, 1981, p.84-85).

É com a alegoria<sup>40</sup> do fragmento do poema da Odisseia, de Homero, que convido você, caro leitor, a viajar comigo para conhecer uma

40 A expressão **alegoria** vem dos gregos, fundamentalmente dos estoicos, em contraposição a Platão, que considera a linguagem em seu sentido literal. Os estoicos diziam que a linguagem é mais do que o sentido literal da palavra, é subtexto. Filo de Alexandria apresenta, pela primeira vez, a palavra *allos* (outro) *agorein* (dizer), ou seja, a linguagem é outro dizer, uma oportunidade de mergulhar no vivido, expressa um outro dizer que é o da experiência, (GALZERANI, 2004; MATOS, 1989; GAGNEBIN, 2011).

proposta de formação docente, que fez parte de uma pesquisa de doutorado e buscou construir conhecimentos históricos e educacionais, tecidos na relação com o outro, tendo o professor como protagonista desta produção, face às contradições da modernidade<sup>41</sup> capitalista. A obra *Odisseia*, do poeta Homero<sup>42</sup> é a inspiração que trago para ampliar a aceção de experiência, narrativa, memória e rememoração em diálogo com o filósofo, poeta, crítico literário, tradutor, ensaísta, Walter Benjamin, nascido em Berlim (1892- 1940).

Enveredando pela perspectiva benjaminiana e com a colaboração e participação de um grupo de professores de Educação Básica, lotados em escolas públicas de Londrina, no estado do Paraná, construímos uma pesquisa-ação (ELLIOT; GERALDI, FIORENTINI E PEREIRA, 1998) de formação docente. Os professores<sup>43</sup> aceitaram narrar as suas experiências vividas na modernidade capitalista e escolheram identificar-se com os seguintes pseudônimos: Minerva, Galateia, Alice, Saturnino, Sherazade, Tessália, Cleópatra e Ariadne.

O projeto formativo intitulou-se como *O Canto da Odisseia e as Narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional* sob a orientação da professora Maria Carolina Bovério Galzerani e Guilherme do Val Toledo Prado.

- 41 O conceito de modernidade capitalista será tratado a partir das imagens benjaminianas, como um período ligado aos aspectos concernentes à modernização das forças produtivas e dos valores estéticos, dificultando a fusão das forças materiais e espirituais dos sujeitos, em nossa sociedade. Nesse sentido, partimos da leitura de Walter Benjamin (1985) que aponta a necessidade de pensarmos de forma alargada a concepção de modernidade capitalista. Nesse processo, torna-se essencial a inclusão da dimensão cultural e das sensibilidades para o entendimento da realidade social, no que tange à busca pela superação das tendências instrumentais que desconsideram o fazer dos sujeitos nas pesquisas. O conceito de modernidade para Benjamin está relacionado ao avanço do capitalismo, incluindo “relações sociais de produção, a dimensão cultural, as visões de mundo e as sensibilidades” (GALZERANI, 2005, p. 54).
- 42 Datada no século VIII. a. C, a versão utilizada nesse texto é a tradução por Antonio Pinto de Carvalho.
- 43 O convite foi feito para os professores, na área de História, mas dois professores de literatura tiveram o interesse em participar, ampliando para outras áreas do conhecimento. Portanto, seis professores eram graduados em história e dois de literatura, sendo estes, os protagonistas, junto comigo, desta viagem formativa.

Longe de propostas formativas baseadas em perspectivas instrumentais, construímos uma tessitura de experiência singular de formação, por meio de um trabalho colaborativo, mediante a rememoração das experiências vividas dos professores.

Para potencializar as rememorações das experiências vividas dos professores, realizamos a leitura da obra *Odisseia*, de Homero. A leitura alegórica dessa literatura possibilitou aos professores o entrecruzamento de sujeitos, tempos e espaços, instigando-os a pensar o presente, a partir de alguns questionamentos: a mecanização da vida dos sujeitos, condição instalada pela órbita econômica e a transformação dos professores e dos processos formativos em mercadorias; a exclusão do “outro”; o esfacelamento dos modos de alteridade; a diluição das dimensões espaço-temporais dos sujeitos; o declínio da experiência; a hierarquização dos saberes e os regimes de verdades absolutas disseminados no espaço escolar.

Da leitura alegórica da *Odisseia*, os professores rememoraram suas experiências vividas que foram expressas em narrativas escritas e orais, compartilhadas com o grupo de professores. Os encontros aconteceram semanalmente, no período de agosto a dezembro de 2014, em uma escola pública<sup>44</sup>, na cidade de Londrina, no estado do Paraná.

Neste percurso de produção de conhecimentos históricos e educacionais várias atividades foram mobilizadas durante os encontros com os professores, entre elas: diálogos sobre narrativa e literatura com a participação de palestrantes (professores universitários), rodas de conversa com banquetes (alimentos) inspirados nos gregos, leituras de artigos científicos, apresentação de teatro, oficinas com fotografias e objetos históricos como mediadores culturais, disparadores das memórias dos professores. Todas as atividades desenvolvidas partiram e/ou estavam articuladas com a leitura da obra *Odisseia*.

44 Os encontros eram concentrados em uma escola central de Londrina, mas os professores participantes do projeto ministravam aulas em diferentes escolas na cidade.

As memórias foram o meio de reflexão das experiências vividas e os professores foram estimulados a (re)significar o vivido bem como a enfrentar os paradoxos da modernidade (GALZERANI, 2008). Quanto às narrativas, possibilitaram a ressignificação das experiências dos professores, na relação com o “outro”. Apostamos na narrativa mergulhada na rememoração coletiva como potência para a constituição do sujeito, como um meio para a transformação do presente e a construção de futuros com horizontes mais abertos.

## 2ª PARADA: ABASTECENDO A VIAGEM

Os encontros do projeto formativo foram nutridos com reflexões dos ensaios *O Narrador* (1985) e *Experiência e Pobreza* (1985) de Walter Benjamin. O fragmento a seguir, permite compreender um dos núcleos centrais da reflexão benjaminiana- declínio da experiência (*Erfahrung*) – na modernidade capitalista.

Sabia exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, em histórias; diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando a sua experiência?

Benjamin fica perplexo com os modos esfacelados de viver na modernidade e delinea o surgimento de uma outra maneira de experiência chamada de vivência (*Erlebniz*), que impede de nos relacionarmos com sentidos coletivos e por um tempo mais significativo, pois as relações humanas estão entrecortadas por obstáculos culturais, dificultando

o intercâmbio de experiências que pareciam seguras no tempo em que as pessoas não estavam enredadas pelo avanço do sistema capitalista. A preocupação em suas produções incide na seguinte questão: até que ponto, para mantermos a sobrevivência material, esquecemos que somos sujeitos que deveríamos nos relacionar de modo mais inteiro e profundo, como pessoas não apenas racionais, mas sensíveis?

Inspirada nas leituras de Walter Benjamin, com as quais entrei em contato no grupo de pesquisa “Grupo de Estudos em Educação Continuada” (GEPEC), da Faculdade de Educação da Unicamp, e no “Grupo de Pesquisa Kairós: história, memória e sensibilidades”, do Centro de Memória-Unicamp, ambos em Campinas, no estado de São Paulo e com as produções da professora e orientadora Maria Carolina Bovério Galzerani, aproximei as minhas experiências vividas. Fazia tempo que estava incomodada com as práticas prevalentes de formação de professores quando participava de processos formativos como professora da educação básica e/ou como formadora de professores. Tenho percebido que prevalece propostas formativas, pautadas na racionalidade instrumental, fundada em práticas utilitaristas e imediatistas, baseadas em competências, de modo que os professores se transformam em mercadorias e suas sensibilidades<sup>45</sup> vão sendo educadas nesta perspectiva (GAY, 1989; GALZERANI, 2016). Embora estejamos mais tempo na escola em relação ao século passado, porém, temos menos tempo para a troca de experiências, bem como estas têm sido abolidas dos cursos de formação de professores.

45 A educação das sensibilidades entende a educação como um processo ampliado que atravessa as dimensões racionais e sensíveis dos seres humanos, construído coletivamente, permeado por tensões. Não é um movimento que traz blocos monolíticos, no sentido de anulação dos sujeitos, ao contrário, participamos de sua constituição e somos, ao mesmo tempo, constituídos por ela. No grupo de pesquisa de que participo, o *Kairós: educação das sensibilidades, memória e história*, os autores que oferecem subsídios para reflexões na perspectiva da história cultural são: Peter Gay, Edward Palmer Thompson e Walter Benjamin.

Diante desse cenário, algumas questões foram problematizadas na pesquisa de doutorado: Como operar nas brechas das tendências hegemônicas da modernidade acerca das propostas de formação de professores? Continuaremos deixando as experiências dos professores se extinguirem do cotidiano escolar? Até que ponto viveremos a desarticulação das experiências vividas? Encontraremos professores que ousem contar suas histórias? Como desenvolver propostas formativas que não apaguem o “outro” e não esqueçam as singularidades espaço-temporais dos professores? É possível outros modos de produção de conhecimentos históricos e educacionais que se distanciem da racionalidade instrumental/técnica?

Com o avanço dos modos de produção capitalista, poucas pessoas fiam ou tecem histórias. Temos dificuldades de encontrar ouvintes como aqueles que Ulisses conheceu no palácio de Alcino, os quais, depois de longas horas contando a sua história, continuavam encantados e diziam: “Diante de nós estende uma noite infinita; em palácio, ainda não são horas de dormir; peço-te que narres as gestas divinas. Se quisesses relatar as provações suportadas, escutar-te-ia até que surgisse a Aurora” (HOMERO, 1981, p. 107) e narradores como Ulisses também estão desaparecendo em nosso tempo. As pessoas estão com dificuldade de narrar e intercambiar experiências como em outros tempos (época em que os artesãos teciam seus trabalhos manualmente, contavam aos seus aprendizes histórias dos seus costumes e de suas tradições, enquanto os viajantes, no retorno à sua terra, narravam histórias de culturas diferentes e distantes que haviam conhecido) (BENJAMIN, 1985).

Na obra *Odisseia*<sup>46</sup> encontramos a imagem de experiência e narrativa benjaminiana, em que o ato de lembrar e contar é a capacidade infinita de sociedades regidas por ritmos de trabalho coletivo e descanso,

46 A *Odisseia* é, para Benjamin, o modelo originário da narrativa tradicional, pois é perceptível que, junto ao prazer de contar e lembrar, corresponde o prazer de escutar e aprender com as histórias.

radicalmente contrários ao sistema capitalista. O caráter de comunidade entre vida e palavra encontra seu germe nas sociedades artesanais, cujos ritmos de trabalhos são lentos e opõem-se à produção industrial.

Jeanne Marie Gagnebin (2014), em diálogo com Benjamin, entende que o ritmo de atividade artesanal se inscreve em uma dada temporalidade, a de que o tempo é excedente para contar. O movimento das mãos dos artesãos tem uma relação profunda com o ato de narrar: já que a narrativa é uma maneira de dar os contornos à atividade narrável, em uma relação imbricada entre a mão e a voz, o gesto e a palavra.

Em *Experiência e Pobreza* (1985) é explícito o esfacelamento da narrativa tradicional em várias narrativas independentes, enquanto no ensaio *O Narrador*, a problemática da perda da narrativa e da experiência é associada ao surgimento do romance no início do período moderno. O romance encontrou, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis a seu resplendor, como o indivíduo isolado. Com o fortalecimento da burguesia, é a informação que passa a predominar como forma de comunicação.

As narrativas entram em declínio na contemporaneidade, pois o que prevalece são as informações, que na maioria das vezes chegam para nós como algo fragmentado, compartimentalizado e em volumes exagerados. Diferente da narrativa, a “informação” aspira a uma verificação instantânea “em si e para si” e explicações prontas *a priori*. Quanto ao seu valor de uso, é útil no momento em que surge. A narrativa não se perde, após muito tempo ainda é capaz de se desenvolver com toda vitalidade e encanto do momento, pois é uma maneira artesanal de comunicação, preocupa-se em mergulhar “a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-lo dele” (BENJAMIN, 1985, p.201).

Em uma leitura mais sensível de *O Narrador* é perceptível que Benjamin não trata apenas da esterilidade das narrativas tradicionais, a perda do ouvinte, a falta do respeito aos anciãos, o desaparecimento

do ato de fiar e tecer uma história, já que o desenvolvimento do capitalismo e suas diferentes técnicas de produção impedem o retorno dessas formas comunitárias de vida, bem como das experiências comunicáveis nos modelos tradicionais, como na época da *Odisseia* e/ou nas sociedades medievais. O que diferencia Benjamin em relação a outros pensadores da época é não se voltar ao passado de forma melancólica, mas enxergar, na modernidade, imagens ambivalentes, pois ao mesmo tempo em que concebe a modernidade como “ruína”, também acredita que ela é preta de potencialidade e de invenção de outras práticas culturais. Se, de um lado, temos o declínio da experiência e das narrativas tradicionais, do outro, há a possibilidade de encontrar e/ou (re) inventar narrativas diferentes das baseadas nas vivências (*Erlebnis*).

Mas, diante disso, qual seria o caminho? Benjamin não explica sobre os caminhos para inventar outras maneiras de narrar, o que encontramos são algumas pistas, na perspectiva benjaminiana, para continuar à procura de “formas de narrativa que saberiam rememorar e recolher o passado esperso sem, no entanto, assumir a forma obsoleta da narração mítica universal” (GAGNEBIN, 2011, p. 62).

Um dos percursos pelo qual podemos enveredar é por narrativas que salvariam o passado, mas saberiam manter os esquecimentos, valorizar os silêncios, preservar os saltos e as interrupções, apresentando-se abertas ao outro, pois é no outro que nos completamos. Ainda, uma narrativa inacabada que deixa a possibilidade para outros sentidos possíveis e que não perde de vista o movimento intenso entre a restauração incompleta e a abertura da história para outros desdobramentos e/ou surgimentos de outras possíveis histórias, presente no conceito de “origem” de Benjamin.

A narrativa deve conter uma abertura para o outro durante a transmissão, mantendo-se livre de explicações e carregada de sentidos, como uma alegoria. Tal abertura está diretamente relacionada ao



conceito de origem, cujo significado não remete a início das coisas, mas ao salto para fora da sucessão cronológica. O ato de saltar quebra a linearidade do tempo, realiza interrupções no discurso dominante das tendências da historiografia tradicional (BENJAMIN, 1984; 1985). Em outras palavras, seria a busca de uma narração que traga os saltos e recortes que estilhacem o tempo *crhonos* imposto pela história oficial para o surgimento de “outras” histórias. Interrupções que param o tempo, a fim de deixar o passado esquecido ou reprimido surgir no tempo do “agora” com outras configurações ao ligar-se com o presente. Se a “origem remete a um passado, isso se dá através da mediação do lembrar ou da leitura dos signos e dos textos, através da rememoração” (GAGNEBIN, 2011, p. 14).

### 3ª PARADA: CONSTRUINDO OUTROS MODOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS

De certo modo, nos habituamos e/ou somos educados a naturalizar os movimentos da máquina que são individualistas, mecânicos e perdemos a oportunidade de construir relações mais inteiras, capazes de trazer significados plenos de sentidos e de serem traduzidos em palavras mais comunicáveis. Com o intuito de desnaturalizar o apagamento dos professores como sujeitos produtores de conhecimentos históricos e educacionais, nesta pesquisa desenvolvemos uma proposta formativa que aproximasse experiências vividas e formação. Assumimos a acepção de experiência (*Erfahrung*) benjaminiana como viagem, ou seja, uma possibilidade de constituição de visões que faça sentido para mim, na relação com o outro e que me torne um sujeito mais humano na construção de uma visão comunitária. É uma experiência com abertura às dimensões sensíveis das pessoas, que amplia

a condição de nos reconhecermos no mundo e visa ao desapossamento dos regimes de verdades absolutas.

Essa imagem de experiência foi mobilizada no projeto formativo “O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes” e perpassou por toda a tese como uma acepção que possibilita enfrentarmos o avanço das relações capitalistas de produção, que tem dificultado a nossa capacidade de narrar, de intercambiar visões e conhecimentos produzidos na relação com o outro. Para colocar em ação o convite benjaminiano, produzi conhecimentos históricos e educacionais mergulhada nas minhas experiências vividas na relação com os professores, em um exercício narrativo.<sup>47</sup>

A narrativa que abarcamos como opção teórico-metodológica está relacionada a uma dada acepção de produção de conhecimentos como ação coletiva e que, foi partilhada, refletida e vivida com um grupo de professores de Londrina, potencializada pelas práticas de rememorações.

Acreditamos que a narrativa, aliada à concepção de experiência vivida, instiga-nos a distanciarmos de práticas de pesquisas prevalentes na modernidade que endossam apenas a linguagem científica, escrita em terceira pessoa, como válida para um trabalho científico. Para dar credibilidade ao “tal cientificismo”, a poesia, as emoções, as incertezas, as incompletudes, as sensibilidades e o pesquisador implicado na pesquisa não aparecem no texto acadêmico.

Ao contrário dos modelos “cientificistas”, produzir conhecimentos históricos e educacionais nessa pesquisa, pelo viés da narrativa, mergulhada em rememorações coletivas, foi uma forma de resistência (THOMPSON, 1981) ao apagamento dos sujeitos, pois os professores foram trazidos em sua inteireza humana (portadores de racionalidades

47 Quanto à proposta formativa vivida com os professores, buscávamos resistir ao esfacelamento das experiências plurais e à homogeneização das práticas culturais globalizantes que alcança o campo educacional e, para isso, buscamos ressignificar as nossas vivências automatizadas em experiências vividas, produzindo conhecimento pelo modo narrativo.

e sensibilidades) e assim, promovemos rupturas de sentido nas sensibilidades modernas castradoras das dimensões plurais do ser humano (GAY, 1989; GALZERANI, 2016; CUNHA, 2016).

A narrativa operou como um modo de resistência, à medida que nos encontramos com o outro ao narrar as nossas experiências, entrecruzando racionalidades e sensibilidades.

Benjamin alertava sobre a importância de narrativas que não distanciem os sujeitos de suas experiências. Para isso, acreditava na força da rememoração. Rememoração capaz de intercambiar o vivido, nesse espaço e tempo nos quais o sujeito vive. Rememoração ainda que não remete à restauração do passado, mas a uma transformação do presente, de tal forma que, se o passado for reencontrado, ele não se conserve como o mesmo, mas seja também transformado. Nem passado, nem presente ficam intactos, ambos se modificam por um novo elo entre os hiatos do tempo (passado e presente). Assim, para o passado ser salvo, Benjamin propõe que seja arrancado do fluxo cronológico do tempo para emergir o “diferente”. Salvação que não se desvincula do movimento de destituição/restituição, de dispersão/reunião, de destruição/construção, lembrar/esquecer, processos que encontramos esculpidos nas relações entre memória e narração.

Rememoração que passa pelo “filtro do juízo crítico do intelectual, o qual, por sua vez, passa também pelo crivo da maneira poética de ver a criança” e permite que nos posicionemos não enquanto massas perdidas na “multidão, mas como “pessoas humanas”, inscritas com todas as suas diferenças na trama social” (GALZERANI, 1998, p.102-103).

Nos encontros formativos dessa pesquisa com os professores, as rememorações coletivas estiveram comprometidas com a superação dos enfrentamentos vividos no cotidiano, a pluralidade das histórias, as experiências plurais e os sofrimentos coletivos; portanto, foram rememorações como um compromisso político, ou seja, um despertar em

relação a uma consciência de encontrar outros modos de viver no presente, na construção de relações sociais mais humanizadoras. Nas palavras da professora Maria Carolina Galzerani (2008, p. 07) recordar é a

[...] recuperação de dimensões pessoais, psíquicas e sociais do sujeito que recorda e que estavam perdidas face ao avanço do capitalismo e ainda a afirmação da singularidade, “sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com “outras” pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re) constituição temporal de sua vida só adquire sentido na articulação com uma memória coletiva”.

Em busca de outro modo de produção de conhecimentos históricos e educacionais, pelo viés da narrativa, fundada em práticas de recordações, foi preciso, ressignificar a aceção de racionalidade, essa que instrumentaliza a razão para compartimentalizar e hierarquizar os saberes, que exclui os sujeitos, que reproduz os movimentos positivistas e enveredar por uma racionalidade capaz, nas palavras da professora Maria Carolina Galzerani (GALZERANI, 2013, p. 249), de produzir a...

[...] ampliação sensível dos conhecimentos, bem como das relações entre os diferentes saberes. Tal razão é capaz de reencantar práticas de produção de saberes, muitas vezes, instrumentalizadas e hierarquizadas, as quais acabam por despoetizar as relações educativas, excluindo sujeitos e saberes. É uma racionalidade familiarizada com o limite do âmbito do possível, mas capaz, igualmente, de transfigurá-lo.

Essa racionalidade é a estética (MATOS, 1989; GALZERANI, 2016) que visa outro modo de produção de conhecimentos, pois se compromete com o presente, como um ato político, que busca libertar os sujeitos da gaiola cultural que pretende aprisioná-los e transformá-los em seres fantasmagóricos. É uma racionalidade mergulhada nas experiências vividas, dialogando com outros sujeitos, entrecruzando tempo e espaços. Uma racionalidade que é traduzida em uma linguagem que faça sentido para o pesquisador e para os leitores, ou seja, em uma linguagem produtora de sentidos da experiência humana,

condensando passado, presente e futuro, com vistas à transformação do presente e à construção de outro porvir. Ela é tecida por muitos fios: linguagem científica, linguagem sensível, linguagem polissêmica e linguagem polifônica que trazem outros dizeres, de modo que não se restrinja à relatórios fiéis ou dados objetivos/neutros dos professores, mas que assuma uma dimensão política-estética (KRAMER, 1994). Uma linguagem capaz de nos tocar corporeamente e de nos mover em nosso cotidiano, como a linguagem da criança que tem uma visão poética, com capacidade de brincar com as palavras, em uma comunicação mais livre de sentidos (GALZERANI, 2016).

A linguagem escolhida para esta pesquisa foi a monadológica, que investe em uma produção de conhecimentos históricos e educacionais que não se assenta na verdade atemporal, mas que se abre para (re)significações do outro; que estilhaça o fluxo da continuidade histórica, criando possibilidades de diferentes (re) configuração do tempo. (BENJAMIN, 1985;1987) Nesta pesquisa, a linguagem narrativa dos professores foi expressa no aporte teórico-metodológico das mônadas.

#### 4ª PARADA: ENCONTRO COM OUTROS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A produção de conhecimentos não deveria seguir os padrões de produção industrial, na qual se produz em série vários objetos idênticos (e por que não dizermos mais distantes dos sujeitos que os produzem?), mas enveredar por um percurso de produção de conhecimento aberto aos desvios, pois o importante não é a “continuidade de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetivos em série fabricados segundo um padrão” (BENJAMIN, 1987, p. 264).

Encontrei nas mônadas, o aporte teórico-metodológico benjaminiano que envereda pelos métodos desviantes. *Desde a Origem do Drama Barroco Alemão, as teses Sobre o Conceito de História, Rua de Mão Única, Passagens* e especialmente, em *Infância em Berlim por volta de 1900*<sup>48</sup>, Benjamin produz conhecimento histórico, a partir de imagens monadológicas.

Benjamin (2007, p. 69) no diálogo com o físico Leibniz apresenta a acepção de mônada. Vejamos em suas palavras:

A ideia é mônada. O Ser que nela penetra com sua pré e pós-história traz em si, oculta, a figura do restante do mundo das ideias, de mesma forma que, segundo Leibniz, em seu Discurso sobre a Metafísica, de 1686, em cada mônada estão indistintamente presentes todas as demais. [...] A ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.

Tenho me ocupado a pensar detidamente com Benjamin que a mônada é uma imagem da realidade miniaturizada - a menor das células reflete o mundo saturado de tensões e contradições -, de modo que na “menor das partes está presente o todo”, “na menor das células reflete-se o mundo” (GAGNEBIN, 1992, p. 44).

A mônada é aquilo que cristaliza uma configuração saturada de tensões e que traz o sentido do todo no particular. Nas palavras da professora Bianca Rodrigues, a mônada revela-se como uma abertura para a questão da “emergência do sujeito, sem cair num individualismo idiossincrático e hermético, que não se comunica com o mundo exterior e com outros sujeitos, ou numa consciência social ilusória, que pretenda abarcar os sujeitos desprezando suas especificidades” (CORREA *et al.*, 2011, p.55).

48 Benjamin narra a sua infância em uma perspectiva política e não saudosista. Distancia-se de uma narrativa autobiográfica tradicional focalizada no desenvolvimento da criança até a fase adulta; ao contrário, os seus fragmentos de histórias oferecem-nos reflexões comprometidas com a transformação do presente.

Em diálogo com a professora Maria Carolina Bovério Galzerani (2004;2013), a mônada são fragmentos de histórias- miniaturas de sentidos explosivos-, inscritas as práticas socioculturais plurais, ambíguas, ambivalentes e polissêmicas. A pesquisadora Nara Rúbia de Carvalho (2016, p. 89) acrescenta que as mônadas podem comunicar “um choque ao pensamento, imobilizando-o por um instante e fazendo o sujeito se deslocar de sua zona de conforto, de sua interioridade protegida”. Com esse choque encontramos uma ruptura no fluxo do tempo para, então, mergulharmos no universo do outro.

Em busca de avançar na acepção de mônada, penso que sua configuração se encontra imbricada em várias camadas de significação possível, ela recebe ao mesmo tempo “um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. Ela não teme, nessas interrupções, perder a sua energia, assim como o mosaico, na fragmentação caprichosa de suas partículas, não perde a sua majestade” (BENJAMIN, 1984, p. 50-51).

Refletindo sobre o aporte monadológico de Benjamin, George Otte (1994, p. 117) delinea o aspecto da mônada como uma “totalidade que possui delimitação externa iluminada dentro do seu ambiente”. Para ele, Benjamin amplia a noção de mônada em relação a Leibniz que a entende como “substâncias simples, contidas no composto, ou seja, que não existem partes”. Em Benjamin, a mônada é algo “composto e marcada por um invólucro que isola do seu ambiente, pois a formação de uma mônada é o único indício para o historiador que aponta para a existência de afinidades entre os diversos fragmentos da história”.

Ainda dilatando a imagem monadológica de Otte no diálogo com Benjamin, Michel Löwy (2005, p.130) entende que os momentos arrancados da continuidade da história são mônadas, ou seja, “são concentrados da totalidade histórica”. Cabe ao pesquisador reconhecer aquilo que aparentemente não tem importância, ou então, no miúdo, no relegado, nos detritos algo que deve ser salvo do fluxo

homogêneo da história dominante. O pesquisador deve estar atento para perceber o momento oportuno da ação revolucionária em busca de retirar uma época e dela extrair uma “vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada. Seu método resulta em que na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo são preservados e transcendidos” (BENJAMIN, 1985, 231).

Um princípio motriz do pensamento benjaminiano, presente na mônada, é a ideia de uma “reunião, de uma coleção salvadora dos fenômenos esparsos e perdidos no instante teórico fugidio, no Kairós político” (GAGNEBIN, 1992, p. 44). Ao contrário do tempo cronos, o kairós é o tempo da interrupção, saturado do “agora”, momento que corresponde a uma cristalização de um passado que o configura enquanto mônada. Para Benjamin na rememoração há uma parada que traz consigo um componente vital – a mônada.

A filósofa Olgária Matos (1989, p. 32) vislumbra que na mônada é possível salvar “os fragmentos que flutuam na ‘correnteza do tempo vazio’ e os envolve com o próprio tempo”. Assim, sob essa perspectiva a mônada cristaliza uma imagem do passado que ainda existe e merece outro porvir, ou seja, um passado que aguarda a redenção no presente. “Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige o seu apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente” (BENJAMIN, 1994, p. 223), ou seja, os mortos, os esquecidos, os que foram silenciados da história, são redimidos quando alguém os traz à tona (PAIM, 2005).

Nesse sentido, o modo de produção de conhecimentos históricos e educacionais que assume como aporte teórico-metodológico as mônadas, não é um mero exercício acadêmico, mas um compromisso do pesquisador com a vida. É uma produção eivada de sensibilidades, de entrecruzamento de diferentes visões de mundo, de sujeitos,



temporalidades e espaços em busca da transformação do presente, configurando-se como um ato político.

As mônadas são obras de um artesão caprichoso, atento aos detalhes da matéria-prima que as constitui. É importante o pesquisador não enclausurar suas análises em vocábulos científicos, mas que as mônadas se apresentem livres para serem (re) construídas por diferentes sujeitos. A sugestão benjaminiana é do pesquisador se corresponder com a mônada, a procura de romper com a leitura linear dos fragmentos de histórias, pois a linearidade é a-histórica, retira a possibilidade de enxergar as contradições, as rupturas, os conflitos, as tensões que nos constituem como seres humanos.

Portanto, produzir conhecimento no diálogo com as mônadas nessa pesquisa não foi trazer um processo de encadeamento simplista dos fatos, reproduzindo práticas educacionais mecanicistas dos professores como as máquinas, nem mesmo acreditando que o futuro seria melhor independente da ação dos homens, ao contrário, inclui o movimento das ideias e da imobilização.

Quando o pensamento para repentinamente, numa “configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. O materialista histórico só se aproxima de um objeto histórico quando o confronta em mônada. Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos”, ou dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado reprimido” (BENJAMIN, 1994, p. 231).

As mônadas produzidas por essa pesquisadora trazem a imagem dos sonhos oprimidos, vencidos, sofridos, calados, dos professores, pelo sistema escolar, aguardando uma nova chance no presente de construir outras histórias. O diálogo dessa pesquisadora com as mônadas foi um encontro tensionado com as minhas experiências e com as experiências vividas dos professores, com o intuito de romper com o fluxo *continuum* da história que torna tudo apático, morto,

apaziguado e trazer à tona a pluralidade de sujeitos, espaços e tempos e a construção de horizontes mais promissores.

## 5ª PARADA: TECENDO AS MÔNADAS

As mônadas foram tecidas das narrativas escritas e orais dos professores, trazendo à tona não apenas os fios das lembranças pessoais de cada professor, mas o vivido individual articulado às esferas sociais mais amplas. Nesse processo foi necessário reconhecer os movimentos mais densos da rememoração dos professores, o que exigiu um percurso de ir e voltar a escuta atenta das narrativas. É importante frisar que me desvencilhei das amarras do tempo cronológico e mergulhei no tempo do Kairós para encontrar correspondências com as experiências vividas pelos professores.

Inspiro-me na alegoria benjaminiana em que “O tédio é o pássaro onírico a chocar o ovo da experiência. Basta um sussurro na floresta de folhagens para espantá-lo. Seus ninhos — as atividades ligadas intimamente ao ócio — já foram abandonados nas cidades, e no campo estão decadentes” e então, escutei as narrativas dos professores com um ouvido distendido para que o processo de assimilação acontecesse por esta pesquisadora e fossem agregadas, a partir da minha própria experiência. Nos diálogos com as narrativas capturava as contradições, os conflitos, os nuances, as (in) certezas, as (in) completudes, os silêncios, as vozes dos professores que saltavam, que me chocavam, que me desestabilizavam e me deslocavam.

Trago algumas mônadas que foram tecidas das narrativas dos professores. Lembrando novamente que os professores rememoraram suas experiências na relação com o fragmento da obra literária que está na abertura desse texto. Trata-se de uma passagem singular da Odisseia,

quando Ulisses junto com seus companheiros de viagem chegam à caverna do ciclope Polifemo (animal gigante com um só olho no meio da testa). Uma leitura alegórica do fragmento disparou nas lembranças, a questão da alteridade, estimulando os professores a encontrar alternativas dissonantes para suas práticas educacionais na contemporaneidade.

As mônadas quando colocadas em diálogos com outras mônadas, em outros cenários e com diferentes sujeitos, revelam a sua potencialidade de abertura de significados. Caro leitor, convido você, a se relacionar com as mônadas<sup>49</sup>, não passando o olhar rapidamente por elas, mas deixando que elas passem por você, tocando seus sentidos e sensibilidades para a construção de outros sentidos possíveis.

#### **MÔNADA - SE AS PESSOAS SE COLOCASSEM NO LUGAR DO OUTRO**

Entendo a valorização da razão atualmente, principalmente no ambiente escolar. Espera-se que o professor aja com a razão sem levar em consideração seus sentimentos e não deixando as emoções do professor em seu dia a dia. [...] No ambiente de trabalho (escola), o mundo ideal para mim é aquele no qual as pessoas levassem em consideração os sentimentos uns dos outros e se colocassem no lugar do outro antes de tudo. A estratégia de Ulisses também é interessante e, em nossas vidas, é muito importante que tenhamos a mesma astúcia que ele. Pensarmos em estratégias para tudo em nossas vidas (PROFESSORA ALICE).

#### **MÔNADA - SER PROFESSOR: O ATO DE SAIR DA CAVERNA PARA ENCONTRAR O OUTRO**

Na época da faculdade e das pós-graduações (especialização e o primeiro ano de mestrado), minhas experiências de vida e discussões aconteciam em um “universo mágico”, no qual parecia ser possível romper facilmente com qualquer limite preestabelecido, embora, realmente, pouco o fizesse. Entretanto, quando passei a praticar a docência no ensino fundamental II, deparei-me com a incrível jornada de “regressar” do universo

49 Neste capítulo foram recortadas algumas mônadas da pesquisa do doutorado para análise, por isso, não estão as mônadas de todos os professores participantes da pesquisa.

acadêmico para a convivência com o mundo do “comum”, do “banal”, do “livro de chamada”, do “conteúdo dado”, das regras preestabelecidas e de muitas discussões didáticas baseadas na “mesmice”, sempre apresentada de formas “novas”. Lugar onde as discussões filosóficas e historiográficas que antes tanto me animavam cotidianamente não encontravam lugar para serem realizadas, deixando de ser sempre bem recebidas ou compreendidas por alunos ou companheiros de trabalho. Analisando agora, me pareceu — e ainda me parece — uma difícil jornada de regresso, na qual tive que abandonar a minha caverna do ego para me deixar envolver com a alteridade de uma sala de aula, aprendendo a conviver com companheiros de trabalho e alunos que pouco compartilhavam dos códigos culturais aos quais me apeguei na faculdade. Uma experiência de “choque” cultural, na qual se fazia necessário aprender novas linguagens, novas formas de comunicação, de expressar ideias. Chego agora à reflexão de que a atitude de ser professor talvez seja o ato de sair da caverna para encontrar o outro. Ou melhor, devido à nossa posição institucional, talvez possa ser considerada o ato contrário: o de deixar os aqueus entrarem na (nossa) caverna, mas, ao contrário de Polifemo, dominar o próprio ego e passar a enxergar o outro com vários olhos, praticando a hospitalidade e a solidariedade para com eles, os alunos. Uma prática complexa que sempre exige que reformulemos nossas expectativas de trabalho devido às respostas e recepções sempre diferenciadas dos alunos. Sujeitos que nem sempre se apresentam interessados ou de comum acordo com a “necessidade” de trabalhar os conteúdos.

Nesse regresso, a comunicação só se mostrou realmente efetiva e “hospitaleira” quando procurei abdicar do meu papel egocêntrico de “transmissor” de conhecimento e assumi o papel de um “anfitrião de banquete”. Festa na qual os alunos consomem o “conhecimento” que nasce de sua própria leitura e de sua própria boca — embora o assunto e os textos propostos ainda sejam de certa forma, arbitrários —, e no qual a minha tarefa é apresentar os diferentes “pratos” aos comensais. É claro que nem sempre é uma estratégia que dá certo, pois sua efetividade, dependendo tanto da minha capacidade de organizar o “festim” de maneira a interessar, quanto da vontade e do interesse próprio dos alunos. Situação que, de um jeito ou de outro, acaba gerando certa angústia no anfitrião (PROFESSOR SATURNINO).

DEPARAR-SE COM O OUTRO QUE NEM SEMPRE É IGUAL A VOCÊ

A escola é um lugar de cultura, em que ao mesmo tempo em que lida com um universo heterogêneo — especialmente quando nos referimos aos sujeitos que nela atuam — também, por outro lado, mantém tradições, atende demandas, que influenciam no conhecimento a ser produzido, seja em sala de aula, seja na cultura material. Ulisses também tem o desafio — certamente que foram muitos — de deparar-se com o outro, este outro que não lhe é igual, que é diferente, no pensar, no agir, no andar! E o que dizer sobre o grupo que nem sempre lhe é dócil e enfrentar o seu próprio eu. No interior desse espaço, outro elemento seria a figura do professor. Como ele ou eu, como nós lidamos com este universo tão complexo que é a escola? Qual o nosso papel? O que ensinamos ou aprendemos, ou os dois? Como percebemos nossos alunos e como eles nos percebem? (PROFESSORA SHERAZADE).

## 6ª PARADA: TEMPO PARA CONVERSAR COM AS MÔNADAS

O diálogo com as mônadas requer distância dos modelos de análises instrumentais para não cair nas armadilhas explicativas das experiências dos professores. Uma leitura monadológica, convida o pesquisador e os leitores a não aceitarem as seduções das análises científicas de produção de conhecimento que buscam simplesmente a classificação dos dados e disseminação de regimes de “verdade”, ofuscando o brilho de cada experiência humana. Longe dessa perspectiva, a leitura monadológica tenciona nossas experiências singulares na relação com outras experiências, possibilita encontrar o semelhante no mundo, de nos reconhecermos e nos constituirmos na relação.

Ao mergulhar nas mônadas “Se as pessoas se colocassem no lugar do outro”, “Deparar-se com o outro que nem sempre é igual a você” e “Ser: professor o ato de sair da caverna para encontrar o

outro”, algumas brechas são mais evidentes para estabelecermos algumas conexões, como: o entrecruzamento de diferentes espaços (escola, universidade, sociedade), temporalidades (passado, presente e futuro), sujeitos (estudantes, professores) e visões de mundo (racionais e sensíveis).

Foi possível flagrar imagens dialéticas<sup>50</sup> tanto como fantasmas-gorias como alegorias quando os professores<sup>51</sup> Saturnino, Sherazade e Alice entrecruzaram suas memórias com o presente, nas imagens de escola, de professor, de vida em sociedade, de sonhos amalgamados às imagens do capitalismo (tempo, demandas); nas relações entre: razão e emoção; conhecimento e transmissão; eu e outro;

Outros fios podem ser puxados das mônadas como o questionamento dos professores de práticas educacionais racionais, assentadas na visão instrumental que têm produzido irracionalidades no cotidiano da escola, mas que ainda assim, buscam a construção e a troca de saberes escolares bem como o intercâmbio de experiências.

É possível flagrar nas mônadas, o diálogo que os professores vêm estabelecendo para construir outra educação e outras práticas de ensino de história, com o intuito de romper com o sistema escolar impositivo e maquínico que (de)forma muitas vezes os alunos considerando-os apenas como tábula rasa.

50 Em Benjamin essa acepção é dilatada em relação à concepção marxista ortodoxa. Um dos fios a serem tecidos é no diálogo com Gagnebin (1992, p. 47) que delinea que é “dialética porque junta o passado e o presente numa intensidade temporal diferente de ambos”. Outro fio que pode ser puxado com Otte (1994, p.118) é da dialética em paralisia como uma imagem que reúne o passado relampejante e o presente numa constelação. Como é uma imagem que se encontra em um estado “em suspensão”, ela é “um fenômeno único e transitório, que se perde no próprio momento em que se apresenta, desde que não seja fixada e usada na “construção” da história”.

51 Os professores Saturnino, Alice e Sherazade são graduados e mestres em História pela Universidade Estadual de Londrina e professores dessa disciplina na educação básica. O professor Saturnino e Alice são professores em início de carreira (5 anos) e Sherazade exerce a docência há quase 10 anos.

Um olhar sensível para o conjunto monadológico, lampejam imagens de professores preocupados com as relações racionais instrumentais que apagam os sujeitos de suas práticas escolares e que estão buscando outros modos de viver no presente na relação com os estudantes, entrecruzando racionalidades e sensibilidades. Os professores questionam a importância do diálogo com os estudantes para que a experiência aconteça. Jorge Larrosa (2002, p. 21), em seu texto *“Notas sobre a experiência e o saber de experiência”* ressalta que precisamos de percepção, sensibilidade, afetividade, e abandonar as relações mecânicas e superficiais que classificam, reduzem e hierarquizam o “outro”. Para que a experiência aconteça é necessário desligar o dispositivo que nos deixa automáticos, abrir-se ao diálogo com o outro.

Nesse sentido, será que estamos interrompendo o fluxo contínuo do tempo para abertura à experiência do outro? É possível um espaço escolar que nos transforme e permita um encontro com o outro e não um confronto com as diferenças do outro? Precisamos sair da caverna para encontrar o “outro” ou deixar o “outro” entrar na nossa caverna?

## 7ª PARADA: CONVITE PARA DESEMBARCAR E EMBARCAR EM OUTRAS HISTÓRIAS

Com essa experiência de formação docente, endosso práticas de produção de conhecimentos históricos e educacionais que não separam a razão da sensibilidade, não fragmentam o sujeito, mas como um processo mergulhado nas experiências dos sujeitos. Defendo ainda modos de produção de conhecimentos que não sejam pautados no tempo cronológico, homogêneo, vazio, linear, mas no tempo do agora, da ruptura, da descontinuidade, comprometido com o fortalecimento das relações humanas e com sentidos coletivos. Priorizo também um conhecimento que não é construído em uma linguagem instrumenta-

lizada, de prontidão, de exatidão, objetiva, mas em uma linguagem estética (dialógica, polissêmica, polifônica).

Compartilho dessa experiência que a produção coletiva de conhecimentos históricos e educacionais vivida nesta pesquisa foi um processo que me deslocou e me (trans)formou na relação com os professores. Na contramão das tendências neoliberais de propostas formativas que consideram os professores como objetos e não como sujeitos, chegamos ao final dessa viagem formativa, não como seres autômatos, fragmentados, sem rosto ou marcas, mas como um grupo de professores que têm nome, visões de mundo e histórias singulares.

As práticas de rememorações nesta experiência de formação docente, fortaleceu-nos enquanto seres humanos, possibilitando enxergarmos-nos como pessoas inteiras, portadoras de dimensão racional, afetiva, sensível, consciente e inconsciente e a (re) significarmos à docência ao trazer o passado vivido, articulado com o questionamento de práticas culturais no presente e a busca atenta à construção de outro porvir.

Defendo propostas formativas que se inspirem na abordagem teórico-metodológica benjaminiana de narrativa, rememoração e mônada, pois estas são formas de dizer de nossas experiências. Narrativas que propiciam encontros consigo na relação com o outro, constituindo em momentos formativos, como nos conta o professor Saturnino, na mônada “*Banquetes Intelectivos*”.

Foi fantástico ter vocês como companhia nessa nossa jornada. Fico feliz que tenhamos todos conseguidos “sobreviver” a ela, fato que nos torna imensamente “superiores” ao tal do Ulisses, que não pôde manter seus companheiros vivos e unidos até Ítaca. Acho que isso demonstra o quanto conseguimos nos relacionar bem, nos respeitando e trocando experiências, enquanto cada um tecia uma “narrativa compartilhada” sem qualquer tipo de violência do discurso. Essa prática do ato de narrar, ouvir e tecer novos sentidos, foi uma manifestação que, apesar da teoria toda, eu imaginava difícil de ser de fato concretizada como realmente foi pelo nosso grupo.



[...] O anfitrião ideal é aquele que aceita a alteridade e proporciona segurança para que ela se expresse. [...] As reuniões (ou “banquetes”) da jornada de nosso grupo de estudo não foram diferentes. [...] podemos perceber que o objetivo real deste curso, para nossa anfitriã (professora orientadora), tratava-se mais daquilo que nós, “convivas”, podíamos contribuir por meio do compartilhamento de ideias, reflexões, histórias de vida e experiências pedagógicas, do que cumprir algum cronograma estratificado de estudo, embora nossas discussões e contribuições estivessem relacionadas a um percurso antes programado. [...] essa jornada de estudos focou-se em questionamentos e reflexões que acabaram por render oportunidades lúcidas de levar os “convivas” do curso a pensarem e compartilharem sobre suas próprias trajetórias de vida e ensino, buscando as raízes de suas possíveis **identidades** e **posicionamentos** enquanto professores.

Agindo como uma verdadeira anfitriã, a professora orientadora nos ofereceu o “banquete intelectual” da *Odisseia*, convidando a cada um de nós a saborear dessa narrativa grega arcaica, somente para depois nos dar a oportunidade de descrever os gostos que cada um de seus episódios nos **causou**. Em nossa mesa, houve espaço para que os gostos de cada um se manifestassem e fossem, cada qual à sua maneira, atendidos. Como em um banquete ideal da *Odisseia*, a festa era comandada por cada um de nós, conforme nossas necessidades discursivas iam se emaranhando com uma trama principal que, inclusive, emergia do próprio diálogo intenso sobre os episódios da obra e os episódios de nossa vida particular e profissional.

Penso que o resultado desse curso também se manifestou de maneiras diferentes na trajetória de cada um dos convivas. Para mim, as trocas intensas do banquete ajudaram-me a me enxergar mais enquanto professor, numa espécie de exercício de rememoração de identidades, num momento importante da minha vida profissional.

Imagino que uma narrativa sobre essa nossa jornada de estudos também assemelhar-se-ia à própria origem dos poemas épicos da *Ilíada* e da *Odisseia*. Uma reunião de vozes e cantos com significados urdidos em diferentes períodos, entoando as experiências de sujeitos que se põem a conhecer e a lidar com diferentes temporalidades de maneiras distintas um do outro,

conciliadas numa só narrativa por um poeta/escritor sensível a essa liquidez das ideias. Assim como possivelmente se propõe Homero quando se dispôs a rememorar, em uma só narração, aquilo que na cultura de seu povo era cantado de geração em geração nos banquetes por poetas anônimos. [...] (PROFESSOR SATURNINO)

Dando continuidade a essa experiência de formação docente, convido-o, caro leitor, após ter entrado em contato com a mônada “*Banquetes Intelectivos*”, a (re)significá-la a partir das suas experiências e encontrar “outros” significados inventivos e, espero ainda, que ela possa inspirar “outras” culturas de formação docente.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. In: Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho Cunha. **Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 2016.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998, p. 137-152.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional**. 2015. 334fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PARDO, Maria Benedita Lima; LOPES, Amélia (Orgs.). **Una “nueva” cultura para la formación de maestros: es posible?**. Porto, Portugal: Ed. Livipsic/AMSE-AMCE-WAER, 2008a.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In*: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. *In*: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Hollien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O Historiador e Seu Tempo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008. p. 223-235.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O Almanaque, a locomotiva da cidade moderna**: Campinas, décadas de 1870 e 1880. Campinas/São Paulo: UNICAMP/CMU Publicações, 2016.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistências Y educación**, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Pesquisa em Ensino de história: Saberes e Poderes na Contemporaneidade. *In*: SILVA, Marcos (Org.). História: **Que ensino é esse?** Campinas-SP: Papirus, 2013.

GAY, Peter. **A experiência burguesa**. Da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

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

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar Escrever Esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano. *In*: Dossiê Walter Benjamin. **Revista USP** (15), 1992.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

LARROSA BONDÍÁ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

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

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

PETRUCCI-ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A RAMOS, T. A ; CORRÊA, B.R.; ALMEIDA JR, A.S.A. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 198-217, 2011.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



9

Caroline Machado Costa

# A Fotografia dos indígenas:

os guarani como autores  
de suas imagens

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.9)

## INTRODUÇÃO

*Cada povo tem a sua própria história, cada um conta do seu jeito. A nossa história Guarani, além de escrita com lápis e caneta, está registrada na natureza e nos nossos costumes culturais. Cada povo tem um jeito de olhar para as coisas. Nós, Guarani, temos o nosso jeito (ANTUNES, 2010).*

Esse capítulo tem o objetivo de retratar a experiência vivida em uma oficina e em uma mostra de fotografias indígenas pertencentes à etnia Guarani e aos moradores da região da grande Florianópolis. Nele, pretende-se relacionar os aprendizados da disciplina com a minha experiência junto aos Guarani, adquirida a partir da atuação que venho desenvolvendo desde 2014 como uma das coordenadoras do Componente Indígena do Plano Básico Ambiental (CI-PBA) pela MPB Engenharia, relativo ao processo de licenciamento ambiental das obras do Contorno Rodoviário de Florianópolis. O programa lida com medidas de compensação e mitigação dos impactos a essas comunidades, causados pelo empreendimento sobre a fiscalização do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e com apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A oficina e a mostra foram atividades realizadas pelo Subprograma de Comunicação Social do referido PBA.

Trata-se de uma travessia do desconhecido em uma outra cultura e de transformar esse relato em narrativas comunicáveis a partir de histórias individuais imersas nas esferas mais ampla da cultura.

Para isso, gostaria de iniciar destacando a importância daqueles sujeitos que foram esquecidos pela História, ou, simplesmente, ignorados pelo racionalismo da Modernidade: houve avanços nos últimos 28 anos em relação a pauta de reivindicações do povo Guarani, ao serem incluídos em alguns projetos de políticas públicas nas áreas de educação, saúde, sustentabilidade, regularização fundiária

(DARELLA, 2003). No entanto, há ainda uma luta no sentido de fazer com que eles sejam protagonistas nas ações voltadas para os interesses de sua existência.

Para maior parte da população de não indígenas essa visibilidade chega de forma efêmera por meio das notícias veiculadas pelas mídias locais, sobre alguns territórios que não representam a totalidade de comunidades que existem na região. Muitas vezes, essas notícias têm o cunho tendencioso e são relacionados aos conflitos gerados pela regularização fundiária.

Uma das formas de trazer a visibilidade e o reconhecimento sobre a cultura Guarani foi pela fotografia, um dos dispositivos técnicos que permite um registro quase instantâneo de um momento da vida por meio da reprodução. Além disso, a fotografia é um registro de uma história que está se fazendo presente, onde é “fotografado por causa dos indícios que ela contém [...] onde as fotos se transformam em autos no processo da história” (BENJAMIN, 2014, p. 189).

Ao buscarmos estudos sobre as fotografias dos indígenas brasileiros, percebemos que desde o século XIX, os registros fotográficos de indígenas, geralmente, são utilizados como forma de olhar e historiar sobre a cultura do outro. Essas imagens feitas por não indígenas trazem, de modo geral, a ideia dos povos indígenas como se fossem culturalmente *únicos* e uniformes, além de ‘selvagens’, naquelas imagens de vivência tradicional, ou na sua condição de transformação para uma imagem civilizada, depois de ‘pacificado’ (TACCA, 2011).

Na tentativa de trazer os Guarani como protagonistas do processo em seus espaços e suas temporalidades traduzidas por uma linguagem estética da fotografia e distando-se das verdades absolutas, cabe questionar: qual a imagem que o indígena Guarani gostaria que os representasse? O que eles querem mostrar sobre sua cultura, seus costumes, seu território e seu cotidiano?

Estes questionamentos acompanharam a oficina de fotografia e a mostra fotográfica, realizada com indígenas selecionados pelos seus caciques para serem monitores de comunicação e atuarem como multiplicadores em sua comunidade no âmbito do processo de licenciamento ambiental das obras do Contorno Rodoviário de Florianópolis.

Dar a oportunidade para que o indígena possa ser o protagonista de sua fotografia, e valorizá-lo como indivíduo social e histórico é uma forma de retratá-lo no tempo presente. Ao trazer os pequenos feitos dos sujeitos desconsiderados pela historiografia atual estabelecemos a redenção do passado no agora.

## A OFICINA E A MOSTRA

O grupo que participou de todo o processo é composto por nove indígenas, sendo três mulheres e seis homens, de faixa etária entre 18 e 58 anos de idade, que habitam diferentes comunidades Guarani localizadas na grande Florianópolis, a saber: Amaral, Amâncio, Cambirela, Canelinha, Itanhaém, M'biguaçu, Massiambu, Morro dos Cavalos e Praia de Fora.

O grupo heterogêneo com conhecimento da técnica de uso da máquina fotográfica era composto tanto por pessoas que nunca tinham segurado uma câmera como por outras que já utilizam a fotografia como forma de divulgar o movimento de luta indígena.

Quando nos propusemos a planejar as oficinas para esses monitores, buscamos fortalecer o diálogo com os indígenas como sujeitos singulares e que possuem suas trajetórias, capazes de produzir conhecimentos históricos, relativos ao passado e ao presente, na relação com os desafios vividos nos dias atuais.



Buscou-se construir uma produção fotográfica dos próprios indígenas sobre suas identidades. Nessa direção, a instabilidade da fotografia, ou seja, a dinâmica que ela estabelece segundo seus diversos usos por parte dos fotógrafos, é enriquecedora para percebermos as imagens do “tempo do agora” (BENJAMIN, 2014, p. 249).

A oficina que aconteceu entre setembro e novembro de 2017, foi composta por duas etapas. A primeira aconteceu de forma coletiva, o que oportunizou a todos os participantes conhecerem e explorarem as diversas possibilidades que a máquina fotográfica poderia oferecer, como: foco, luz, profundidade, sombra e fotometria.

**Figura 1 – oficina de fotografia.  
Acervo da MPB Engenharia**



Data: 27/09/2017.

**Figura 2 – oficina de fotografia.  
Acervo da MPB Engenharia**



Data: 27/09/2017.

No segundo momento, aconteceram saídas fotográficas individuais quando cada indígena, com a intimidade que tem sobre o seu espaço, caminhou como um *flâneur* e fotografou tudo aquilo que gostaria de mostrar sobre sua aldeia, ou tekoa.<sup>52</sup>

52 O tekoa significa e produz ao mesmo tempo relações econômicas, relações sociais e organização políticoreligiosa essenciais para a vida Guarani...” [...] “O tekoa é uma inter-relação de espaços físico-sociais” (MELIÁ, 1990, p. 36).

Figura 3 – Oficina de Fotografia.  
Acervo da MPB Engenharia



Data:09/10/2017.

Figura 4 – Oficina de Fotografia.  
Acervo da MPB Engenharia



Data:09/10/2017.

Após o período de oficina, o grupo de nove indígenas se reuniu e juntos selecionaram três fotos de cada monitor para participarem de uma mostra fotográfica. Na escolha das fotos cada participante indicou quais de suas imagens gostaria que fossem expostas, bem como deu um título para cada uma delas.

Essas fotografias compuseram, aleatoriamente, um mosaico que nunca se totaliza. No entanto, seus fragmentos são como mônadas<sup>53</sup> de uma tekoa, em uma exposição itinerante a ser recriada na observação de cada expectador. O objetivo dessa exposição foi colocar as fotografias e os indígenas em lugares que eles não têm inserção e que ali pudessem causar um estranhamento, possibilitando visibilidade para as comunidades indígenas.

Benjamin (2014, p. 182) fez muitas críticas à produtividade técnica, todavia também descreve algumas das possibilidades advindas da fotografia:

53 Compreendo aqui mônada sendo parte e também todo, ela é um ponto de vista sobre o mundo ao mesmo tempo em que é todo o mundo sob determinado ponto de vista (AB-BAGNANO, 1982).

Ela [reprodução técnica] pode, por exemplo, pela fotografia, acentuar certos aspectos do original, acessíveis à objetiva – ajustável e capaz de selecionar arbitrariamente o seu ângulo de observação, mas não acessíveis ao olhar humano. Ela pode, também, graças a procedimentos como a ampliação ou a câmera lenta, fixar imagens que fogem inteiramente à ótica natural. Em segundo lugar, a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original. Ela pode, principalmente, aproximar do indivíduo a obra, seja sob a forma da fotografia, seja do disco. A catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado numa sala ou ao ar livre, pode ser ouvido num quarto.

Assim, para esse autor, na medida em que a técnica permite a reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. A exposição se repercute na obra de arte na capacidade de aproximar cada vez mais o objeto do observador. Logo, fazer as coisas ficarem mais próximas é uma preocupação das massas modernas: “Cada dia torna-se mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução.” (BENJAMIN, 2014, p. 108)

A escolha do lugar para exposição foi algo muito difícil, ao mesmo tempo que tínhamos a possibilidade do Shopping Continente, no município de São José (SC). A ideia de expô-las nesse espaço remetia ao lugar descrito por Walter Benjamin (2009) sobre as exposições universais de Paris do século XIX, lugar que ele descreveu para elaborar uma crítica à Modernidade.

No entanto, acreditando que a visibilidade dos Guarani deveria extrapolar os museus e as universidades, o shopping seria um lugar que atingiria um público que, de modo geral, não tem conhecimento sobre os povos indígenas. Dessa forma, tínhamos o objetivo de transformar esse lugar, pelo menos num instante, como “zona de contato”.<sup>54</sup>

54 Esse termo ouvi na palestra na professora doutora Antonieta. Antonieta Martines Antonaci no seminário Memória, patrimônio e ensino de história 29 e 30 de maio de 2017 e que no meu entendimento é um lugar de possibilidade da interculturalidade.

A exposição aconteceu entre os meses de janeiro e fevereiro de 2018. No dia do lançamento, foi feita uma cerimônia de abertura com um coquetel e uma roda de conversa, com a presença dos fotógrafos e seus familiares, lideranças indígenas. Durante a roda de conversa, os fotógrafos responderam perguntas sobre seus hábitos e costumes e sobre o processo do aprendizado da fotografia.

**Figura 5 – Exposição de fotos**



Acervo da MPB Engenharia 23/01/2018.

**Figura 6 – Roda de conversa com os autores Exposição de fotos**



**Figura 7 – Roda de conversa com os autores**



Acervo da MPB Engenharia 23/01/2018. Acervo da MPB Engenharia 23/01/2018.

Na mostra, enquanto os fotógrafos distribuíam seus postais com autógrafos, pode-se perceber o estranhamento dos visitantes desavisados nas perguntas que percorriam os corredores questionado aos organizadores: “são índios de verdade? Eles moram aqui perto? Nem sabia que tinha índio por aqui. Nunca tinha visto um índio pessoalmente.”

Da mesma forma, foi bastante interessante perceber o quanto foi importante para aqueles indígenas ocuparem um espaço não só de exibição de suas obras, como também de fala em um local nada familiar para suas realidades, mesmo que por um curto período de tempo.

Assim, as imagens que compuseram a mostra fotográfica não são o fim, um produto, mas um processo de busca identitária de seu reconhecimento e de seu pertencimento por meio da fotografia, como forma de narração, capaz de sustentar uma relação crítica entre o cotidiano e o imaginário de uma história não contada.

## OS FOTÓGRAFOS E SUAS FOTOGRAFIAS

Como relatado anteriormente, todas as fotos apresentadas na exposição foram escolhidas e intituladas pelos próprios indígenas a partir de suas experiências e desejos.

De modo inevitável, as imagens registradas pelos fotógrafos geram uma experiência estética para seu observador devido as suas particularidades e, no entanto, elas possuem um limitante; não substituem a realidade tal como é ou como ela se deu. A fotografia apenas traz informações de um fragmento do real, selecionado e organizado intencionalmente. Dessa forma, as fotografias não restauram os fatos passados, mas apenas o representam, nos limites da imagem planificada (KOSSOY, 2012, p. 114).

As fotos, por si só, podem ser consideradas mônadas, um fragmento de um todo representando a experiência do artista. Todavia, como um observador que dialoga com a obra de arte, após cada grupo de fotos há um pequeno texto contendo um mosaico de impressões sobre as obras, permeado com os meus aprendizados adquiridos no tempo de convívio com eles.

Figura 8 – Dyanna Xeramoy



Figura 9 – Karai Tataendy em seu lar



Figura 10 – Xejuryi



Karai Tataendy, indígena da aldeia de Itanhaém, escolheu entre todas suas fotos aquelas que retratavam sua família: sua filha a Dyan-na, seu xeramoy (avô) e sua xejaryi (avó). Sua avó está segurando um petynguá, um cachimbo sagrado para o povo Guarani, usado cada vez que fazem uma reza, uma atividade religiosa ou quando estão na Opy (casa de reza). De acordo com a cosmologia Guarani, a fumaça que sai do petynguá leva os pensamentos até Nhanderu (Deus). Quando os Guarani o fumam têm o hábito de cuspir ao chão, o que é feito a todo momento, o que lhes permitem que sejam plantados os seus propósitos.

Figura 11 – Útero da Mãe Terra



Figura 12 – O legado dos  
nossos Antepassados



Figura 13 – Beleza Natural

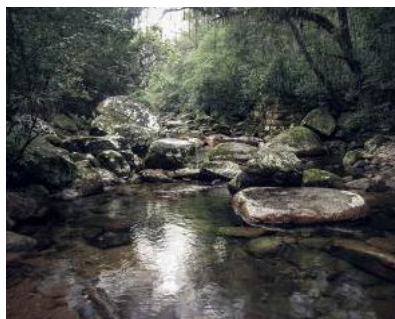


Figura 14 – A passagem



Wera Tupã, morador da comunidade situada na Aldeia Cambirela, entre todas as fotos que tirou, escolheu, para a exposição, a primeira, da esquerda para a direita, que traz seu sobrinho passeando por um dos caminhos de dentro da aldeia. Na segunda foto, mostra uma cachoeira que fica perto de sua casa e considera por ele uma das maiores belezas de sua aldeia. E a *última* foto, denominada “A passagem” tem um nome ambíguo, pois a imagem traz a vista inferior de uma ponte da BR-101 que corta a aldeia ao mesmo tempo que é o caminho necessário para chegar do outro lado de sua terra.

Figura 14 - Casa de reza Linda



Figura 15 - Dentro da opy Alegria



Figura 17 – Natureza





Reté Poty, moradora da Aldeia de Amâncio, escolheu duas fotos da opy (casa de reza), espaço onde realizam seus rituais, o canto, a dança, a cura, fundamental para a comunicação, ou seja, a relação com as suas divindades, bem como um espaço de reunião.

**Figura 18 – Fotografias de Marcelo Mariano. Equilíbrio Amaral Luzes**



Marcelo Mariano, da Aldeia Amaral, escolheu dois elementos que ele considera importante de sua comunidade: a cachoeira e a casa tradicional, casa feita de barro e taquara, que devido à escassez de matérias primas de origem vegetal não são a única técnica construtiva de sua comunidade que tem também muitas casas de alvenaria.

Na terceira foto, percebe-se as novas técnicas fotográficas alterando e produzindo transformações do próprio aparelho perceptivo. Essa abordagem técnica nos permite retomar um importante aspecto tratado por Benjamin quando esse autor chama atenção para as rupturas e perdas implicadas no processo de transformações da arte pela técnica, mas que este processo traz de novo, para a riqueza de possibilidades abertas pelas novas formas artísticas, tais como a fotografia.

Figura 19 – Fotografias de Kerexu Reté. Refrescar/Entrada/Paz



Kerexu Reté, a fotógrafa da Aldeia de Canelinha, representou elementos que outros artistas já trataram, reafirmando a importância para os Guarani da água (Yy) e a casa de reza (Opy). Na segunda foto, que ela denominou de entrada, traz uma conotação dúbia, quando ela no enquadramento mostra a escada e a porta que prende o observador na pergunta: qual é a entrada? E para onde? Na foto paz, mostrando dentro da casa de reza, o sentimento do título ganha força com a imagem e as luzes no fundo.

Figura 20 – Fotografias de Wasa´i Mawe. Grafismo Cerâmica Menina-Moça.



Wasa´i Mawe, da Aldeia Morro dos Cavalos, possui em sua casa um forno de cerâmica onde uma artista plástica da grande Florianópolis oferece aos indígenas oficinas de cerâmica. Fazer cerâmica na aldeia é uma busca por recuperar uma herança arqueológica Guarani, na qual a arqueologia pintada estava, predominantemente, relacionada à preparação e ao consumo de bebidas fermentadas para serem utilizadas em rituais. No registro arqueológico estas vasilhas encontram-se associadas também aos contextos funerários. Na terceira foto intitulada menina-moça representa tem uma menina de cabelo cortado, indícios de que os ritos de puberdade, ainda realizados entre os Guarani, simbolizando por um processo de transformação interno e externo das meninas.

Figura 21 – Fotografias de Wera´i. Opÿ Espiritualidade Mba'e Pukuery



Wera´i, morador da Aldeia de Massiambu, trouxe diferentes elementos que remetem à Opy em todas as suas fotos. No entanto, na terceira imagem mostra instrumentos musicais que representam o ritual cotidiano na casa de reza que tem a música como elemento essencial para uma conexão com Nhanderu, propiciando saúde e vida na terra.

Figura 22 – Fotografias de Lucia Moreira. Miragem ou janela Meu lar Parede



Lucia Moreira, moradora da Praia de Fora, é analfabeta e quando começou a participar das oficinas não conseguia nem segurar a máquina fotográfica. No entanto, isso não a impediu de, atualmente, registrar com zelo vários detalhes do seu cotidiano. Com muito pesar no dia em que escolheu essas fotos para a exposição disse: “se eu tivesse uma máquina antes, poderia provar que os indígenas estão no Morro dos Cavalos a mais tempo”. Por isso, escolheu retratar da sua aldeia a vista de sua janela, a casa onde reside e a textura da parede de pau a pique. Elementos que trazem os vestígios de sua existência naquele local.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Todo indígena está sendo posto à prova todo tempo, e a fotografia nos dias atuais se tornou uma prova da veracidade da narrativa que para ela está submetida ao perigo, e é por meio desse estar em perigo que ela faz a sua experiência. De modo que “Articular o passado historicamente não significa reconhecê-lo como ele de fato aconteceu. Significa apropriar-se de uma recordação como ela relampeja no momento do perigo” (BENJAMIN, 2014, p. 243).

Nesse sentido, Benjamin (2014) afirma que no princípio a fotografia é percebida como uma espécie de prova, atestando a existência com sua imagem. A fotografia atua como um auxiliar da memória, como uma testemunha do ocorrido, da existência nesse momento do perigo.

Acredito que esse trabalho teve avanços quando possibilitou que os Guarani fossem protagonistas do processo em seus espaços e suas temporalidades traduzidas por uma linguagem fotográfica das imagens escolhidas por eles para representar sua tekoa.

No entanto, há ainda um caminho longo a ser percorrido, muitas lutas para tencionar, muito trabalho a ser feito. Sabemos que temos muitos limites, do tempo e das dificuldades cotidianas para ouvirmos e entender os indígenas sobre suas falas e silêncios.

Sem nunca perder de vista o objetivo primeiro que é trazer à pauta esses sujeitos que foram desconsiderados e apagados pela história tradicional, e para lembrar a relevância desses povos ainda tem muito na construção do conhecimento, na resistência cotidiana e no compartilhamento das experiências, finalizo reportando-me a Eduardo Galeano quando escreve:

Os índios são bobos, vagabundos, bêbados. Mas o sistema que os despreza, despreza o que ignora, porque ignora o que teme. Por trás da máscara do desprezo, aparece o pânico: estas vozes antigas, teimosamente vivas, o que dizem? O que dizem quando falam? O que dizem quando calam?.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, Arte e Política**. Editora Brasiliense, 2014.
- DARELLA, Maria Dorothea Post. **Textos Informativos A Presença Guarani no Litoral de Santa Catarina**: breve informe. v. 4, 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/issue/view/170>>. Acesso em: nov. 2017.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. Ver São Paulo Ateliê Editoria, 2012.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. L&PM, 2002.
- MELIÁ, Bartolomeu. A terra sem mal dos guaranis: economia e profecia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 33, p. 33-46, 1990.
- TACCA, Fernando de. *O índio* na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, 2011.



# 10

Márcia Regina Poli Bichara

## **Formação docente e rememoração:**

uma experiência  
transformadora  
em sala de aula

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.10)



Escrever esse texto sobre a experiência de formação durante a produção de minha pesquisa de dissertação de mestrado é rememorar um período muito significativo como pessoa e como educadora, em especial por ter tido a oportunidade de ser orientada pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani.

Apresento aqui uma narrativa desta experiência durante os anos que realizei tal movimento de pesquisa, apresentando os caminhos teóricos metodológicos percorridos, bem como os aprendizados alcançados.

Fruto de questionamentos que tinha em relação à minha prática como professora de História do Ensino Fundamental (BICHARA, 2005), trazia também uma preocupação muito grande em relação à discriminação racial em sala de aula, sobretudo a discriminação dos afrodescendentes. Lecionava em uma escola particular de Campinas, com alunos em sua maioria brancos e percebia a dificuldade dos poucos negros em serem aceitos. E percebia que a maneira como a História dos negros escravizados era apresentada nos livros didáticos e nos currículos escolares colaborava para a permanência dos preconceitos raciais. Maria Carolina Bovério Galzerani acolheu minhas inquietações, mesmo porque ela também era muito sensível às problemáticas vividas pelos afrodescendentes. Devo lembrar que meu estudo é anterior à promulgação da Lei 10.639 de 2003, época em que esse assunto era considerado tabu, sendo pouco discutido nos meios escolares. Foi realizado junto a estudantes das 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental (atualmente sétimo e oitavo ano) entre o período de 2002 e 2004.

Outros questionamentos eram relativos às visões positivistas e estruturalistas predominantes nos livros escolares e nas práticas educacionais naquele momento (ou será que predominam ainda hoje?). Incomodava-me a repetição da história, a fixidez das explicações, as verdades prontas e únicas. Sofria ao ver que, apesar de termos questões tão urgentes no presente, tal qual a questão racial, visível nas

relações existentes entre os alunos, os livros didáticos e os currículos voltados para o ensino de História continuavam estáticos, obrigando os alunos a digerirem os conteúdos impostos a eles.

Maria Carolina Bovério Galzerani apresentou-me referenciais capazes de me dar suporte para uma grande transformação como educadora e como pesquisadora. Em nossos estudos entrecruzávamos áreas de conhecimentos de modo que, Filosofia, Sociologia, História e Educação pudessem dialogar e resultar em práticas educacionais de maior significado para mim e para meus alunos.

Foi nesse movimento que entrei em contato com o conceito de memória a partir da leitura dos textos de Walter Benjamin (1987), particularmente de *Infância em Berlim*. Uma leitura muito desafiadora naquele momento, pois Maria Carolina nos estimulava a entrarmos em contato com o texto trazendo também nossas memórias e experiências, ressignificando-as a partir delas. Uma leitura alegórica, sem um sentido fixo a ser alcançado.

Esse texto, que considero marcante em minha formação, foi escrito em 1933, período em que Benjamin, no enfrentamento de problemas familiares, econômicos e acadêmicos, chegou a pensar em suicídio, mas optou pela vida e buscou na rememoração uma fonte para uma maior compreensão do mundo em que vivia, mundo este marcado pelo surgimento do pensamento totalitário, pelas perseguições ideológicas e pelo avanço da modernidade capitalista.

O sistema capitalista estaria, segundo a leitura que a professora Maria Carolina fazia do referido autor, produzindo pessoas que tenderiam a ser verdadeiros autômatos, preocupados muito mais com o ter do que com o ser, reproduzindo modelos e concepções, perdidos de si mesmos e distantes dos outros. Sujeitos da mesmice, reproduzidos em série, para atender ao sistema capitalista. Teriam perdido a capacidade de se reconhecer como seres singulares, pois o mundo

moderno destruiu sua capacidade de exercitar a memória e de narrar suas experiências, de modo a não haver mais uma ligação entre passado, presente e futuro. Na modernidade, o futuro passa a ser reprodução do “novo sempre igual”, do “novo” que se torna velho no mesmo momento em que surge, e que já é ruína no momento em que nasce.

Foi bem fácil associar essa análise da modernidade às imposições feitas aos alunos. Suas sensibilidades estariam sendo educadas para que se tornassem autômatos, tendo que aceitar conteúdos afastados de suas experiências.

Maria Carolina Bovério Galzerani (2002) nos lembrava de que Walter Benjamin, dialogando com Max Weber, aceita a concepção da modernidade capitalista como produtora de racionalizações. Mas inclui, no interior dessas racionalizações, também os encantamentos, também os mitos.

Em vez de despertar o homem de seu sonho mítico, a modernidade mergulhou-o em fantasmagorias *sui generis*, sujeitas à temporalidade de um novo mito, o mito do “sempre igual”. Esses sonhos coletivos, numa acepção benjaminiana, não desaparecem, pois, com a modernidade, mas subsistem como casas de sonhos, como idealizações. Por exemplo, enfoca o mito das galerias, já instaladas no séc. XIX, surgindo como cenário encantador das compras, do fetiche das mercadorias, e, ao mesmo tempo, escamoteando o caráter, que lhe é inerente, dilapidador das relações sociais, das memórias, dos sentidos plenos (GALZERANI, 2002, p. 53).

Para Walter Benjamin, o enfrentamento do tempo “sempre igual” da modernidade capitalista dá-se a partir da retomada da lembrança e, com ela, da narrativa. Dialogando com Bergson, Proust e Freud, constrói o conceito de memória, de modo a se afastar tanto de uma autobiografia impregnada de individualismo narcisista, quanto de um movimento de distanciamento do mundo em que se vive.

Para ele, lembrar é um ato que, partindo do presente, situa o passado, para que se possa repensar o futuro, quebrando a mesmice dos tempos modernos, “sempre iguais”. Um ato que traz consigo a possibilidade de ruptura e, por isso, a revalorização da utopia.

É um ato que traz também a emoção. Em sua lembrança, Walter Benjamin, apesar de não abandonar a racionalidade de um adulto, não impede que a sensibilidade da criança, que foi, esteja presente. O sujeito que lembra é, ao mesmo tempo, atravessado pela consciência e pela inconsciência, permitindo incompletudes e incertezas e não somente as certezas determinadas pela racionalidade técnica. É um ser que permite que a sensibilidade, a percepção e a intuição sejam utilizadas na compreensão das coisas.

O sujeito que lembra não é isolado e nem voltado somente para si mesmo. É um sujeito povoado por várias vozes, de muitos tempos, é habitado por outros e os traz todos em sua memória, em sua narrativa.

Essa visão de história decorrente da leitura particular que Maria Carolina fazia dos trabalhos do pensador Walter Benjamin e também de outros autores (tal como o Edward Palmer Thompson), inspirou-me, primeiramente, a estimular que meus alunos tivessem um olhar atento em relação aos conhecimentos históricos escolares. Tentando não os tomar como verdades absolutas, mas sim, observando e compreendendo como foram construídos os argumentos em defesa da visão da história que se está contando. Desse modo, o aluno poderia decidir se está ou não de acordo com aquela posição.

Para que se aproximem um pouco do primeiro movimento de minha pesquisa, trago uma análise feita por uma aluna, que se refere à obra *Escravas de diferentes nações* de Debret. A atividade foi realizada a partir da leitura de obras iconográficas que retratassem negros escravizados no século XIX:

O que podemos ver na obra são apenas rostos de mulheres negras. Debret pintou cada negra com a roupa e os enfeites de sua nação, mas como ele pintou tudo enfileirado, ficou parecendo uma montagem de fotografias 3x4. Debret pintou outros quadros assim com índios, com homens negros e também com objetos, como armas, cestas...

A intenção de Debret era pintar tudo o que via no Brasil e depois mandar para a Europa, para que os europeus pudessem ver como eram as coisas daqui do Brasil. Parece que Debret queria comparar uma com a outra, pois pintou uma do lado da outra, como uma vitrine de loja e as mulheres como se fossem manequins.

Na época em que ele viveu no Brasil, os europeus consideraram-se melhores que os negros, então, Debret não se importou se o jeito que ele pintava iria retratar as negras como objetos, pois para ele não fazia diferença. É claro que ele não pintaria os europeus dessa maneira. Certamente se ele fosse pintar uma pessoa da Europa, ele teria o cuidado de colocá-la em lugar bonito, valorizá-la.

O que eu gostei muito foi da perfeição dos detalhes, da beleza dos enfeites, das roupas, e o que eu não gostei foi do jeito que ele retratou as negras, que como já disse, foi como se pessoas negras e objetos fossem a mesma coisa. Acho que raça não tem nada a ver. (Texto produzido pela aluna L. da 6ª série A).

Meu objetivo, naquele momento, foi o de levar à sala de aula uma discussão que pudesse estimular os alunos a entender a historicidade de uma maneira mais significativa, envolvendo-se com a história e se posicionando frente às questões de forma ativa.

Por trás desse meu desejo como professora, está uma concepção de escola e do ofício de educador que nada tem a ver com uma visão neoliberal prevalecente, instrumentadora de educação, muito em voga nos dias de hoje. Visão que acredita que os alunos devam formar-se primeiramente, adquirindo conceitos importantes, preparando-se para somente depois agir em seu mundo, já que são entendidos como seres inacabados, incompletos, em vias de formação.

É a visão que encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por exemplo, em que se privilegia o aprendizado de conceitos e habilidades, de forma muitas vezes desvinculada da “realidade” vivida pelos alunos e até mesmo pela comunidade educativa como um todo, gerando estranhamentos e desenraizamentos.

A concepção de aluno com a qual trabalhei e na qual acredito é outra. Tendo como apoio teórico o historiador E. P. Thompson e o pensador Walter Benjamin, e a orientação cuidadosa de Maria Carolina, entrei em contato com uma concepção de criança e de adolescente como sujeitos produtores da linguagem e do conhecimento, na relação com os outros. Sujeitos capazes de captar, a seu modo, o que se passa em torno de si, não apenas de maneira racional, mas dando espaço para as sensibilidades, questionando, indicando caminhos. É aí – numa percepção mais ampla da modernidade – que reside a importância da visão que a criança tem do mundo.

Em suas lembranças, Walter Benjamin nos apresenta o que é ser criança na modernidade, no seu caso, uma criança burguesa vivendo na cidade de Berlim, do final do século XIX e início do século XX. Ele nos mostra como a criança é, muitas vezes, afastada da miséria e da morte, sem que com isto, ela se transforme em um ser alienado. Ao contrário, a criança que ele foi inventou maneiras próprias de perceber as coisas, foi além da racionalidade técnica para entender o que se passava a seu redor. Captou comportamentos tensos, olhares, desvios, classes “menores”, perigos, medos, relações de poder.

A criança benjaminiana tem uma linguagem mergulhada nas experiências vividas, sem distanciar as palavras das coisas, o que leva a uma aproximação maior entre sujeito e objeto. Também gosta de escapar, tem gosto pelos limiares, pelos lugares de fuga. Tenta não se prender às regras e convenções do mundo adulto. Gosta de explorar o desconhecido.

Podemos, pois, enfatizar que as imagens de infância construídas por este pensador berlinense são afirmações da sua potencialidade como sujeito da história, a despeito da rede de dominação na qual se encontrava historicamente inserida. Além disso, é possível, através do diálogo com o texto benjaminiano, avançarmos em nossas reflexões relativamente à tal temática, questionando e ultrapassando tendências culturais ainda persistentes. Refiro-me ao questionamento do estilhaçamento das relações sociais, à racionalidade instrumental gerando a hierarquização dos saberes, a desqualificação da criança, seja como produtora de conhecimentos, seja como pessoa inteira, portadora de singularidades. (GALZERANI, 2002, p. 61)

A partir do momento em que reconhecemos criança e adolescente como *sujeitos*, em sua singularidade, podemos dar valor ao seu conhecimento. Conseguimos perceber e respeitar sua capacidade de elaborar relações e de construir suas próprias visões de história. E que sua produção é diferenciada. Nem melhor nem pior que a de um adulto. Apenas singular, própria, construída a partir de particularidades históricas. É necessário frisar que a mudança de olhar deve ocorrer em nós adultos, pois as crianças são produtoras de conhecimentos sim, independente de nossa vontade.

Tendo em mente, então, que meus alunos eram capazes de compreender, a seu modo, as relações que os cercavam, planejei num segundo movimento de pesquisa, junto à minha orientadora, uma atividade de rememoração com os mesmos.

Estimulei-os a refletir sobre a questão racial levando em conta os sentimentos que foram sendo construídos ao longo de sua existência como filhos, alunos, companheiros de brincadeiras...

O ato de rememoração, para Benjamin possibilita a recuperação de dimensões pessoais perdidas, ou, no mínimo, ameaçadas face ao avanço do sistema capitalista. Dimensões psíquicas e sociais do ser humano que rememora. Ou seja, a memória surge aqui tecida por uma pessoa mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos,

de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes. Apresenta-se, ao mesmo tempo, como confirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com “outras” pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re)constituição temporal de sua vida só adquire sentido na articulação com a memória coletiva.

Rememorar, além disso, para este filósofo significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no sempre-igual e recuperarmos a dimensão do tempo, através da retomada da relação presente, passado, futuro. Neste sentido, rememorar não significa para Benjamin um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente. (GALZERANI, 2004, p. 294-295).

Por não ter focalizado no primeiro movimento, junto aos alunos, os conteúdos dos livros didáticos de forma ordenada, como se a História seguisse uma sequência temporal rígida e pré-determinada, o trabalho com a memória pareceu-me muito adequado, pois, em termos de temporalidade, as duas metodologias estavam muito próximas. Os tempos se entrecruzaram em nossa pesquisa, tal como se cruzam na memória, nos libertando de uma noção temporal sequencial e pré-determinada.

Também tínhamos atentado às razões pelas quais o discurso dos historiadores foi construído. O conteúdo deixará de ser tomado como verdade absoluta para passar a ser compreendido como produção historicamente datada. O produtor aparecera por detrás do texto e na própria linguagem do texto. E, com ele, seus interesses políticos.

Os alunos puderam perceber o mundo como algo complexo e diversificado, desfazendo-se de concepções dicotômicas entre o bem e o mal em relação aos personagens históricos estudados. Puderam tomar posição diante do que foi estudado.



Puderam conhecer o “outro”, em grande parte das vezes suprimido da História. E assim, dialogar com os rastros das pessoas que viveram no Brasil Colônia, produzindo conhecimento sobre os escravos, agora percebidos como seres humanos.

Tinham produzido conhecimento histórico, relacionando-o às suas experiências vividas, e nesse sentido, não deixaram de lado os conflitos e as contradições – sem perder de vista as diferenças específicas. O texto da aluna acima citado carrega esses entrecruzamentos de tempos. Nele, a aluna traz suas próprias experiências e percepções ao documento analisado. Não o toma como verdade absoluta, mas como produção humana historicamente datada.

De modo que aquele choque metodológico, que temi que ocorresse ao trabalharmos com a memória em sala de aula, não aconteceu, pois, eu já havia trabalhado com uma visão de história que não trazia verdades absolutas. Que não se distanciava das experiências vividas e que já questionava o conhecimento histórico mecânico, determinista, monovalente. E que, portanto, não se apartava totalmente do conceito de memória, que pretendia focalizar.

E todas estas constatações foram construídas junto aos alunos, de maneira que eles tinham consciência dos objetivos e dos caminhos priorizados nessa etapa das atividades educacionais.

Apresentei-lhes uma proposta de atividade, com a qual pretendia levá-los a pensar o quanto a produção de conhecimento histórico-escolar está diretamente relacionada às nossas vidas. O quanto, eles próprios, estavam inseridos na história como sujeitos e, sendo assim, o quanto suas ações são importantes para que possamos construir relações mais solidárias, mais conscientes com as pessoas com as quais convivemos.

A seguir, apresento a atividade tal como foi encaminhada aos alunos.

### Atividade de rememoração

Para dar continuidade à nossa pesquisa sobre a questão negra nos dias de hoje vamos então fazer uma rememoração. Queremos, com isto, encontrar as respostas a certas questões, tais como:

De que maneira eu percebo as dificuldades que as pessoas negras passam hoje em dia?

Que tipo de coisas eu ouvi de meus parentes e amigos em relação às pessoas que são diferentes de mim?

Que tipo de experiências eu já tive com pessoas que eu considero diferentes? O que eu senti? Medo e/ou vontade de estar junto e/ou dificuldade de me relacionar com quem considero diferente? Por quê? O que já aconteceu ou o que eu já ouvi para sentir isto?

Em que situações eu mesmo fui considerado diferente? Sofri com isto? (BICHARA, 2055. p. 171)

Portanto, o convite realizado aos alunos foi o de continuar a pesquisa, agora a partir do diálogo com outra fonte, ou seja, com as próprias memórias. Quero deixar registrado que hoje, graças aos meus recentes estudos o “uso das memórias como fonte” causa-me certo estranhamento (BICHARA, 2017). Porém, sei que junto aos alunos<sup>55</sup> e também na elaboração do texto da pesquisa, o que predominou foi o diálogo. Diálogo entre professora e alunos e entre alunos e alunos. Também diálogo entre a pesquisadora e o material de pesquisa. De modo que foi possível evitar que as concepções por eles trabalhadas fossem tomadas de maneira estática. As verdades múltiplas se movimentaram ao longo dos dois anos da realização desta pesquisa e também no próprio texto elaborado a partir dela.

55 Foram participantes da pesquisa cerca de cem alunos divididos em seis salas de aula. Os dois primeiros movimentos da pesquisa (o estudo da História dos negros escravizados e a rememoração) se deram quando estavam cursando a 6ª série do Ensino Fundamental, ano de 2003 e o terceiro movimento (debates e análises dos primeiros movimentos) quando os alunos estavam cursando a 7ª série, ano de 2004.

O momento de rememoração e de escrita pelos alunos foi, ao mesmo tempo, muito prazeroso, porém, complexo. Demandou meia dúzia de aulas em que íamos aos pátios da escola e ficávamos pensando e conversando. Muitos deles tinham dificuldade em se expressar de forma escrita; então, ficávamos conversando por alguns minutos e eu ia estimulando-os, individualmente, até que alguma memória saltava e eles me contavam. Pedia, então, que escrevessem tal como tinham me contado: em primeira pessoa, sem pensar muito na correção do texto ou na sequência dos pensamentos. O que mais me espantou nesse momento era a sinceridade dos alunos e a confiança que eles depositavam em mim ao contar situações tão pessoais e sérias que haviam vivido com seus familiares e colegas.

Outro momento significativo dessa trajetória de pesquisa foi a leitura e análise dessas mais de centena de memórias de adolescentes. Como fugir de uma análise prefixada? Afinal de contas, as rememorações me trouxeram um problema que eu não havia imaginado: a complexidade das relações humanas, a imensa variedade de situações e de visões de mundo que compuseram as memórias de meus alunos. Como trazê-las para a pesquisa sem causar um apagamento? Como não hierarquizar as experiências dos alunos?

Nesse momento, o contato com o pensador Bakhtin (1981) foi de extrema importância. Pude entender que meu olhar sobre as questões levantadas pelos alunos tinha que ser ampliado. Que minhas verdades tinham que conversar com as situações por eles expostas. Vou reproduzir apenas algumas delas para que o leitor possa compreender melhor minhas dificuldades e meus temores naquele momento:

Há dois anos eu morava em São Paulo, na época eu só tinha dez anos e morava perto de uma escola pública onde havia um grande preconceito com os negros. Apesar de que a maioria era de negros o preconceito sempre existia. Meu grande amigo era o único da classe dele negro e toda a classe o desprezava. Um dia estávamos conversando e passou os “amigos” dele e nos

desprezaram. Ai outro dia ele foi até o shopping comigo, nós passávamos e todo mundo ficava olhando. Ouvimos alguém falar: olha um branquelo com um rato de esgoto. (Texto produzido pelo aluno G. da 6ª série A).

O meu avô é racista e me fala coisas. Mas minha mãe, que é filha dele, fala outras coisas, como não falar piadas de humor negro. Meu avô fala que os negros não prestam. Eu admiro a minha mãe, que conviveu com ele. Ela não é racista, pelo contrário, ela defende a raça negra. (Texto produzido pela aluna T. da 6ª série D).

Para eu lembrar do meu passado, eu não tive muita dificuldade, pois estas lembranças foram marcantes e acho que nunca esquecerei! Eu lembrei da minha amiga que era discriminada pela sua cor e uma outra amiga me pediu para eu me afastar dela, mas eu não aceitei! A outra lembrança é da minha ex-empregada. Ela era para mim uma segunda mãe e eu desde criança comecei a conviver com negros. [...] Bem, para mim, ter convivido com negros desde criança foi uma lição! Que todos somos iguais e que não importa a cor da pessoa e nem a raça! Não devemos julgar as pessoas pelo físico dela, mas sim pelo interior! (Texto produzido pela aluna A. da 6ª série A).

As lembranças vieram facilmente, pois, sempre que me falam algo (qualquer coisa que seja) sobre pessoas negras, logo me lembro de uma amiga que tive. Me lembrei dos tempos de infância quando eu brincava com a A. (minha amiga negra). Foi incrível, pois, em poucos minutos lembrei-me de tudo que a gente gostava de fazer, das brigas que tivemos e de quando nos “separamos” (quando perdemos o contato). Foi um tempo muito bom, que aprendi a perder o racismo da minha vida! Hoje em dia quando ouço e vejo pessoas discriminando negros logo lembro da A., pois, quantas vezes estávamos conversando e passou alguém e zoou com ela! Nós nos sentíamos muito mal com isso. Não acho certo pessoas serem discriminadas por causa de sua raça. (Texto produzido pela aluna T. da 6ª série B).

Pensando nisso, percebo que não há nenhum negro na escola. [...] Por quê? Talvez pelo preconceito no mercado de trabalho e conseqüentemente sua baixa renda, tão baixa que seus filhos só podem frequentar a escola pública. Esses fatos que lembrei

também interferem em minha vida: eu pude perceber que não tenho amigos negros, que não há negros que estudem na escola, que não conheço nenhum negro, que quase todas as empregadas são negras, que o negro é discriminado no mercado de trabalho, que o racismo cerca os negros por todos os lados, etc. (Texto produzido pela aluna F. da 6ª série A).

Estas coisas interferem, pois você fica marcado como racista para os outros, como o Kiko. Até hoje chamam ele de racista, que não gosta de preto entre outros. Eu achei esta lembrança muito chata, pois mostrou como somos racistas e que temos que melhorar para o mundo melhorar..." (Texto produzido pelo aluno D. da 6ª série C).

Eu já fui discriminado. Não pela cor, mas por eu andar só com meninas. Todos me xingaram de "bicha". Eu achava muito normal andar com menina, mas tinha gente que não achava isto normal. Hoje em dia eu ando tanto com menina quanto com menino. E estou feliz por ninguém me chamar de "bicha". Eu já discriminei pessoas, mas nunca negros (as), foi por ser "bicha", etc... Agora que eu lembrei que eu era discriminado, eu parei de ficar discriminando os outros. Eu me sinto muito feliz por ser respeitado e por ter respeitado os outros. (Texto produzido pelo aluno T. da 6ª série D).

Eu adorei fazer este trabalho, pois quando eu comecei a pensar no que escrever eu vi como as pessoas negras devem se sentir. Eu geralmente falava mal de pessoas negras, mas com esse trabalho eu vi como eles sofrem por qualquer coisinha, então vou pensar duas vezes antes de xingar alguém de novo. (Texto produzido pelo aluno L. da 6ª série C).

Lembro-me de realizar inúmeras leituras dessas lembranças. Ia e voltava, diversas vezes, tentando romper com ideias preestabelecidas. Tentando permitir uma atenção na leitura para além dos eixos argumentativos comuns, para que a pluralidade de visões e percepções também fosse destacada. Pensava que, se eu tivesse que provar que havia racismo na sociedade, essas memórias seriam uma ótima prova. Porém, elas levantavam outras situações para as quais eu nunca havia me atentado: havia solidariedade e companheirismo entre as crianças,

havia resistência em relação ao racismo nas famílias e nas relações estabelecidas entre os adolescentes, havia carinho, amizade e preocupação entre eles. Mas, também, havia violência contra os negros e contra os que com eles se relacionavam, perseguição contra quem pudesse se comportar como um homossexual. Havia rejeição contra os que se demonstrassem racistas, o que para mim foi bem inusitado naquela época da escrita da pesquisa. Um caleidoscópio de situações começou a ser visível para mim.

Enfim, tal diálogo permitiu uma compreensão ampla do problema da discriminação/preconceito no interior das relações existentes neste grupo pesquisado. De forma que outros matizes preconceituosos vieram à tona. Consegui sair da “rua de mão única” no que diz respeito à questão dos preconceitos raciais (BENJAMIN, 1987).

Compreendi, também, o quanto os textos produzidos pelos alunos podem ser melhor compreendidos na relação com tendências culturais mais amplas da modernidade capitalista. Tendências contraditórias produzindo, muitas vezes, competitividade, injustiça, exclusão. Mas, ao mesmo tempo, evidenciam a possibilidade de construir relações mais inteiras. Abrem espaço para pensarmos em saídas para esses dilemas vividos cotidianamente nas escolas.

E o mais importante como educadora foi perceber que a atividade fez sentido para os alunos. Eles tiveram a possibilidade de trazer suas próprias experiências para o debate da História. Puderam experimentar o gosto de serem sujeitos da história e produtores de conhecimentos.

Até esse momento a pesquisa tinha sido um grande desafio e uma grande realização para mim. Mas eu e minha orientadora Maria Carolina concordamos que os alunos poderiam, eles mesmos, pensar sobre suas próprias produções. Então, organizei uma atividade em que entrariam em contato com algumas memórias dos colegas que seriam capazes de representar a grande diversidade de situações por

mim encontrada. Lemos, juntos, essas lembranças e fizemos um debate. Logo após, em uma avaliação escrita sobre o tema, fiz as seguintes provocações:

Estivemos desde o ano passado, discutindo questões relativas à formação da população brasileira e tentando perceber o quanto fomos afetados pelo processo de escravidão e exclusão a que foram submetidos grande parte da população brasileira. Faça uma avaliação de quanto este estudo pode ter mudado (ou não) sua maneira de perceber estas questões ou até de agir. Em sua opinião, existem formas concretas de alterar as relações injustas que assistimos em nosso dia a dia? O quanto você está disposto a colaborar para que isto possa acontecer? (BICHARA,2005. p. 233)

Os alunos estavam, agora, podendo posicionar-se em relação às suas próprias produções. Trago algumas das reflexões realizadas nesse terceiro movimento de pesquisa:

Desde o começo desse estudo (ano passado) minhas ideias logo de “cara” foram se ampliando e amadurecendo de acordo com o crescimento das informações. Assim, posso lhe dizer que este estudo melhorou e modificou meu modo de agir e até mesmo de pensar.

Percebi que o preconceito é algo que vem de nossos antepassados. “Herança deles” como você mesmo se referiu. E que este mesmo não existe apenas com negros, mas sim com qualquer tipo de ser humano que julgamos diferentes de nós!!! Enfim, na minha opinião, é difícil existir uma forma concreta de mudar as relações injustas, situações de preconceito, etc... que presenciamos no dia a dia. É uma coisa de cada um. Não sou eu nem você que vamos conseguir mudar isso sozinhas, tudo depende da “humanidade em si”. Cada pessoa vê isso de uma forma. O que podemos fazer é tentar colaborar para que nossas ideias e forma de pensar interfira na atitude das pessoas que novamente, nós ( eu e você) julgamos errada!!!

Se a companhia de um negro pode ser boa para mim, para minha amiga pode não ser. Logicamente e sinceramente acho isso um ABSURDO, e é aí que me sinto útil, a fim de colaborar para

que minhas ideias expostas, mostrando para esta “amiga” que a companhia de um negro pode e deve ser tão boa quanto a de qualquer outra pessoa, seja ela lésbica, gay, preto, branco, índio, pobre, rico, etc...!!! É assim que me sinto disposta a ajudar na luta contra o preconceito e isso eu não vou conseguir tendo preconceito de quem tem preconceito dos outros, entende?

Eu pretendo fazer isso ajudando, sendo amiga de todos, não procurando julgar ninguém, e sim, até respeitar esses que por algum motivo são racistas. Pretendo apenas expor minhas ideias e conquistar as pessoas, fazendo com que elas concordem comigo e assim fazer o MÁXIMO que eu puder. Quem sabe um dia esses pensamentos não chegam por toda a humanidade e esse problema seja “solucionado” – “ a esperança é a última que morre!!! (texto produzido pela aluna K. da 7ª série B).

Bom, refleti muito sobre esse assunto desde o ano passado, mas acho que projetos, formas concretas para mudar tudo isso não existe, pois para mudar uma forma de pensar, a iniciativa é de você mesmo, e tem muita gente para entender que o mundo precisa mudar, vai ser difícil.

Eu não tenho grandes projetos, mudei muito minha forma de pensar, pois entendo mais como a situação que eles vivem, e não discrimino ninguém, só tento ajudar.

Continuo com a ideia de que o mundo vai melhorar quando cada pessoa tomar consciência de que se continuar assim, a cada dia que passar, o mundo, o país irá se “afundar” cada vez mais. (texto produzido pela aluna T. da 7ª série C).

Esse estudo mudou minha maneira de agir sim. Nós falamos que não temos racismo, mas só falamos, porque no fundo todos têm. Eu acho que eu mudei porque antes passava um negro e eu olhava meio com outro olhar e agora eu vejo todos iguais, brancos, negros, índios, o que for. Para acabar esse preconceito, eu acho que todos, em vez de ficar falando, têm de fazer. Eu acho que em faculdades, empresas, não tinham que ter esse racismo. Tinha que ser todos iguais, que tivesse competência e fosse esforçado, pega o emprego. Eu estou disposto a colaborar no que for preciso, para que nosso Brasil não haja



desigualdade social, e seja um mundo justo, igual para todos. (texto produzido pelo aluno R. da 7ª série B).

O preconceito e a discriminação vão muito além do racismo (dos negros). Hoje existem ainda preconceito contra as mulheres, os deficientes físicos, os baixinhos e gordinhos, os gays, as lésbicas (homo, bi, tri ou pansexuais em geral) e também aos idosos, pobres.

Viver sem sofrer nenhum preconceito ultimamente é muito difícil. Cada vez mais a sociedade em geral tem discriminado as pessoas. (texto produzido pela aluna J. da 7ª série A)

Na verdade, o racismo começou no Brasil no período colonial. E vem passando de geração a geração até os dias de hoje. Porém, depois de tanto tempo eu já perdi as esperanças de que simplesmente acabe. Claro, podemos fazer protestos, campanhas e muitas coisas para tentar fazer diminuir. Eu estou totalmente disposto a ajudar, mas acho que nada vai funcionar. Sinceramente, acho que só o tempo irá fazer o racismo diminuir. Hoje em dia, o racismo é bem menor do que 50 anos atrás, e acho que vai continuar diminuindo com o tempo. Protesto e campanhas podem ajudar esse processo ser mais rápido, mas só o tempo irá fazê-lo acabar. (texto produzido pelo aluno L. G. da 7ª série A).

Os meus pais são racistas. Quando eu era criança, acho que ao ver a ação dos meus pais em relação ao racismo, fui me tornando uma pessoa racista também, pois achava que tudo o que eles faziam era certo. Mas assim que comecei a estudar o preconceito, percebi que minha forma de pensar era errada e com o tempo fui mudando minhas opiniões e buscando as ideias corretas. Meus pais continuam a ser racistas, eu nem ligo. Acho que vai ser muito difícil acabarmos com o racismo pois acredito que todos têm um pouco disso, não só dos negros, mas sim de todos. Estou disposta a mostrar às pessoas racistas que todos nós somos iguais e que devemos tratar uns aos outros como gostaríamos de ser tratados. (texto produzido pela aluna S. da 7ª série B).

Este estudo me ajudou a perceber o quanto a escravidão e a exclusão afetou a vida dos brasileiros. Ele não mudou meus conceitos, mas me ajudou a perceber que quanto mais você acha os

negros mal-educados, mais você vai atrair negros mal-educados. Uma forma concreta de alterar as relações injustas é acabar com as cotas e o negro tem que se conscientizar de que a imagem que o negro passa para o branco é de que ele é ladrão” (texto produzido pelo aluno B. da 7ª série D). Este aluno (branco) relatou à professora que é perseguido nas ruas por um bando de alunos – entre eles, alguns afrodescendentes - de uma escola estadual localizada próximo à escola em que trabalho e que por isso não consegue deixar de sentir preconceito quanto aos negros).

Com esse trabalho pude perceber que a discriminação é mundial mas, mais intensa em outros países. Também pude perceber que mesmo com tanta discriminação os negros conseguiram “se arranjar”. Mesmo com esse trabalho, não consegui mudar o meu modo de pensar, mas consegui entender que no futuro eu posso ser preso por discriminação e posso estar magoando alguém que tem parente negro (texto produzido pelo aluno W. da 7ª série D. O aluno ressentido-se de ter uma irmã adotiva que é afrodescendente e desenhou suásticas em sua avaliação escrita).

Esse movimento permitiu-me o fortalecimento da concepção docente de que o aluno é produtor do conhecimento histórico. Ao longo do processo, os alunos puderam refletir sobre o conhecimento histórico produzido por eles mesmos e fazer escolhas, inúmeras vezes diferentes daquelas por mim desejadas.

Também saiu fortalecida minha crença na capacidade da criança/jovem em compreender as discussões e de tomar posições conscientes – via relações experienciadas.

Os alunos foram capazes de compreender a discussão relativa à questão étnica brasileira, podendo posicionar-se e não simplesmente reproduzir olhares construídos pelo docente ou na universidade. Portanto, olhares complexos e dinâmicos e não centrados em verdades absolutas.

Tal exercício de reflexão permitiu que eu pudesse ter uma compreensão maior dos problemas a que estes alunos estão submetidos (violência, segregação, insegurança). Que o fato de serem alunos pertencentes a uma classe média não os livrava desses problemas.

Em suas reflexões existe ainda a persistência de visões preconceituosas nas quais não se percebem como sujeitos, capazes de alterar a realidade. Contudo, conseguiram ampliar o olhar, reconhecendo outros preconceitos, questioná-los muitas vezes, perceber que a sociedade é feita de conflitos. Assumiram compromissos, indicaram ações já realizadas no sentido de construir relações mais solidárias.

O trabalho de pesquisa e de produção textual representou para mim a ressignificação de minha própria prática pedagógica: pude questionar meu apego à temporalidade linear, as persistências de um olhar histórico determinista, quanto à racionalidade técnica e ao desejo de apagar os conflitos.

Passei a buscar maiores significados aos conteúdos e atividades que propunha aos meus alunos, questionando os mecanicismos, as verdades absolutas, os determinismos ainda tão predominantes em nossas escolas.

Percebi que passei a ter maior maleabilidade nas interpretações dos documentos, dos alunos, de toda a trajetória educativa. E a compreensão da multiplicidade, dos movimentos contraditórios dos seres humanos, bem como um maior respeito às diferenças no interior da cultura escolar focalizada.

Concluo essa pequena narrativa de minha experiência, durante o período do mestrado, dizendo que aquela foi uma época de realizações de sonhos. Não apenas pela realização da pesquisa, tão desejada por mim, mas também por ter participado de diversos outros movimentos na universidade. E a “fada madrinha” que conduzia a realização desses sonhos foi a professora Maria Carolina. Não sonhos fantasmagóricos, mas sonhos possíveis de serem realizados no aqui e agora entre os seres humanos que nos rodeiam. Ela abria espaços públicos para nossa atuação. Permitia que os diferentes se encontrassem e promovessem o diálogo. Contribuía para que nos

aprofundássemos na leitura dos teóricos de referência, de maneira que fosse possível que nossas experiências fossem levadas em conta. Era uma produção coletiva, com participação daqueles que se dispusessem a participar, sendo alunos regulares ou não. Ela promovia a possibilidade de quebra das hierarquias de saberes. E, em relação à minha pesquisa, foi muito cuidadosa com os resultados, acompanhando o desenrolar de minha escrita. Foi um verdadeiro farol nessa minha transformação como educadora.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. S.P.: Hucitec, 1981.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e Política**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- BICHARA, Márcia Regina Poli. **Focando a discriminação em sala de aula: memória, história e ensino de história e ensino de história**. Campinas, SP: 2005. Orientadora: Maria Carolina Bovério Galzerani. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- BICHARA, Márcia Regina Poli. **Narrativas de uma experiência na escola das Mostardas: formação docente e produção de conhecimentos históricos educacionais**. Campinas, SP : [s.n.], 2017. Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado. Coorientador: Adriana Carvalho Koyama. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- GALZERANI, M. Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de Infância e de produção de conhecimento Histórico em Walter Benjamin. *In*: FARIA, Ana Lucia G. e outros (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GALZERANI, M. Carolina Bovério. Memória, História e (Re)Invenção Educacional: Uma Tessitura Coletiva Na Escola Pública. *In*: MENEZES, Maria Cristina (org). **Memória, história e educação**. S.P.: Editora da Unicamp, 2004.

GALZERANI, M. Carolina Bovério. Políticas públicas e ensino de história. *In:* ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisas em história**. P. 157-167. Londrina: AtritoArt, 2005.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. RJ: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. SP: Companhia das letras, 1999.



11

Nara Rúbia de Carvalho Cunha

# Uma Flânerie por Ouro Preto:

experiência de formação  
docente inspirada  
em Walter Benjamin

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.11](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.11)

*Até que ponto temos tido consciência de nós mesmos e dos outros \_ consciência que deve ser concebida historicamente, situada na rede temporal \_ se reproduzimos, muitas vezes, o universo simbólico do sempre igual, se construímos visões históricas, educacionais, homogeneizadoras, apagadoras das diversidades socioculturais, distantes das nossas experiências? (GALZERANI, 2004, p. 290)*

Desde a primeira vez em que tive contato com essas palavras da Prof<sup>a</sup> Maria Carolina Bovério Galzerani elas causaram um choque em minhas sensibilidades docentes. Percebi, naquele momento, o quanto vivemos as nossas rotinas de trabalho sem, frequentemente, compreendermos os cenários sócio econômico político culturais em que estamos inseridos. Podemos passar uma vida inteira trabalhando, aprimorando-nos em termos técnicos e obtendo (ou não) sucesso na carreira sem nos darmos conta de processos mais amplos que nos educam ou nos forjam. Podemos atravessar uma vida entre tantos outros semelhantes sem nos percebermos vivendo uma experiência comum e sem termos consciência de que somos historicamente constituídos.

Se faço opção por iniciar este texto com as palavras dessa professora, minha intenção é destacar, assim, uma importante característica dos caminhos de produção de conhecimentos histórico-educacionais trilhados por ela e pelo grupo de professores e pesquisadores que orientou, do qual faço parte, que muito tem se inspirado na obra do filósofo e ensaísta berlinense Walter Benjamin e que foi de fundamental importância para o que pretendo focalizar neste texto: a experiência de formação docente intitulada Primaveras Compartilhadas, pesquisa-ação (BARBIER, 2007; ELLIOT, 1998) realizada por professores da educação básica lotados em escolas públicas da cidade de Ouro Preto-MG, numa parceria com o Museu Casa Guignard, entre 2012 e 2013, iniciada logo após (e por ela impulsionada) a greve dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais, em 2011.

Essa pesquisa-ação integrou o processo de doutorado que deu origem à tese *Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens*<sup>56</sup>, elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/FE), e em intenso diálogo com o grupo de pesquisas *Kairós: educação das sensibilidades, história e memória*, ligado ao Centro de Memória-Unicamp.

O GEPEC tem se destacado no meio acadêmico e escolar com pesquisas protagonizadas por professores/educadores que investigam sua própria prática em seus ambientes de trabalho, ou seja, suas pesquisas não são sobre professores e educadores, mas com eles e deles; do mesmo modo, tais pesquisas não são sobre o ambiente escolar, mas na escola, da escola, com a escola (GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA 1998). Por sua vez, o Kairós, apesar de ser um grupo de pesquisas mais recente, tem uma trajetória de investigação que lhe antecede e dá origem, com pesquisas que foram orientadas por Maria Carolina Bovério Galzerani, todas, em alguma medida, debruçando-se sobre processos de educação política dos sentidos ou das sensibilidades e as práticas de memória mais frequentemente os trabalhos de rememoração coletiva (BENJAMIN, 1989, 1994).

Em *Primaveras Compartilhadas: (re)significando à docência na relação com cidade, memórias e linguagens*, alinhavando contribuições dos dois grupos de pesquisa, desenvolvemos uma pesquisa-ação tendo como objetivo principal a produção de conhecimentos por uma via coletiva, na relação com as experiências vividas, que pudesse colaborar com pesquisas no campo da formação que endossam perspectivas pautadas numa racionalidade estética (MATOS, 1990) e buscam romper com um viés formativo instrumental. Pretendíamos colocar docentes em diálogo numa troca intersubjetiva, que considerasse sua personalidade

56 Pesquisa de doutorado orientada pela Prof<sup>a</sup> Maria Carolina de fevereiro de 2012 a fevereiro de 2015, e pelo prof. Guilherme do Val Toledo Prado de fevereiro de 2015 a junho de 2016. Ver: CUNHA (2016).



inteira, e deslocar o foco da formação continuada para o docente, ao invés de investir numa ação cujo fim imediato fosse a escola ou o aluno.

Em tal experiência, produção de conhecimentos e formação (docente) foram compreendidos em sentido amplo, fundamentalmente porque no GEPEC e no Kairós partimos de uma concepção de sujeito não apenas racional, mas também sensível (GALZERANI, 2004, 2008) e abarcamos outros saberes além dos racionais instrumentais ou acadêmicos; abarcamos saberes da experiência cotidiana, atravessados por emoções, intuições, dúvidas, medos, sonhos... Enfim, sensibilidades as mais diversas, que também nos constituem. Embora haja diferentes concepções de educação das sensibilidades, nas pesquisas do Kairós temos compreendido a constituição das sensibilidades como um processo que perpassa diferentes ambientes, recursos, mecanismos e formas (GAY, 1988); formas de perceber/ser/estar educadas coletivamente, em movimento contínuo, tenso e ligado às esferas social, cultural, econômica e política (BENJAMIN, 1994, 1995). Portanto, desnaturalizamos a percepção que temos do mundo e a percepção que temos de nós mesmos nele, porque reconhecemos que essas são elaborações historicamente engendradas.

Após um período intenso de lutas e embates (a greve de 2011), com desgaste profissional, pessoal e emocional, a pesquisa-ação proposta focalizava as experiências vividas dos docentes para potencializar uma melhor compreensão de si mesmo em meio a outros, a relação do singular com o coletivo. Portanto, movimentar o conceito de educação das sensibilidades nesse cenário seria uma forma de perceber não apenas o poder da escola – ou melhor, de uma educação pública cada vez mais abandonada – em nos moldar, formatar, criar e destruir projetos de vida, mas de percebermos uma formação em ambiente cultural amplo e de nos percebermos parte/autores desse último, também capazes de abriremos brechas, de rompermos com certos fluxos, inclusive do apagamento de nossa própria inteireza,

e percebermos que vivemos entre semelhantes, plenos de desafios, amarguras e esperanças.

Assim, em Primaveras Compartilhadas os docentes foram convidados a se atentarem para experiências outras que colaboram para a formação de suas sensibilidades, além da sala de aula ou dos cursos de formação. Ao indagarem suas experiências, os docentes puderam se perceber em um campo vasto de educação/formação de sensibilidades que também se fazem presentes em suas formas de ser e estar no exercício de sua profissão.

Ao fazer neste artigo um recorte temático desse trabalho – a fim de elucidar uma proposta de produção de conhecimentos no campo da formação docente articulando história e educação, micro e macro história, razão e sensibilidade – priorizo o diálogo estabelecido com a cidade, a partir do qual os docentes eram instigados a se compreenderem como sujeitos no tempo e no espaço.

O encaminhamento teórico-metodológico do Primaveras Compartilhadas, no que tange à cidade, baseou-se na imersão na paisagem, observando-a em movimentos alternados de contemplação e questionamento, aguçando visão panorâmica e visão estereoscópica (BENJAMIN, 2006), buscando uma apreensão de amálgamas do tempo (CAUQUELIN, 1982) através de um trabalho arqueológico e coletivo de lembranças de experiências, de encontro com camadas do vivido e do sonhado (BENJAMIN, 1995), compreendendo tal movimento como ato dialogal no qual se entrecruzam o coletivo e o singular e tomando os sujeitos em sua inteireza humana, isto é, em suas dimensões racionais e sensíveis.

Para essa fase Flor de Lótus, Margarida, Maria-Sem-Vergonha, Cattleya, Orquídea e Girassol – pseudônimos adotados pelo grupo de professores e professoras de Educação Básica que compôs

o Primaveras Compartilhadas<sup>57</sup> – reuniram-se quinzenalmente ao longo de um ano, entre maio de 2012 e maio de 2013, no Museu Casa Guignard, em Ouro Preto-MG. A escolha da instituição ocorreu em função das possibilidades temáticas que o acervo oferece, de outras parcerias que já havíamos realizado anteriormente e, sobretudo, devido à leitura que o Museu faz de si mesmo, conferindo à paisagem o tônus de sua ação educativa.

Pela importância do Museu Casa Guignard no desenvolvimento do Primaveras Compartilhadas, antes de iniciar uma reflexão sobre o diálogo estabelecido com a cidade ao longo do projeto, na esteira de Walter Benjamin, faz-se necessário expressar as contribuições desse museu e do artista que é por ele homenageado.

## FLANAR COM GUIGNARD

Guignard foi um dos mais importantes pintores modernistas brasileiros. Nasceu em Nova Friburgo, em 1896, morou na Europa dos 11 aos 33 anos e regressou ao Brasil na década de 1920, onde permaneceu até a morte, em Belo Horizonte, em 1962, estando seu corpo sepultado no cemitério da Igreja São Francisco de Assis, em Ouro Preto. Em Minas Gerais viveu seus últimos dezoito anos, hospedando-se em hotéis ou em casa de amigos. Em 1960, um grupo desses amigos idealizou uma fundação destinada a proteger a obra e a memória do artista. Assim, o Museu Casa Guignard foi instituído em 1964 e aberto ao público em 1987.

57 Esse grupo foi formado por professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento, que aderiram ao projeto por livre e espontânea vontade, respondendo a um convite feito a escolas públicas de Ouro Preto. Outras pessoas participaram eventualmente do projeto, mas apenas essas seis acompanharam todas as etapas. Por motivo de adequação ao substantivo Flor, com o qual denominamos genericamente os participantes do Primaveras Compartilhadas, adotou-se o gênero feminino em todas as narrativas por eles produzidas.

O Museu está localizado na Rua Conde de Bobadela, a Rua Direita, e tem um acervo que reúne desenhos, óleo sobre tela, colagens, objetos pessoais, pinturas feitas em artigos de uso cotidiano, como móveis e instrumentos musicais, entre outros objetos, além do Álbum de Cartões para Amalita Fontenelle, que reúne mais de cem cartões feitos por Guignard de 1932 a 1937, empregando diversas técnicas e tintas.<sup>58</sup>

A obra de Guignard é vasta e está, na quase totalidade, em domínio de colecionadores particulares. O Museu oferece ao público a oportunidade de ter contato com fragmentos de vida e obra desse artista, que contribuiu, com singular sensibilidade, para a tessitura de um histórico de construção de nossa identidade cultural. Em especial, a obra de Guignard destaca sujeitos e cotidianos marginalizados e ressalta o lirismo da vida no interior, pela divulgação de costumes e de paisagens repletas de balões, festas, santos de devoção popular e flores (bastante características da decoração de casas e quintais no interior de Minas Gerais).

Para alguns críticos de sua obra, como Taisa Helena Pascale Palhares (2010), o lirismo de Guignard encerra um “movimento pendular”, tanto de evasão do mundo quando de evasão para ele. Guignard age num movimento de aproximação e de distanciamento do sujeito com a paisagem; de observação e de imaginação, ora aproximando o observador do cotidiano da cidade, ora utilizando elementos e perspectivas que o distanciam da coisa observada, libertando-o do que está diante de seus olhos, dando-lhe posição elevada e olhar onírico sobre o cenário em que vive.

Inspirando-se na arte de Alberto da Veiga Guignard, a ação educativa do Museu Casa Guignard questiona a relação com a paisagem urbana. De acordo com Taisa Helena Pascale Palhares (2010, p. 32), a paisagem nas obras desse artista plástico é mais do que um gênero

58 Para saber mais sobre Guignard, acessar: <http://www1.cultura.mg.gov.br>.

pictórico, sendo tratada como um problema moderno, “o problema da natureza e da posição do artista moderno em relação a ele”. Para a autora, há ambiguidade entre interioridade e mundo exterior em Guignard, em cujas obras a paisagem se reveste também dos olhos de quem a vê.

A relação do Museu Casa Guignard com a cidade foi se definindo na pesquisa da experiência de Guignard nesse espaço. Amante declarado de Ouro Preto, o artista relacionou-se com a cidade de forma intensa, muitas vezes buscando forças para enfrentar seus dramas individuais. Assim, o Museu Casa Guignard privilegia a interação com o espaço urbano e a paisagem, da sede ou dos distritos, porque compreende que a cidade foi para Guignard espaço-tempo de experiências, espaço-tempo de formação.

A colocação da paisagem como centro de reflexões sobre a vida e o obra do artista inspirou o *Primaveras Compartilhadas*, visto que nosso objetivo era produzir conhecimentos a partir de uma relação dialógica com a cidade, buscando nos perceber nesse espaço-tempo.

A paisagem tem interessado a diferentes áreas do conhecimento, desde o início dos tempos modernos, quando o conceito foi formulado, uma vez que congrega objetividade e subjetividade. Desde seu surgimento, ela “acaba por constituir um gênero de pintura que informa, prepara o olhar e estabelece valores, julgamentos estéticos sobre a própria paisagem” (BARTALINI, 2008).

Benjamin (1994, 2006) argumenta nos ensaios *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica* e *Paris: capital do século XIX*, ao estudar o surgimento dos panoramas no espaço urbano, que a conversão da natureza em paisagem e sua representação têm ligação com mudanças nos sentidos e nas formas de percepção, provocando a emergência da visão como sentido privilegiado para captar o que é externo ao homem na modernidade capitalista.

No entanto, na contemporaneidade, evidencia-se o acirramento dessa emancipação em relação à natureza, ao ponto de o conceito de paisagem ter se tornado problemático, uma vez que o homem desaparece do próprio conceito (GRÖNING, 2004), o que expressa a máxima transformação da natureza em objeto da ação humana ou a máxima separação entre ambos.

Para Joachim Ritter (1986, p. 131), “*La naturaleza en cuanto paisaje es fruto y producto del espíritu teórico*”. A capacidade de contemplarmos a natureza, portanto um olhar de fora dela, está diretamente relacionada à separação entre o homem e a natureza, princípio da objetificação do mundo e até mesmo do homem, como vai se consolidando na ciência moderna. Mas, simultaneamente, o movimento estético de apreensão da paisagem sinaliza para uma apreensão do exterior na relação com o interior:

*En el elemento de la sensibilidad y de la producción estética, la poesía y la pintura dan testimonio de lo que sin su mediación se escapa y desaparece sin remedio. Lo que ocurre con ello desde el punto de vista estético posee su fundamento no en la subjetividad encerrada en sí misma, sino en la necesidad de hacer aparecer y llevar a presencia actual algo que de otro modo no es ya dicho ni visto (RITTER, 1986, p. 144).*

Assim, a apreensão estética da natureza enquanto paisagem, que cresce nesse mesmo período moderno de objetivação da mesma, pode ser vista como um movimento que, embora não rompa com a separação, demarca a afetação mútua na relação entre sujeito e objeto. A paisagem pode, assim, ser compreendida como um elo entre subjetividade e objetividade. Ademais, a paisagem vista a partir deste elo, não pode ser apartada da figura humana (GRÖNING, 2004). Ela carrega marcas culturais, documentos do seu engendramento histórico, numa construção contínua e tensa.

Nesse sentido, a obra de Guignard contribuía para a realização dos objetivos do Primaveraes Compartilhadas, sendo inspiração para que não nos ativésemos apenas a um polo – objeto (a cidade) ou sujeito (o docente) – e para que pudéssemos perceber uma relação ambivalente também com a cidade e percorrê-la imbuídos do espírito de contemplação e de questionamento, aproximação e distanciamento; enfim, percorrê-la como um *Flâneur*.

Walter Benjamin (1989, 2006, p. 462) encontra na obra de Baudelaire a figura moderna do *Flâneur* na cidade de Paris, no século XIX. Para o *Flâneur*, “a cidade cinde-se em dois polos dialéticos. Abre-se para ele como paisagem e fecha-se em torno dele como quarto”. Essa figura ainda não se rendeu ao tempo da mercadoria, embora se sinta fascinada por ela. Ele gasta seus dias perambulando pela cidade e faz do ócio sua forma de viver o tempo no espaço.

No desenvolvimento do Primaveraes Compartilhadas, na *flânerie* empreendida pelas Flores, a cidade vai ganhando contornos de uma paisagem que não está distante dos sujeitos e, aprofundando o diálogo com Walter Benjamin, à imagem da *flânerie* se somam a do percurso labiríntico pelos espaços e da escavação arqueológica de camadas de tempo, conforme veremos a seguir.

## PERCURSOS FORMATIVOS COM/NA CIDADE: UMA REFLEXÃO VIA WALTER BENJAMIN

Há vários textos de Walter Benjamin dedicados às cidades, principalmente cidades capitais, como Berlim, Moscou e Paris. Neles o filósofo reflete sobre as transformações da fisionomia urbana devido ao avanço da industrialização e da modernidade capitalista, visto

que a cidade, cada vez mais industrializada e planejada, tornava-se espaço da circulação, do transitório, do predomínio da velocidade e das relações impessoais.

No entanto, Benjamin também vê a cidade carregada de imagens diversas, sedutoras e dissonantes. Ele a lê como um texto repleto de ambivalências e de experiências, muitas vezes excluídas, varridas para seus subterrâneos, numa deliberada negação do outro, do diferente. Assim, como fez em *Infância em Berlim por volta de 1900*, ele nos apresenta a cidade carregada de camadas de tempo e de memórias que convivem não harmoniosamente, mas em tensão, em conflito constante, e nos convida a aprendermos a arte de percorrê-la como alguém se aventura por um labirinto:

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde em uma floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro (BENJAMIN, 1995, p.73).

Inspirados por Benjamin, no Primavera Compartilhadas não intencionávamos o conhecimento da cidade segundo planos, não bastava percorrê-la nos deixando seduzir pelas imagens que são destacadas na paisagem; era necessário nos aventurarmos por esse espaço-tempo com espírito distendido e sentidos aguçados para captar sua polissemia muitas vezes ofuscada. Era necessário tomá-la com *medium*<sup>59</sup> de reflexão, isto é, um ambiente no qual o pensamento possa

59 A filósofa Jeanne-Marie Gagnebin (apud BENJAMIN, 2011, p. 53-54), responsável pela organização, apresentação e notas da versão organizada pelas editoras Duas Cidades e Editora 34, do texto *Escritos sobre Mito e Linguagem*, de autoria de Walter Benjamin, esclarece na nota 24, nas páginas 53 e 54, que *Medium* e *Mittel* são termos recorrentes na reflexão benjaminiana e importantes no desenvolvimento de suas reflexões sobre linguagem. *Mittel* "tem significado de 'meio para determinado fim', caracteriza, portanto, um contexto instrumental e alude sempre à necessidade de mediação." *Medium* "designa o meio enquanto matéria, ambiente, e modo de comunicação, sem que seja possível estabelecer com ele uma relação instrumental com vista a um fim exterior; por isso mesmo, para Benjamin, indica uma relação de *imediatez* [Unmittelbarkeit].".



captar “no invisível que se esconde e se presentifica na linguagem das coisas, aquilo que faz um rosto, uma paisagem ou um objeto nos falar” (PIRES, 2014, p. 825).

As produções de Benjamin nos instruíram a nos desorientarmos pelos labirintos da cidade, aos quais nos lançamos procurando “educar em nós o *medium* criador de imagens para um olhar estereoscópico e dimensional para a profundidade das sombras históricas” (Rudolf Borchard, citado por BENJAMIN, 2006, p. 500). Nesta empreitada, imergimos por inteiro nesse outro, empregando razões e sensibilidades, porque não visávamos a uma apreensão conceitual ou abstrata da cidade e dos sujeitos que a constituem; visávamos a um mergulho nas experiências/vivências no espaço urbano a fim de nelas nos perdermos e nos encontrarmos. Buscávamos tatear a cidade como uma criança tateia os objetos para experimentá-los/conhecê-los, aproximando-os de nós:

O que sabemos nós, afinal, das esquinas de ruas, dos meio-fio, da arquitetura da calçada, nós que nunca sentimos a rua, o calor, a sujeira e as arestas das pedras sob os pés descalços, e que tampouco examinamos o desnível entre as largas lajotas para ver se poderiam nos servir de leite? (BENJAMIN, 2006, p. 930)

Assim, promovemos atividades que nos fizeram entrar em contato com a cidade e sobre ela refletir<sup>60</sup>, como a oficina *Andando na Cidade*, orientada pela Prof<sup>a</sup> Elizabeth Salgado de Souza (Universidade Estadual De Santa Cruz/UESC, Ilhéus-BA), a oficina de *frottage* *A Pele da Cidade*, orientada pela Prof<sup>a</sup> Fernanda Dodi (Fundação Antonio Antonieta Cintra Godinho, Jundiáí-SP), a oficina de fotografias *Olhares Entrecruzados*, orientada pelo Prof. Alexandre Augusto de Oliveira

60 As atividades do Primavera Compartilhadas foram variadas: estudos de meio, passeios, oficinas artísticas, leitura de textos, memórias coletivas, rodas de conversa com convidados, visita a exposições de arte e produção de exposições próprias, produção e partilha de narrativas verbais e visuais. Para melhor compreensão da concepção de narrativa neste trabalho formativo, que se articula à produção benjaminiana, ver o texto de Cynthia Simioni França que integra o presente livro e França (2015).

(Unidade de Gestão de Educação de Jundiaí e Uniachieta), a oficina de desenho Observação da Paisagem, orientada pelo artista plástico Gécio Fortes (Museu Casa Guignard), a roda de conversa Corpo e Sensibilidades Urbanas, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Maria de Fátima Guimarães (Universidade São Francisco/USF), além da leitura de textos, como *Paris: capital do século XIX*, de Walter Benjamin (2006), e uma tradução coletiva de *Apprendre de la ville: à l'intersection de l'espace et du temps*, de Philippe Meirieu (2001).

No contato com a cidade, tendo a preocupação de perceber seu funcionamento, suas marcas culturais, históricas e identitárias, os professores iam se dando conta de como vivemos a/na cidade e do quanto ela é capaz de formatar costumes, gostos, perspectivas e compreensões, inclusive do sujeito sobre si mesmo. Durante a primeira oficina, por exemplo, algumas Flores do Primavera Compartilhadas manifestaram desconforto ou constrangimento por serem vistas paradas num ponto da rua: “Fiquei pensando sobre o que falarão de mim quando me virem parada nessa esquina...”, “O que pensarão meus alunos, se me virem assim?”, “O que dirão ao meu marido?”

Frases como essas foram ditas por mais de uma pessoa e nos impulsionavam a conversarmos sobre o que nos faz sermos constrangidos na/pela cidade. Que regras estão implícitas na/nesta cidade? Por que um professor/uma professora não poderia ficar parado/a numa esquina? Que sensibilidades estavam expressas nas falas daquelas Flores? Já naquele momento, deparávamo-nos com a educação das sensibilidades urbanas presente no cotidiano das pessoas, sem que, muitas vezes, tenhamos consciência desse processo. A discussão foi aprofundada em outras oficinas e, principalmente, na roda de conversa sobre a constituição de sensibilidades relativas ao corpo na modernidade, coordenada por Maria de Fátima Guimarães.

No movimento das oficinas e atividades diversas, promovíamos debates sobre a rotina na cidade, que podia ser questionada a partir do

que as narrativas produzidas e partilhadas pelos participantes traziam à tona, como as formas de ver, ser e estar nesse espaço:

Após ouvir a proposta da professora procurei logo um lugar onde pudesse me posicionar e observar os acontecimentos à minha volta. Me sentei ao sol, em frente a uma loja de artesanatos onde uma atendente arrumava roupas e manequins para exposição. Ao lado da porta esquerda havia uma placa de trânsito, que dizia estacione. Já encostado nesta placa, havia um senhor em pé, ao lado de uma mulher que, como ele, usava uma jaqueta de couro e calças jeans. Ao passar cinco minutos percebi que (não?) havia muito o quê observar, mas sim curtir o momento de poder observar, afinal, não é todo dia que podemos sentar na calçada no centro da cidade e observar o que está em nossa volta. Pude sentir algo inexplicável, pois há muito não presenciava a Rua Direita com pouca movimentação de pessoas e carros. Foi possível ouvir e ver coisas a que ainda não havia dado a devida atenção. É possível encontrar pessoas que visitam a cidade e não conhecem Guignard, além disso é perceptível que na parte da manhã o centro histórico é mais agradável.

(Margarida, Ouro Preto, 30 de junho de 2012.

Acervo Primaveras Compartilhadas)

Essa narrativa revela uma forma de captar a cidade ao ritmo das rotinas modernas, marcada pela percepção rápida e visual. E está presente no cotidiano dos moradores. Margarida relata os momentos vividos na oficina (numa dinâmica que consistiu em propor uma observação a partir de um ponto fixo) e contrasta a pausa para observar a cidade com os ritmos que cotidianamente se imprimem a ela. A cidade marcada pelo ritmo das máquinas (veja-se que Margarida faz questão de indicar a presença de uma placa de trânsito na paisagem) e das mercadorias pôde ser vista de outra forma naquela narrativa, que se beneficiou dos ritmos propostos na oficina. Parada, a Flor Margarida leu a cidade com certo estranhamento, num movimento a contrapelo das tendências na modernidade capitalista.

Em um ambiente em que se multiplicam informações visuais, a visão vai se tornando a forma dominante de captar o espaço urbano. Uma visão superficial, rápida, sincronizada com os ritmos maquínicos. Aliás, muitas vezes é de dentro de máquinas (como os automóveis) ou a através delas (câmeras de captura de imagem) que vemos a cidade.

Richard Sennett (2014, p. 262) afirma que o homem moderno é um ser humano móvel, ou melhor, um ator econômico em locomoção, mas “para dispor de si mesmo, você não pode sentir muito”:

Hoje, como o desejo de livre locomoção triunfou sobre os clamores sensoriais do espaço através do qual o corpo se move, o indivíduo moderno sofre uma espécie de crise tátil: deslocar-se ajuda a dessensibilizar o corpo. Esse princípio geral vem sendo aplicado a cidades entregues às exigências do tráfego e ao movimento acelerado de pessoas, cidades cheias de espaços neutros, cidades que sucumbiram à força maior da circulação (SENNETT, 2014, p. 262).

Para Sennett (2014, p. 263), “a circulação criou uma ética da indiferença”, e “o corpo secular em infindável locomoção corre o risco de ignorar essa história, ao perder suas conexões com outras pessoas e com os lugares através dos quais se move”.

Ouro Preto não é uma cidade dominada por grandes vias de circulação e seus ritmos não são absolutamente acelerados. Ainda é possível andar pelas ruas, locomover-se a pé e com passos lentos. No entanto, os ritmos do trabalho acabam por impulsionar a necessidade do automóvel, fazendo ruas rudimentares ficarem congestionadas, inclusive por falta de estrutura que viabilize uma intensa circulação de veículos e pessoas.

As relações entrecortadas pelos ritmos maquínicos padecem da falta de contato e da falta de tempo para apreciar cheiros, gostos, sons, texturas; são relações castradoras dos sentidos. No entanto, nota-se que Margarida empregou diferentes sentidos humanos para

captar a cidade enquanto participava da oficina. Em sua narrativa ela faz referência aos sons ouvidos e ao toque dos raios solares em sua pele, mais uma vez expressando o choque de sensibilidades ativado durante a oficina, no sentido de questionar uma educação dos sentidos e sensibilidades na modernidade.

Em seguida, promovendo maior contato com os elementos da paisagem urbana, na oficina de *frottage* demos continuidade aos questionamentos de nossa relação com a paisagem que habitamos. Nessa atividade nos colocamos em contato com a pele da cidade, isto é, a superfície aparente que reveste outras camadas. Para captar as formas e texturas da cidade era necessário aproximar-se dela, apalpá-la, tocá-la, sentir sua temperatura, suas asperezas, seus cheiros e imaginar o que poderia estar nos lugares mais profundos, nas camadas não aparentes. Um exercício que dilatava nossa compreensão dos espaços, reconhecendo-os como múltiplos e em contínua reconfiguração. Uma imagem colhida durante o dia, por exemplo, trazia nos restos da noite indícios de outras formas de ser e estar no mesmo espaço.

Ainda nesse sentido pode ser lido o passeio nos Morro São Sebastião e Morro São João, atividade demandada pelos próprios participantes após a leitura do texto de Philippe Meirieu (2001). Os professores consideraram que um passeio por essa região seria um exercício de compreensão das metáforas empregadas por Meirieu para designar as formas como nos relacionamos com os espaços da cidade: como refúgios (aconchego, segurança), territórios (com regras socialmente estabelecidas) e selvas (desconhecido). Passear a passos lentos por um lugar pouco ou nada conhecido exige, ou no mínimo estimula, deixar-se tocar pelo que se vê, ouve, toca, cheira, sente.

Uma atividade que potencializou surpresas e indagações e se revelou uma das mais profícuas do Primavera Compartilhadas, permitindo, entre outras coisas, avançar numa discussão sobre os sentidos do tempo para a construção do espaço e sobre certas especificidades

dessa cidade, visto que a condição de Patrimônio Cultural da Humanidade, título conferido a Ouro Preto em setembro de 1980 pela UNESCO, trazia para os sujeitos do Primaveras Compartilhadas o desafio de lidar com imagens engendradas em torno desse título, reforçadas por diversas práticas culturais, algumas inclusive mais comprometidas com a contemplação do que com a inquirição de imagens que, não raro, escamoteiam memórias plurais, experiências e temporalidades diversas (ANGOTTI-SALGUEIRO, 1996; OLIVEIRA, 2006).

**Figura 1 – Sarilho. Fotografia de Nara Cunha (2012)**



Acervo Primaveras Compartilhadas.

**Figura 2 – Ruínas. Fotografia de Nara Cunha (2012)**



Acervo Primaveras Compartilhadas.

As memórias evocadas pelos sarilhos<sup>61</sup> e as ruínas de construções antigas, como o Moinho, traziam camadas de outros tempos, em perspectivas diferentes das imagens captadas nos monumentos do Centro Histórico.

Nas narrativas fotográficas se revelam ruínas do que ficou à margem de inovações, à margem do tempo que devora e transforma. As ruínas são, às vezes, não marcas do que passou, mas do que permanece.

61 Sarilhos são buracos, cavados verticalmente e perpendiculares à superfície, para alimentar de ar e luz as minas de ouro subterrâneas. Eles remontam ao chamado Período Colonial e ficaram abandonados após o declínio da produção aurífera na região. Como atualmente os buracos estão recobertos pela vegetação, é comum a ocorrência de acidentes, sobretudo envolvendo crianças, pois os sarilhos são estreitos, embora profundos.

Enquanto alguns lugares e objetos são valorizados dentro da cidade patrimônio, outros permanecem relegados ao esquecimento. Assim, há algumas cicatrizes, como os sarilhos, que são marginalizados no conjunto dos elementos que compõem os símbolos visuais da cidade, como o casario colonial, a estátua de Tiradentes e outros monumentos quase todos localizados no Centro Histórico.

Nas narrativas produzidas durante e sobre o passeio o espaço incorporava a questão temporal nos fazendo indagar sobre camadas de tempo e experiências vividas que têm sido preteridas, legadas à invisibilidade ou ao esquecimento nos movimentos de preservação da cidade. Passamos a indagar: que prejuízos para as nossas relações com a cidade, com a paisagem e com os outros são advindos do apagamento das temporalidades plurais? Como temos lidado com as diversas memórias da cidade? Temos consciência de que elas nos constituem? Até que ponto temos deixado que elas se tornem meras mercadorias? Como a valorização de certas memórias no mercado do turismo tem nos afetado?

A cidade é espaço-tempo, ou seja, tais dimensões são indissociáveis da/na cidade (MEIRIEU, 2001; BRESCIANI, 1991, 2004). Para a filósofa francesa Anne Cauquelin (1982), a cidade se edifica no e com o tempo. Por isso, a consideração do tempo, ou melhor, das temporalidades e de diferentes acepções de tempo, é condição fundamental para a apreensão do espaço urbano. Segundo Cauquelin (1982, p. 18), a cidade é vivida como tempo da velocidade, da destruição e da reconstrução; a percepção da cidade é afetada por diferentes ritmos e, além disso, ela é carregada de resíduos de tempos outros que afetam o viver urbano, pois “com os traços materiais subsistem memórias gestuais, comportamentos diversos, frequentemente devedores de diversas e sucessivas camadas culturais [tradução da autora]<sup>62</sup>”.

62 Lê-se no original: “Avec les traces matérielles subsistent des mémoires gestuelles, des comportements divers, souvent redevables à plusieurs strates culturelles successives”.

As dobras do tempo persistem nas memórias e hábitos dos habitantes, nas tradições e também nos sonhos, como argumenta Benjamin (2006) em *Paris: capital do século XIX*, texto no qual enfatiza a construção da cidade moderna com elementos modernos, como o ferro e o vidro, e sonhos não modernos ou resistentes à modernidade.

Benjamin identifica em Paris, naquele momento, uma cidade que se rende à sedução da mercadoria, que se transforma para facilitar a livre circulação de mercadorias e que está comprometida com a manutenção das formas de produção capitalistas, por isso ela também se transforma para não permitir os confrontos entre as classes sociais. O alargamento de ruas e avenidas pretendia tanto melhorar a circulação de mercadorias e pessoas quanto evitar barricadas. Concomitantemente, os espaços privados vão se tornando mais fechados e distantes do espaço público. As imagens urbanas focalizadas na Paris do século XIX, já bastante comprometidas com o fetiche da mercadoria, fazem o coletivo entrar no universo da fantasmagoria, ao passo que “a consciência individual se mantém cada vez mais na reflexão” (BENJAMIN, 2006, p. 434).

Alargando o conceito marxista de fetichismo para outras dimensões, Benjamin busca compreender os efeitos da mercadoria nas subjetividades. Ele a identifica “para além de seu valor econômico, como comunicação visual que produz valores, estilo, comportamentos e afetos” (MATOS, 2010, p. 218). Portanto, além de reconhecer que a mercadoria nos seduz e o encantamento não nos permite perceber as condições de sua produção, ele destaca que o mercado age cooptando sonhos e os transformando em mercadorias também. Assim, a mercadoria carrega sonhos, ao mesmo tempo em que faz sonhar, porque seduz, porque envolve no desejo coletivo do consumo.

Benjamin flagra as fantasmagorias da cidade moderna nos espaços públicos e privados e encontra fagulhas de sonhos que convivem com o fetiche da mercadoria, negando-o e/ou endossando-o.



Neste sentido, ele encontra na Paris do século XIX ambivalências que expressam as tensões num momento transitório.

De acordo com o Jaehe Kang (2009), o termo fantasmagoria foi criado pelo físico belga e estudioso dos fenômenos óticos Etienne-Gaspard Robertson, em fins do século XVIII, a fim de designar um espetáculo de fantasmas por ele produzido, no qual os fantasmas eram projetados por lanternas mágicas. Depois, a palavra esteve presente em muitas obras de escritores românticos e simbolistas, remetendo a eventos sobrenaturais que desestabilizavam as fronteiras entre o interior e o exterior, o real e o imaginário.

Benjamin afirma que no universo da fantasmagoria nós percebemos a realidade como imagem, fugidia e transitória, atada ao contínuo do tempo. No entanto, ele propõe que a atenção se fixe nessas imagens, o que é diferente de fazer do transitório uma ideia fixa, como o mercado faz com a novidade.

A concepção de tempo prevalecente nas sensibilidades modernas é o contínuo da fragmentação do presente, passado e futuro, endossando o ritmo da produção industrial, acelerado, linear e compartimentado. Concepção presente também na noção de dialética, para a qual Benjamin (2006, p. 505) propõe outra interpretação:

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade.

Assim, Benjamin (2006, p. 499-500) investe numa concepção de tempo que possa fazer implodir o contínuo para que a imagem seja focalizada como uma configuração saturada de sentidos, na qual coexistem nuances que expressam o índice histórico das imagens, permitindo que em cada imagem infinitesimal seja possível captar a pré e a pós-história de um todo, visto que:

O índice histórico das imagens diz, pois, não apenas que elas pertencem a uma determinada época, mas, sobretudo, que elas só se tornam legíveis numa determinada época. E atingir essa “legibilidade” constitui um determinado ponto crítico específico do movimento em seu interior. Todo presente é determinado por aquelas imagens que lhe são sincrônicas: cada agora é o agora de uma determinada cognoscibilidade. Nele, a verdade está carregada de tempo até o ponto de explodir”.

A concepção de tempo em que Benjamin investe é, portanto, a que possa parar o contínuo do sempre igual para que imagens plurais e polissêmicas venham à tona. É nesse sentido que ele aposta na intensidade do agora (*Jetztzeit*), buscando focalizar na imagem o entrecruzamento de temporalidades, os fios díspares, a oportunidade de despertar. Esse tempo é o *Kairós* político:

*Kairós*, na origem, indica a abertura triangular na tecelagem de fios e a corrente de fios ora elevada ora reclinada ou ainda atravessada por um repuxo mais forte. Quando se dá uma tal abertura inesperada, ocasional na triangulação dos fios, ocorrem mudanças nas triangulações. Mais tarde, *kairós* passou a significar um ponto exato no tempo (*zeitpunkt*) que pede para ser utilizado caso se deseje que algo aconteça. [...] Para Benjamin, o *kairós* é o momento da legibilidade e da visibilidade de um acontecer: é o instante de seu reconhecimento de sua conhecibilidade – *Erkenntbarkeit* – não como a passividade da reminiscência platônica – aprender é o recordar – mas como apreensão de um presente que se constrói com os fios e motivos de um bordado (como no sentido etimológico de *Kairós*), como uma constelação dialética, onde nenhuma estrela isoladamente tem sentido (MATOS, 2006, p. 253).

A concepção de tempo enquanto *Kairós* reforça as imagens de entrecruzamento, entrelaçamento, encontro, relação (entre sujeitos, entre sujeitos e objetos, entre temporalidades). Tais imagens podem nos colocar diante da história e diante de nós mesmos na história, portanto, o que se busca captar não é o passado, nem o presente, nem o futuro; não é o eu ou o outro; são as relações.

Durante a realização de atividades do Primaveraes Compartilhadas, aguçando nossa percepção das diferentes camadas de tempo que estão sob a superfície, podíamos refletir sobre os lugares que ocupamos (assumimos) na história. Por exemplo, ao focalizarmos aqueles sarilhos escondidos entre o mato e aquelas ruínas em lugares mais afastados do Centro Histórico da cidade, que face de nós mesmos se revelava? Como essas feridas revelam a relação entre passado, presente e futuro? Ou ainda: o que essa relação diz de nós mesmos?

O *Kairós* se opõe às linhas retas, ao tempo do sempre igual, do contínuo homogêneo e vazio, visto por Benjamin como o tempo do progresso que mascara os destroços deixados em seu rastro<sup>63</sup>. Há tantos detritos que se avolumam diante de nossos olhos e, muitas vezes, nós os banalizamos. Mas empreender um processo formativo tendo essas questões em mente nos coloca diante de nossas responsabilidades como pesquisadores e formadores, porque, afinal:

Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige o seu apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente (BENJAMIN, 1994, p. 223).

Esse olhar atento à profundidade das sombras históricas ou aos detritos percebe que há homens e sonhos oprimidos, vencidos, sofridos, calados, aguardando uma nova chance no tempo. Então, no Primaveraes Compartilhadas poderíamos nos questionar sobre os detritos que temos varrido para a profundidade na cidade, na escola, nas relações pessoais e profissionais. Afinal, que sensibilidades temos endossado no interior das práticas formativas em diferentes instâncias e lugares? Que objetos temos elencado para cortejar? A que apelos temos nos dirigido?

63 É sempre bom lembrar que este filósofo escrevia no contexto de duas Guerras Mundiais, nas quais o avanço da industrialização acarretou a destruição em massa de muitas vidas, ceifadas com a ajuda do progresso técnico. Ao mesmo tempo, o progresso das mídias favorecia a vivência da catástrofe como espetáculo: "Na época de Homero, a humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos; agora, ela se transforma em espetáculo para si mesma. Sua auto-alienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem." (BENJAMIN, 1994, p. 196)

Retomando a análise das fotografias das ruínas (do moinho e dos sarilhos), se nelas são percebidas práticas de exclusão na cidade, essas cicatrizes também podem ser lidas como gritos de apelos dos mortos (e vivos) que não descansaram, isto é, tais imagens nos clamam a um posicionamento diante do presente em face de outras temporalidades. Elas expressam um passado que não passa; evidenciam experiências de descaso com o outro e práticas de exclusão que se repetem no tempo e no espaço, mas que não devem ser lidas de forma monovalente, porque também podem sinalizar uma resistência (THOMPSON, 1998).

As cidades têm uma paisagem composta por ruínas de passados que insistem em não se render ao apagamento completo. A paisagem guarda memórias e se faz de memórias, algumas mais nítidas outras “memórias esquecidas ou rejeitadas, fragmentadas ou confusas que constituem o meio natural da urbanidade, são sua área de compreensão, um éter que a envolve” e, ao mesmo tempo, “é desta esfera na qual repousam as cidades que elas extraem sua substância e se tornam “natureza [tradução da autora]” (CAUQUELIN, 1982, p.06).<sup>64</sup>

Embora nem sempre tenhamos consciência dos mecanismos que engendram as cidades, de acordo com Anne Cauquelin (1982) seus habitantes comungam de um estoque de regras implícitas que se impõem às práticas sociais e às representações que a sociedade faz de si. E ao observar a cidade, as Flores captavam aspectos invisíveis da paisagem urbana muitas vezes varridos da superfície aparente dos discursos que projetam uma imagem que dela se constrói, mas que continuam a tecer sua malha de relações (GALZERANI, 2016).

64 Recorte do texto original: “... mémoires oubliées ou rejetées, brisées ou confuses qui sont le milieu naturel de l’urbanité et comme son aire de compréhension, un éther qui l’enveloppe. C’est de cette sphère dans laquelle reposent les villes qu’elles tirent leur substance et qu’elles deviennent “nature”.”

Observar a paisagem nos dava a possibilidade de inquirir sobre o que tem sido transformado em natureza, ou melhor, o que tem sido naturalizado, não percebido como construção histórica. Ao mesmo tempo, foi um exercício que nos possibilitou refletir sobre nossas próprias formas de olhar, observar, captar. Uma grande dificuldade encontrada enquanto participávamos da oficina de desenho coordenada por Gélcio Fortes foi conseguir ver a paisagem, libertando-a de nossas projeções. Desafio semelhante experimentamos na oficina de fotografia coordenada por Alexandre Augusto de Oliveira, na qual procurava-se sensibilizar os participantes para a visualização de diferentes camadas de tempo numa cidade em que reforçamos coletivamente a imagem de um determinado passado (e estagnado).

Os desenhos e as fotografias elaborados acabaram expressando perspectivas social e historicamente engendradas. Foi preciso fazer um esforço para romper com vícios do olhar que limitavam a captura de outros elementos, outras perspectivas. Foram atividades que colocaram à prova nossa capacidade de nos desvencilharmos de amarras elaboradas desde longa data, que herdamos do passado e acabamos legando ao futuro, talvez por não termos consciência de que as reproduzimos.

Para adensar as reflexões iniciadas no ciclo sobre cidade, continuamos o Primavera Compartilhadas nos empenhando no trabalho com as memórias, o que nos permitiu atentar para o fato de cada experiência singular condensar amálgamas de várias experiências, de sensibilidades socialmente elaboradas e de relações plurais com a cidade. Esse trabalho completava o exercício de escavação iniciado na *flânerie* por Ouro Preto, fazendo-nos olhar a(s) cidade(s) que abrigamos dentro de nós mesmos:

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um

homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa à escavação (BENJAMIN, 1995, p. 239).

Muitas narrativas produzidas no ciclo sobre memórias expressam na linguagem uma recepção tátil da cidade, “que se efetua menos pela atenção que pelo hábito” e que “se realiza mais sob a forma de uma observação casual que de uma atenção concentrada” (BENJAMIN, 1994, p. 193).

O corpo vive as experiências urbanas em toda a sua extensão; ele emprega todos os seus sentidos na relação com a cidade. A recepção tátil opera na distraibilidade, isto é, numa forma de apreensão que não requer uma atenção concentrada. Aprende-se da cidade de forma distraída. Assim, tudo que pode ser captado pelos sentidos concorre para a formação de nossas experiências. E tais experiências são abrigadas nos subterrâneos de nossas memórias, vindo à tona ao sermos tocados também pelos sentidos. Nesses momentos de toque, as imagens configuradas não são conscientemente elaboradas, visto que surgem como memórias involuntárias: imagens voláteis, mas intensas (com poder de nos provocar choques). São imagens que nos assaltam em sonhos, empregando uma expressão de Walter Benjamin (1995, p. 141).

Portanto, todos os estímulos participam da educação de nossas sensibilidades, pois eles têm capacidade de nos atingir e o que assimilamos desses estímulos pode se tornar hábito. Algumas narrativas evidenciam experiências estéticas de formação na interação com a paisagem (ROSA, RAMOS, 2008; GALZERANI, 2016), deixando claro para o leitor como essas experiências, que imbricam as dimensões racionais e sensíveis dos seres humanos, colaboram para a configuração dos hábitos e das formas habituais de perceber a cidade.

Elejo, nesse sentido, uma dessas narrativas e a reproduzo a seguir pois a considero uma das mais emblemáticas do exercício reflexivo desencadeado ao longo do Primaveras Compartilhadas:

Quando a cidade me toca ou como sou tocada pela cidade? Pergunta capciosa essa, não? A mente divaga... Mas as imagens surgem e acumulam-se, formam-se quadros, flashes... cheiros... gostos ... sons... saudades!! Manhã com brumas em Ouro Preto, este quadro, pintura cinza com raios dourados apolíneos, toca-me com leveza e fresca trazendo esperança, paz. A imagem da minha mãe na casa velha do Antônio Dias em sua velha cozinha, o “cuador” de pano e o cheiro de café recém-feito. Assim, a cidade toca-me. Manhã de brumas meu velho pai descendo a ladeira de Santa Efigênia, cantando “Boemia”, toca-me. Festa de Santa Efigênia, sinos festivos anunciando a princesa Núbia, toca-me e me acaricia, torno-me novamente criança nos braços carinhosos de minha vó [...]. Sinos da Matriz de Nossa Senhora da Conceição nos domingos pela manhã, como anjos anunciando Maria a nos cobrir com seu manto azul-estrela, toca-me. Tocar, ser tocado ou tocarmo-nos? Sigo assim, sendo tocada e tocando na maioria das vezes sem perceber que esse ato é contínuo em minha vida (um eterno ir e vir) como um rosário de bênçãos onde cada conta representa sons, perfumes, gestos, saudades!

(Flor de Lótus, Ouro Preto, março de 2013.

Acervo Primaveras Compartilhadas)

Flor de Lótus pinta em palavras uma paisagem de Ouro Preto que, assim como as paisagens imaginantes de Guignard, tem o poder de deslocar o observador e de provocar o disparo de imagens polissêmicas, condicionadas aos movimentos de quem observa. Na relação com suas palavras ora o leitor caminha pelas ruas da cidade, ora flutua entre montanhas e a contempla do alto. A pintura delineada rompe os limites da moldura e convoca o leitor/observador a interagir. É uma narrativa potente que, convidada ao diálogo, dela podem se desdobrar várias observações. No entanto, vou me ater a um aspecto que remete

imediatamente ao que está sendo discutido sobre a constituição das sensibilidades no espaço urbano.

Ao rememorar sua relação com a cidade, enquanto Flor de Lótus vai delineando um cotidiano familiar do qual sente saudades, reconfigura uma paisagem com marcos espaciais – no caso de Ouro Preto, tornados ícones da paisagem – tais como as igrejas católicas, algumas ruas e bairros nomeados para perpetuar a memória dos colonizadores brancos europeus ou de seus descendentes. Esses marcos físicos, rituais e sonoros também constituem Flor de Lótus e ocupam lugar em suas memórias.

Se isso nos leva a constatar o peso da memória cultural dominante na configuração das sensibilidades individuais, não é possível ignorar as imagens dissonantes que aquela narrativa comporta, porque a cidade que Flor de Lótus rememora não se atém apenas à narrativa oficial, nem tampouco é um produto do/para o mercado do turismo. Ela compõe sua tela com imagens de uma cidade que comporta histórias singulares e experiências marcadas por relações interpessoais de aconchego e ternura, que estão se diluindo no tempo, tornando-se imprecisas e fugidias. Seu movimento foi de tentar redefini-las, ainda que de forma imprecisa, resistindo ao apagamento completo.

Se lida de forma isolada, sua narrativa poderia ser tomada como um caso de nostalgia, mas se a compreendermos na relação com o leitor, que também é impelido a rememorar, movimentando-se e se posicionando na paisagem, então ela se reveste de outra configuração. Ela expressa e institui um ato de resistência ao apagamento de sujeitos singulares dessa paisagem. Ao se dar a ver, enquanto imagem, esse ato mobiliza outras percepções e potencializa que outros sujeitos também se reconheçam.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Primaveras Compartilhadas percorremos a cidade de Ouro Preto por vias labirínticas e escavando camadas de tempo num exercício tátil que pudesse trazer à tona múltiplas experiências que nos constituem. Enquanto adentrávamos por caminhos desconhecidos, ou arriscávamos mudar as formas habituais de percebê-los, a cidade ganhava contornos múltiplos. Ao mesmo tempo, modificávamos a forma de nos vermos.

Quando as Flores percorreram a cidade, nos espaços com os quais estivessem mais familiarizadas ou nos mais desconhecidos, alternaram movimento de deslumbramento e inquirição de suas minúcias, não apenas desse objeto (cidade), mas também de si mesmas (Flores). A paisagem, aparentemente familiar, por vezes se fez estranha (e vice-versa). O olhar, frequentemente orientado para os apelos da mercadoria desvelava dos subterrâneos da cidade memórias, histórias e sujeitos deixados à margem das narrativas dominantes.

O olhar do *Flâneur* flagrou diferentes detritos nesta paisagem, bem como detalhes que podem passar despercebidos em percepções superficiais (favorecidas pelos movimentos acelerados dos ritmos maquínicos).

No conjunto de narrativas produzidas pelas Flores é flagrante um movimento de formação assumido pelo grupo, permeado por momentos de pausa, contemplação, fruição, ócio, prazer. Destacou-se a forma como as Flores buscaram ver o avesso escondido da cidade e das práticas culturais que a compõem, adentrando vias labirínticas e empregando todos os sentidos, a contrapelo de uma educação que prioriza a visão em detrimento dos demais. O que se efetiva nesses percursos é uma *flânerie*, travessia que não descarta o questionamento diante do fascínio.

As narrativas rompem com uma imagem genérica de professor, trazem à baila sujeitos singulares em um cenário mais amplo. E ao focalizá-las, percebemos que expressam ambivalências inerentes ao engendramento histórico das sensibilidades e experiências dos docentes.

Essa produção de conhecimentos histórico-educacionais nos permitiu trazer para o campo da formação docente questões relativas à mulher, aos esquecidos, aos marginalizados, ao tempo, ao corpo, aos sentidos, às relações sociais, à(s) cidade(s), às memórias e, principalmente, à figura humana, em sua inteireza. Imergindo na paisagem e em si mesmas, depois emergindo da paisagem e de si mesmas, a ação das Flores não se encerra numa contemplação estética. Com esse movimento vieram questões que nos desafiam a uma atitude ética e política de reflexão e (re)significação das experiências vividas na/ com a cidade e também com nós mesmos.

## REFERÊNCIAS

ANGOTTI-SALGUEIRO, Heliana. Ouro Preto: dos gestos de transformação do "colonial" aos de construção de um "antigo moderno". **Anais do Museu Paulista História e cultura material**. São Paulo-SP, p. 125-164, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v4n1/a14v4n1.pdf>> Acesso em: 16 set. 2017.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARTALINI, Vladimir. Arte e paisagem: uma união instável e sempre renovada. *Arquitextos*, São Paulo, ano 09, n. 097.02, **Vitruvius**, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/09.097/133>> Acesso em: 16 set. 2017.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Ed. Duas Cidades/Editora 34, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Willi Bolle (Org. edição brasileira). Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. 1 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Tradução de José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRESCIANI, Maria Stella M. Cidades: espaço e memória. *In*: SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Cultura/Departamento do Patrimônio Histórico. **O direito à memória**: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992.

BRESCIANI, Maria Stella M. Cidade: objeto de estudo e experiência vivenciada. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v.6, n.2, p. 9-26, nov. 2004. Disponível em < <http://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/113>> Acesso em: 16 set. 2017.

CAUQUELIN, Anne. **Essai de Philosophie Urbaine**. Presses Universitaires de France, 1982.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras Compartilhadas**: (re) significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2016.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O Almanaque, a locomotiva da cidade moderna**: Campinas, décadas de 1870 e 1880. Campinas/São Paulo: UNICAMP/CMU Publicações, 2016.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In*: MENEZES, Maria Cristina (org). **Educação, Memória e História**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes. *In*: PARDO, Maria Benedita lima; GALZERANI, Maria Carolina Bovério, LOPES, Amélia (orgs.). **Una “nueva” cultura para la formación de maestros: ¿Es posible?**. Porto: Livpsic/AMSEAMCE-WAER, 2008. p. 15-38.

GAY, Peter. **A Experiência Burguesa**: da Rainha Vitória a Freud - A Educação dos Sentidos. São Paulo-SP: Cia das Letras, 1988.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GRÖNING, Gert. A questionabilidade do conceito de paisagem. **Revista RA´EGA**, Curitiba, n. 8, p. 9-18, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3379>> Acesso em: setembro de 2017.

KANG, Jaeho. O Espetáculo da Modernidade: a crítica da cultura de Walter Benjamin. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 84, p. 215-233, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n84/n84a12.pdf>> Acesso em: 16 set. 2017.

MATOS, Olgária Chain Feres. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. *In*: NOVAES, Adauto (Org.). **O Desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MATOS, Olgária Chain Feres. A rosa de Paracelso. *In*: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 2006.

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

MEIRIEU, Philippe. Apprendre de la ville: à l'intersection de l'espace et du temps. *In* **Rencontre Nationale des classes de ville**. Paris, Le 30 mai. 2001. Disponível em <<http://www.meirieu.com/ARTICLES/APPRENDRE%20DE%20LA%20VILLE.pdf>> Acesso em: 16 set. 2017.

OLIVEIRA, Alexandre Augusto de. **O Olhar do fotógrafo Luiz Fontana: documentação de Ouro Preto (1930-1960) – Fotografia e arte pública**: um estudo de caso. 2006. 118p. Dissertação (Mestrado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo-SP, 2006.

PALHARES, Taisa Helena Pascale. **Modernidade, tradição e carácter nacional na obra de Alberto da Veiga Guignard**. Tese (Doutorado em Filosofia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIRES, Eloísa Gurgel. Experiência e Linguagem em Walter Benjamin. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1524.pdf>> Acesso em: 16 set. 2017.

PROJETO GUIGNARD. Disponível em: <<http://www1.cultura.mg.gov.br/>> Acesso em 16 set. 2017.

RITTER, Joachim. Paisage: Sobre la función de lo estético en la sociedad moderna. In: RITTER, Joachim. **Subjetividad**. Barcelona: Alfa, 1986.

ROSA, Maria Inês Petrucci e RAMOS, Tacita Ansanello. Memória e Odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/12.pdf>> Acesso em: 16 set. 2017.

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra**. 3ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



# 12

Sandra Eckschmidt

## Rememorando narrativas gestuais e orais do brincar livre da criança

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.12](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.12)

## PARA COMEÇAR...

*Memória funciona assim: quanto mais cutuca, mais vem!” E como se não bastasse, seguiu adiante: “Eu tenho o hábito de visitar as minhas lembranças, talvez pela minha idade... E sempre tem novidade, ou porque nunca tinha lembrado ou porque lembrei diferente... (professora Bem Te Vi In: ECKSCHMIDT, 2011, p.45)*

O tema de pesquisa de mestrado foram as narrativas autobiográficas sobre a infância de professores(as). Naquele momento o meu maior encanto eram as imagens de infância que em cada novo relato mostravam a mescla entre a memória e a imaginação possibilitando narrativas tão poéticas. Através desta experiência e estudo, a minha compreensão sobre a memória foi-se ampliando e distanciando-se das minhas vivências escolares:

[...] na minha formação (Ensinos Fundamental e Médio), a minha aprovação escolar era conquistada por intensas práticas de memorização nos períodos de provas e que eram esquecidas quase instantaneamente, logo após. Hoje, praticamente, não me lembro de nenhum dos números ou fatos que decorei na escola. O que eu me recordo, com muita clareza durante a época da escola, são, principalmente, os amigos e alguns grandes professores. (ECKSCHMIDT, 2011, p. 44)

Por muito tempo a memória ocupou em minha vida e talvez de tantos outros, uma capacidade, exclusivamente, para decorar, repetir, lembrar idêntico. Esquecer é um erro. O maior mal seria aquele famoso sintoma, “deu branco”! Se a memória falhasse nesta amplitude, todo mundo sabia que o resultado seria catastrófico.

Perceber a [...] alternância rítmica entre lembrar e esquecer [...] (ECKSCHMIDT, 2011, p. 44) e que a professora *Bem te vi*<sup>65</sup> expressa de forma tão singela e certa através do “cutuca que vem” foi para mim, inovador. Caminhar entre o balanço do que se lembra e do que se esquece, do presente aqui e agora, com o passado, do que foi e

65 As professoras que participaram da minha pesquisa de mestrado escolheram “nomes de passarinhos” para serem referenciadas na minha escrita.

ressurge e me lembra o que o professor Elison Antonio Paim nomeou de “dobradinha”, como uma imagem para a discussão sobre o conceito de rememoração do filósofo Walter Benjamin. No depoimento da professora *Bem te Vi*, ela anuncia como a cada novo tempo presente ela encontra uma novidade no passado [...] “ou porque nunca tinha lembrado ou porque lembrei diferente....”

Rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente. (GALZERANI, 2004, p. 295)

Começar a compreender a memória de forma mais abrangente, plural e menos utilitarista ou apenas saudosista fez com que a escolha do título da minha dissertação não pudesse deixar de homenagear, “**A Arte de lembrar e esquecer**: narrativas autobiográficas de professor(as) sobre sua infância”<sup>66</sup>.

Hoje frente ao meu projeto de tese, *rememorando* os caminhos que percorri; a minha atuação como professora na Escola de Educação Infantil Casa Amarela<sup>67</sup> de Florianópolis (desde 2000); o meu acompanhamento como parceira e consultora do Projeto Território do Brincar<sup>68</sup> (desde 2012), que registra a cultura infantil no Brasil; e o trabalho como professora convidada de uma classe da educação infantil da Escola Zenzeleni<sup>69</sup>, na África do Sul (2015) o título, *a arte de lembrar e esquecer*, voltou a chamar minha atenção, sugerindo, como um fio que pede continuidade, para a elaboração de um tecido com novas possibilidades.

66 Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2011 sob a orientação Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello.

67 Escola de educação infantil de Pedagogia Waldorf de Florianópolis. <http://www.escolaca-saamarela.com/>

68 O programa Território do Brincar é um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil. <http://territoriodobrincar.com.br/>

69 Escola pública de Pedagogia Waldorf situada na periferia da cidade do Cabo na África do Sul. <http://www.cfce.org.za/cfce/index.php/zenzeleni-school>



A minha tese nasce da paixão de observar e registrar **as narrativas gestuais e orais do brincar livre da criança**. Como professora eu sempre tive dois tipos de registros, um dos conteúdos das aulas no diário de classe, prática exigida pela própria instituição e outro sobre minhas impressões do dia, das crianças, mas, principalmente, da expressão espontânea da criança e que no caso, da educação infantil, se mostra de forma potente, no brincar livre. Muito mais do que um hábito está escrita sempre foi uma necessidade no sentido que Cecília Warschauer coloca: “Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida” (WARSCHAUER, 1993, p. 61).

A possibilidade de expressar sensibilidades entrelaçadas de esquecimentos, singularidades na escrita que surgiam através da rememoração dos acontecimentos do meu dia a dia com as crianças ressignificou as narrativas dos meus registros. Diálogos entre crianças, gestos, construções, conflitos foram me dando a oportunidade de ter “versões plurais” (GALZERANI, 2004, p. 300) sobre a minha prática pedagógica.

Os registros se davam principalmente com o uso da linguagem escrita, mas desde o início a imagem, que no meu caso sempre se deu através de uma máquina fotográfica, foram fundamentais, como se aprofundassem o olhar onde eu podia ver e rever sempre com um novo olhar, as imagens das crianças brincando, seus gestos, expressões, construções que, às vezes, no cotidiano, passam despercebidas.

## O FIO QUE PEDE CONTINUIDADE.

Falo do lugar de uma educadora que atua, principalmente, com crianças da educação infantil. Porém, desde o meu mestrado também venho trabalhando com formação de adultos, onde compartilho “os meus agachamentos”<sup>70</sup> de olhar, sentir e estar com a criança. Neste

70 “A diferença está em ouvir as crianças e acolhê-las em seus pontos de vista – algo aparentemente despojado, quase ingênuo; chamo a isso um tipo de atitude de ‘agachamento’ do a ir perto do chão onde a criança habita. (MARCONDES MACHADO, 2010, p. 12)

caminho de compartilhar com outros educadores, as narrativas autobiográficas sobre a infância, tornaram-se uma ferramenta poderosa ao buscar sensibilizar e aprofundar o encontro do educador com a criança, essencialmente quando ela está brincando espontaneamente e não através de atividades com metas de aprendizagem e que muitos educadores insistem em chamar de brincadeira.

Admitir a diferença entre o brincar como meio para cumprir objetivos pedagógicos ou de considerá-lo como expressão máxima da criança, é o primeiro passo nesta pesquisa que tem como foco principal as narrativas gestuais e orais do brincar livre, isto é, que parte da criança e não de propostas lúdicas dirigidas por educadores. Estas brincadeiras livres<sup>71</sup> ou como as denomina Vivian Gussy Paley<sup>72</sup>, “histórias em ação”, chamam a minha atenção há 18 anos, quando comecei a atuar em escolas de Pedagogia Waldorf.<sup>73</sup> A compreensão de primeira infância da criança neste tipo de escola organiza em seu ritmo diário tempos prolongados de brincar livre dentro da sala e no jardim. Foi através desta possibilidade de acompanhar este brincar de crianças com grupos de diversas idades, com materiais pouco estruturados que comecei a cultivar o hábito de registrar o brincar das crianças. Através de imagens, narrativas e gestos, fui colecionando este material. Observar e registrar a criança brincando foi a ponta inicial de um extenso processo. Foi necessário, antes de tudo, aprender a mudar de atitude daquele que tudo sabe para um eterno aprendiz e assim se aproximar de uma postura de olhar a criança a partir dela mesma. Foi também necessário perceber que os registros continham muito de mim, das minhas perguntas, sen-

- 71 Durante o texto estarei usando a nomenclatura de brincar livre ou espontâneo como sinônimos para representar o brincar que surge da criança e não da mediação de educadores.
- 72 Vivian Gussy Paley é uma educadora e pesquisadora de educação infantil norte americana que trouxe uma enorme contribuição ao tema do brincar e às narrativas infantis principalmente pelos registros feitos durante o brincar livre da criança.
- 73 Pedagogia Waldorf é uma abordagem pedagógica baseada na filosofia da educação do filósofo Rudolf Steiner (1861 – 1925), fundador da antroposofia. A pedagogia procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, intelectual, artístico dos seus alunos. Para mais informações: <http://www.fewb.org.br/Pedagogia.php>

sibilidades e assim assumir que observar e registrar o brincar livre nos leva a caminhos imprevisíveis e inusitados e que não cabem em teorias e metodologias rígidas que não permitam esta fluidez.

Revisitar os registros que observei, senti e refleti do brincar livre dos meus alunos me levaram a reencontrar com o fio que um dia deixei para trás, o fio da *rememoração* que surgiu na produção da minha dissertação e que pede continuidade. Este fio que um dia foi, um convite, importante, afinal está no título da minha dissertação, mostrou-se como um ponto fundamental na construção do meu projeto de pesquisa do doutorado. Foi na rememoração dos meus registros de observação do brincar livre dos meus alunos que me trouxeram o impulso e a necessidade de mergulhar em questões mais profundas da educação. Muitos outros fios, de texturas e cores diferentes também fazem parte deste tecido que mal começou a se mostrar, mas que vem se evidenciando através de um exercício constante de rememoração dos meus registros do brincar livre.

## OUTROS FIOS...

Muito se pesquisou sobre o brincar nas últimas décadas e toda esta produção de conhecimento é tão imperativa que inclusive fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) legitimando o brincar dentro da escola, o que acredito ser necessário e providencial. Portanto poderíamos concluir que a importância do brincar é completamente familiar, para nós educadores! E aqui recorro, instantaneamente, ao texto de Benjamin (2009, p. 197), “O narrador”: “Por mais familiar que seja o seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. O autor nos convida a refletir sobre um tema tão corriqueiro e naturalizado em nossos discursos para ir

muito além de uma discussão dos gêneros literários, e que Gagnebin (2014, p. 227) explica de forma tão certa.

As reflexões de Benjamin em “O narrador” permitem, ademais, tecer laços com questões antropológicas, etnológicas, pedagógicas e psicológicas. Destaco aqui, dentro da própria obra de Benjamin, a importância não só pessoal ou subjetiva, mas teórica e política dos assuntos ligados à educação e à infância, pois a infância é o território privilegiado do encontro singular com aquilo que vem de longe, com os mortos e o passado, e que os vivos “trazem junto” e transmitem, na maioria das vezes, de maneira não consciente.

Quando me proponho a estudar o brincar das crianças a minha tentativa é sair do discurso de senso comum e refletir como esta expressão tão potente da infância está sendo tratada, principalmente, nas instituições. No meu trabalho com as escolas uma das primeiras perguntas que faço, para as educadoras, se as crianças brincam? Com um discurso pronto, elas respondem que sim, e, rapidamente, completam a afirmação com uma enorme lista de justificativas sobre a importância do brincar no desenvolvimento e para a aprendizagem de conteúdo. Neste contexto, o brincar deixa de ser uma experiência única e espontânea da infância para se fragmentar na rotina escolar correspondendo a uma ferramenta pedagógica de desenvolvimento e conteúdo informativo.

Nesta relação de transformar o brincar em ferramenta pedagógica, mais uma vez me inspiro nas reflexões de Benjamin (1994) onde ele justifica que o declínio da arte de narrar se deve principalmente a experiência que está em baixa e a difusão da informação.

A criança quando brinca espontaneamente busca o que ela precisa, o que a toca, é aberta e sensível para se aventurar nos seus desejos, curiosidades, anseios em uma busca constante e única. A criança que brinca é fiel a experiência, como um fim em si mesmo, não objetiva nada, ao mesmo tempo em que serve para tudo, porque tem

uma “qualidade existencial” (LAROSSA, 2002, p. 27). Enquanto o brincar pedagógico responde a esta lógica da “sociedade de informação” o brincar espontâneo coloca em pauta a discussão do brincar como experiência, como “[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque (LAROSSA, 2016, p. 26).

Se o impulso inicial da minha tese foi puxar o fio da *memorização* que pedia continuidade nas reflexões que teceram a minha dissertação, agora outros fios se mostram como fundamentais para fazerem parte desta nova fase do meu tecer. A experiência do educador, ao lembrar e o brincar livre, como experiência, fazem parte de um emaranhado de possibilidades na minha escrita. Reconhecer e escolher os outros fios para a trama do tecido da minha tese, está sendo um exercício. Pensar no registro do brincar como experiência e *memorização* parecem caminhos que possam fortalecer e contribuir para a discussão do lugar da escola hoje.

## NARRATIVAS GESTUAIS E ORAIS DO BRINCAR LIVRE

Uma das minhas maiores preocupações ao compartilhar os registros das narrativas gestuais e orais do brincar livre da criança em uma pesquisa de doutorado é encontrar uma “expressão” que respeite a potencialidade imaginativa e gestual do brincar espontâneo da criança sem precisar encaixá-lo em racionalidades que exigem exatidão e verdades únicas. Confesso que no início dos meus registros eu buscava esta exatidão, já que acreditava que uma pesquisa “confiável” precisava trilhar este percurso. Porém esta forma me distanciava da experiência do brincar das minhas crianças e da minha experiência como educadora ao lembrar tais registros. No universo infantil estas “histórias em ação” não seguem uma linearidade, elas são interrompidas

por outras materialidades, imaginações que atravessam a brincadeira e a mim mesma, mudando o curso da história toda vez que se faz necessário. Mas como seria encontrar uma forma de expressão para a experiência do brincar livre?

Foi na leitura da *Infância Berlinense por volta de 1900* de Benjamin (1994) onde através de narrativas que ele coloca como imagens, pequenos fragmentos da sua infância, ele faz um mergulho nas memórias da sua própria infância, do mundo cultural da época e também evoca o modo de ver das crianças, suas sensibilidades que ficam a margem do mundo adulto. Estas narrativas “[...]miniaturas de sentido, imagens exemplares finitas nas quais se circunscreve um sujeito que diz de si, mas não somente, abrindo espaço a “algo outro que não si mesmo” (GAGNEBIN, 2004, p. 80), são as mônadas. Perceber a potência destas pequenas narrativas que nas suas pequenas parcelas conseguem compor a todo, foi o caminho que me inspirei para compartilhar o registro do brincar livre na escola.

Procurando não separar dimensões racionais de sensíveis, tentando trazer na perspectiva de Benjamin miniaturas de sentido (mônadas) exemplificarei alguns registros dos meus diários de campo<sup>74</sup> onde gesto se transforma em sonho, rastros em pistas, cotidiano em ficção e pés em coreografia.

74 Desde 2010 tenho registrado através de narrativas e imagens em um diário de campo o brincar espontâneo das escolas que trabalho e visito.

Figura 1 – Outono/ 2015; Escola Zenzeleni – “Um olhar que sonha longe!”



*Olhar distante, carrega em seus braços um bebê enrolado em panos. Não está sozinha, mas se sente sozinha. Seus braços acolhem e seguram este bebê, mas seu olhar sonha distante, longe da presença dos gestos dos seus braços. Ela consegue ver o mar distante que surge depois do aglomerado de casinhas de madeira, longe do calor, do cheiro que aperta sua alma. Ela deseja o horizonte do mar aberto, o cheiro da maresia e a suavidade do voo das gaivotas.*

Figura 2 – Outono/2016; Escola Casa Amarela –  
“Um buraco, um João e um Caetano”



*Um buraco bem no meio do tanque de terra. Quem fez não me lembro mais, não foi de uma vez só. Talvez cada dia um grupo de crianças. Um buraco que começou pequeno e foi aumentando até ele ter o tamanho certo. Digo tamanho certo porque, de repente, pararam de tirar terra para aumentar o buraco. Ninguém pediu, ninguém mandou apenas pararam, parecia estar do tamanho certo. Agora era assim, quando corriam para o jardim pulavam para dentro do buraco e era muito comum ver crianças disputando, se enrolando, brincando neste espaço dentro do buraco. E um dia eu vi que não era um buraco não, e sim, um ninho, como estes de passarinho, que tem a intimidade e o aconchego que todo filhote precisa.*

**Figura 3 – Primavera/2014; Escola Casa Amarela – Reflexão sobre os Rastros das brincadeiras**



*Vou buscar a minha câmera, quando chego as crianças já foram embora, só sobraram baguinhas, alguns gravetos amontoados parecendo uma mini fogueira e uma panelinha. Parecem pistas... rastros da brincadeira que ali aconteceu... fragmentos do processo de criação que por ali já passou. O contato com este material me permite intuir e*



*imaginar o que foi. Quantas histórias vão se construindo, de repente me vejo sonhando e criando possibilidades que se inspiram nos rastros do brincar. Me desloco da racionalidade do dia a dia das minhas tarefas pedagógicas e me aproximo de um lugar de sonho e criação. Reflito sobre educação.*

**Figura 4 – Verão/2013; Território do Brincar<sup>75</sup> – “Pés”**



Pés...descalços.  
Fortes, ágeis,  
Amarrados.  
Seguros, flexíveis e  
Sempre descalços.  
Pra onde vocês vão, pés...descalços?  
Sensíveis,  
Almejam se libertar da terra para alcançar o céu.  
Quem sabe lá podem sonhar e brincar.  
Pra onde vocês vão, pés...descalços?

75 Desde 2013 trabalho como consultora do projeto Território do Brincar (<http://territoriodo-brincar.com.br/>) desde 2012.

## UMA ÚLTIMA COISA...

Procurei aqui, partindo das reflexões inspiradoras que a disciplina, Walter Benjamin: memória e experiência, me convidaram a pensar, expor minimamente algumas relações que atravessaram a pesquisa do meu projeto de tese. Ao rememorar registros escolares das narrativas gestuais e orais do brincar livre da criança, constrói-se uma possibilidade reflexiva às práticas escolares, onde os tempos e espaços para a infância afastam a experiência, na perspectiva benjaminiana, para preponderar o que se chama de vivências, em detrimento de possibilidades de real formação e transformação. Outra grande descoberta foi o uso das *mônadas* como possibilidade metodológica, para os registros das narrativas gestuais e orais que podem criar imagens criadoras ao se aproximar as sensibilidades da criança à reflexão do educador.

Para dar vazão a aventuras de reflexão aberta, experimental, este texto surge como convite. Se o meu objetivo inicial era escolher como foco a discussão da *experiência* do brincar livre, outras reflexões surgiram. Os 18 anos de registros do brincar da criança e a possibilidade de rememoração deste material está sendo um conceito norteador de um fio que teci lá atrás durante mestrado e que surge, agora, como um potente fio na elaboração do tecido que está compondo o meu caminho de estudo da tese, que tem como matéria prima as narrativas gestuais e orais do brincar livre da criança na escola.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

ECKSCHMIDT, Sandra. **A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas de professores(as) sobre a sua infância.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

GALZERANI, M.C.B. Memória, História e (re)invenção educacional: uma tessitura na escola pública. In MENEZES, Maria Cristina (org) **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras.** Campinas: Mercado de letras 2004.p.287-330.

GAGNEBIN, J. M. **Limiar, aura e rememoração.** Ensaio sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/abr.2002.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Coleção experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MACHADO, M. M. **Merleu Ponty e a Educação** (Coleção Pensadores & Educação, 19) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PALEY, V. G. **The boy who would be a helicopter:** the uses of storytelling in the classroom. Cambridge: First Harvard University Press paperback edition, 1991.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.



# 13

Josiane Beloni de Paula

## O debate étnico-racial na escola: diálogos com Walter Benjamin e os decoloniais

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.13](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.13)

*Memória afetiva é esquecimento.  
É lembrar sem ter permissão do tempo.*

*(Marília Floôr Kosby, 2015, p. 16)*

Este texto vem com o intuito de trazer conceitos de Walter Benjamin acerca de atitudes em pleno século XXI, que resistem ao sistema vigente no que tange a discriminação dxs<sup>76</sup> sujeitxs, sendo este parte da tessitura de uma tese de doutorado, a análise por meio destas lentes.

Esta tese objetiva discutir um tema já muito estudado, porém com um diferencial, não vem mais com o único intuito de somente pontuar o problema, ou seja, de que existe o racismo, o preconceito e a discriminação no Brasil, mas investir na transformação de um cenário construído ao longo da história e camuflado numa tentativa de invisibilidade de sua existência. Por meio de lentes, as quais trazem autores que se posicionam contra o sistema dado, com um futuro determinado e visualizam possibilidades de construção de conhecimentos diferentes das legitimadas, como Benjamin e os decoloniais.

Para iniciarmos a discussão, me aproprio de um conceito muito recorrente na obra de Walter Benjamin, que é o de narração e com ela podemos pensar nxs sujeitxs que foram entrevistadxs na construção desta tese, a qual visa discutir práticas de resistências negras, realizadas nas escolas para erradicação do preconceito racial na sociedade brasileira, o projeto de tese intitulado: Andarilhagens das práticas de resistências negras na escola, no evento “Poder Escolar”<sup>77</sup> em Pelotas-RS,

76 Opto por concordar com a linguista Catherine Walsh (2017) que: “*El uso de la “x” es una opción —de hecho lingüísticamente insurgente y desobediente - para contrarrestar el género binário*”. Ou seja, onde o “x” é usado lembramos de se tratar homens e mulheres, negros e negras, professores e professoras...

77 Criado em 2001, o projeto de formação “Encontros sobre o Poder Escolar” tem como objetivo investir no desenvolvimento da autonomia e capacidade da comunidade escolar, contribuindo para a qualificação da oferta da educação básica através da divulgação de experiências, diálogos e o contato com pesquisadores da área. Foi idealizados por professoras após a participação em eventos intercontinentais oferecidos em Porto Alegre - RS, com intuito de levar para o extremo sul o debate da escola, tornando-se um evento estadual.

na década de 2001 a 2010, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Foram entrevistadxs professorxs, que de certa forma compreendendo que ao narrarem suas histórias, estiveram rememorando suas experiências e resignificando seus vividos para intervirem no agora. A narração traz das suas memórias e experiências, atravessamentos, na medida em que xs envolvidxs afetam e são afetadxs, realizam a práxis ao refletirem e retornarem suas memórias, pois nestas transformam, refazem. Xs sujeitxs, ao narrarem suas memórias, deixam seus rastros, criam e recriam, destroem e constroem ao mesmo tempo suas percepções do mundo que o cercam. Ao rememorar x sujeitx cri outro significado ao vivido, lembrando do passado, no presente, construindo o futuro, instrumentaliza sua ação, sendo assim vai construindo resistência visualizando o não visto, criando deslocamentos.

Dessa forma, numa perspectiva de “[...] escovar a história a contrapelo, contra a ilusão do progresso” (KRAMER, 2008, p. 17) que para Benjamin, é imprescindível,

[...] a tarefa mais importante do intelectual é impedir o esquecimento que se consolidará caso a barbárie continue a ganhar, porque a ameaça que pesa sobre a humanidade é a da perda da memória dos oprimidos, que faz com que os vencidos de hoje não mais se lembrem da história de ontem (KRAMER, 2008, p.18).

Pois, quem narra cria a possibilidade de contar sua experiência, dar conselhos, revisitar o seu passado, resignificando o seu presente, para construir seu futuro, possibilitando ver caminhos entre as brechas, analisar os rastros, para se posicionar contra a opressão.

Uma educação a contrapelo, que é o que aqui trataremos como práticas de resistências negras na sala de aula.

Nas palavras da professora Juliana (2017):

**Afinal ele também é a sociedade, negro não fala só com negro, branco vivencia os limites impostos ao negro**

Trabalho com turma de educação infantil e não deixo de fazer o trabalho, porque eu acredito que as questões sociais entre elas de discriminação, de preconceito, de marginalização, má distribuição de renda, entre outros desrespeitos precisam fazer parte da escola, já que estes impossibilitam que todos possam ter garantidos seus direitos. Também porque estas questões para o negro são diárias, é todos os dias, e as crianças estão na escola todos os dias, então naquele espaço é um lugar que tem que problematizar sim. Faço muito a fala contra o discurso de somos...somos todos iguais? Não!!! Somos todos diferentes sim, o que não somos é inferiores, menos capazes ou incompetentes. Não somos descendentes de escravos, mas sim de um povo guerreiro, onde havia reis e rainhas que foram forçados a deixar suas casas, suas famílias e riquezas para os tornarem escravos. Estas trocas envolvem respeito as nossas histórias e a dos nossos antepassados. Na educação infantil, eu trago as mães para conversar, porque essas falas vão se enraizando nas crianças, eles tem quatro anos, eles vão começar a reproduzir essas coisas, que são faladas em casa, então eu não abro mão de discutir isso com eles.

E não é porque na minha sala só tem um aluno negro, que não vou precisar tocar no assunto, afinal ele também é a sociedade, negro não fala só com negro, branco vivencia os limites impostos ao negro. Então porque eu tenho só um aluno negro, vou pegar só aquele num cantinho, e só com ele vou trabalhar a questão, não, eu tenho trabalhar com todos, por que o preconceito e a discriminação vem de onde?

Eu trabalho muito em função das histórias infantis e quando tem uma situação da escola que eu percebo eu trago pra eles, pra que a gente possa pensar junto e, quando é com mães eu trago as mães pra gente dialogar com relação a isso. Quando surgem falas ou comportamentos preconceituosos, questiono os pais, querendo saber de onde surge porque aqui não é, dos coleguinhas e da professora, ela vem lá de fora. Assim convido-os a estar pensando nessas coisas, coloco os pais no meio disso tudo assim.

Após esta narração, toco em outros conceitos caros ao filósofo Walter Benjamin tais como a memória e a experiência, ambos interligados à prática da narrativa.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais, contadas pelos inúmeros narradores anônimos

Para Benjamin (2014, p. 222), a narrativa está intimamente ligada à memória. O autor afirma que a memória cria a corrente da tradição e que passa de geração a geração por meio da narratividade e da experiência. Isso se configura como um “trabalho artesanal”, cujo escopo é entrelaçar a experiência e a memória, capaz de agir sobre o passado “como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Assim, a narração, enquanto experiência de trabalho artesanal, configura-se na matéria vital vivenciada coletivamente. Na coletividade, a memória se materializa por meio da narração, particularmente, daquele que “conta” a história. Contar é recontar, rememorar a experiência.

No tempo em que estamos vivendo a chamada modernidade, no qual a experiência, a memória e a narração estão se perdendo – pois, o rápido é o que importa, o ter e não o ser – somos chamados a refletir sobre o que é modernidade no sentido de um progresso avassalador e único. Sem levar em conta as minúcias, podemos dizer que esta é o início do projeto pensado do que denominamos e colonialidade do ser, do saber, do poder, do sentir e da natureza.

Quais percursos quando não há um fim determinado? “Depende” da ação, para um outro modo de ser e estar no mundo. Saídas (brechas), transformam o caminho – enquanto aquilo que vislumbramos pode não estar nem no fim como (comunismo ou anarquismo), nem no caos total como algumas teorias pós-modernas.



Segundo Benjamin (2014), o processo de releitura do passado deve ser contínuo, pois nenhuma releitura é definitiva; trata-se de um olhar voltado para o passado, mas não tal como foi contado por alguns, e sim para aquilo que não foi dito dele, principalmente acontecimentos históricos que implicaram em sofrimento, exploração e genocídio – como é o caso da escravização brasileira.

Poderemos assim criar uma outra leitura do presente. Com o pensamento de Benjamin, o qual se coloca na contramão do ideário eurocêntrico, refletindo na pluralidade de conhecimentos, temos no mesmo viés os estudos decoloniais, pensando também em outras saídas, “brechas” para a sociedade. Ambos nos levam a pensar em outras formas de conhecimento na modernidade – pois nossas sensibilidades foram educadas para determinados costumes, cheiros, espaços e gostos. Mas, o pensamento decolonial e as discussões de Benjamin nos remetem e fazem enxergar outras maneiras de ver, sentir, saborear... que não são nem melhores nem piores, e sim outros modos. Há muitos preconceitos marcados pelo processo do conhecimento eurocêntrico.

Nas escolas, são reforçados os valores do eurocentrismo; e certamente menosprezam outros fazeres e saberes, por exemplo, de povos originários ou escravizadxs. Essas práticas de resistências trazidas à tona pelos entrevistadxs, nos fazem visualizar que é possível – como nos dizem os teóricos – vivenciar, olhar de outra formar, criar brechas para outros saberes e fazeres dentro da educação formal, dentro da instituição escola. Assim, são em momentos de rememoração e nos instantes de ter a palavra, para todxs xs sujeitxs, referentes por exemplo a história do negro brasileiro, além da contada pelx colonizadrx.

Professora Jacira (2017), dos sujeitxs que não aparecem:

### Aquilo me causava, assim, uma dor, sabe?

Então, aqui temos muitos negros, porque toda a nossa história de Pelotas – isso é uma coisa que me incomoda, com essa cultura pelotense. Mas eu comecei a pensar e a ver isso assim: nas relações de sala de aula! Quando eu ia lá com os pequeninhos; eu sempre trabalhei, mais ou menos, com a terceira série, e é uma coisa que eu digo – acho que eu digo no mestrado, nas justificativas dos meus trabalhos geralmente eu digo isso, porque foi por onde começou, mesmo –, eu notava, sim, que os alunos não queriam relações com os coleguinhas negros. Eles não queriam sentar junto para fazer um trabalho na sala de aula, no trabalho de grupo que tu propunhas. Não queriam brincar no recreio! Eu via as crianças negras, às vezes, encostadinhas no cantinho, ou então no grupinho deles, ou sozinhos. Aquilo me causava, assim, uma dor, sabe? De ver aquilo que era discriminação. Eu sentia isso. Eu comecei: “Mas por que isso? Por que essas coisas estão acontecendo?” Nessa época eu nem pensava em ir para a universidade, fazer curso, me especializar, nem nada; eu era uma simples normalista dando aula para uma turma de crianças de terceira série, na zona rural, depois na vila. Isso foi outra coisa. A questão de que trabalhar na escola pública da periferia, eu notava, porque houve uma época que eu trabalhei no São José e trabalhei aqui no Nossa Senhora das Dores, ali na Cohab. E eu notava! Bom, primeiro, que São José, eu acho que se eu tive aluno negro, foi uma ou duas; uma menina que eu até tenho uma foto dela, era filha de militar, né, família dessas que tem... o pai é transferido, assim. E ela foi minha aluninha na terceira série lá no São José. Quando o pai foi transferido, que ela saiu, ela foi se despedir de mim e me entregou uma foto dela comigo, na sala de aula. [...] Eu, realmente, eu não sei! Porque eu tenho, na minha família, vários primos, várias pessoas negras. Tem primos casados com negras; negros casados com primas, e tudo, assim; mas não é uma questão genética, de ser negra! São pessoas que encontraram parceiros negros. E eu sempre convivi muito bem com isso! Não sei. Eu nunca tive essa coisa, assim, da rejeição do outro por ser negro, ou por ser indígena. E depois, também, eu tive uma inserção muito forte no período da minha vida nas comunidades eclesiais de base, na época que a teologia da libertação era uma teologia da igreja – que hoje não é mais. E aí, mais ainda eu me inseri! Eu

trabalhei muito, por exemplo, conselhos urbanos. A maioria negro, comecei a perceber isso na sociedade; população negra, maioria negra, marginalizada, desempregada. E essas coisas foram me motivando, e eu acho que, por isso, depois eu fui fazer Ciências Sociais, para entender um pouco dessa coisa da sociedade. Aí eu fiz! Em 1980, eu acho. É. Porque aí eu casei, tive filho, tive um pouco tempo [afastada], trabalhando, trabalhando no ensino básico. E depois, quando eu resolvi fazer o curso de ensino superior, eu comecei com Serviço Social. Aí não me adaptei; achei que não era aquilo que eu queria, e comecei a observar outras coisas dentro da academia. Aí eu digo assim: “É Ciências Sociais que eu quero!”. E fui. E, realmente, foi. E o meu primeiro trabalho, então, quando eu tive que fazer a monografia de graduação, foi... Eu digo: “Agora eu vou tentar estudar para ver como é que é mesmo essa história do negro no Brasil. Por que é que isso acontece?”. Porque, até então, eu também não sabia nada! Eu só tinha essa intuição, esse sentimento de solidariedade [...]. Aí eu fiz o meu trabalho [...] “Releitura de uma história negra no Brasil”. Então eu comecei a ver que, na realidade, essa história que a escola contava, e que eu, muitas vezes, contei, não era verdadeira história! Aí eu fui buscar, e aí comecei a fazer isso. Aí entendi um pouco naquela etapa. Aí comecei, já, eu sempre procurava muito, assim, trabalhar com os alunos, quando eu observava situações de discriminação, eu procurava sempre trabalhar na... mas era a questão mais emotiva, mais emocional, de tentar explicar, assim, aquela coisa bem assim, que eu digo, hoje, é o cristianismo romântico (risos). Eu digo assim: “Mas olha aqui! Ele é teu irmãozinho!” (risos). [...] Eu digo: “Ele é teu irmão!”. Aí, essa coisa. Mas nada, assim, com a visão social e política muito aberta, não, ainda! Eu estava sentindo, mas eu não estava, também, sabendo como fazer. Aí fui estudar! Fui estudar isso aí. Aí comecei a entrar mais a fundo na coisa, e cada vez eu me envolvi mais. Depois, quando eu fui para a especialização... Eu me formei em 1982, em Ciências Sociais. Sempre trabalhando na escola básica, pública. Em 1983 eu fui trabalhar no São José. E aí eu comecei a perceber mais ainda a diferença de uma para outra. São José, acho que nenhuma professora negra; acho que nem tinha, naquela minha época não tinha. Aluna negra, só essa menina que eu tenho a fotinho até hoje, que eu não sei nem onde ela está. E na escola da periferia, que era aqui, o Nossa Senhora das Dores, era completamente

diferente. (Risos) Eu me lembro que, um dia, eu encontrei um aluno meu que estava no Nossa Senhora das Dores quando eu morava na Cohab. Aí eu estava na frente da casa, aquele cara pintando um letreiro de uma oficina que tinha na frente, [...] ali, na Visconde de Pelotas. Estava aquele cara lá, pintando, pintando, pintando. E eu cheguei na frente da casa e ele me gritou de lá: “Oi professora!”. E eu digo: “Oi!” Mas sem saber quem era. “Está me conhecendo?”, “Não”, eu digo, “Não, eu não sei. Tu foi meu aluno, né?”. “É! Eu sou o Vanderlei! Lembra que uma vez eu lhe disse que para que eu ia estudar, se eu não ia conseguir ser nada na vida? Estou aqui, ó! Estudei, estudei, e estou pintando parede.” (risos). Vê só, né? O que tem de sentido em tudo isso aí, né? Não sei por que ele não conseguiu. Não sei se ele parou no meio, se realmente se deu conta que não ia adiantar estudar. Porque tem, até, estudos sobre essa cultura, mesmo, que “Acho que não vale a pena; acho que nunca vou conseguir”. Devido a toda a conjuntura onde está inserido, né?

Aqui continuo usando como referencial para estes estudos Walter Benjamin, tendo claro o contexto em que o mesmo vivia, quando a sociedade estava em plena transformação. A modernidade, este processo avassalador, estava criando forma, tomando os espaços. Logo, nesta pesquisa me aproprio dos seus conceitos para a discussão étnico-racial por entender que o momento, o qual vivemos também é de transformação e que a modernidade só se amplia com o auxílio de outros autores que nos indicam brechas, saídas e possibilidades.

De modo semelhante, é o que fazem os pensadores decoloniais, os quais denominam nossa atualidade como um momento que já saímos do sistema colonialista, mas viemos impregnados de colonialidade. O sociólogo peruano Quijano (2000, p. 342) nos esclarece:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Por isso, nos pensamentos de Benjamin e dos decoloniais, não se almeja um sistema único de vida e nem uma sociedade pronta e acabada. O que se vislumbra são outros saberes e fazeres, uma outra postura para analisar a história. Ambos refletem sobre o processo de construção de conhecimentos, mas não de verdades absolutas e fechadas, pois a história não mais se ocupa somente de certezas definitivas e sim de várias possibilidades de acionar o passado. Assim, conseguem captar as realidades em suas diversas formas, refletindo o contexto social e nenhum assunto poderia ser ignorado e sim debatido.

Como já exposto em outro artigo, mantenho a leitura com Benjamin e os decoloniais, *suleando*<sup>78</sup> o pensamento, ou seja, indo de encontro a um pensamento único e sem perspectivas de corrosão, do sistema, dos acontecimentos pré determinados, como já viemos refletindo:

Nessa perspectiva, não existe nos textos benjaminianos nem no pensamento decolonial um sistema pronto e acabado. Na verdade, a profundidade do projeto de Benjamin e da perspectiva decolonial resulta, em parte, em trazer outros elementos sobre a cultura para se desvencilhar do pensamento europeu em torno dos procedimentos historiográficos, acarretando a geração de uma nova postura ao analisar a história. Tanto para os decoloniais quanto para o filósofo alemão é necessário pensar nos processos do conhecimento não para produzir verdades e se fechar, pois a história não se ocupa de certezas definitivas, uma vez que há várias possibilidades de intervir no passado. Assim, Benjamin e os decoloniais conseguem captar a realidade em seus diversos vieses, pois radicalizam a forma de pensar e permitem apreender e refletir sobre todo contexto histórico social; nesse sentido, nenhum assunto poderia ser ignorado ou menosprezado. (PIAZZA, DE PAULA, 2018, p. 48-49).

78 Em 1992, Paulo Freire, grande educador, pedagogo e filósofo brasileiro, faz uso do vocábulo “suleá-los” em oposição ao verbo *nortear* no livro *Pedagogia da Esperança*. O termo *Sulear* problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo *nortear* (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal. Apesar do termo não constar nos dicionários da língua portuguesa, Freire chama a atenção para a conotação ideológica dos termos *nortear*, *nortear-lo*, *nortear-se*, *orientação*, *orientar-se* e outras derivações, citando como referência o físico Marcio D’Olme Campos.

Catherine Walsh (2008, p.113), socióloga decolonial, ressalta que a decolonialidade implica...

[...] partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Sendo assim, podemos perceber que é urgente os estudos com sujeitos que ao longo da história foram subalternizados, colonizados, e em virtude disso hoje refletimos com a mesma autora sobre o conceito de interculturalidade.

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...] é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8).

E é com esse olhar voltado para o passado, aqui de escravização, subalternização, colonização, a fim de reconstruir seus fragmentos por meio de um processo contínuo de releitura, que Benjamin se opõe à noção de linearidade progressista que está posta. Rompendo com o progresso desenfreado, o passado não mais se relaciona a uma objetividade desumana que legitima apenas a história dos vencedores do presente; ao contrário, ele permanece aberto, e sua rememoração se relaciona com a possibilidade de todos revisitarem suas memórias como os “ancestrais escravizados”. Por meio da interculturalidade trazida por Walsh visualiza-se possibilidades de remontar as memórias das histórias, as quais foram negadas, distorcidas ao longo do tempo.

Desse modo, a proposta de Benjamin e dos decoloniais se relacionam porque intencionam contar outras histórias, as quais, foram abafadas e reprimidas, deixando interrogações e lacunas, mas que ocorreram nos bastidores, nas mais diversas formas de ser e estar no mundo e não são contadas, porém narradas por seus protagonistas, não ecoando na história dita oficial, mas existindo e ocorrendo a margem, onde há a riqueza e detalhes dxs que a princípio não venceram, mas viveram histórias e podem narrar suas memórias de experiências, as quais ainda não foram ouvidas pela maioria.

Xs negrxs no Brasil são um dos grupos que sempre tiveram suas histórias abafadas ou contada pelx colonizadxr, que vai de selvagem a vitimizadx, ou deveria ser domesticadx, o qual foi escravizadx e traz isso na sua história, esquece-se da reinvenção humana que sempre ocorre em momentos de situações inusitadas, como a escravização ocorreu, neste processo ocorreram as mais diversas resistências e hoje ainda de formas diferentes ocorrem resistências. Aqui trazemos algumas delas em salas de aulas para um debate e valoração da presença negra na construção e constituição da sociedade brasileira. Onde há opressão se constrói resistências.

As práticas de resistências, são essas brechas no currículo, esperança afirmando a vida com atitudes questionadoras, provocadoras e transformadoras de realidades.

Como estxs professorxs começaram a compartilhar suas práticas no Encontro sobre o Poder Escolar:

Trabalhando com a memória dxs sujeitxs não valorizadx, para rever, conhecer e ter a oportunidade de ampliar nossa visão das resistências diárias que ocorrem em salas de aula e...

**A escola fazendo, tendo algum  
jeito de boicotar essa identidade**

Bom é, eu era colega de doutorado de uma professora da Universidade Federal de Pelotas, que é a Márcia Alves, que participou, né ativamente, da, da organização no sentido da valorização e de, de toda a, ela acompanhou né, toda a organização do Poder Escolar em Pelotas, até porque ela era, é vinculada ainda ao Partido dos Trabalhadores né e toda a proposta de educação cidadã em Pelotas, governo Marroni, então o engajamento dela, me fez também conhecer o evento em Pelotas né, e daí ela me disse, ah vai ter este evento e tu já sabe que tem esse evento lá em Pelotas? Eu não me lembro se esse era o primeiro, era o terceiro, não lembro qual que era, o primeiro que eu participei? [...] Então, isso, aí ela disse que tinha a ver com esta proposta de educação cidadã e tal e me falou do evento e me convidou e daí então eu fui participar, fiquei sabendo por ela, por esta colega, a Márcia.

Então, como professora da educação básica, essas questões sempre, principalmente as questões de etnia, eu já tinha passado por várias situações na escola, em que ficava visível o racismo né e as próprias crianças né, tentando manter a sua, a sua identidade negra e a escola fazendo, tendo algum jeito de boicotar essa identidade e eu como professora negra, sendo uma das poucas professoras negras da escola, então todas estas questões sempre me inquietaram e estavam na minha pauta, o meu mestrado também foi sobre estas questões, então eu achei que também era importante compartilhar isso num, num evento que ia ter muito professor da educação básica né, porque na época minha maior experiência estava na educação básica, embora eu estivesse no doutorado, eu não tivesse nenhuma experiência no ensino superior, então por causa disso assim, eu fui participar porque eu pensei que podia ser um momento de partilha bem importante e que eu estaria no meu chão né, que é o que eu mais conhecia, era a educação básica e por isso então eu fui participar do evento (ALINE, 2017).

**Ah, bueno, estás aqui, estudando,  
então, vamos lá, vamos partilhar!**

Foi há uns 15 anos (risos)! Mas, na época, era bem divulgado nas escolas, e, também, como eu estava no Mestrado (2002,



na primeira vez), aí, também, a própria organização da UFPel e o estímulo da orientadora para escrever alguma coisa. Então, acho que por duas vias: pela escola e pela universidade, pela pós-graduação.

Eu acho que o plano de fundo tem essa grande questão de fundo tem essa questão, mesmo, de participar, de contribuir, com uma experiência que já vinha há vários anos; a própria questão de ir para o mestrado já foi bem presente – na verdade, era a tentativa de estudar mais, de escrever mais, de refletir mais sobre algo que já estava há anos sendo vivido na Educação Física na escola, que era essa questão da capoeira. Mas a capoeira não por ela, só; pelo menos, o sentido, o significado que eu dava era esse: participar da construção de uma sociedade... é difícil achar as palavras (risos)! Em outros tempos era mais fácil. Mas... mais igualitária! Uma sociedade menos desigual; uma sociedade que valorize, inclusive, essa experiência da simplicidade, das coisas que vêm do povo. A cultura negra, eu acho, tem muito essa marca. A grande questão, na época, a questão do eurocentrismo, da razão; a cabeça funciona mais e a cultura valoriza, a cultura que a gente vive, a sociedade, ela valoriza mais isso. Então, quem estuda mais é mais valorizado. Então, práticas simples, do povo, muitas vezes, como era muito essa questão do corpo, da capoeira como uma expressão de uma luta por libertação, isso aí é o que vinha, na época, marcando, estimulando a participar do evento. Claro, tinha, também, essa questão acadêmica, um pouco, né? Ah, bueno, estás aqui, estudando, então, vamos lá, vamos partilhar! Mas, faz parte, né? (SINVAL, 2017).

Com as narrativas destxs professorxs podemos nos ancorar em Benjamin novamente para nos utilizarmos da importância da rememoração, do trato com as memórias, as quais trazem as experiências que dialogam com o viver uns dxs outrxs.

[...] Benjamin nos oferece um dado conceito de memória, capaz de ampliar a dimensão de ser sujeito – tanto sob o ponto de vista social tanto sob o ponto de vista psicológico. Conceito de memória capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo (a da criança e a do filósofo, por exemplo) (GALZERANI, 2008, p. 21).

Nesta perspectiva, não trabalhamos mais com a ideia de verdade no sentido de comprovação de dados, de objetos de pesquisa, mas sim de compartilhar, de ouvir e possibilitar que sejam ouvidas as vozes silenciadas pela colonialidade, realizar um trabalho com xs sujeitxs, trazendo para pesquisa suas experiências, memórias atravessadas pela sua constituição de sujeitxs, pois, “práticas de memória, pode ser uma arma de resistência, principalmente tratando-se de grupos étnicos com respaldo constitucional específico, como os índios”. (GALZERANI, 2012, p. 16).

Aqui também os afro-brasileiros, os quais possuem legislação específica e ou compartilhada, por exemplo na educação, respectivamente as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que foram resultados dos movimentos sociais e que estão presentes para que haja nas escolas esta rememoração das histórias, vividas pelxs não vistxs da sociedade brasileira. Neste espaço ocorrem as práticas de resistência e valoração da presença negra nas histórias a serem exploradas (ouvidas, contadas) de outras formas de ser e estar no mundo.

O que se almeja, enfim, é a erradicação do racismo que existe no nosso país, algo que prejudica as relações sociais, distanciando xs sujeitxs. Esta pesquisa trata de uma problematização sobre a temática acerca da questão étnico-racial negra na escola, a qual vem sendo colocada em pauta pela sociedade, ainda, muitas vezes, superficialmente, porém, se configura como algo momentâneo e suscetível de mudança, tanto pelo caráter mutante da sociedade, como pela dinâmica do conhecimento científico e da produção de outros conhecimentos. É um estudo que se inicia aqui, tendo como objetivo estimular a ampliação e divulgação de iniciativas de erradicação do racismo.

As práticas de resistência mostradas neste trabalho são um estímulo para outrxs sujeitxs ao estudo deste assunto, na trajetória de estudo deste tema tanto educadorxs como pesquisadorxs e demais envolvidxs afetam, afetando-se, envolvem-se e são envolvidos pelas vivências

e experiências que ocorrem ao longo da caminhada. E que é um viver contra a opressão, contra o racismo e a favor da pluralidade, de vidas sem um modo de ser e sim com formas variadas e respeitadas.

Então este trabalho que vem se construindo, transformando pensamentos e ações, possibilitando diálogos com outros pensares, vislumbra ser também uma fonte possível de dados, para pesquisadorxs e educadorxs, além de estímulo e incentivo acerca da presença negra em nossa sociedade e sua valoração na escola como integrante da construção histórica, no passado e atualmente. Além de não deixar de colocar em pauta um problema social, que é o racismo e deve ser combatidos por negrxs e brancxs em todos os lugares como na escola, sendo da educação básica e da pós-graduação. É uma luta humana para vivermos harmonicamente respeitando e conhecendo o pluralismo existente de experiências, memórias e variadas formas de ser e estar no mundo.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. **Experiência e pobreza**. Obras Escolhidas I, Brasiliense. 8ª Ed. 2ª reimpressão, 2014. (p. 123-128).

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. **O Narrador**. Obras Escolhidas I, Brasiliense. 8ª Ed. 2ª reimpressão, 2014, p. 213-240.

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. **Sobre o conceito da História**. Obras Escolhidas I, Brasiliense. 8ª Ed. 2ª reimpressão, 2014, p. 241-252.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Memória, História e Tempo**: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. Cadernos do CEOM - Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades**. RESGATE – vol. XX, No 23 – jan./jun. 2012, p. 1-6.

KOSBY, Marília Floôr. **Compêndio**. Os Baobás do fim do mundo. 2.ed. – Porto Alegre: Après Coup – Escola de Poesia, 2015.

KRAMER, Sônia. **Educação a contrapelo**. Revista Educação, São Paulo, ano II, n. p. 16-25, mar. 2008.

PIAZZA, Cecília Paladini. DE PAULA, Josiane Beloni. **Contribuições benjaminianas acerca da decolonialidade**. In.: PAIM, E. A.; PEREIRA, N. M. Interfaces: educação e temas sensíveis na contemporaneidade. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018, p. 45-58.

QUIJANO, Aníbal (2000). **Colonialidad del poder y clasificación social**. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

WALSH, Catherine. **¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales**. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Colômbia, n. 26, p. 102-113, abril 2007.



14

Odair de Souza

**A Educação para  
as relações étnicorraciais  
na modernidade capitalista:**

desafios e horizontes numa  
perspectiva Benjaminiana

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.14](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.14)

## INTRODUÇÃO<sup>79</sup>

Este artigo apresenta parte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina. A dissertação teve como objetivo central buscar nas memórias e experiências dos docentes da educação básica como a educação para as relações étnicorraciais acontecem e se as normativas legais efetivamente têm contribuído para uma prática docente antirracista e de combate aos preconceitos e discriminações.

A metodologia adotada foi a busca das memórias e experiências por meio de entrevistas com as professoras da Escola de Educação Básica Luiz Carlos Luiz, no município de Garopaba, Santa Catarina com questionamentos como: O que são memórias? O que é rememorar? Qual a importância da memória no ato de lembrar-se da educação para as relações étnicorraciais? Por que trabalhar com as memórias inspiradas em Benjamin, entre outras.

Nas entrevistas com os docentes pude perceber em suas memórias e experiências muito mais que uma docência técnica, racional, instrumental, mas sim a preocupação com uma racionalidade estética (MATOS, 1989) na qual os sentimentos, os desejos, os sonhos, as sensibilidades em relação ao trabalho na perspectiva da educação para as relações étnicorraciais puderam ser captadas. A vontade de “fazer diferente” é grande. Entretanto, muitos obstáculos são colocados entre o sonho e a realidade como o conhecimento fragmentado, a disciplinarização, a falta de tempo, a racionalidade instrumental, a falta de espaço para compartilhar experiências, entre outros.

79 Este capítulo é um fragmento adaptado do capítulo 2 da dissertação de mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFSC). SOUZA, Odair de. **A Educação para as relações étnicorraciais no Ensino de História: memórias e experiências de professoras da educação básica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2018. 216 p.

Como aporte teórico nos apoiamos em Walter Benjamin, filósofo e intelectual berlinense, que em suas obras já questionava a modernidade. Para ele, a modernidade apaga os rastros da experiência. Experiência encontrada na tradição de narrar e, este narrar é algo emancipador. Essas experiências e narrativas são apagadas e/ou silenciadas nos tempos modernos: de indústrias, de máquinas, de técnicas. De trabalho acelerado no qual as pessoas vivem o “tempo da correria”, vazio e destituído de sentido. No lugar da experiência, destacam-se as vivências automatizadas, de comportamentos solitários e individuais. As práticas coletivas, nas sociedades modernas são esfaceladas.

Galzerani (2002, p. 52) ao expor sobre a modernidade em Benjamin aponta que

[...] nestas tessituras focaliza a modernidade com a expressão artística e intelectual de um projeto histórico, intimamente articulado à ordem burguesa, capitalista, chamada modernização – contraditório, inacabado, mal resolvido, produtor de ruínas. Chega à conclusão que, apesar das novas possibilidades técnicas do século XIX, estas não resolveram as questões sociais fundamentais, tais como o esfacelamento do social, a dominação, a opressão.

O mundo moderno trouxe uma série de benefícios à humanidade, os quais estão em permanente aprimoramento na contemporaneidade, como por exemplo, as tecnologias informacionais e de comunicação. Nunca a medicina se desenvolveu tão intensamente. A medicina, a cada dia que passa, desenvolve tecnologias médicas aprimoradas para diagnosticar as mais diversas doenças; os remédios para tratar as “incuráveis doenças”. Nunca as distâncias se encurtaram tanto. Um acontecimento “do outro lado do mundo” demora segundos para chegar às nossas casas, via televisão ou alguma mídia com acesso à internet. As comunicações deram passos gigantescos através de entre outros instrumentos, os mais sofisticados aparelhos celulares multimídia. Ao mesmo tempo em que a modernidade trouxe um maior progresso tecnológico à humanidade em todas as áreas

do conhecimento, favorecendo assim uma maior qualidade de vida a uma parcela significativa da população mundial, parece que ao nível das relações humanas a situação piorou. Nunca os seres humanos se falaram tão pouco presencialmente e nem as relações amorosas, familiares e parentais ficaram tão fluídas. Nunca a violência foi tão crassa e a perda da sensibilidade se impõe como uma característica desses novos tempos e aceita por quase todos/todas como algo normal.

Os tempos modernos, com suas significativas invenções, ciência avançada e técnicas sofisticadas, têm promovido um declínio da experiência nos sujeitos, já que a informação tem prevalecido sobre significativos conhecimentos advindos das experiências. Larossa (2017) nos ajuda a compreender o porquê de a informação não construir experiências. Pois mesmo que vivamos na chamada sociedade da informação, do conhecimento ou da aprendizagem, isto não significa acúmulo de experiências. Esse excesso de informação tem orientado as pessoas a somente omitirem opiniões.

Assim, o sujeito moderno também trabalha muito e não faz muita coisa por falta de tempo, e, como diz o adágio popular, “tempo é dinheiro”. Logo se o tempo é dinheiro, esse indivíduo não desfruta mais do bom convívio da família, das relações amigáveis, de uma viagem encantadora. Os indivíduos vivem completamente em busca do “tempo perdido”. Por isso que a despeito de todas essas inovações e em todos os aspectos, não estão vivendo verdadeiras experiências, pois ao contrário, como nos diz Benjamin (2012, p. 123-128) estamos vivendo uma enorme e crescente pobreza de experiências. Por isso, precisamos parar, olhar ao nosso redor e captar o sentido da vida, de nossas relações, enfim do mundo em que vivemos. Compartilho com as ideias de Larrosa (2017, p. 25) quando este afirma que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar e escutar



mais devagar, para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Só assim poderemos aproveitar e usufruir de experiências e não vivermos na pobreza das mesmas, como nos alertava Benjamin. Aliás, esse filósofo, estudou a modernidade e já dizia que na modernidade as experiências vividas e as sensibilidades humanas são destituídas de sentidos e que esta perda de sentidos da vida humana leva a destruição e a barbárie.

Paim e Guimaraes (2012, p. 88) ao interpretar a modernidade capitalista inspirados em Walter Benjamin perguntam:

Então, o que é a modernidade? É o transitório, o fugidio, o contingente, a metade da arte e a outra metade é o eterno, o imutável. Não dá para pensarmos o belo da modernidade se não encarmos que o belo pressupõe o feio, pressupõe o ódio, pressupõe a agressividade. Não podemos esquecer que a modernidade tem que impor uma mudança de sensibilidade, de percepção da própria concepção do que é ser humano e que causou um profundo mal-estar e, no final das contas, nossos paradigmas estão a cair até agora.

Esta modernidade, estudada e criticada por Walter Benjamin ao longo de suas obras, fascinou a sociedade europeia do século XIX atraindo-os para as benesses do capitalismo: lojas, comércio, invenções fantásticas como a máquina fotográfica, o cinema, o desenvolvimento acelerado dos meios de transporte, entre outros. Porém, esta mesma sociedade que se orgulhava destas inovações e destes progressos invisibilizava a presença de sujeitos outros como o *flâneur*, o desempregado, o mendigo, o pedinte, a prostituta, etc., que compunha este mesmo cenário social. Isto para falar somente da Europa e, sobretudo, de alguns países como a França e Inglaterra.

Enquanto parte dos europeus deslumbrava-se e desfrutavam das benesses da modernidade, em outras terras e em outros continentes como na América e na África, a maioria da população nativa passava por um brutal processo de exploração econômica e cultural promovida pelos países capitalistas europeus, o que significa dizer que o desenvolvimento dessas tecnologias de dominação da modernidade avançou na medida em que manter o progresso e o luxo de cidades modernas como Paris, Berlim, Londres exigia, ao mesmo tempo em que africanos fossem brutalmente violentados – tanto de forma física como simbólica e psicológica – obrigados a trabalhar para as grandes corporações europeias para o sustento e lucro dos burgueses.

Estes processos de escravização de povos tais como, os indígenas e os africanos, em particular, não iniciam no século XIX. Já por volta do século XV, pessoas africanas na situação de escravizados pelos europeus de forma violenta foram obrigados a migrar para as mais diversas partes do mundo, sobretudo, para as Américas e, em especial, para o Brasil. Foram submetidos/as pelo colonizador branco às violências físicas, simbólicas e psicológicas e estigmatizados das piores formas possíveis durante mais de trezentos anos, período em que foram submetidos à escravização em diversos territórios, embora não sem resistência.

Após a abolição oficial (1888), os povos africanos e afrodescendentes<sup>80</sup> continuaram lutando por moradia, saúde, educação e, principalmente contra a prática de racismo que permanece até os dias atuais. Em poucas palavras, os povos afro-brasileiros<sup>81</sup> ainda hoje lutam pela ampliação de sua cidadania.

80 Adotamos aqui a concepção de afrodescendente fundamentado em Cunha J. para quem “a afrodescendência processa a existência conceitual de um grupo social cujas experiências comuns são as *origens africanas* e a passagem pelo *escravismo criminoso*”. (*Grifo nosso*) (CUNHA J. 2001 p.10-11; 2013 p.4). Ainda segundo CUNHA J, os afrodescendentes também podem ser chamados de negros. (CUNHA J., 2008, p. 87).

81 Afro-brasileiros são os descendentes de africanos nascidos no Brasil.

Mas afinal que relações guardam as reflexões de Walter Benjamin, um filósofo alemão da primeira metade do século XX, com as práticas de resistência na educação para as relações étnicorraciais? De que maneira seus escritos nos ajudam a pensar em formas de despertar a sensibilidade no ato de educar hoje e de modo mais específico na compreensão dos conflitos étnicorraciais do Brasil contemporâneo?

Desde suas *Teses sobre o conceito da História*, Benjamin (2012, p. 245) já dizia que a “[...] tradição dos oprimidos nos ensina que o Estado de exceção em que vivemos é a regra”, pontuando na tese de número seis que “o pretense historiador neutro que aceita diretamente os fatos reais, na verdade apenas confirma a visão dos vencedores.”. Com isso, o autor assume que toda forma de narrar a história carrega inevitavelmente uma posição e uma intencionalidade. Sugere também que no curso inacabado da história os vencedores ainda não venceram por completo, ou melhor, dizendo, não avançam sem a devida resistência.

Significativo desse movimento histórico, é a luta do povo negro que desde a escravidão resistiu ao regime dominante por meio de diferentes práticas, como fugas, suicídios coletivos, assassinatos dos “seus senhores”, entre outra. O povo negro<sup>82</sup> através de formas diversificadas tem lutado por cidadania plena. Diversas pessoas, grupos, instituições e movimentos se constituíram na luta por dignidade do povo negro.

Logo, o movimento negro é um deles<sup>83</sup>. Atuantes desde a década de 1970, ano de sua fundação, lutam para que os povos afro-brasileiros sejam sujeitos de respeito, cidadãos de dignidade e alicerçados

82 Estamos adotando aqui a classificação oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que considera negras as pessoas pretas e pardas.

83 Segundo Domingues (2007, p.102) citado por Gomes (2012, p. 733) “[...] Movimento Negro pode ser entendido como a luta dos negros para resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro a raça e, por conseguinte, a identidade étnico-racial é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro a raça é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

nas práticas de direitos humanos fundamentais nacionalmente reconhecidos. Dentre esses direitos destaco aqui o acesso a uma educação de qualidade, na qual as histórias e culturas dos povos africanos e afro-brasileiros sejam efetivamente conhecidas em salas de aulas. Portanto, a educação para as relações étnicorraciais se constitui como um horizonte de práticas de resistências nas escolas, pois como vimos tanto para Benjamin assim como para o movimento negro a educação jamais será neutra. Compartilho assim com Júnior (2017, p. 84) que

[...] não existe neutralidade no ato de educar. A prática docente implica necessariamente em escolhas e posicionamentos políticos, por parte do educador e da educadora. Assim, ao refletir sobre a educação das relações étnico-raciais é preciso ter clareza que é parte de uma opção política de resistências às práticas pedagógicas que serviram – e ainda servem – para reproduzir a ideologia dominante que silenciam a história e cultura afro-brasileira, contribuindo deste modo, para a sustentação do racismo e ampliação de formas de dominação e exploração.

Assim, por pressão dos movimentos negros<sup>84</sup>, a Constituição de 1988 já inseriu alguns artigos que vinculam igualdade racial e a erradicação do preconceito. Elucidativo disso é o artigo 5º da Constituição segundo o qual “a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão nos termos da Lei” (inciso XLII) e no artigo 242, § 1º menciona que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

84 Gomes (2012, p. 733) ao discutir sobre Movimento Negro aponta que outros autores preferem utilizar a terminologia movimentos negros, concepção apoiada em Santos (1994, p. 157) que considera “movimentos negros como um conjunto de ações de mobilizações políticas, de protestos antirracistas, de movimentos artísticos. Literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamentos do racismo. Entre elas encontram-se entidades religiosas (como as comunidades-terreiros), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como os “clubes de negros”), artísticas (como os inúmeros grupos de danças, capoeira, teatro, poesia), culturais, (como diversos centros de pesquisa) e políticas (como as diversas organizações de movimentos negros e ONGs que visam a promoção da igualdade étnico-racial) (GOMES, 2012, p. 732-733).

Após as normativas legais inseridas na constituição, outras leis publicadas no Brasil, sobretudo, as relacionadas ao campo educacional deveriam fortalecer a inserção das histórias e culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, conforme já mencionado na Constituição. Na prática não foi isso que aconteceu. Das leis educacionais mais importantes do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) eximiu-se de sua responsabilidade nesta discussão. Segundo Costa (2011, p. 92-93):

Porém, no que se refere à garantia de direitos à negros e negras, a LDB silenciou. Não há evidências de que o processo de elaboração dessas diretrizes tenha se orientado por fundamentos epistemológicos capazes de fornecer elementos necessários a elaboração de um imaginário social que rejeite as antigas concepções raciais. Não situou na agenda da educação escolar o combate ao racismo, embora este se faça presente em todas as instâncias da sociedade brasileira. Ignorou não somente o disposto constitucional quanto ao ensino da História do Brasil levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias, como também iniciativas neste sentido, que já se encontravam em curso [...]. Um silêncio que no tocante a educação escolar, não implicou apenas na negação dos direitos aos negros brasileiros, como também indicou numa explícita tentativa de, pelo silêncio, negar a própria existência dos sujeitos, de modo a renegar-lhes à indiferença, torná-los invisíveis e imperceptíveis, ou seja, inexistentes enquanto sujeitos histórico-sociais.

Essa realidade só mudou após 2003, quando o movimento negro após muitas lutas conseguiu com que em março daquele ano fosse homologada pelo então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, a lei 10.639/2003 que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino das redes públicas e privadas de todo o país. Em seguida, surgiram as normativas com o parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 03/2004 aprovado em 10 de março de 2004 e a resolução nº 001/2003, de 17 de junho de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Contudo, apesar da lei e das normativas, várias pesquisas no campo da Educação (OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2010; DIAS, 2011; PEREIRA, 2011; PAULA, 2013; BORGES, 2014; PASSOS, 2014) têm apontado a fragilidade da efetivação destas práticas nos sistemas de ensino, nos currículos, nas escolas e, principalmente nas práticas docentes. Reitero a análise de Pereira (2017, p. 29) considerando que

[...] há muitos outros desafios e dificuldades diante desse processo, questões que vão desde as condições infra estruturais e de tempo nas escolas até a própria negação da importância de se trabalhar com a história e cultura africana e afro-brasileira por parte dos professores, diretores ou mesmo de pais e alunos. Ainda que essa legislação, tenha o potencial de possibilitar mudança cultural e contribuir para a luta contra o racismo em nossa sociedade, esteja bastante distante de ser implementada com compromisso político e qualidade acadêmica em todas as escolas do país, a sua existência e as lutas democráticas que ela tem engendrado ou fortalecido na sociedade brasileira, seja no âmbito do currículo, seja nas próprias relações interpessoais, são certamente conquistas do movimento social negro brasileiro.

Dialogando com Walter Benjamin, filósofo berlinense, no texto *Infância em Berlim por volta de 1900* (BENJAMIN, 2012), evidenciamos que a memória não é algo parado no tempo. Memória é dinamicidade de produção de conhecimento, memórias que se entrecruzam em diversos espaços e tempos e nos levam a nos encontrar e a nos re(encontrar) com outros sujeitos com suas diferentes maneiras de ser e de entender o mundo.

Ao trabalhar com memórias por vias de práticas, promoveremos encontros com outros sujeitos e conosco para que possamos juntos criar outras possibilidades de educação, de história, de ensino para a educação das relações étnicorraciais. Segundo Galzerani (2008, p. 25), o trabalho com educação e o ensino com base nas memórias

[...] tem possibilitado, ao mesmo tempo a busca do afastamento da racionalidade instrumental, técnica no que diz respeito a construção do conhecimento histórico educacional, isto é, a não aceitação das hierarquizações dos saberes. Representam questionamentos em relação às abordagens metodológicas globalizantes, homogeneizadoras, compartimentalizadas, dicotômicas, maniqueístas, mecânicas, distante das experiências – os quais tem prevalecido nas práticas de produção de conhecimentos acadêmicos nesta modernidade tardia, ou ainda, potencializam a busca de maior imbricação entre pesquisa/ensino, micro e macro-histórias, memórias e histórias, fundamentos psicopedagógicos e historiográficos, teorias e experiências, presente/passado/futuro, Logos e Eros.

Também Paim, Pereira e Freire (2018, p.18) reiteram que para Benjamin

Memórias são carregadas de conhecimentos, saberes, sentidos, significados e sensibilidades, relaciona-se com o vivido. Memória é também esquecimento, apaziguamento com o passado. A (re) memória é sempre relacionada com o presente, já que é um entrecruzamento dialogal entre tempos, espaços e vozes distintas. É uma memória que não é só racional, é de um sujeito inteiro, preche de incompletudes. Portanto, humana. Memória é vida, possibilidade de experiência vivida. Na rememoração amplia-se a possibilidade de vida.

No texto *Experiência e pobreza*, Benjamin (2012) nos possibilita observar que as experiências deixaram de ser relevantes pelas sociedades humanas na modernidade. A narrativa deixou de ser uma viagem com suas histórias, fantasias, gestos e sensibilidades. A sociedade moderna empobreceu significativamente a experiência humana esta, por sua vez, reduzida ao movimento das vivências individuais – automatizadas, mecânicas, extremamente racionalizadas, destituídos de sentimentos e sensibilidades. É na experiência coletiva, portanto, que encontramos sentidos mais completos, abertos e gratificantes para a vida.

Estes fragmentos de entrevistas – relativos à educação para as relações étnicorraciais foram analisados pela forma de mônadas

(BENJAMIN, 1984). No dizer de Galzerani (2013, p. 100), as mônadas são “[...] como miniaturas dos significados mais explosivo deste projeto de educação dos sentidos como centelhas capazes de nos instigar a capacidade de reflexão” da pesquisa relativa à educação para as relações étnicorraciais. Assim, procuramos flagrar o sucesso, os insucessos, as esperanças, os sonhos dos docentes em mônadas que foram construídas por este pesquisador em relação à temática em estudo, bem como a vontade de superação do racismo, dos preconceitos e das discriminações.

Com esses interesses em vista, ao longo da dissertação analisei a fala dos docentes a partir das mônadas que segundo Galzerani (2013, p. 129)

[...] tal como concebidas por Benjamin, na relação por sua vez, com os enfoques do físico Leibniz – são como cristais que expressam em pequenos núcleos significativos grandes questões: suas tensões, contradições e potencialidades, nas quais a ideia de totalidade acha-se presente.

Tratou-se, portanto, de à luz da perspectiva benjaminiana analisar a fala dos docentes segundo a lógica das mônadas, não para julgar, avaliar o certo do errado, sugerir métodos ou criticá-los, mas sim para encontrar em suas memórias, “centelhas do mundo” no dizer de Galzerani (2013, p. 129), ou seja, é possível a partir das mônadas captar a mais profunda expressão dos sentimentos que afloraram nas entrevistas. Minha intenção muito mais que apontar resultados é (re) constituir percursos. E a partir daí recuperarmos os sonhos, as esperanças, os sentimentos mais profundos do fazer docente em sua articulação com a educação para as relações étnicorraciais e o ensino de história.

Abaixo, trago duas pequenas mônadas que aparecerão como pequenos trechos capazes de fornecer elementos para uma análise das possibilidades ou impossibilidades da aplicação da lei 10.639/2003, bem como das Diretrizes em sala de aula, assim como as memórias e experiências das professoras em seus tempos de estudantes relacionados a este tema.



A minha mãe sempre me orientou muito. Nascemos, crescemos e vivemos sempre ao lado de crianças negras. Sempre tivemos esse contato. Minha irmã sempre morou na Aldeia, aqui no Campo D'Una e desde criança que a gente sempre brincava com crianças negras. Toda a família. Nós temos famílias negras em Ibiraquera que já estudavam conosco. Então nós crescemos sempre ao lado de crianças negras. E nunca tivemos esse problema. Sempre tivemos um contato muito próximo. Nunca nos despertou o medo. Nada disso. Porque nós vivíamos naturalmente. Porque nós vivemos naturalmente com essas crianças. Normal no dia a dia. (Professora Mauricélia, 2017) <sup>85</sup>

Na família, eu sempre percebi essas questões muito voltadas à questão do racismo. Eu venho de uma família de descendência italiana. Uma família muito preconceituosa em todos os sentidos: uma família racista, machista, homofóbica, intolerante. Às vezes não muito escancaradas, mas todas aquelas piadinhas ou comentários de todo àqueles preconceitos. Todos aqueles preconceitos arraigados que historicamente se construiu né. Então meu primeiro contato com relação às questões étnico-raciais com certeza foi na minha família. Eu me lembro de ter amigos negros e meu tio me dizia: que se eu namorasse amigos negros ele me matava. Eu te mato. Fica andando com esses neguinhos. Mas, eu não fui contaminada com isso. E para mim, eram meus amigos e pronto. Às vezes ficava bem mais amigos até para contrariar porque adolescente. Então, basicamente foi isso. (Professora Vanessa, 2017) <sup>86</sup>

As memórias dessas duas professoras que contam sua vida nos instigam a pensar as relações raciais e nos informam cada uma em seu

- 85 Para a escrita da dissertação foram entrevistadas três professoras e um professor e entre elas menciono Mauricélia Teixeira de Albuquerque que é uma professora branca, nativa do município de Imbituba/SC e Admitida em Caráter Temporário (ACT) na disciplina de História nas escolas estaduais: EEB José Rodrigues Lopes (ensino fundamental final), EEB Maria Correa Saad (ensino fundamental final), e na EEB Luiz Carlos Luiz (ensino médio), todas no município de Garopaba e na escola de educação básica Justina da Conceição Silva (ensino fundamental final), no município de Imbituba/SC. Tem formação em História (licenciatura) e especialização em História, ambas na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), e mestrado em História na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
- 86 A professora foi Vanessa Elias que é natural de Florianópolis/SC e professora de Geografia, ACT, na escola de ensino médio Luiz Carlos Luiz. Tem formação – bacharel e licenciada em Geografia – e especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ambas na Universidade Federal de Santa Catarina. Declarou-se durante a entrevista como branca.

olhar, como foi o convívio em suas infâncias, juventude, enfim, como foram suas relações com pessoas negras. Posterior às narrativas, as memórias, construí as mônadas apresentadas acima. O processo de rememoração ocorreu numa perspectiva de diálogo em que o pesquisador tentou fazer com que fosse o mais aberto possível para que o narrador/a sem receios se abrisse para o debate. No diálogo do/a pesquisador/a com as memórias dos sujeitos tentei não fazer julgamentos de memórias, trabalhei numa tentativa de fazer com que aflorassem e fossem registrados os sonhos, as utopias, os desejos dos professores. Considerando que,

Para Benjamin, rememorar é um ato político, com potencialidades de produzirem um “despertar” de sonhos, de fantasmagorias, para a construção de utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamentos das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente. Uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (GALZERANI, 2008, p. 21)

Concordamos com Galzerani e Bichara (2007, p. 326) que “o rememorar é um ato político no sentido em que, partindo do presente, reinventa o passado em vista de um projeto para o futuro”. O ato de rememorar é um ato de redenção, ou seja, os docentes ao rememorem estão estabelecendo relações e buscando os rumos a ser construídos no futuro, o que se pretende que seja um futuro mais solidário, mais justo e fraterno, menos preconceituoso e racista com os povos afro-brasileiros.

As narrativas são imprescindíveis para que a rememoração aconteça. No texto *Experiência e pobreza*, Walter Benjamin (2012, p. 123) nos conta que um pai camponês deu a seus filhos a possibilidade de encontrar um tesouro escondido em seus vinhedos. Os filhos durante muito tempo escavaram a terra em busca do tal tesouro, mas não a encontraram. Foi somente no outono que as vinhas produziram mais que qualquer outra na região e aí perceberam que o pai lhes havia

ensinado uma bela experiência: a felicidade não está no ouro, mas sim no trabalho duro em tentar encontrá-lo.

Tanto neste texto quanto em *O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov* Benjamin nos diz que as experiências estavam em baixa na Alemanha devido a guerra de 1914 a 1918. Conta-nos ainda que quando os soldados voltavam da guerra não queriam falar, narrar, contar suas experiências que possivelmente eram traumatizantes. No ensaio *O Narrado* Benjamin (2012, p. 233) retoma a ideia e nos diz que “é a experiência da arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. Por que a arte de narrar está em baixa? Por que as pessoas não querem mais trocar experiências comunicáveis na modernidade? Vários fatores podem estar relacionados a isso, constatamos com Santana (2017, p. 91) que um dos motivos pode ser que,

[...] não paramos para ouvir o outro, não temos tempo para intercambiar experiências, não valorizamos as experiências de quem está perto de nós. O autor faz uma comparação entre o camponês sedentário em detrimento ao viajante que vem de longe, com o marinho e o comerciante, que tem entre si saberes distintos e que devem ser narrados sem contrapor o que seria mais verdadeiro, mas sim entendendo as narrativas como experiências distintas, como conselhos aos ouvintes, dada a sua sabedoria. Portanto, para Benjamin, a arte de narrar aproxima-se de um fim, porque a sabedoria, o lado épico da verdade, está em extinção devido o advento da modernidade.

Os docentes estão imbuídos totalmente destas narrativas e assim o fazem? É possível construirmos narrativas outras em tempos marcados pelas mudanças drásticas de valores, de comportamentos, de sentidos da vida e, inclusive de educação? Ainda temos tempo para ouvir os Outros? Parece que sim, pois nas narrativas sobre a educação para as relações étnicorraciais os docentes deixam antever sonhos, esperanças de que efetivamente a prática do racismo seja menos real e até inexistente em muitos espaços sociais, inclusive na escola. O que

seria a narração? Qual a sua importância para a história e em especial para a educação das relações étnicorraciais? Ainda em Galzerani (2004, p. 296) encontramos que

[...] a narrativa é concebida como transmissão de experiências entre gerações fundadas na circulação coletiva das tradições, de sensibilidades, na aceção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano (portador de consciência e inconsciência) e sobretudo, na recuperação da temporalidade. Neste sentido, para Benjamin, a narrativa não existe sem a memória, não existe sem a sua vinculação com os hiatos do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vivida entre diferentes gerações.

Numa das mônadas mencionadas percebe-se o quanto a família é importante na educação dos filhos/filhas para uma prática anti-racista e não discriminatória. Ao falar que “a minha mãe sempre me orientou muito” e “nascemos, crescemos e vivemos sempre ao lado de crianças negras, sempre tivemos este contato,” a professora demonstra um relacionamento étnicorracial de possível harmonia em que as pessoas se comunicam, os conflitos são menos presente. Há sensibilidade no olhar, nas trocas, no conviver. É algo que contribui para relações humanas respeitadas e solidárias. Porém, os relacionamentos étnicorraciais nem sempre se dão neste patamar de conforto e harmonia. Representativa dessa intranquilidade nas relações é a narrativa da professora Vanessa ao explicitar como os conflitos étnicorraciais podem acontecer desde a mais tenra idade, tensionados por várias instituições como a escola, a igreja e especialmente a família que podem ensinar as crianças, jovens e adolescentes a serem preconceituosos, racistas, fazendo piadas, sarcasmos e gozações a respeito do povo negro.

Percebemos assim, nas narrativas das professoras como a família enquanto instituição social é importante para a manutenção ou não de preconceitos e discriminações em relação às questões étnicorraciais. Porém, quando a família não consegue realizar esta tarefa de desconstruir

preconceitos ou construir relações não preconceituosas; cabe a escola, enquanto instituição social obediente a legislação, promover a educação para as relações étnicorraciais por meio de mecanismos como os currículos, o projeto pedagógico, planejamentos, entre outros.

As narrativas docentes evidenciam que a educação para as relações étnicorraciais ainda está distante das salas de aulas, dos currículos, dos livros didáticos, dos planejamentos anuais, dos planos diários dos docentes e das preocupações dos governos tanto federal, estadual ou municipal na formulação de políticas de formação continuada ou capacitação dos professores.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, vol. I. 8ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 241 – 252.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. *In*: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas, vol. II. 6ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 73 – 145.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, vol. I. 8ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 123 – 128.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, vol. I. 8ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 233 – 240

BENJAMIN, Walter. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BICHARA, Márcia Regina Poli. Discutindo as diferenças em sala de aula. **Cadernos CEOM**, ano 20, nº 26, jun/2007, pp 323 – 331.

BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da História da África?** O ensino de história africana em escolas públicas da Bahia. Tese (Doutorado em

Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014. 316 f.

BRASIL, **Lei 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 21/11/2016

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Distrito Federal, outubro, 2005. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 21/11/2016.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no ensino médio**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2011, 284 p.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**. vol.2, nº 42, ano 23, 2001, Fortaleza, pp. 5 – 15.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. *In*: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, BARROS, José Flávio Pessoa de. **Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008, pp 81 – 128.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Afrodescendência e africanidades: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. **Interface dos saberes**. vol. 13, nº 1, 2013. pp. 1-10.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para a diversidade étnico-racial – desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2011, 277p.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Niterói, vol. 12, nº. 23, p. 100 – 122, 2007.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas da infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. *In*: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri *et al.* **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e (Re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In*: MENEZES, Maria Cristina. (Org.) **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2004. pp. 287 – 327.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos do Ceom**. Ano 21, n.28, jun/2008. pp. 15-32.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Políticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-Posições**, vol. 24, nº 1, jan/abr/2013, pp. 93 – 107.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de História e geografia: uma disciplina acadêmica e a educação das sensibilidades. **Antítese**. vol. 6, nº 12, jul./dez. 2013. pp. 126 – 147.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 33, nº 120, pp. 727 – 744, jul./set.2012.

JÚNIOR, Oswaldo de Oliveira Santos. Educação das relações étnico-raciais na trajetória das lutas dos afro- brasileiros. **Revista Caminhando**. Vol. 22, nº 1, jan/jun/2017.p. 83 – 96.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

MATOS, Olgária C.F. **Os arcanos do inteiramente outro**: a escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. 2ª ed. São Paulo: brasiliense, 1989. 357 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. 281 f.

PAIM, Elison Antonio, GUIMARÃES, Maria de Fátima. Imagens da modernidade capitalista em Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**. Vol. 8, jan/jun/2008. pp 67 – 94.

PAIM, Elison Antonio, PEREIRA, Pedro Mülbersted, FREIRE, Ana Paula da Silva. Porque dialogar com experiências e memórias na acepção de Walter Benjamin ou a modo de apresentação. *In*: PAIM, Elison Antonio, PEREIRA, Pedro Mülbersted, FREIRE, Ana Paula da Silva (Org.). **Diálogos com Walter**

**Benjamin:** memórias e experiências educativas. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018, 324 p.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poésis**. Revista do Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação. Vol. 8, nº13, p. 172 – 178, jan/jun. 2014.

PAULA, Benjamim Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo da história e cultura da África e afro-brasileira:** formação, saberes e práticas educativas. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação – FACED. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013. 327 f.

PEREIRA, Paula de Abreu. **A educação das relações étnico-raciais:** experiência numa escola pública de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. 318p.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**. vol. 11, nº 22, ago./dez. de 2016, pp. 13 – 30.

SANTANA, Tatiana de Oliveira. **Narrativas femininas Guajajaras e Akrátikatêjê no Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017, 140 p.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento negro e crise brasileira. *In:* SANTOS, Joel Rufino dos., BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da noite:** dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília, Distrito Federal, Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas:** a temática africana e afro-brasileira em questão. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010. 334 f.

SOUZA, Odair de. **A Educação para as relações étnicorraciais no Ensino de História:** memórias e experiências de professoras da educação básica. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2018. 216 p.





# 15

Alexandre Gandolfi Neto

**(Re)Criando história  
não dita de Julieta  
sobre a dramaturgia  
de Cristiano de Scheiner**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96306.15](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96306.15)

## INTRODUÇÃO

Escrevo este capítulo para suprir o que considero uma necessidade: contar um pouco da vida profissional do artista radicado catarinense Christiano de Almeida Scheiner com o objetivo histórico de não deixar morrer, junto com o autor, sua obra, importante no contexto da produção teatral catarinense do tempo presente. O intuito é apresentá-lo para o leitor destas páginas e, também, manter sua presença em minha memória. Registrar momentos e fazer uma análise da obra do autor de modo algum se restringe a dar credibilidade acadêmica aos seus escritos textuais como dramaturgo.

O que mobiliza meu anseio de falar sobre Scheiner está atravessado por anos de convívio que possibilitam que eu possa atualmente analisar a sua contribuição na (re)criação da história, dando voz aos que foram destituídos do direito de falar. Enquanto autor teatral, ele nos deixa um legado artístico que, embora ainda pouco conhecido, contribui para repensar a história que nos foi contada e naturalizada por discursos oficiais dentro e fora do teatro. É nesta direção que fundamento a análise de uma de suas obras, que faço neste artigo.

A forma de agir de Christiano Scheiner talvez possa ser vista também como uma incessante busca de revirar as estruturas às avessas. Através de seus atos, ele mostrava aos que com ele conviveram que nada era o que parecia ser, que nada estava acabado, por fim, que não estávamos seguros. Desse modo, Scheiner construiu uma trajetória artística robusta e múltipla. Inquieto e curioso, atuou em diversos segmentos profissionais do campo das artes. Como escritor criou ficções, poemas, contos e textos teatrais<sup>87</sup>. Com apenas 22 anos, lançou seu primeiro livro

87 Dentre outros escritos como cartas, pensamentos, monografia, etc., que não tive a oportunidade de acessar até o presente momento. Muitos dos escritos do autor ficaram registrados em seu computador pessoal e estão sob os cuidados de sua mãe Regina de Almeida Scheiner. Até o presente momento não tivemos a possibilidade de um encontro para falar sobre o compartilhamento destes arquivos. O estudo que faço neste artigo, portanto está baseado no contato que tive com o autor e as obras que tive possibilidade de acesso.

impresso com o nome de *O ódio e contos ordinários*<sup>88</sup> que foi vencedor do Prêmio Boi-de-Mamão de melhor Livro de Contos pela Câmara Catarinense de Livros, posteriormente em 2009 fez sua segunda incursão na área com o lançamento de *Sigilo*<sup>89</sup>. Alguns de seus livros, como *2008*<sup>90</sup> e *Orquídea Fantasma*, foram disponibilizados por ele durante o processo de escrita em *blogs* virtuais, o primeiro com livre acesso e o outro somente para leitores convidados. Parte de seus poemas e escritos ficaram à disposição também em um *blog* com o nome do autor<sup>91</sup> onde se pode ter acesso a um registro considerável de suas obras literárias.

Os textos teatrais são de mais difícil acesso, pois a maioria não foi publicada ou disponibilizada pelo autor em vida, sendo que alguns parceiros profissionais e amigos tem algumas obras que ainda necessitam de catalogação. É possível ter acesso aos textos que foram registrados pelo autor na Fundação Biblioteca Nacional – EDA e uma busca minuciosa pela internet pode revelar alguns destes escritos. Dentre as obras teatrais, serve de objeto a este artigo o *Pequeno Monólogo de Julieta*<sup>92</sup> e outras<sup>93</sup>, como *Eva*<sup>94</sup>, *A Velha Senhora*<sup>95</sup>, *Adão e Eva*<sup>96</sup> e *Mulambo Tu*<sup>97</sup>.

88 SCHEINER, Christiano de Almeida. *O Ódio e Contos Ordinários*. Florianópolis: Papalivros, 1999.

89 SCHEINER, Christiano de Almeida. *Sigilo*. Florianópolis: Livro Pronto, 1999.

90 Ver: < <http://ultimoromance.blogspot.com.br/>>.

91 Ver: < <http://christianoscheiner.blogspot.com.br/>>.

92 Texto teatral do autor ainda não publicado, originalmente escrito em meados dos anos 1998-1999. Sua primeira encenação foi feita em 1999 de forma adaptada juntamente com mais dois monólogos escritos pelo autor, no espetáculo "A Fome em Três Atos" dirigido por Gláucia Grigolo em Florianópolis, Santa Catarina. Posteriormente o autor remontou o texto integral em parceria com a atriz Gilca Rigotti pelo Grupo Círculo no ano de 2009, que estreou na mesma cidade, porém fez diversos circuitos pela região sul do país e mantém apresentações até os dias atuais.

93 Estas obras estão em meus arquivos pessoais.

94 Texto teatral ainda não publicado, encenado e estreado no ano 2002 pelo Grupo Persona Cia de Teatro de Florianópolis, Santa Catarina.

95 Este texto teatral foi um dos últimos projetos artísticos planejados do artista, que não chegou a ser encenado e contava em sua concepção com a presença da atriz Fátima Costa de Lima.

96 Texto inédito voltado ao público infanto-juvenil e ainda não publicado.

97 Texto inédito feito para a atriz Aline Meyer e que não chegou a ser terminado pelo autor.

A trajetória do artista também englobou atividades de atuação, direção e produção cultural. Atuou no monólogo *Luiza* de sua autoria<sup>98</sup> no ano de 2003. Dirigiu e produziu textos de outros autores como o espetáculo *Quatro*<sup>99</sup> do autor catarinense Márlio Silveira da Silva apresentado em 2010 e que fazia parte de seu projeto de dar visibilidade para artistas catarinenses vivos. Teve seus textos encenados por diversos artistas e grupos artísticos, como o texto *Eva* pelo Persona Cia de Teatro em 2002. Fez produção para o grupo de dança Cena 11, e para outros diversos grupos e artistas catarinenses. Também fez incursões na área do audiovisual como roteirista do filme *O Gato* no ano de 2012. Suas últimas incursões artísticas foram marcadas pela direção e produção de seus próprios textos teatrais na busca por uma criação estética individual<sup>100</sup>. Esta tarefa resultou no espetáculo *Pequeno Monólogo de Julieta* que estreou em 2009 na cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

As páginas deste artigo estão dedicadas a discorrer sobre o espetáculo *Pequeno Monólogo de Julieta* tanto no que concerne à análise textual quanto à montagem teatral dirigida por Christiano Scheiner. Me proponho a apontar sua relevância histórica como artista no contexto catarinense, para isto, trago a noção de momentos silenciados da história, tendo como referência os pensamentos de Lucia Sander (2014) e Walter Benjamin (1987).

98 Direção de André Carreira.

99 Esta é a segunda direção deste texto dramaturgico, tendo sido a primeira dirigida por Fátima Costa de Lima, em 1997, montagem que recebeu o Prêmio de Manutenção de Montagem do Edital Cultura Viva, do Estado de Santa Catarina.

100 Entre os anos de 2015 e 2016, o autor estava trabalhando na montagem do texto de sua autoria chamado *O Açougueiro*. Embora o processo de criação do espetáculo estivesse bastante adiantado, ele não teve tempo em vida de estrear o espetáculo.

## A ESCRITA DO NÃO DITO

O texto *Romeu e Julieta* de William Shakespeare é uma tragédia possivelmente escrita entre os anos de 1591 e 1599<sup>101</sup> nos primórdios da carreira literária do autor britânico. Conhecida como um clássico da literatura mundial, conta a história de amor entre um casal de jovens que foram proibidos de vivenciar sua experiência amorosa em função da rivalidade de suas famílias. O drama do jovem casal tornou-se um marco artístico que atravessou os séculos e atualmente continua sendo um dos textos teatrais mais estudados e encenados do mundo. Ultrapassou gerações sendo motivo de diversos estudos filosóficos e foi popularizado pela mídia em linguagens como o cinema e a televisão. Tornou-se parte do imaginário social como a história do amor eterno e verdadeiro.<sup>102</sup>

Christiano Scheiner se debruçou na análise do texto shakespeariano, lançando seu olhar investigativo sobre a personagem Julieta. Acompanhou sua trajetória como um historiador cuidadoso e encontrou no decorrer do drama os momentos em que Shakespeare lança indícios das vontades que movem esta personagem. Scheiner intervéem no curto texto de Shakespeare no momento auge da tragédia em que Julieta vai se matar. Assim, Scheiner da voz a Julieta, criando um monólogo que possibilitou à personagem falar sobre a complexidade desta história que ficou silenciada no escrito do autor britânico.

A criação de Scheiner está direcionada conscientemente no objetivo de fazer uma releitura da personagem feminina do texto shakespeariano. Para isso, lança mão de estratégias na escrita textual e na

101 Não é possível datar com rigor a escrita do texto shakespeariano, o que os estudiosos tentam fazer é usar vestígios no texto para ter uma aproximação temporal dentro da época em que viveu o autor. Mais informações ver: SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

102 As mais famosas produções cinematográficas foram a produção de 1936 de George Cukor, a versão de 1968 do diretor Franco Zeffirelli, e a versão mais recente em 1996 chamada *Romeu + Julieta* de Baz Luhrmann. Ver <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Romeu\\_e\\_Julieta](https://pt.wikipedia.org/wiki/Romeu_e_Julieta)>.

encenação teatral a fim de seguir um caminho que vai de encontro com a crítica feminista que busca rever as imagens construídas da mulher nos cânones da literatura teatral. Conforme esclarece Sander (2014, p. 01):

O volume de publicações e o número de montagens que propõem releituras das personagens femininas das peças de Shakespeare estão crescendo significativamente nas últimas décadas. Este impulso não se deu espontânea e isoladamente, mas em resposta à convocação da crítica feminista, deslançada na década de 1970, para uma análise crítica das imagens de mulher construídas na literatura clássica, incluindo Shakespeare.

É difícil certificar se o autor estava amparado pela leitura desta abordagem da crítica feminista, mas é possível afirmar que Scheiner acompanhava as discussões de sua época. Atuante em diversos segmentos de políticas afirmativas das ditas minorias, da qual fazia parte diretamente e ou por sua ação política concreta no debate artístico através de sua criação discursiva. O que podemos verificar é que assim como Lucia Sander faz em seu monólogo *Ofélia & Cia.: a história (sur)real*, Scheiner também utiliza seu texto na perspectiva de fazer “uma releitura dessa personagem [...] na expectativa de que, ao trazê-la para o centro do palco, ela possa revelar o que permaneceu em silêncio no roteiro de Shakespeare e reafinar-se com o tempo presente.” (SANDER, 2014, p. 02).

Ao dar voz à personagem de Julieta, o autor catarinense traz à tona questões esquecidas nas leituras oficiais feitas da obra do autor britânico. Scheiner não nega a vertente do amor entre os dois personagens, mas este amor não é colocado como o principal motivo do drama vivido pela jovem. O autor coloca sua ênfase nas questões de gênero que fazem com que a personagem shakespeariana seja alçada a tomar decisões que precipitam o seu triste fim seguindo o objetivo da investigação feminista “de localizar e expor as implicações ideológicas do processo de construção dos gêneros, feminino e masculino, em textos literários consagrados e em suas leituras historicamente estabelecidas. [...]” (SANDER, 2014, p. 01)

A ação artística-política do autor traz o momento acontecido no passado distante com o intuito de falar sobre as questões do nosso presente, articulando os momentos históricos como uma rede aberta de possibilidades que precisam ser contadas. Apresenta uma história que, antes de ser uma criação artística, configura uma forma de salvar do esquecimento aquilo que não foi contado pelos que fazem o discurso oficial da história. Desse modo, a pesquisa dramática de Scheiner ruma para uma vertente benjaminiana que trata a ação de contar a história como primordial para o combate emancipador à opressão que vivemos no presente.

Ao interpretar as teses Sobre o Conceito de História de Walter Benjamin, o filósofo brasileiro Michael Löwy (2005) estabelece o trabalho da memória como potencialmente emancipador. Segundo Löwy (2005, p. 53),

[...] O poder messiânico não é apenas contemplativo – ‘o olhar voltado para o passado’. É também ativo: a redenção é uma tarefa revolucionária que se realiza no presente. Não é apenas uma questão de memória, mas, como o lembra a tese I, trata-se de ganhar a partida contra um adversário poderoso e perigoso. ‘Éramos esperados na terra’ para salvar do esquecimento os vencidos, mas também para continuar e, se possível, concluir seu combate emancipador.

Nesse sentido, Sheiner fez a sua leitura da história através da análise do texto e do contexto da obra geradora, seguindo os passos da obra de Shakespeare e também do momento em que este escreveu, viveu e apresentou seus espetáculos teatrais. Desta forma, Scheiner não cria seu texto baseado em uma crítica ao autor britânico, mas sim promove a possibilidade de dar voz ao mesmo para aquilo que não podia ser dito ou abordado em seu tempo ou aparece apenas nas entrelinhas, lido à luz de nosso próprio tempo. Scheiner comporta-se assim exatamente como um sujeito contemporâneo conforme a definição de Agamben (2009: 72) de que:

[...] contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de 'citá-la' segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por este fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora.

Ler nas entrelinhas é uma tarefa que necessita um olhar atento para que elas, ao revelarem ao leitor aquilo que cuidadosamente escondem, revelem também a postura política deste leitor. Me parece ser esta a metodologia de Christiano Scheiner ao pesquisar Shakespeare e criar O Pequeno Monólogo de Julieta.

A criação textual desse artista pode ser vista como uma “leitura contracoerente”, nome dado por Mieke Bal para falar da “leitura que dá destaque àquilo que é deixado em segundo plano, ou simplesmente desprezado, em leituras oficiais: ‘uma leitura contra a coerência de leituras convencionais historicamente estabelecidas’.” (BAL apud SANDER, 2014, p. 02). A ênfase dada ao desprezado e ao que foi deixado em segundo plano é uma estratégia de combate ao esquecimento que busca a rememoração integral da história. Esta rememoração exige a participação de todos os indivíduos no trabalho de revelar ao presente que o passado é o testamento de vários séculos de lutas e sonhos de emancipação. A fala de Löwy (2005) sobre a Tese III de Walter Benjamin esclarece a importância dessa rememoração do passado como ação política no presente:

[...] O passado espera de nós sua redenção, e somente a humanidade redimida. [...] A redenção exige a rememoração integral do passado, sem fazer distinção entre os acontecimentos ou os indivíduos ‘grandes’ e ‘pequenos’. Enquanto os sofrimentos



de um único ser humano forem esquecidos, não poderá haver libertação. (LÖWY, 2005, p. 54, grifo nosso).

A rememoração feita pelo autor catarinense à Julieta tem seu foco em revelar outras nuances que não foram visibilizadas até o presente na história contada pelo discurso oficial, com o intuito de “[...] desfamiliarizar o que foi e pode ainda ser familiar aos leitores e aos apreciadores de Shakespeare e, assim, tornar visível o antes invisível” (SANDER, 2014, p. 02). Sua estratégia é a de fazer uma minuciosa e cuidadosa (re)criação paródica da personagem de Shakespeare, o que aproxima Scheiner novamente da criação textual da autora feminista. Por sua vez, Lucia Sander (2014, p. 02) se baseia nas reflexões de outras autoras para fundamentar sua abordagem de que

Segundo Judith Butler, “a paródia é uma forma de repetição da lei que não resulta em sua consolidação, mas em seu deslocamento, em sua ruptura” (BUTLER, 1990, p. 30). Para Elin Diamond, “a imitação, ao invés da identificação com modelos tradicionais, pode expor a proclamada verdade dos últimos e assim desestabilizar a sua autoridade. “ (DIAMOND, 1989, p. 58). “Mais do que uma imitação, “escreve Margaret Rose, “o efeito da paródia não é somente satirizar o seu texto-alvo mas também redirecionar criticamente sua função” (ROSE, 1979, p. 21-22).

Quando autores e autoras aportam suas forças para apresentar novas perspectivas da história, contribuem para evidenciar o tempo passado como um momento aberto e em transformação, e não como algo cristalizado e fechado. Esta forma de lidar com a história possibilita revê-la, redefini-la, cria-la, recria-la e atualiza-la, pois, contar uma história envolve necessariamente um ponto de vista particular, o que exige de quem a conta uma escolha. Por sua vez, a escolha afirma uma única leitura em detrimento de outras, o que remete todo o processo a uma questão de tomar posição. Essa tomada de posição decorre de uma atitude política, porque o revolvimento e a revivescência do passado o traz de volta ao presente e, portanto, à potencial modificação da própria história Gagnebin (2014, p. 26) esclarece essa potencialidade aberta e

dinâmica do passado vivo que pede no presente sua salvação na história através das reflexões de Walter Benjamin. De acordo com Gagnebin,

Ainda que o passado tenha realmente acontecido e deixado no presente marcas reais de sua existência, nada garante seu estatuto unívoco. Pode-se postular essa realidade passada, mas é impossível demonstrar com rigor – como num axioma de geometria – que ela apresentou tais qualidade e não outras.

Trazer questões do passado para o momento presente vai além da rememoração de um momento esquecido ou apagado da história: exige colocar em contato passado e presente, o que acaba por possibilitar mostrar relações até então não reveladas - da ordem da história, mas também da arte e da política. No passado podemos enxergar promessas (ou vestígios, ou rastros) do presente que vivemos, tanto no que concerne ao cuidado para não repetir histórias de opressão como para verificar que é possível vislumbrar – mesmo que por instantes - a vitória dos oprimidos.

Na tese IV Sobre o Conceito de História, Benjamin evidencia esse potencial de articulação entre passado e presente ao estabelecer que “O passado é iluminado pela luz dos combates de hoje, pelo sol que se levanta no céu da história.” (Benjamin apud Löwy, 2005, p. 71). Esta volta ao passado para ver o tempo presente não é uma ação ingênua, mas, ao contrário, ativa-o na ação política, pois “As lutas atuais colocam em questão as vitórias históricas dos opressores, porque minam a legitimidade do poder das classes dominantes, antigas e atuais.” (LÖWY, 2005, p. 71). Salvar o passado significa que “A relação entre hoje e ontem não é unilateral: em um processo eminentemente dialético, o presente ilumina o passado, e o passado iluminado torna-se uma força no presente.” (LÖWY, 2005, p. 72). O que Christiano Scheiner faz ao dar voz à personagem feminina de Julieta é buscar, no passado remoto dos textos de Shakespeare, motores de forças que sirvam para fortalecer a luta pela igualdade de gêneros nos tempos atuais.

Nas próximas linhas deste texto, me dedico a apresentar trechos do texto *Pequeno Monólogo de Julieta*, tecendo reflexões e análises que possam esclarecer o meu ponto de vista sobre a obra do autor. Faço paralelamente alguns apontamentos sobre suas opções estéticas na direção da encenação de seu próprio texto para evidenciar que suas escolhas faziam parte de um projeto artístico e político que não estava restrito ao código textual, sendo o texto apenas uma parte de sua obra.

## A OBRA DO PEQUENO BRILHANTE

O *Pequeno Monólogo de Julieta* de Christiano Scheiner inicia no momento exato do texto *Romeu e Julieta* de William Shakespeare em que a personagem Julieta apodera-se do punhal de Romeu – que neste instante já está morto – e decide cometer o suicídio. O texto está inserido neste pequeno instante que Shakespeare coloca entre parênteses: “Julieta – [...] (Arrebata a adaga de Romeu) [...]” (SHAKESPEARE, 2004, p. 108). Desta pequena indicação, Scheiner busca a inspiração para criar um texto original que não é uma adaptação, recorte ou colagem. O monólogo de Scheiner faz uma pausa no tempo e no espaço para dar voz à personagem Julieta neste instante de decisão, abordando suas reflexões, possibilidades, angústias e sentimentos. Visualizar o trecho inteiro pode clarear um pouco a estratégia do autor catarinense

Julieta – Ide, parti então porque não sairei daqui (Sai Frei Lourenço). Que é isto? Uma taça apertada na mão de meu fiel amor? O veneno, estou vendo, foi a causa de seu prematuro fim!... Oh! Ingrato! Tudo bebeste sem deixar uma só gota amiga que me ajude a seguir-te? Beijarei teus lábios!... Talvez haja neles um resto de veneno para fazer-me morrer como algo reconfortante! (Beija-o) Teus lábios estão quentes.

Primeiro Guarda (dentro) – Guia-nos, rapaz! Para que lado?

Julieta – Que é? Um rumor? Preciso então apressar-me. Oh! Bendita adaga! (Arrebata a adaga de Romeu). Esta é a tua baíha! (Apunhala-se). Enferruja-te aqui e deixa-me falecer. (Cai sobre o corpo de Romeu e morre) (SHAKESPEARE, 2004, p.107-108, grifo nosso)

A escolha de Scheiner, ao inserir voz à personagem neste trecho, pode ser entendida como um incomodo do autor em verificar que Shakespeare tenha suprimido a voz de Julieta em um momento de grande importância para a personagem, no drama. Esta supressão da voz da personagem feminina no momento crucial de decisão entre viver ou morrer talvez tenha sido o motivo que gerou toda uma leitura canônica desse texto como apenas uma história de amor verdadeiro e eterno entre dois jovens.

A escrita do autor britânico pode ser vista como uma forma de não dar devida importância para a voz da mulher; o que pode ser entendido se levarmos em conta o contexto da época; ou ao contrário, como uma denúncia através da arte desta opressão sofrida pelo gênero feminino em seu tempo histórico. Pessoalmente, acredito que a segunda opção seria mais propícia para Shakespeare, autor que debatia temas divergentes dos interesses de autores de sua época, o que resulta hoje num retrato único dos tempos em que viveu.

O início do texto do monólogo criado por Scheiner indica o momento de interferência no texto de Shakespeare, com a seguinte didascália: “Objeto de cena: um punhal. A cena se passa no sepulcro. Romeu está morto com um frasco de veneno nas mãos. Julieta está para se matar, o punhal no peito... Silêncio.” (SCHEINER, 1999, p. 01).

Embora possamos verificar nas indicações a presença quase total da cena shakespeariana, Scheiner enquanto diretor fez opções estéticas diferentes no espetáculo. A encenação foi elaborada com uma estética minimalista, com poucos elementos de cena e com um cenário criado apenas com adereços, luz e ambientação sonora.

A opção mais marcante que o autor-diretor faz é a de suprimir o personagem masculino Romeu, – tanto do nome quanto da presença física no espetáculo - que só é tornado presente pelas falas da atriz e pelos elementos presentes na cena. Esta opção inicial já demonstra claramente a postura do artista e seu objetivo com a obra: falar da personagem feminina, não em relação ao homem, mas em relação com ela mesma.

A escolha da atriz Gilca Rigotti reforça sua intenção, pois, a mesma teve sua atuação artística relacionada com ruptura das convenções culturais que normatizam os gêneros feminino e masculino, quando representou uma drag queen no espetáculo *A Oração* (2002) em Florianópolis, e posteriormente no espetáculo *Trans.Veadas* (2008). A ambientação sonora feita por Hedra Hockembach - artista fundadora do grupo Cena 11, criadora de luz cênica, compositora e instrumentista - também demonstra sua opção por cercar-se por mulheres para falar de uma mulher. Scheiner usa sua identificação com o gênero feminino para falar do feminino e cerca-se de mulheres para falar da mulher. Decisão consciente que possibilita dar voz à mulher através do olhar do feminino e evitar a criação de um duplo emudecimento da visão masculina à personagem.

A primeira frase proferida por Julieta é “Eu te odeio! É isso o que sinto! Ódio! Como pôde me abandonar assim? [...]” (SCHEINER, 1999, p. 01), demonstra o caminho que o autor vai trilhar para revelar a personagem. No sentido contrário da história de amor eterno e verdadeiro, a fala de Julieta no primeiro momento é de repulsa a Romeu. Se numa primeira leitura, isto pode parecer uma criação textual sem fundamento aprofundado na obra geradora, vou tecer algumas razões para mostrar que houve um estudo cuidadoso e quase arqueológico para a construção destas primeiras linhas.

É preciso recordar que no texto original shakespeariano, a personagem Julieta está prestes a fazer 14 anos de idade, e, como é dito na fala de outros personagens do texto, pronta para se casar e

formar família como acontece com outras mulheres da sua mesma idade. O uso do espaço da personagem nos apresenta o local da mulher nesta sociedade. Julieta em todo o transcorrer do drama percorre três diferentes locais: na maior parte do tempo está nos limites de sua casa; em apenas dois momentos vai até a cela de Frei Lourenço para se confessar de seus pecados; e somente no final ela é apresentada em um local sem a vigilância dos homens: o cemitério onde é enterrada em função de sua morte inventiva. Em contraponto, o personagem masculino Romeu tem total liberdade de circulação no espaço, nunca aparece nos limites de sua residência, percorre a rua, vai a festas mesmo sem ser convidado, atravessa muros intransponíveis para ver sua amada, vai à cela de Frei Lourenço, e até aparece em outra cidade onde é exilado.

A dimensão espacial do texto, nos fornece indicações sobre a perspectiva de vida para mulheres como Julieta no contexto de seu tempo. Se para as leituras canônicas do texto original esse contexto não é levado em conta para analisar a obra, para Scheiner isso tem valor primordial para entender as decisões da personagem.

O autor verifica esse contexto e vislumbra já nas primeiras falas de Julieta uma mulher que sofre do mal de uma doença medieval que certamente era conhecida por Shakespeare que se chamava acídia, ou seja, aquele “[...] sentimento melancólico da todo-poderosa fatalidade, que priva as atividades humanas de qualquer valor. Consequentemente, ela leva a uma submissão total à ordem das coisas que existem.” (LÖWY, 2005, p. 71).

Essa mesma doença que na época medieval estava ligada ao desinteresse dos monges com as coisas espirituais é chamada de melancolia no renascimento e está ligada com um desinteresse pela vida<sup>103</sup>. A possibilidade de que Julieta sofria deste mal pode ser vista

103 Para ter uma noção melhor sobre essa doença considerada um dos pecados capitais ver a palestra da filósofa Olgária Matos disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=arANFGj10Tg>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

já em seus primeiros diálogos com sua mãe e a ama na Cena 3, ato I, onde a personagem mostra uma total submissão ao destino demonstrando um completo desinteresse pela própria vida:

Senhora Capuleto – Mas, por Deus, era justamente de casá-la que nós vamos falar. Dize-me, minha filha Julieta, qual a disposição que sentes para o casamento?

Julieta – É uma honra com a qual não sonho. [...]

Senhora Capuleto – Bem, já é tempo de pensar no casamento. Outras mais jovens do que tu, há aqui em Verona, damas de grande consideração que já são mães. Se não me engano, eu mesma era tua mãe muito antes dessa idade em que és ainda uma donzela. Assim pois, em poucas palavras, o intrépido Páris te procura para esposa. [...]. Verás com agrado o amor de Páris?

Julieta – Procurarei gostar dele, se ver me levar a gostar; mas, não lançarei meu olhar mais além, salvo se vosso consentimento lhe der força. [...] (SHAKESPEARE, 2004, p.41-42, grifo nosso)

Esse contexto de melancolia em que Julieta está envolvida explicaria, em certa parte, a rapidez com que ela se alça ao amor de Romeu. A escolha de Julieta não está calcada por um amor à primeira vista como nos acostumamos a ler, mas sim por uma necessidade egoísta de conquistar a liberdade e construir sua própria trajetória sem ter que seguir o que o destino lhe havia imposto. Julieta vê em Romeu a possibilidade de libertar-se dos dogmas sociais de sua época, pois Romeu demonstra com suas atitudes, a liberdade, a coragem e o desprendimento que ela sonha em ter. A jovem não se apaixona perdidamente por Romeu de uma hora para outra, ela se agarra na possibilidade de ter o que não lhe é permitido e que a mergulha numa vida melancólica e triste.

É nessa perspectiva que Scheiner inicia o texto: vociferando o ódio de Julieta por Romeu, pois não é somente o amor que ela perde com o suicídio do amante, mas também sua liberdade para viver a

vida segundo suas próprias escolhas. Trilhando por este caminho, o autor continua dando voz à jovem menina que se mostra indignada com o ato suicida de Romeu que a obriga a uma atitude igual, não lhe permitindo escolhas, tendo sua liberdade cerceada novamente por um homem, mesmo depois deste não estar mais em vida.

[...]. Talvez eu não quisesse me matar. [...]. Talvez eu quisesse outra felicidade que não fosse o hálito do teu veneno, Romeu. Talvez eu quisesse nunca ter te conhecido, nunca ter completado quatorze anos! Talvez eu quisesse ter morrido antes! Antes de completar 14, 13, 10 anos! – para não precisar me matar unicamente porque já não tenho mais como dizer 'talvez eu quisesse', porque já não tenho mais como querer outra felicidade que já não pode estar! (SCHEINER, 1999, p. 01)

Se a morte de Romeu acaba com a estratégia de Julieta para a conquista da tão sonhada liberdade, continuar viva seria tão somente a mesma coisa. Para ela, o suicídio é a única forma de ter aquilo que tanto sonhou e por isso diz que “Desgraçados somos, que só conseguimos felicidade através do suicídio!” (SCHEINER, 1999, p. 01), mas de forma nada ingênua ela deixa claro que isso só é necessário em função de “Que na época em que me encontro não há lugar para mulher como eu” (SCHEINER, 1999, p. 01). Recorda o tratamento que lhe foi dado quando tomou atitudes contrárias ao que se esperava dela dizendo que “Ingrata! Meu pai me chamou quando me recusei casar com o fidalgo!” (SCHEINER, 1999, p. 01), uma fala poética que o autor utiliza suavizando as palavras ríspidas que este diálogo apresenta no texto shakespeariano.

A personagem ainda divaga sobre suas possibilidades, pois sabe que mesmo se encontrando nessa situação, ainda possui escolha de viver ou de morrer, e, caso escolha ficar viva, alça seus pensamentos até os nossos dias, mostrando um caráter transhistórico do texto quando diz “Mas ainda posso! Posso mudar minha vida e percorrer outros lugares e sentir novos amores!” (SCHEINER, 1999,



p. 01), e volta ao tempo histórico original da personagem ao afirmar “Mas não na minha época.” (SCHEINER, 1999, p. 01), e continua com essa estratégia de ida ao futuro na fala seguinte “Posso! Posso estudar, posso planejar futuros, posso mapear outras vias, posso me extraviar em festas, posso me embriagar!” (SCHEINER, 1999, p. 01), e retorna ao seu tempo ao reafirmar “Mas não na minha época!” (SCHEINER, 1999, p. 01). Talvez aqui fique a dúvida sobre qual tempo a personagem se refere ao apontar a opressão social que sofre: o tempo que viveu, a todo o tempo da história, ou até mesmo o tempo futuro dos nossos dias.

Contextualizada em sua época, Julieta por diversas vezes vai se confrontar com suas crenças religiosas. É possível perceber no texto de Shakespeare um papel robusto dado à religião. Scheiner vai mostrar a personagem lidando com esse aspecto importante em sua época, e, em sua vida, quando a coloca a refletir sobre a decisão do suicídio em contraponto com sua vontade de tomar conta de sua própria vida dizendo que “[...] paz não há aos que se matam, paz não há. E haverá paz para mim caso eu continue viva?” (SCHEINER, 1999, p. 02).

O que Scheiner faz não é apresentar uma mulher à frente de seu tempo e sim nos apresentar uma mulher em seu tempo. Benjamin (1987) nos faz entender que embora a história oficial não nos conte esses momentos de luta e resistência dos oprimidos isso não quer dizer que estes momentos não existiram, e tão somente que não foi interessante para alguém que os mesmos fossem contados.

A jovem se interroga o porquê de as coisas serem como são, da necessidade do amor, dos laços, da instituição do casamento no trecho em que diz “Por que o homem não pode viver sem amar e, sem amar, não sofrer? E sem sofrer ser feliz eternamente?! Não seria mais fácil que para sermos felizes não precisássemos amar?” (SCHEINER, 1999, p. 03). Embora haja uma tristeza pela condição que o amor por Romeu lhe condenou, há também, uma reclamação pelo direito de decidir o que fazer de sua vida, sem precisar seguir as normas das

convenções sociais que lhe davam duas possibilidades: contrair o matrimônio ou servir a Deus. Possibilidades estas que alavancam seu desejo por cometer o suicídio ao analisar que “[...] mesmo que eu não me mate agora já não estaria morta mesmo parecendo viva?” (SCHEINER, 1999, p. 03). Ela vê nas duas alternativas o mesmo fim.

Por um momento acredita que algo poderia vir a ser diferente ao pensar que “Meus pais ficariam felizes se me vissem viva.” (SCHEINER, 1999, p. 03), mas logo volta a sua realidade e percebe que “Mas logo me puniriam por haver me casado contigo sem permissão! Logo me baniriam porque já não poderiam me casar com outro fidalgo! Logo me matariam, pois não aguentariam olhar para mim sem que me julgassem louca” (não publicada). Diante destas duas visões do que aconteceria caso decidisse não se matar constata que “Logo, após o abraço de me ver viva, eu me transformaria na vergonha dos Capuleto!” (SCHEINER, 1999, p. 03), ou seja, ainda seria preferível para sua família a ter morta do que desonrada. A jovem imagina o que poderia ser de sua vida caso tivesse ocorrido de fato o que havia planejado. Essa estratégia do autor tem consonância com a explicitação feita por Mate (2011, p. 292) das teses sobre a história de Walter Benjamin quando esclarece que “Todo o passado frustrado é um clamor de esperança, mas ao historiador só é dado escutar os ecos que fogaz e ocasionalmente lhe chegam desse vale de lamentações.”.

Scheiner faz este trabalho de escutar os ecos de Julieta, vislumbrando outras possibilidades para a personagem caso esta estivesse presente em outro contexto, mostrando para nós, na contemporaneidade, que as coisas não aconteceram por uma fatalidade, mas sim, por forças sociais que a encaminhavam para este dado destino. O autor vai à origem, e, possibilita à Julieta vislumbrar novas possibilidades para sua vida, tendo ressonância com a leitura do pensamento benjaminiano de que

Benjamin começa dizendo que a origem não é um ponto que deixamos para trás, mas um tempo que tem muito mais a ver com o 'ainda não' do que com o 'já não mais'; e fala de uma meta que olha para o passado em vez de para o porvir, para concluir que 'origem é a meta'. (MATE, 2011, p. 292).

O trabalho de contar ou recontar a história iluminada por outros olhares e percorrendo outras vias, tem uma função potencial de assegurar a justiça para os indivíduos do passado que tiveram suas lutas, esperanças e sonhos de felicidade frustrados por batalhas perdidas, ou seja,

Ir à origem é fazer eco das exigências de esperança ou de justiça de um passado frustrado e que habitualmente se dá por encerrado, isto é, por perdido. [...] O esquecido ou dado por perdido é o desejo de salvação, que é a coisa mais importante de uma existência, porque é isso que pode evocar a resposta da redenção. (MATE, 2011, p. 297).

O vislumbrar do futuro ideal para sua vida, caso o plano que havia arbitrado com Frei Lourenço, tivesse tido sucesso e chegado em tempo ao conhecimento de Romeu, é uma das possibilidades de salvação que Scheiner dá para a personagem, e para nós leitoras e leitores dos dias de hoje, que nos sensibilizamos com o sofrimento da jovem menina.

Nos permitimos fantasiar junto a ela que “[...] é bom imaginar que passou muito tempo [...] eu acordei neste túmulo e você me esperava também acordado, [...] e nós fugimos de Verona e vivemos felizes, [...] construímos nosso mundo sobre a égide do amor!” (SCHEINER, 1999, p. 04), e posteriormente lança uma afirmação de conjuntura benjaminiana para nos incitar a salvar o passado para fortalecer a luta na construção do presente quando diz “Que o passado, por ser passado, eu posso mudá-lo e transformá-lo e impedi-lo de me deixar vazia, de me deixar com o gosto de quem não teve o que poderia...” (SCHEINER, 1999, p. 04). Seguindo este mesmo caminho, a personagem ao perceber sua indecisão em viver ou morrer, também se pergunta o porquê de sua demora em findar a vida e se permite imaginar como

poderia ser seu futuro caso resolvesse sair viva do sepulcro mesmo com a morte de Romeu:

Mas por que não me apresso na morte? Ainda te quero ver assim belo, e levar comigo esta última imagem, ou quem sabe ficar aqui até que apodreças, e cadavérico, cada vez mais, e tão horrível que eu deixe de te amar. [...]. Eu esperaria os vermes e me fixaria nas tuas tripas e nos ratos que hão de comê-las, e o amor fugiria de mim. Pelo teu aspecto me daria conta de que não seria necessário me matar, me daria conta de que não te amando no que é pútrido na verdade nunca te amei e, portanto, teria esperanças de outro Romeu, outro que eu amasse mesmo no que é monstruoso. Assim sairia invicta deste sepulcro e não diria a ninguém que um dia me casei contigo. Diria, sim, que tu me perseguias e me idolatravas de tal forma obsessiva que, sabendo de minha morte prematura, resolvesse também te matar... se bem que nessa parte eu não estaria mentindo. (sorri) (SCHEINER, 1999, p. 05).

Scheiner coloca na boca de Julieta palavras que reafirmam sua pretensão de mostrar a personagem shakespeariana na sua complexidade de mulher de seu tempo em busca de liberdade que vai além da simplista história de amor eternizada pela leitura normativa do texto por séculos. Para o autor, ela tem consciência de que “Até as palavras nos traem e traem este amor de forma tão ofensiva. [...] falo contigo que não estás quente. Ou falo comigo para me lembrar que me amo e que devo me amar antes de amar a ti” (SCHEINER, 1999, p. 06, grifo nosso).

E retoma a melancolia percebida na personagem no início da obra de Shakespeare quando a faz refletir: “E os meus próprios desejos? Antes de ti eu já nem sei o que eu desejava. Mas com certeza, depois de ti, não era assim que te desejava: frio, duro e envenenado” (SCHEINER, 1999, p. 06, grifo nosso).

O autor trabalha a indecisão de Julieta fazendo com que esta busque todas as alternativas possíveis para sua vida antes de optar pelo suicídio. Faz a jovem pensar como teria sido se nada disso

houvesse acontecido, e, tivesse aceitado a trajetória que o poder pátrio havia lhe proposto quando divaga que “Se eu tivesse aceito de imediato a proposta de meu pai e me casado com o fidalgo Páris, não seria assim, [...]” (SCHEINER, 1999, p. 07), vislumbra então como estaria vivendo neste exato momento com o seu oficial pretendente:

A essas horas já me haveria casado e ele me haveria possuído e gozado em minhas coxas como se eu fosse sua cortesã predileta, e deitado sobre meu corpo como uma mulher que já não sabia amar. A essas horas eu o estaria esperando para jantar ou para limpar seus pés sujos de barro. E eu estaria amargurada nessa rotina até que eu tivesse um filho e outro e outro. Eu odiaria a todos porque não seriam teus. Além disso, seriam de uma promíscua que seria eu. (SCHEINER, 1999, p. 07).

Assim o autor vai construindo todo o texto no sentido de dar voz ao não-dito no texto original pela personagem de Julieta. Na parte final, Scheiner faz a mesma refletir sobre o futuro lançando mão de uma estratégia textual que coloca em questão o tão cristalizado amor eterno e verdadeiro que lhe foi imputado pela história. Ela diz: “Num futuro distante, daqui e de nós, aqueles que se matarem por amor serão considerados fracos e precipitados. Realmente, no vacilo do incerto só os fracos e, principalmente, os inconsequentes irão se matar.” (SCHEINER, 1999, p. 08, grifo nosso), quase como sinal de alerta para as leituras frágeis que são feitas de uma história tão complexa. E continua alertando em relação a crença na leitura canônica:

Num futuro, bem distante de nós, aqueles que acreditarem num amor como o nosso serão mais fracos e mais, muito mais inconsequentes. Serão mais punidos, pois não haverá veneno fácil de se achar, nem punhal que, fácil, ceda à dor. (SCHEINER, 1999, p. 08, grifo nosso).

A voz de Julieta ainda verifica que no futuro os amantes “Tampouco estarão sozinhos, como nós estamos agora. O homem vigiará o homem mais que Deus o vigia.” (SCHEINER, 1999, p. 08, grifo nosso). O trecho indica um alerta para nós, de que o cerceamento

da liberdade que levou Julieta ao suicídio em sua época continuará a acontecer em outros tempos da história ou quiçá aumentar, como podemos verificar hoje em dia com nossa vida sobre total vigilância onde até optar pela própria morte torna-se uma tarefa árdua e difícil, como bem sabia Scheiner.

Na didascália final do monólogo, o autor lança a personagem para seguir seu caminho, mas sem indicar sua morte em cena, dando asas à imaginação do leitor-espectador da obra: “Silêncio. Julieta se deita sobre Romeu apertando o punhal. Em seguida solta o punhal. Abraça Romeu, suave. E assim, as luzes se apagam.”. E assim Scheiner salva Julieta de uma visão que a transformou em uma personagem apaixonada e dedicada ao amor de um homem, salvando juntamente a história de muitas mulheres, que como ela, foram vítimas da opressão exercida pela sociedade hetero normativa durante o transcorrer da nossa história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findo este texto convencido da importância do exercício da valorização das duas existências marginais, aqui utilizadas como fermento da minha reflexão: a da personagem shakespeariana de Julieta e a do artista Christiano de Almeida Scheiner. O tempo e esforço dedicado para este empreendimento pode ser contabilizado em pouco mais de dois anos, a contar da data que me despedi da presença em vida deste querido amigo com quem convivi por muitos anos.

Se atualmente me sinto confortável para escrever estas frágeis linhas, é o resultado deste tempo em que me fortaleci, refletindo com estudos e aportes teóricos que me possibilitaram ampliar minha visão de mundo. Dentre os aportes teóricos que me deram bases para analisar,

refletir e agir no mundo, estão os que utilizei largamente para construir as páginas anteriores, a constar: Lucia Sander e Walter Benjamin.

Pensar, repensar, criar e recriar a história é uma tarefa que exige uma postura ética e política que estão presentes na obra dos autores mencionados no texto. Ter a clareza de que “[...] O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.” (BENJAMIN, 1987, p. 224), é ter convicção de que a luta que travamos no presente não salva somente nós e nossos contemporâneos, mas também todas as vítimas da história que clamam com seus ecos pela salvação. Neste clamor de esperança, quiçá consiga eu, seguir o mesmo caminho.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história, p. 222-232. In: **Magia e técnica, arte e política (Obras Escolhidas I)**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.
- LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio** – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MATE, Reyes. **Meia-noite na história**: comentários às teses de Walter Benjamin Sobre o conceito de história. Tradução de Nélio Schneider. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.
- MATOS, Olgária. **Tempo sem experiência**. Palestra. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=arANFGj10Tg>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

SANDER, Lucia V. **Hamlet: um mutante no terceiro milênio**. Revista Graphos, Paraíba, v.12, n.1, p.47-65, 2010.

SANDER, Lucia V. Sobre o monólogo “Ofélia & cia.: A história (sur)real”. **Revista do Lume**, Campinas, n.5, p.1-7, out. de 2014.

SCHEINER, Christiano de Almeida. **Pequeno monólogo de Julieta**. [199\_]. 8 p. Não publicada.

SCHEINER, Christiano de Almeida. **O ódio e contos ordinários**. Florianópolis: Papalivros, 1999.

SCHEINER, Christiano de Almeida. **Sigilo**. Florianópolis: Livro Pronto, 1999.

SCHEINER, Christiano de Almeida. 2008: **Uma novela autobiográfica**. Disponível em: < <http://ultimoromance.blogspot.com.br/>> . Acesso em: 21 dez. 2017.

SCHEINER, Christiano de Almeida. **Christiano Scheiner**. Disponível em: < <http://christianoscheiner.blogspot.com.br/>> . Acesso em: 21 dez. 2017.

SCHEINER, Christiano de A. **Pequeno monólogo de Julieta**. Disponível em: < <http://projetojulieta.blogspot.com.br/>> . Acesso em: 21 dez. 2017.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.



## Sobre os organizadores e as organizadoras

### **Elison Antonio Paim**

Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1986). Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica/PUC de São Paulo (1996). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp (2005), Pós-Doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação/ISCED de Angola no campus de Lubango (2020). Professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGE) e Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UFSC). Bolsista Produtividade CNPq. Líder do Grupo de Pesquisas Patrimônio Memória e Educação (PAMEDUC) sediado na Universidade Federal de Santa Catarina e integrante do Grupo de Pesquisas Kairós sediado na Unicamp e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Rastros sediado na Universidade São Francisco. Integrante da Rede Latino Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA).

### **Giovanna Santana**

Doutoranda e mestra (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, e bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Graduada em História (2016) pela UFSC. É integrante do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC-UFSC) e do Grupo de Pesquisas Rastros da Universidade São Francisco (USF-SP).

### **Maria Sílvia Duarte Hadler**

Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UNICAMP, mestre em Ciência Política e doutora em Educação na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela mesma universidade. Desenvolveu projeto de pós-doutorado (2011-2013) sobre as relações entre memórias, cidade e sensibilidades no Centro de Memória-Unicamp (CMU), sob supervisão da profa. dra. Maria Carolina Bovério Galzerani. Atualmente, é pesquisadora do Centro de Memória-Unicamp e coordena o grupo de pesquisa credenciado pelo CNPq, Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória, sediado no Centro de Memória. Também é integrante do grupo de pesquisa Rastros: História, Memória e Educação, sediado no Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa

em História da Educação (CDAPH) da Universidade São Francisco (USF).. Desenvolve pesquisas referentes as relações entre modernidade, cultura urbana, memória e sensibilidades, bem como relativas ao ensino de história. No campo da educação, em especial, na área do ensino de História, trabalhou com a formação de professores e coordenou atividades e projetos de ensino. De 1988 a junho de 2015, coordenou a área de História do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio na Escola Comunitária de Campinas, como também Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

**Pedro Mülbersted Pereira**

É doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE - UFSC). Possui mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE - UFSC); graduado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina; é integrante do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PAMEDUC -UFSC) e do Grupo de Pesquisas Rastros da Universidade São Francisco (USF - SP), atuando nos seguintes temas: Educação Patrimonial, Fortalezas Catarinenses, Memória, Patrimônio. Atua como professor do Laboratório de História do Instituto Estadual de Educação (IEE/SC) vinculado a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.

## Sobre os autores e as autoras

### **Alexandre Gandolfi Neto**

Doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2021); Mestre em Artes pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2016); Especialista em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar pela Faculdade Dom Bosco (2010); Graduado em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2005). Diretor de Ensino da rede municipal de São José, coordenando as equipes de desenvolvimento pedagógico. Atuou como docente da formação de professores Coordenador Geral do Currículo da Educação Josefense (2020); Atua também como Professor da Rede Estadual de Santa Catarina com Educação Básica e como formador dos professores da rede estadual. Trabalhou como Agente de Cultura e Lazer do Sesc do Rio Grande do Sul, elaborando e executando eventos culturais em 13 cidades.

### **Caroline Machado Costa**

Pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Doutoranda em Educação, na linha de Sociologia e História da Educação. Tem experiência na área de educação ambiental, educação infantil e anos iniciais, comunicação social e gestão ambiental. Cursou especialização em Educação Ambiental e em Engenharia Sanitária e Ambiental. Atualmente está como Coordenadora de meio Ambiental, com ênfase estudos socioeconômicos da empresa MPB Engenharia. Possui experiências em trabalho com comunidades tradicionais na área de Comunicação social e Educação Ambiental. Integrante do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC).

### **Cláudia Regina Alves Prado Fortuna**

Professora do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL) na área de Ensino de História. Bacharel e licenciada em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Conhecimento, Linguagem e Arte e Doutora em Educação pela mesma Instituição. Realizou estágio de Pós-doutorado junto ao programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Integrante dos Grupos de Pesquisa: Kairós: Educação das sensibilidades, História e Memória (UNICAMP) e Arquivo, Educação e Práticas de memória (UFMG).

### **Cyntia Simioni França**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em História Social pela UEL (Universidade Estadual de Londrina). Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do grupo Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória vinculado ao CMU (Centro de Memória-UNICAMP), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC - Faculdade de Educação-UNICAMP e membro do Grupo de Pesquisas Rastros (Universidade São Francisco). Docente do programa de Mestrado em História Pública da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Docente do Profhistória UNESPAR e professora do curso de licenciatura em História.

### **Joana Célia dos Passos**

Possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com pós-doutorado na Universidad Nacional Autónoma do México (UNAM). É intelectual orgânica do Movimento Negro. Atualmente é *diretora do Centro de Ciências da Educação/UFSC. É pesquisadora no grupo de estudos e pesquisas Alteritas: Diferença, Arte e Educação, no Núcleo de Estudos sobre Violências (NUVIC) e no Instituto Estudos de Gênero (IEG). Foi consultora da UNESCO e do PNUD na formulação de políticas de educação de jovens e adultos. É membro da La Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL) e membro associada da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Atua na coordenação da Red de Investigaciones Afrolatinoamericanas (RIALA). É professora no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas (PPGI-CH). Desenvolve pesquisas em Educação e Relações Raciais e ações afirmativas, com o foco na população negra.*

### **Josiane Beloni de Paula**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel (2014). Especialista em Orientação Educacional - EAD - pela Universidade Católica Dom Bosco (Portal da Educação - 2016). Especialista em Educação: Educação Infantil - UFPel (2007). Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais. Licenciada em Pedagogia. Professora Substituta da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Núcleo de Educação da Infância do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP/UFRN).

### **Márcia Regina Poli Bichara**

Possui graduação em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas IFCH-Unicamp; mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação FE-Unicamp. Professora da Educação Básica. Atua nos seguintes temas: produção de conhecimentos históricos escolares, educação das sensibilidades, história, memória e relações raciais.

### **Nara Rúbia de Carvalho Cunha**

Doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, licenciatura e bacharelado, com especialização em História e Cultura de Minas Gerais pela PUC-Minas. Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia, junto ao Instituto de História. Membro do grupo de pesquisas Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória, vinculado ao Centro de Memória da Unicamp, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), vinculado à Faculdade de Educação dessa mesma universidade, e do grupo de pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais, vinculado à Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

### **Odair de Souza**

Possui Bacharelado e Licenciatura Plena em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina; especialização em Gênero e Diversidade na Escola UFSC; Doutorando em Educação na linha Sociologia e História da Educação da UFSC; Mestre em Ensino de História pelo Profhistória-UFSC. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. É um dos autores do texto-base da Educação para as Relações Étnico-raciais no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Também atuou como professor colaborador na elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Atualmente é Professor na Escola de Educação Básica Professora Maria do Carmo de Souza - Palhoça, SC e na Escola Básica Dr. Ivo Silveira, Paulo Lopes, SC.

### **Sandra Eckschmidt**

Doutora em Educação na linha Educação e Comunicação (UFSC) e membro do Núcleo de Pesquisa Infância, Arte, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/PPGE/UFSC/CNPQ). Mestre em Educação, na linha Educação e Comunicação (UFSC); especialista em Jogos Cooperativos (Unimonte) e graduação em Educação Física - Licenciatura (USP). Atualmente é coordenadora da escola de

Educação Infantil Casa Amarela e também da Formação em Pedagogia Waldorf de Florianópolis. Em 2015 foi professora convidada do Centre for Creative Education da Cidade do Cabo na África do Sul. O foco de atuação abrange a infância, o brincar, a cultura da infância, educação infantil e Pedagogia Waldorf.

#### **Stela Marcia Moreira Rosa**

Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado em Educação (UFSC). Graduação em Comunicação Social (PUC/RS). Graduação em Pedagogia ( Universidade Anhembi Morumbi). Pesquisa os seguintes temas: gênero, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, com foco em: política curricular, educação de jovens e adultos, formação de professores, gênero e educação e ações afirmativas. Participa do Grupo de Pesquisa ALTERITAS Grupo de Estudos sobre Diferença, Arte e Educação (UFSC). Atuou em consultoria para o desenvolvimento de políticas públicas junto às Secretarias Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República e de Educação Profissional e Tecnológica (MEC). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em reportagem e editoração de portal e livros, e na área da educação, ministrando oficinas e cursos.

#### **Thaís Otani Cipolini Zerbinatti**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas; mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; curso-técnico-profissionalizante em Magistério pela Doutor Paulo de Almeida Nogueira. Professora Efetiva da Prefeitura Municipal de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Política dos sentidos, Sensibilidades, Literatura para crianças, Leitura para crianças.

## Índice Remissivo

### A

aventura 33, 52, 177, 287

### B

bondes 22, 112, 113, 116, 117, 118, 119,  
120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,  
129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137  
burguesia 13, 36, 37, 38, 178, 201, 214

### C

capitalista 15, 16, 21, 27, 32, 34, 35, 37,  
38, 39, 40, 45, 47, 55, 57, 78, 84, 111,  
114, 117, 137, 163, 176, 181, 192, 209,  
211, 212, 213, 214, 257, 258, 262, 269,  
284, 286, 290, 307, 331, 342, 344, 358  
cidades brasileiras 22, 113, 117, 127  
classes sociais 157, 160, 180, 295  
colonial 57, 75, 107, 272, 294, 305  
comunidades 33, 45, 107, 237, 238, 239,  
241, 329, 347, 386  
conhecimento 14, 19, 20, 24, 51, 58, 60,  
63, 64, 65, 67, 69, 99, 132, 155, 159, 160,  
161, 165, 183, 186, 202, 209, 217, 220,  
221, 224, 227, 228, 229, 230, 233, 239,  
242, 253, 261, 262, 264, 273, 275, 282,  
284, 287, 306, 314, 322, 328, 332, 337,  
341, 343, 349, 350, 357, 358, 378  
cultura 23, 25, 29, 38, 41, 42, 56, 72, 76,  
77, 81, 82, 83, 84, 85, 93, 110, 118, 143,  
144, 146, 150, 161, 163, 165, 166, 167,  
173, 178, 179, 183, 184, 187, 191, 192,  
200, 203, 204, 228, 233, 234, 237, 238,  
274, 275, 283, 305, 306, 307, 308, 311,  
321, 329, 331, 332, 336, 338, 347, 348,  
349, 356, 357, 359, 385, 389

cultural 14, 22, 56, 78, 81, 82, 83, 84, 87,  
92, 93, 94, 106, 107, 111, 113, 114, 117,  
118, 136, 137, 143, 149, 160, 162, 165,  
168, 172, 173, 176, 178, 179, 191, 192,  
193, 209, 212, 219, 227, 263, 280, 283,  
303, 317, 345, 346, 349, 363

### D

diálogo 20, 21, 22, 23, 24, 25, 45, 49, 50,  
51, 62, 63, 64, 66, 69, 77, 114, 130, 133,  
164, 168, 186, 209, 214, 221, 222, 224,  
228, 229, 230, 232, 239, 262, 265, 269,  
274, 279, 281, 282, 286, 302, 353, 375

### E

educação 18, 20, 24, 27, 28, 51, 70, 71,  
113, 114, 121, 122, 132, 136, 137, 138,  
143, 146, 157, 161, 177, 180, 181, 183,  
184, 212, 229, 234, 237, 260, 275, 278,  
279, 280, 281, 289, 292, 301, 304, 311,  
312, 313, 314, 315, 320, 321, 324, 325,  
326, 328, 335, 337, 338, 339, 341, 345,  
346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 354,  
355, 356, 357, 358, 359, 385, 386, 387,  
388, 389  
educacional 19, 24, 49, 59, 68, 70, 71,  
120, 144, 149, 159, 209, 217, 233, 234,  
306, 307, 322, 346, 348, 350, 358  
educador 63, 66, 70, 260, 313, 316, 321,  
332, 347  
EJA 60, 70  
escravidão 142, 145, 147, 148, 149, 153,  
157, 270, 272  
experiência 13, 15, 19, 20, 21, 23, 24, 25,  
26, 28, 33, 35, 36, 40, 42, 44, 45, 47, 49,

50, 51, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65,  
69, 70, 71, 76, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 114,  
125, 126, 137, 138, 141, 153, 157, 162,  
169, 171, 177, 178, 179, 184, 186, 190,  
192, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 202,  
205, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215,  
216, 217, 219, 225, 227, 228, 230, 231,  
233, 234, 235, 237, 244, 245, 253, 255,  
256, 274, 275, 277, 278, 280, 284, 300,  
306, 310, 315, 316, 317, 321, 322, 325,  
327, 333, 335, 336, 342, 343, 350, 354,  
358, 359, 364, 382, 386, 389

## F

força 17, 35, 37, 77, 78, 99, 129, 144, 152,  
164, 176, 197, 218, 223, 249, 291, 298,  
369, 374

formação 18, 20, 21, 24, 25, 26, 32, 47,  
48, 49, 50, 51, 59, 71, 84, 140, 142, 143,  
144, 146, 153, 157, 160, 167, 168, 209,  
210, 212, 213, 216, 222, 230, 231, 233,  
256, 257, 260, 270, 275, 277, 278, 279,  
280, 281, 284, 301, 304, 305, 308, 310,  
312, 321, 324, 347, 352, 356, 358, 359,  
385, 386, 389

fotografia 25, 35, 238, 239, 240, 241, 242,  
243, 244, 248, 253, 254, 300

## H

herança 82, 147, 250

história 8, 18, 24, 26, 27, 28, 29, 37, 38,  
40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51,  
52, 59, 63, 66, 67, 69, 72, 75, 76, 77, 78,  
79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 95, 106, 110,  
111, 113, 114, 115, 116, 136, 137, 140,  
141, 145, 148, 149, 150, 151, 155, 156,  
157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166,  
167, 169, 172, 173, 174, 176, 177, 178,  
180, 187, 188, 190, 191, 192, 197, 202,  
203, 204, 209, 212, 213, 215, 216, 221,

222, 223, 224, 229, 233, 234, 237, 238,  
242, 244, 253, 256, 259, 260, 262, 264,  
269, 275, 276, 279, 281, 291, 296, 297,  
298, 306, 307, 312, 317, 321, 324, 325,  
327, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 338,  
346, 347, 348, 349, 351, 355, 356, 358,  
359, 361, 363, 364, 365, 366, 367, 368,  
369, 371, 372, 376, 377, 378, 379, 380,  
381, 382, 383, 385, 388

histórico 8, 13, 14, 18, 19, 20, 23, 24, 29,  
40, 43, 66, 75, 77, 78, 80, 81, 83, 88, 90,  
95, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 114, 115,  
116, 117, 118, 137, 156, 160, 161, 164,  
165, 173, 179, 183, 186, 190, 191, 193,  
202, 209, 221, 224, 233, 239, 264, 273,  
274, 278, 283, 285, 290, 296, 297, 305,  
306, 332, 342, 346, 348, 350, 357, 361,  
371, 376

historiografia 22, 40, 85, 95, 108, 142, 151,  
162, 216, 239

humanidade 40, 50, 55, 58, 114, 162, 270,  
271, 298, 325, 342, 367

## I

indígenas 25, 62, 67, 107, 146, 153, 237,  
238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 250,  
252, 253, 345, 348

infantil 23, 24, 159, 166, 167, 168, 173,  
181, 182, 184, 311, 312, 313, 316, 321,  
326, 386, 389

## L

leitor 13, 14, 25, 41, 76, 77, 125, 134, 143,  
160, 173, 182, 194, 208, 226, 233, 266,  
301, 302, 303, 361, 367, 381

leitura 19, 25, 28, 29, 36, 62, 68, 72, 76,  
78, 79, 82, 111, 125, 156, 159, 161, 168,  
178, 182, 183, 186, 190, 192, 193, 209,  
210, 214, 216, 224, 226, 227, 228, 257,  
259, 266, 268, 275, 282, 288, 289, 292,



317, 328, 332, 365, 366, 367, 368, 371,  
372, 377, 379, 380, 382  
linguagem 15, 24, 43, 44, 50, 59, 61, 65,  
118, 136, 156, 160, 161, 173, 180, 181,  
182, 187, 193, 197, 204, 208, 217, 219,  
220, 230, 231, 238, 253, 261, 263, 275,  
287, 288, 301, 305, 312  
literatura 21, 23, 29, 35, 72, 77, 110, 143,  
144, 157, 161, 164, 166, 167, 168, 172,  
173, 180, 181, 182, 183, 184, 191, 203,  
209, 210, 306, 321, 338, 356, 357, 364, 365  
literatura infantil 23, 166, 167, 168, 181,  
182, 184  
livros didáticos 26, 51, 145, 256, 257,  
263, 356  
luta 17, 37, 40, 56, 78, 83, 141, 150, 154,  
156, 161, 168, 172, 173, 176, 189, 191,  
202, 238, 239, 271, 336, 338, 346, 349,  
369, 376, 378, 382

## M

marxismo 13, 42, 78, 160, 187, 204  
materialismo 8, 14, 40, 41, 42, 77, 78,  
191, 202  
medium 287, 288  
memória 13, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 38,  
40, 44, 47, 49, 50, 67, 76, 77, 82, 83, 84,  
108, 113, 130, 140, 146, 149, 155, 156,  
169, 170, 171, 184, 186, 192, 195, 196,  
197, 202, 203, 205, 209, 212, 218, 219,  
234, 253, 257, 258, 259, 262, 263, 264,  
266, 275, 279, 282, 300, 303, 306, 310,  
311, 321, 325, 327, 334, 336, 337, 341,  
349, 350, 355, 358, 361, 366, 385, 386, 388  
migração 35, 57  
modernidade 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24,  
25, 27, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 47,  
52, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 72, 84, 92, 111,  
113, 114, 117, 118, 119, 120, 122, 126,

127, 128, 129, 130, 137, 138, 162, 166,  
181, 186, 191, 192, 200, 202, 203, 209,  
211, 213, 215, 217, 257, 258, 261, 269,  
284, 286, 289, 290, 292, 295, 327, 328,  
331, 342, 344, 345, 350, 354, 358, 385  
mônadas 21, 24, 25, 28, 76, 77, 85, 165,  
166, 181, 188, 189, 190, 192, 220, 221,  
222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 245,  
317, 321, 350, 351, 353, 355

## N

narrador 40, 45, 46, 51, 59, 61, 62, 63, 65,  
170, 171, 172, 173, 192, 193, 194, 214,  
314, 315, 353  
narrativa 24, 26, 28, 45, 50, 56, 84, 85, 96,  
106, 107, 141, 143, 145, 146, 152, 154,  
161, 166, 173, 181, 186, 187, 193, 203,  
209, 210, 211, 213, 214, 215, 217, 218,  
219, 220, 221, 231, 232, 233, 253, 256,  
258, 259, 274, 288, 290, 292, 302, 303,  
327, 350, 355  
negros 26, 140, 141, 142, 143, 144, 145,  
146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155,  
156, 162, 168, 256, 259, 260, 265, 266,  
267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 324,  
329, 345, 346, 347, 348, 352

## O

obra 14, 18, 19, 23, 28, 40, 42, 56, 57,  
71, 78, 100, 102, 103, 142, 146, 150, 151,  
164, 168, 169, 175, 183, 186, 187, 188,  
189, 191, 192, 193, 196, 200, 201, 202,  
204, 209, 210, 213, 223, 225, 232, 242,  
245, 259, 260, 278, 282, 283, 284, 286,  
308, 315, 324, 354, 356, 361, 365, 366,  
370, 372, 373, 379, 381, 382

## P

passado 8, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 32, 34,  
35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47,

49, 55, 59, 65, 66, 67, 68, 78, 79, 80, 81,  
82, 83, 85, 92, 94, 95, 96, 97, 104, 105,  
106, 107, 109, 113, 114, 115, 116, 133,  
140, 141, 146, 149, 151, 155, 156, 160,  
161, 162, 165, 166, 170, 178, 179, 190,  
191, 192, 196, 197, 198, 201, 202, 203,  
212, 215, 216, 218, 220, 223, 224, 229,  
231, 239, 253, 258, 259, 263, 267, 270,  
271, 296, 297, 298, 299, 300, 310, 311,  
315, 325, 327, 328, 332, 333, 335, 338,  
350, 353, 366, 367, 368, 369, 377, 378, 382  
patrimônio 15, 17, 18, 20, 56, 75, 76, 83,  
84, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 104,  
106, 109, 110, 193, 200, 242, 294, 306  
pedagógico 62, 63, 70, 141, 144, 316,  
356, 386  
população 36, 57, 67, 100, 129, 130, 147,  
172, 238, 270, 330, 331, 343, 345, 357, 387  
produção 13, 19, 20, 24, 26, 34, 35, 37,  
43, 44, 46, 48, 55, 56, 58, 60, 63, 65, 107,  
114, 144, 148, 152, 160, 167, 176, 183,  
186, 187, 195, 204, 207, 209, 210, 213,  
214, 215, 216, 217, 219, 220, 223, 228,  
230, 231, 233, 234, 240, 256, 262, 263,  
264, 274, 275, 278, 279, 280, 281, 288,  
293, 295, 296, 305, 306, 314, 336, 337,  
349, 350, 357, 358, 361, 363, 364, 388  
professor 20, 32, 47, 48, 49, 50, 51, 62,  
65, 145, 150, 168, 194, 209, 225, 226,  
227, 228, 229, 231, 232, 235, 289, 305,  
306, 307, 311, 322, 335, 352, 385, 388  
profissional 49, 232, 280, 341, 361, 389

## R

racistas 268, 269, 271, 272, 355  
reflexão 38, 40, 46, 59, 66, 114, 116, 125,  
126, 151, 196, 211, 227, 273, 282, 286,  
287, 295, 305, 321, 351, 381  
revolução 33, 40, 46, 64, 78, 167, 358

## S

sobrevivência 38, 55, 56, 150, 212  
social 21, 37, 45, 46, 51, 53, 57, 59, 60,  
62, 64, 66, 93, 94, 118, 122, 123, 141,  
148, 153, 162, 163, 165, 167, 190, 192,  
209, 218, 221, 239, 272, 280, 300, 330,  
331, 332, 333, 336, 338, 339, 342, 344,  
345, 346, 348, 349, 355, 356, 364, 376,  
386  
sociedade 15, 35, 45, 56, 58, 59, 68, 69,  
85, 94, 107, 129, 143, 146, 150, 153, 154,  
161, 162, 164, 168, 209, 229, 268, 272,  
274, 299, 316, 324, 326, 328, 330, 331,  
332, 334, 336, 337, 338, 343, 344, 346,  
348, 349, 350, 358, 373, 381

## T

tempo-espaço 35, 128, 133  
teórico-metodológica 140, 217, 231  
trabalho 14, 20, 23, 25, 35, 36, 37, 38, 45,  
48, 58, 63, 67, 70, 71, 72, 88, 103, 115,  
131, 134, 140, 142, 147, 151, 152, 153,  
154, 163, 166, 177, 178, 184, 187, 192,  
194, 195, 196, 197, 200, 210, 213, 217,  
226, 227, 233, 253, 263, 267, 268, 273,  
274, 278, 279, 281, 288, 291, 300, 311,  
315, 317, 320, 326, 327, 329, 330, 337,  
338, 341, 342, 346, 349, 354, 366, 367,  
377, 378, 386  
tradição 25, 41, 55, 59, 61, 81, 82, 155,  
156, 160, 161, 163, 187, 202, 204, 308,  
327, 342, 346  
trajetórias 13, 38, 232, 239

## U

urbanização 57, 118, 129  
urbano 22, 34, 35, 38, 112, 113, 114, 117,  
118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 128,  
129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 150,  
284, 288, 291, 294, 303

**V**

vivências 15, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 68,  
69, 113, 126, 128, 133, 136, 137, 171, 180,  
215, 217, 288, 310, 321, 337, 342, 350

**W**

Walter Benjamin 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22,  
24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 39, 40,  
42, 43, 47, 52, 53, 54, 72, 73, 76, 77, 78,

79, 82, 85, 87, 111, 114, 116, 125, 126,  
138, 140, 141, 155, 157, 158, 160, 161,  
162, 169, 180, 182, 183, 186, 187, 191,  
192, 202, 203, 204, 205, 209, 211, 212,  
234, 242, 257, 258, 259, 261, 275, 277,  
278, 282, 286, 287, 289, 301, 307, 308,  
311, 321, 322, 323, 324, 327, 331, 342,  
344, 346, 349, 353, 357, 358, 359, 363,  
366, 367, 369, 377, 382

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Conhecimentos Histórico-Educacionais

diálogos com Walter Benjamin