



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

REGINALDO JOSÉ DA SILVA

**MEMÓRIAS, INFÂNCIAS E PEDAGOGIAS: processos de rememoração e
possibilidades de pedagogias elaborados por sujeitos políticos crianças**

RECIFE/2025

REGINALDO JOSÉ DA SILVA

MEMÓRIAS, INFÂNCIAS E PEDAGOGIAS: processos de rememoração e possibilidades de pedagogias elaborados por sujeitos políticos crianças

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva

RECIFE/2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Reginaldo José da.

Memórias, infâncias e pedagogias: processos de rememoração e possibilidades de pedagogias elaborados por sujeitos políticos crianças / Reginaldo José da Silva. - Recife, 2025.

120f.: il.

Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: André Gustavo Ferreira da Silva.

1. Memória; 2. Infância; 3. Criança; 4. Pedagogia; 5. Política. I. Silva, André Gustavo Ferreira da. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

REGINALDO JOSÉ DA SILVA

**MEMÓRIAS, INFÂNCIAS E PEDAGOGIAS: PROCESSOS DE
REMEMORAÇÃO E POSSIBILIDADES DE PEDAGOGIAS ELABORADOS
POR SUJEITOS POLÍTICOS CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de doutor
em Educação.

Aprovado em: 27/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Márcio Ananias Ferreira Vilela (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Examinador Externo)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Catarina Carneiro Gonçalves (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]



Emitido em 20/08/2025

APROVACAO DA BANCA Nº 108/2025 - PPGEDU (11.45.07)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 20/08/2025 15:18)

MONICA VANESSA DE JEZUS BEZERRA

ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO

PPGEDU (11.45.07)

Matrícula: ###407#1

Visualize o documento original em <http://sipac.ufpe.br/documentos/> informando seu número: **108**, ano: **2025**, tipo:
APROVACAO DA BANCA, data de emissão: **20/08/2025** e o código de verificação: **713c381a94**

Dedico este trabalho ao amigo Silvino Neto, incansável militante dos direitos humanos de crianças e adolescentes, que “fez a sua passagem” enquanto esta tese era escrita, e ao Centro de Acolhimento e Paz (antiga Cidade Evangélica dos Órfãos), onde ele foi diretor e presidente, no qual exerci um trabalho educativo que, especialmente entre 2000 e 2007, contribuiu para eu construir as primeiras compreensões de muitas das concepções expressas nesta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

As produções acadêmicas sempre são desenvolvidas em redes de relações e cooperações nas quais os pesquisadores e pesquisadoras se inserem. As pessoas que serão citadas nas próximas linhas me ajudaram no importante exercício de pensar, repensar, escrever, reescrever... gestar esta tese.

Agradeço profundamente ao Prof. Dr. André Ferreira, não só pela habilidade em orientar esta tese, mas pela amizade, cuidado, paciência e compreensão que foram fundamentais para que eu trilhasse todos os caminhos até chegar à finalização do texto; à Keila Cristina de Souza Silva, companheira de uma vida inteira, pela sua dedicação em ler trechos deste trabalho e sugerir mudanças e acréscimos na redação e na forma como eu pretendia expor as ideias; ao Prof. Dr. Max Rodolfo Roque da Silva, que leu e analisou o texto, antes dele ser submetido à Banca de Qualificação, fazendo sugestões muito relevantes para o que foi apresentado aos examinadores e examinadoras; ao Prof. Ms. Paulo Ricardo Pereira e às Prof.^a Ms.^a. Alessandra Santos, Evani da Silva Vieira, Drielli Cavalcanti e Jaqueline Calixto, pelos debates e conversas nas atividades do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação (GEduc), que serviram como motivação e inspiração para muitas elaborações feitas na pesquisa; Ao Prof. Adrielio da Silva Moreno, que leu a abordagem que fiz sobre a obra *Capitães da Areia* (Jorge Amado) e sugeriu importantes modificações e aprofundamentos; à agência de cooperação internacional alemã Kindernothilfe (KNH), onde eu trabalhava quando iniciei o doutorado e que permitiu a flexibilização do meu horário para garantir minha participação nas várias atividades obrigatórias do curso; e, finalmente, à gestão, coordenação, professores e professoras da Escola de Referência de Ensino Médio Alberto Tôrres, onde trabalho atualmente como professor de História, pelo constante incentivo e também facilidades para que eu cumprisse várias exigências do curso.

Eu vi um menino correndo

Eu vi o tempo

Brincando ao redor do caminho daquele menino.

(Força Estranha – Caetano Veloso)

RESUMO

As memórias são movimentos de construção, reconstrução, significação e ressignificação do passado e do presente de coletividades humanas. Nesses processos de permanente criação, elas possibilitam formulações políticas e pedagógicas. É por isto que, desde a formação das primeiras sociedades humanas, os atos de rememoração fundamentam formas de pensar e fazer política e educação. Além disso, as reminiscências são também experiências constituídas por sujeitos e constitutivas de sujeitos, sejam eles crianças ou adultos. As crianças, que, como afirma Benjamin (2012), formam seu mundo inseridas no mundo maior das sociedades, são os sujeitos centrais desta tese, que propõe uma reflexão teórica sobre as possibilidades de elaborações de pedagogias políticas a partir de ideias, perguntas e críticas advindas das memórias de meninos e meninas. Os argumentos partem dos conceitos de memória, infância, sujeito e pedagogia, fundamentados em teorias da Filosofia da História, Filosofia da Educação, Filosofia da Infância e Teoria do Discurso, especialmente a partir dos pensamentos de Walter Benjamin, Paulo Freire, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, mas estabelecendo diálogos também com Maurice Halbwachs, Michael Pollak, Walter Kohan, Jacques Rancière e Miguel Arroyo. Experiências de crianças, documentadas em publicações de organizações e movimentos populares, foram apresentadas e analisadas como aprofundamentos das ideias expostas. A análise de conteúdo foi a técnica de pesquisa que auxiliou a seleção de documentos e a identificação dos trechos ou fragmentos importantes para o debate.

Palavras-chave: Memória. Infância. Criança. Pedagogia. Política. Sujeito. Educação. Passado. Presente.

ABSTRACT

Memories are movements of construction, reconstruction, meaning-making, and re-signification of the past and present of human collectivities. In these ongoing processes of creation, they enable political and pedagogical formulations. This is why, since the formation of the earliest human societies, acts of remembrance have grounded ways of thinking about and practicing politics and education. Moreover, reminiscences are also experiences constituted by subjects and constitutive of subjects, whether they are children or adults. Children, who, as Benjamin (2012) asserts, form their world within the larger world of societies, are the central subjects of this thesis, which proposes a theoretical reflection on the possibilities of developing political pedagogies based on ideas, questions, and critiques arising from the memories of boys and girls. The arguments are based on the concepts of memory, childhood, subject, and pedagogy, grounded in theories of the Philosophy of History, Philosophy of Education, Philosophy of Childhood, and Discourse Theory, particularly drawing on the thoughts of Walter Benjamin, Paulo Freire, Ernesto Laclau, and Chantal Mouffe, while also engaging in dialogue with Maurice Halbwachs, Michael Pollak, Walter Kohan, Jacques Rancière, and Miguel Arroyo. Experiences of children, documented in publications by organizations and popular movements, were presented and analyzed as elaborations of the ideas discussed. Content analysis was the research technique used to assist in the selection of documents and the identification of important passages or fragments for the debate.

Keywords: Memory. Childhood. Child. Pedagogy. Politics. Subject. Education. Past. Present.

SUMÁRIO

1 – Introdução.....	12
2 – Memória, infância e pedagogia.....	17
2.1 – Memória.....	17
2.1.1 – Memória: passado e presente em constante movimento.....	20
2.1.2 – Memória e política.....	23
2.1.3 – Memória coletiva.....	26
2.1.4 – Memória, memórias, crianças.....	31
2.2 – Infância e sujeito.....	38
2.2.1 – Infância, infâncias.....	39
2.2.2 – Um breve histórico das concepções sobre sujeito.....	56
2.2.3 – Sujeito, hegemonia, discurso e identidade.....	62
2.2.4 – Sujeito político criança.....	66
2.3 – Pedagogias políticas.....	67
2.3.1 – Formulações de pedagogias políticas.....	68
2.3.2 – A construção coletiva dos saberes.....	69
2.3.3 – Crianças e elaborações de pedagogias políticas.....	74
3 – Possibilidades de pedagogias políticas criadas com a participação de crianças em processos de construção de memórias.....	79
3.1 – Sujeitos políticos crianças e elaborações de memórias e pedagogias.....	79
3.2 – Memórias, pedagogias e disputas.....	91
4 – Considerações Finais.....	108
Referências.....	116

1 – Introdução

A relação entre memória e educação existe desde quando as primeiras comunidades humanas estabeleceram formas de construção do saber, ainda sem a presença da escola: o ato de lembrar o passado constituía uma ação educativa voltada para o aprendizado sobre as tradições, mitos e histórias que atravessavam os grupos e territórios (BRANDÃO, 1989).

Walter Benjamin se referia aos narradores e narradoras como aqueles e aquelas que sempre trazem consigo, “de forma aberta ou latente, uma utilidade”, que pode ser “por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida”. Trata-se de alguém que “sabe dar conselhos ao ouvinte”, ou seja, “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está se desenrolando”, compartilhar sabedoria e conhecimento com outras pessoas (BENJAMIN, 2012, p. 216).

Antonio Montenegro, no seu livro *História Oral e Memória: a cultura popular revisitada*, ao entrevistar Antônia Vidal de Lima, conhecida como “Tôta”, uma mulher que, na década de 1970, participou das lutas pelo direito à moradia no bairro de Casa Amarela, em Recife, comenta que

rememorar discussões e acontecimentos é também ensinar aos ouvintes como enfrentar situações semelhantes; um convite à participação na história, ao acompanhamento, ao forte envolvimento no que está sendo contado. (MONTENEGRO, 2010, p. 44).

No Brasil, comunidades remanescentes de quilombos, indígenas, assentamentos de reforma agrária, bairros urbanos e outros territórios surgidos de povos originários ou de lutas políticas costumam fazer da construção de memórias um elemento de grande relevância nos processos educativos desenvolvidos em seus espaços escolares e não escolares. Em muitos desses casos, o diálogo entre memória e educação contribui para o fomento de pedagogias que fundamentam estratégias de intervenções políticas nos territórios ou a partir deles.

A trajetória que deu origem à pesquisa sistematizada nesta tese começou no segundo e último ano de nosso Mestrado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), quando estávamos entrevistando camponeses que participaram das lutas do primeiro

núcleo das Ligas Camponesas¹, nas terras do antigo Engenho Galileia, no município de Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Naquele momento, duas observações foram fundamentais para provocar o que será desenvolvido neste texto. Primeiro, vimos que as memórias daquelas lutas orientam muitas práticas educativas efetivadas na comunidade. Em segundo lugar, percebemos que as elaborações dessas rememorações eram realizadas pelos adultos, mas as crianças também desejavam falar sobre elas. Ou seja, os meninos e meninas daquela comunidade tinham suas memórias sobre a Liga Camponesa do Engenho Galileia, porém eram silenciados e silenciadas pelas pessoas mais velhas, que as consideravam apenas recipientes nos quais deveriam ser depositadas as informações sobre o passado do território.

As crianças estão entre os atores que constroem memórias e, tomando-as como ponto de partida, elaboram saberes que se relacionam com ações políticas (COHN, 2005). Essa compreensão, que começamos a ampliar logo após a conclusão do mestrado, com leituras e também observações feitas em nossa atividade de assessoria a projetos sociais de promoção e defesa de direitos humanos de crianças e adolescentes, ajudou-nos a chegar à afirmação de que crianças não são meros receptáculos de transmissões de memórias e de conteúdos formativos, nem mesmo agentes passivos de ações políticas, mas sujeitos capazes de construir memórias e contribuir com formulações pedagógicas comprometidas com as transformações sociais.

Há, no Brasil, estudos que tratam sobre memórias de crianças e educação, mas, quase sempre, fazendo a relação entre memória, cognição e educação. Entendemos a importância dessas abordagens psicológicas, mas optamos por pesquisar os atos de rememoração de crianças a partir da filosofia, com alguns aportes das ciências políticas, porque o nosso interesse é refletir sobre os seus impactos pedagógicos e políticos.

¹ As Ligas Camponesas foram um movimento social agrário cujas raízes estão na criação da Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP), nas terras do antigo Engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão, Pernambuco, no ano de 1955. A SAPPP, criada pelos foreiros e foreiras que trabalhavam e moravam no engenho, era uma associação beneficente que tinha fins basicamente assistenciais, como a formação de um fundo mútuo para assistência médica, jurídica e funerária e a organização de uma escola. Quando o proprietário do engenho decidiu acabar com a instituição, entrou em conflito com as famílias foreiras e moveu uma ação de despejo contra elas. Em 1959, após uma longa luta judicial, os foreiros e foreiras de Galileia conseguiram uma vitória, que foi a desapropriação do engenho. Daí em diante, a SAPPP ficou conhecida como Ligas Camponesas, tornando-se um movimento nacional em favor da reforma agrária. Elas foram fechadas com o golpe civil-militar de 1964 (AZEVEDO, 1982). Já a pesquisa que desenvolvemos em nosso mestrado foi sobre a recepção, pela Liga Camponesa do Engenho Galileia, de dois textos educativos do movimento: a *Cartilha do Camponês* e o documento *Bença, Mãe!* (SILVA, 2015).

Portanto, é preciso perguntar: como pedagogias e sujeitos políticos são constituídos a partir de construções de memórias realizadas por crianças? Quais balizamentos conceituais podem fomentar o surgimento de pedagogias e ações formativas políticas originadas com a participação de crianças? Que definição de infância favorece reflexões sobre as crianças enquanto sujeitos políticos capazes de provocar a criação de pedagogias, subjetividades e possibilidades de intervenção em questões políticas?

Para responder a essas questões, a pesquisa tem como objetivo propor uma reflexão teórica que estabeleça condições de possibilidade para formulações de pedagogias a partir das memórias de sujeitos políticos crianças. Para chegar a esse objetivo, buscaremos, especificamente: a) fazer um levantamento dos conceitos de memória, infância, sujeito e pedagogia política, a partir de obras, autores e autoras da Filosofia da Educação, Filosofia da História, Filosofia da Infância e Teoria do Discurso; b) apresentar definições próprias de memória, infância, sujeito e pedagogia política; c) analisar experiências de atos de rememoração de crianças, identificando as contribuições dessas construções de memórias para a elaboração de pedagogias; d) pensar sobre possibilidades de pedagogias políticas surgirem de memórias de crianças contrapondo-se às diversas formas de opressão, exploração e injustiça.

A tese que aqui defendemos afirma o seguinte: a partir da construção de memórias, crianças criam pedagogias políticas, não sozinhas, mas em processos participativos com pessoas adultas, e, nesse ato criador, constituem-se como sujeitos políticos. Então, procuramos fazer essa defesa realizando uma pesquisa teórica no campo da Filosofia da Educação, mas também dialogando, como já indicado em um dos objetivos, com a Filosofia da História, a Filosofia da Infância e a Teoria do Discurso, trabalhando os conceitos de memória, sujeito, infância e pedagogia política.

O desenvolvimento deste texto procurará, primeiramente, fundamentar teoricamente a pesquisa. Faremos uma exposição e análise dos seus principais conceitos, pensando as memórias e as infâncias partir da filosofia de Walter Benjamin, os sujeitos com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e as pedagogias em um diálogo entre as filosofias de Paulo Freire e Walter Benjamin. Após essa apresentação, indicaremos as conceituações próprias da pesquisa.

No segundo momento, o debate conceitual será aprofundado numa exposição e análise de experiências de crianças, registradas em documentos e publicações de organizações e movimentos populares, propondo uma discussão acerca das

possibilidades de pedagogias políticas surgirem a partir de processos de construção de memórias realizados por crianças.

Como a pesquisa faz aprofundamentos do debate teórico em análises de experiências de crianças relatadas em documentos e publicações de organizações e movimentos populares, adotamos a Análise de Conteúdo como técnica metodológica para investigar minuciosamente os conteúdos dos textos, procurando identificar sentidos e intenções de palavras e frases e selecionando suas ideias principais, buscando detectar o que julgamos relevante para os objetivos estabelecidos.

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 214-215), essa ferramenta

pode se aplicar a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias etc. Pode-se, assim, usá-la no estudo de embates políticos, de estratégias, ou, ainda, para esclarecer fenômenos sociais particulares, em matéria de comunicação, por exemplo, em que se poderiam examinar os postulados implícitos dos manuais escolares ou os estereótipos veiculados pela publicidade.

Laurence Bardin, psicóloga e pesquisadora francesa que se tornou referência mundial na técnica da Análise de Conteúdo, define-a como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

O que Bardin chama de comunicações são materiais escritos, relatos orais, iconografias e outros códigos semióticos (isto é, tudo o que não sendo linguístico, pode construir significados, como música, dança, vestuário, posturas, gestos, comportamentos diversos, tais como os ritos e as regras de cortesia, arte, mitos, estereótipos).

É importante observar nessa definição o que a autora chama de “variáveis inferidas”. Tratam-se das condições de quem produz a mensagem (o emissor e seu contexto), quanto de quem recebe e dos efeitos por ela produzidos. Por isso, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)” (Bardin, 1977, p. 38).

Segundo Moraes (1999, p. 2), a Análise de Conteúdo favorece ao pesquisador ou pesquisadora o exercício da descrição e interpretação de conteúdos textuais, pois essa

análise, “conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Esta afirmação é importante, porque o sentido de um texto é construído numa relação entre o que ele diz e o que os seus leitores, leitoras ou analistas a ele atribuem, a partir de suas interpretações.

Ou seja, enquanto procedimento de pesquisa, a Análise de Conteúdo reconhece a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. Moraes (1999, p. 3) acrescenta que essa técnica metodológica é, de certo modo, “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados”. A leitura neutra, objetiva e completa de qualquer texto é impossível, pois os valores e a linguagem do objeto analisado “e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir”.

Sendo assim, ao utilizarmos a Análise de Conteúdo nesta pesquisa, exercitamos a análise objetiva dos dados selecionados nos documentos e publicações, sobretudo identificando as características dos textos e analisando palavras, frases e parágrafos compreendidos como importantes para os objetivos que perseguimos, e nossas interpretações sobre eles.

Esperamos que o trabalho teórico aqui sistematizado, a partir das respostas às perguntas que puseram em andamento esta pesquisa e, conseqüentemente, atingindo os objetivos elencados, levante outras questões e proponha alguns caminhos para pensamentos pedagógicos e práticas educativas nas quais as crianças, com suas memórias, ideias, críticas e leituras do presente e do passado, indiquem novas possibilidades de mundos.

2 – Memória, infância e pedagogia

Os conceitos são indispensáveis para uma pesquisa. Severino (2004, p. 162) afirma que eles fazem parte do “quadro teórico”, ou seja, de “um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho do pesquisador se fundamenta e se desenvolve”, servindo “como diretriz e orientação de caminhos de reflexão” e não como algo estático, tendo em vista que toda pesquisa é dinâmica e processual.

Enquanto noção, ideia, pensamento acerca de alguma coisa e que atribui significado a um objeto, dentro de contextos variados e em constante movimento, os conceitos possibilitam à pessoa pesquisadora construir, também contextualmente e contingencialmente, uma compreensão que a auxilie no debate proposto pelo problema de sua pesquisa.

Neste capítulo, faremos uma apresentação dos conceitos centrais da tese aqui apresentada. Dialogaremos com filósofos, sociólogos, teóricos políticos e historiadores, buscando explicar a base teórica escolhida para toda análise subsequente e explicitar nossas próprias noções conceituais.

A escolha pelos autores e pela autora citados e citada a seguir tem a ver com forma como eles e ela trabalham os referidos conceitos e a relação com os objetivos desta pesquisa.

Iniciaremos relacionando os três principais conceitos da tese: memória, infância e pedagogia. Isto porque o aspecto primordial do objetivo que queremos alcançar é falar sobre a possibilidade de crianças, em processos de rememoração, contribuírem com elaborações de pedagogias. Mas, como pretendemos também afirmar que as crianças se constituem sujeitos políticos quando rememoram e subsidiam formulações pedagógicas, abordaremos o conceito de sujeito, junto com o de infância, porque as experiências infantis são experiências de sujeitos.

2.1 – Memória

Em fevereiro de 1883, num período de dez dias, o filólogo e filósofo alemão Friedrich Nietzsche escreveu a primeira parte de *Assim Falou Zaratustra*, obra iniciadora dos temas centrais de sua filosofia (MARTON, 2000). Logo após o preâmbulo que abre o texto, o autor escreve: “Três transformações do espírito vos menciono: como o espírito se muda em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança” (NIETZSCHE, 2000, p. 35). Em seguida, apresenta uma espécie de parábola, na qual o camelo representa o espírito que, obedientemente e

passivamente, carrega o peso imposto por valores os quais não escolheu para si, mas foram escolhidos para ele. Na carga que suporta está a promessa de se tornar “forte e sólido, respeitável”, se continuar prosseguindo com o peso e dizendo a si mesmo que deve continuar aquela jornada dolorosa (NIETZSCHE, 2000, p. 35).

Porém, chega o momento da transformação do camelo em leão. Este, por sua vez, luta contra um dragão, cujo nome é “Tu deves” e que possui escamas onde cintilam valores milenares. Ele tenta obrigar o leão a obedecê-lo, afirmando que não há mais valores a serem criados, pois tudo já está posto, restando apenas o dever à rendição ao estabelecido. O leão, no entanto, resiste e, diante do “Tu deves”, diz “Eu quero”. Ou seja, está aqui representado o espírito que, rejeitando a obrigação de carregar o peso dos valores impostos e a obediência resiliente e passiva, move-se na liberdade, tem voz, posiciona-se criticamente (NIETZSCHE, 2000, p. 35-36).

Contudo, diz Nietzsche (2000, p. 36): “Criar valores novos é coisa que o leão ainda não pode”. Se o camelo vivia na negatividade, negando-se a si mesmo para carregar pesos impostos e ser obediente, o leão está em outra negatividade: aquela que diz “não” à obediência acrítica, em busca de uma liberdade, mas sem criar. Por isso, torna-se necessário o leão se transformar em criança, que, para o filósofo, “é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação” (NIETZSCHE, 2000, p. 35-36).

Douek (2003), a partir de considerações do filósofo francês Alain Finkielkraut, vê a importância dessa parábola nietzschiana para o debate sobre memória e história, pois os valores impostos, carregados e suportados pelo camelo, recusados pelo leão e tendo na inocência e no esquecimento da criança a possibilidade de serem substituídos por novos valores, podem ser interpretados como o passado, que, como diz Nietzsche na *Segunda Consideração Intempestiva: da utilidade e desvantagens da história para a vida*, obra sobre a qual trataremos mais adiante, se torna um peso e uma negação do novo quando é apenas algo que se acumula para suprir a necessidade de conhecimento das pessoas.

Concordamos com Douek, mas vamos um pouco mais além. O texto *Das três transformações*, que se segue após o preâmbulo da primeira parte de *Assim falou Zaratustra*, é um bom ponto de partida para pensarmos sobre a relação entre memória, infância e pedagogia. Entendemos que a interpretação que apresentaremos a seguir é um sugestivo começo para pensarmos em atos de rememoração como possibilidades

também das crianças, ou seja, não exclusivas do mundo adulto, e propositoras de pedagogias.

No texto citado, há concepções de memória e infância que se relacionam entre si e se conectam com as ideias de criação e movimento. Primeiramente, Nietzsche (2000, p. 36), diz que a criança é “esquecimento”. Veremos adiante que a filosofia nietzschiana pensa o esquecimento como outra forma de rememorar, de se relacionar com o passado, que rompe com o mero acúmulo de informações sobre o que já passou. Construir memórias, então, seria um caminho diferente do enfadonho exercício de apresentar intelectualmente o passado, esmiuçando-o ao máximo para não perder os dados que o comprovam.

Na parábola, a memória não é uma exclusividade do mundo adulto, pois existe um rememorar infantil, que, pelo esquecimento, fala de outro jeito sobre o passado, não apenas para explicar sobre o que já passou, mas buscando iniciar algo novo, movimentando a vida no presente, criando horizontes para o futuro. Isto porque a infância, com a qual se relaciona essa forma de rememoração, é pensada por Nietzsche (2000, p. 36) como “um novo começar” e “um movimento”.

É importante ressaltar que a noção de infância como criação, mudança e movimento já aparece no preâmbulo da obra nietzschiana que estamos analisando: após dez anos, Zaratustra sai de uma caverna, localizada numa montanha, para repartir sua sabedoria com as pessoas. A primeira pessoa com quem se encontra é um idoso, que o havia visto antes do momento de reclusão. Este lhe diz: “Zaratustra mudou. Zaratustra tornou-se menino, Zaratustra está acordado” (NIETZSCHE, 2000, p. 24). A sabedoria que o personagem construiu na caverna colocou-o em movimento e o acordou para uma nova vida, porque o transformou numa “criança”.

De acordo com Araldi (2014), a mudança de Zaratustra, metaforizada na transformação do camelo em leão e do leão em criança, acontece em um processo de aprendizagem. Para ser um sábio, ele precisou aprender a ser “menino”. Desta forma, a parábola nos dá também a possibilidade de pensarmos numa infância que, rememorando, propõe pedagogia.

A criança do texto nietzschiano cria novos valores ou “uma nova arte de viver” (ARALDI, 2014, p. 8) porque, na elaboração de sua memória, o peso dos valores impostos desde o passado, que paralisam o presente e impedem o movimento da vida, são “esquecidos”, reinventados, reelaborados, transformados. Com isso, outra educação é pensada. Não mais aquela que repassa o passado (com os valores lá construídos) como

uma repetição, uma imposição inquestionável. Zaratustra, que se torna “menino”, sai da caverna, desce a montanha, exatamente para ser propositos e educador dessa nova forma de aprender e ensinar. Conversando com o sol, ele diz:

Já estou tão enfastiado da minha sabedoria, como a abelha quando acumula demasiado mel. Necessito mãos que se estendam para mim. Quisera dar e repartir até que os sábios tornassem a gozar da sua loucura e os pobres, da sua riqueza. Por essa razão devo descer às profundidades, como tu pela noite, astro exuberante de riqueza quando transpões o mar para levar a tua luz ao mundo inferior. Eu devo descer, como tu, segundo dizem os homens a quem me quero dirigir. (NIETZSCHE, 2000, p. 23).

Sob influência ou não do filósofo alemão, pensadores e pensadoras de diversas áreas do conhecimento teorizaram sobre memória, infância e pedagogia, sobretudo a partir do início do século XX, aprofundando elementos presentes nas imagens e metáforas oferecidas por Nietzsche em *Assim Falou Zaratustra*. Começamos abordando o conceito de memória, partindo da filosofia de Walter Benjamin², mas estabelecendo diálogos também com dois sociólogos: Maurice Halbwachs e Michael Pollak.

2.1.1 – Memória: passado e presente em constante movimento

Para Benjamin, o rememorar é um constante movimento de construção, reconstrução, significação e ressignificação do passado a partir de questões, inquietações e demandas que os indivíduos e grupos encontram no presente. Ou seja, na elaboração de uma memória, o passado não é transportado como algo dado, puro, mas refeito. Nesta ação, ganham relevância as interpretações e pontos de vista das pessoas e coletivos que rememoram.

² Nasceu em Berlim, Alemanha, no ano de 1892. Estudou filosofia nas universidades de Berlim e Berna (Suíça). Sua obra é composta por textos filosóficos, ensaios, resenhas, críticas literárias, traduções etc. Seu pensamento e seus escritos sobre história, arte, literatura, infância e outros temas revelam as influências que teve do marxismo, do romantismo alemão e da teologia judaica. Colaborou com revistas e jornais, como a revista do Instituto de Pesquisa Social, que deu origem à chamada “Escola de Frankfurt”, grupo de intelectuais que trouxe importantes contribuições para a Filosofia, a Sociologia e a História (mais especificamente para a Filosofia da História), formado por pensadores como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Ernst Bloch e o próprio Benjamin. Por ser filho de uma família judia e devido também aos seus posicionamentos marxistas, Benjamin foi perseguido pelo regime nazista e morreu fugindo dessa perseguição. Em 1940, ele e outros refugiados chegaram à cidade espanhola de Port-Bou, perto da fronteira com a França, buscando uma autorização para atravessarem a Espanha e seguirem até Portugal. Benjamin tinha um visto, providenciado por amigos que estavam em Nova Iorque, que lhe permitia chegar à Portugal e, de lá, seguir para os Estados Unidos. Os espanhóis, no entanto, negaram a ele e ao grupo a entrada na Espanha. Benjamin, então, suicidou-se, temendo ser deportado para a Alemanha e ser entregue à GESTAPO. Porém, após o seu suicídio, o grupo que estava com ele conseguiu a autorização para prosseguir a viagem.

Gagnebin (2013, p. 16) diz que o centro da filosofia da história de Benjamin consiste na afirmação de que

a exigência da rememoração do passado não implica simplesmente a restauração do passado, mas também uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja ele também retomado e transformado.

Nas teses *Sobre o Conceito da História*³, seu último texto, escrito em 1940, Benjamin (2012, p. 243) defende que o passado não é trazido nem conhecido “como ele de fato foi”, mas articulado. E esse ato de articulá-lo “significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. Ao usar a expressão “momento de um perigo”, o filósofo se refere ao seu tempo presente, marcado pelo nazifascismo (LÖWY, 2005). Nesse sentido, a concepção de memória utilizada por Benjamin aponta para a rememoração como uma articulação entre passado e presente.

É esse empreendimento de uma busca pelas relações entre o passado e o presente uma das proezas, segundo Benjamin, do romancista e poeta francês Marcel Proust. Em *A Imagem de Proust*⁴, escrito no ano de 1929, o filósofo diz que o escritor francês “não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi”, mas relatou acontecimentos que serviram como “uma chave para o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 2012, p. 38-39). Para Gagnebin (2012) a concepção benjaminiana de memória, como ato de rememorar o passado, relacionando-o com o presente, num movimento em que os dois são transformados, é profundamente influenciada pela estética proustiana.

Neste ponto, Benjamin se aproxima de um contemporâneo seu: o sociólogo francês Maurice Halbwachs⁵.

³ Utilizamos a publicação de *Sobre o Conceito da História* feita pela Editora Brasiliense em *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, primeiro volume das *Obras Escolhidas* de Walter Benjamin.

⁴ Utilizamos a publicação de *A Imagem de Proust* feita pela Editora Brasiliense em “Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura”, primeiro volume das “Obras Escolhidas” de Walter Benjamin.

⁵ Nascido em Reims, na França, no ano de 1877, Halbwachs foi um intelectual que transitou por várias áreas de conhecimento: estudou filosofia, matemática, estatística, economia, direito, mas foi no campo da sociologia que se destacou, tornando-se uma das importantes referências dos debates sociológicos franceses, ocorridos no início do século XX. Seus escritos sobre memória receberam influências de Henri-Louis Bergson, de quem foi aluno na École Normale Supérieure de Paris, e de Émile Durkheim, com quem trabalhou na revista acadêmica *L'Année Sociologique*. Em 1944, foi nomeado professor do Collège de France. Poucos meses depois dessa nomeação, com a França ocupada pelos nazistas, foi preso pela GESTAPO, por causa de seu vínculo com correntes reformistas do socialismo francês e de seus escritos contra o nazismo. Halbwachs morreu no campo de concentração de Buchenwald, na Alemanha, em 1945. Após a sua prisão, foi encontrado, entre os seus pertences, um conjunto de textos sobre

Para esse pensador, a rememoração representa uma modificação do passado, pois os acontecimentos não são lembrados e narrados como exatamente ocorreram, mas reconstruídos constantemente a partir de questões, informações, reflexões e ideias do tempo presente: “Temos frequentemente repetido: a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente” (HALBWACHS, 1990, p. 71).

Como diz Montenegro (2010), o sociólogo francês definia o ato de rememorar como um refazer, repensar, com imagens e ideias do presente, as experiências passadas, fazendo, assim, um contraponto à concepção de que o passado fica conservado inteiro e independente no espírito, podendo ser revivido, como assinalava o filósofo Henri Bergson⁶.

Benjamin, no entanto, foi o filósofo que mais insistiu no presente de quem rememora (GAGNEBIN, 2014). Para ele, o passado nunca é dito da mesma forma. Cada vez que é expresso em palavras, opera-se nele uma transformação resultante da relação que o narrador ou historiador estabelece com o seu presente. E nesse processo, o presente é também transformado, pois o discurso, a leitura e a interpretação elaborados sobre o passado contribuem para problematizar, questionar, formular outros pensamentos sobre o momento atual e entendê-lo na possibilidade de ser diferente do que é.

Com isso, começamos a entender que, na compreensão da filosofia benjaminiana da história, há um conteúdo político no ato da rememoração.

memória individual e coletiva, história, tempo e espaço. Esses textos foram reunidos em um livro sob o título *A Memória Coletiva*, publicado como obra póstuma em 1950. Essa é considerada a sua principal obra sobre o tema da memória.

⁶ Filósofo francês que viveu entre 1859 e 1941 e atuou como professor de filosofia em instituições como a Escola Normal Superior de Paris e o Collège de France. Trabalhou também como diplomata, conferencista e escritor. Seus textos, escritos em forma de prosa, receberam grande repercussão dentro e fora da Europa, fazendo-o ganhar um assento na Academia Francesa, em 1914, e o Prêmio Nobel de Literatura de 1927. Suas teses faziam conexões entre filosofia, sociologia, psicologia e biologia. O conceito de memória de Bergson foi sistematizado em um livro de 1896, intitulado *Matéria e Memória*, e ganhou aprofundamentos em textos posteriores. Halbwachs foi seu aluno, mas refutou algumas de suas ideias, como a de que a memória é “o progresso contínuo do passado que rói o porvir e incha à medida que avança” (Bergson, 2006, p. 48). Crescendo incessantemente, o passado também “se conserva indefinidamente”. Assim, a memória, para o pensamento bergsoniano, é uma conservação dos fatos passados no inconsciente, que só introduz na consciência o que é “de natureza que esclareça a situação presente, que auxilie a ação formação, enfim, um trabalho útil” (Bergson, 2006, p. 4). Outra afirmação de Bergson (2006, p. 90) contestada nos estudos de Halbwachs foi a de que “para evocar o passado... é preciso poder abstrair-se da ação presente”.

2.1.2 – Memória e política

Benjamin se afasta da ideia, já criticada por Marx (2007) em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, de mudar o presente parodiando o passado, porque essa mera cópia do que aconteceu, além de ser impossível, impede a força criadora dos seres humanos nos seus contextos atuais e, conseqüentemente, a mudança.

Ancorado em Nietzsche, sua concepção de memória se concentra, sobretudo, no porquê de uma escolha pela rememoração de um acontecimento passado em um dado momento do presente e na questão de como passado e presente se relacionam num processo de transformação mútua.

Tanto Löwy (2005) quanto Gagnebin (2014) afirmam que o livro de Nietzsche, intitulado *Segunda Consideração Intempestiva: da utilidade e desvantagens da história para a vida*, sobre o qual já nos referimos rapidamente, influenciou as reflexões de Benjamin acerca da relação entre passado e presente na construção de memórias. Não é por acaso que um trecho dessa obra é citado como epígrafe da tese XII em *Sobre o Conceito da História* (BENJAMIN, 2012).

A *Segunda Consideração Intempestiva*, texto mais longo e consistente de Nietzsche sobre a História, foi escrito em 1873 e publicado em 1874. Nele, o filósofo critica diversas das alternativas historiográficas de sua época, denunciando que há um “excesso de história”, ou seja, um acúmulo do saber histórico voltado meramente para a contemplação do passado (NIETZSCHE, 2003, p. 5). Para ele, esse tipo de olhar para o passado prejudica a vida, porque enfraquece o presente e corta as raízes do futuro:

Todo homem e todo povo precisa de um certo conhecimento do passado, não como um grupo de puros pensadores que apenas contemplam a vida, não como indivíduos ávidos de saber, que só se satisfazem com o saber e para os quais a ampliação do saber é a própria meta, mas sempre apenas para os fins da vida e, portanto, sob o domínio e condução destes fins. Esta é a ligação natural que uma época, uma cultura, um povo deve ter com a história – evocada pela fome, regulada pelo grau de suas necessidades, mantida sob limites pela força plástica que lhe é própria – se o conhecimento do passado, em todas as épocas, só é desejado a serviço do futuro e do presente, não para o enfraquecimento do presente ou para o desenraizamento de um futuro vigoroso (NIETZSCHE, 2003, p. 32).

Assim, na concepção nietzschiana, um ato de rememoração do passado só tem valor se provocar os seres humanos a olharem “para trás a fim de, em meio à consideração do processo até aqui, compreender o presente e aprender a desejar o futuro impetuosamente” e se ocuparem com a História que “não se encontra a serviço do conhecimento puro, mas sim da vida” (NIETZSCHE, 2003, p. 14-15). Atribuir ao

passado uma relevância maior do que ele deveria ter é tentar esquecer o presente em busca de um suposto poder que só existiu no que já se passou. Essa questão é tão importante para o autor, que, além de ser trabalhada detalhadamente no texto sobre o qual estamos tratando, é retomada posteriormente, de forma pontual, nos aforismos 83 e 337 de outra obra sua, *A Gaia Ciência* (NIETZSCHE, 2017).

Nietzsche também entendia a relevância exagerada do passado como um impedimento à criação e à mudança. Olhar para o passado apenas para contemplá-lo e para acumular saber sobre ele paralisa a vida, porque anula a criação. De acordo com o pensador, a ação transformadora não depende de um simples acúmulo do saber, pois o saber acumulado é como um consumo feito em excesso, que adoece o ser humano, incapacitando-o de criar. E sendo anulada a criação, o humano é negado. Por isso, quando um ser humano, um povo ou uma civilização param de criar, arruinam-se, porque também param de mudar. Segundo o filósofo, a vida é mudança, movimento. Então, tudo aquilo que nega a mudança, impede a vida (NIETZSCHE, 2003).

O argumento central dessa reflexão nietzschiana é que precisamos da História para a vida e para a ação. Se ela não servir para essa finalidade, torna-se algo supérfluo, desnecessário, não passa de um “luxo do conhecimento” (NIETZSCHE, 2003, p. 5). Nesse sentido, tanto a memória quanto a História são, para Nietzsche, coisas que devem ser afirmadas e negadas, por meio da relação entre o lembrar e o esquecer. Para o filósofo, os indivíduos e os grupos evitam a prisão ao passado e a negação da vida e da construção do humano quando aprendem a lembrar e a esquecer. Ou seja, se o ato de lembrar servir apenas para supervalorizar o passado, abandonar o movimento da vida no presente e acumular conhecimento sobre o que já passou, então é preciso exercitar o esquecimento, que não se trata de um apagamento ou impedimento do ato de rememorar, mas outra forma de rememoração capaz de provocar ação e criação. É necessário, então, “que se saiba mesmo tão bem esquecer no tempo certo quanto lembrar no tempo certo” (NIETZSCHE, 2003, p. 11).

A influência dessa obra nietzschiana sobre Benjamin não esconde, contudo, uma diferença decisiva entre os dois filósofos, como aponta Löwy (2005): a abordagem de Nietzsche se refere à possibilidade de constituição do indivíduo rebelde, que se lança contra a ciência tradicional e se torna um ser heroico; já Benjamin pensa numa rememoração que observe os vencidos e vencidas, oprimidos e oprimidas do passado, para, no presente, construir outra história, uma “história a contrapelo” da barbárie empreendida pelos vencedores (BENJAMIN, 2012, p. 245).

Assim, a relação entre passado e presente, na filosofia benjaminiana, é atravessada por tensionamentos. O passado é interpretado sob a crítica dos vencidos e vencidas e não mais reproduzido, repetido, como queria o historicismo⁷, pois simplesmente dissertar acriticamente sobre ele é evocar o ponto de vista dos vencedores. Por outro lado, o presente também é revisto: a memória se torna uma forma de engajamento para que as forças vencedoras do passado, opressoras de homens, mulheres e crianças sejam superadas no momento atual, a fim de que outro presente seja possível.

Para Gagnebin (2009, p. 55), o conceito benjaminiano de memória faz uma distinção entre comemoração e rememoração: a comemoração tem fortes ligações com o religioso, com as celebrações de Estado, é expressão de histórias oficiais e procura manter poderes ou sistemas dominantes; já a rememoração

implica uma certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalçado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente.

Por essa afirmação, podemos entender a construção de memórias, na filosofia de Benjamin, como um ato político, pois rememorar é produzir tensões, ressignificando o passado, construindo outra fala e outra visão sobre ele, questionando histórias oficiais que procuram “apagar” determinados acontecimentos para sustentar formas de dominação, pondo em movimento transformações do presente, impulsionando atos na direção contrária de discursos e práticas que procuram fazer dele uma repetição do outrora ocorrido.

No entanto, quando o filósofo se refere às repercussões políticas de um ato de rememoração, suas reflexões indicam que não é apenas o presente do indivíduo que precisa ser transformado, mas, sobretudo, o momento atual dos grupos e sociedades.

⁷ O historicismo foi uma teoria historiográfica, surgida no século XIX, a partir de obras de historiadores alemães como Barthold Georg Niebuhr, Leopold von Ranke, Johann Gustav Droysen, Theodor Mommsen e outros, e de ideias filosóficas, sobretudo as do filósofo alemão Wilhelm Dilthey. O pensamento historicista constituiu a história como ciência humana e especialidade acadêmica, mas, ao longo do século XX, foi objeto de fortes críticas, principalmente por sua pretensão de estabelecer métodos de pesquisa e escrita da história semelhantes aos das ciências naturais, favorecendo um cientificismo que tratava o passado como um objeto que pode ser apresentado em sua exatidão se, no seu estudo, for aplicada uma metódica observação de documentos escritos, elaborados por instituições oficiais do período pesquisado (REIS, 2006).

Dessa forma, mesmo influenciado pela literatura de Proust, na qual a relevância maior é dada aos atos individuais de rememoração, Benjamin coloca a memória coletiva no centro de sua filosofia da história. Esse conceito já vinha sendo estudado pela teoria psicanalítica de Freud⁸ e pela sociologia de Durkheim⁹, mas foi Halbwachs o seu principal formulador.

2.1.3 – Memória coletiva

Maurice Halbwachs foi o primeiro autor a empreender um trabalho teórico sobre a memória coletiva. Na década de 1920, antes de Benjamin elaborar suas reflexões sobre memória, o sociólogo francês começou a escrever acerca do tema, inicialmente com o livro *Os Quadros Sociais da Memória* e, posteriormente, aprofundando as abordagens em textos que foram reunidos em *A Memória Coletiva*, uma obra publicada postumamente no ano de 1950. Os estudos de Halbwachs o tornaram uma das referências centrais para o debate em torno desse conceito (DOUEK, 2003; ARAÚJO e SANTOS, 2007).

Vale salientar que Benjamin e Halbwachs não citam um ao outro, embora tenham sido contemporâneos, mas há alguns pontos de encontro entre os dois pensadores. Assim, começaremos apresentando as ideias do sociólogo sobre memória coletiva para, em seguida, vermos o que o filósofo alemão diz sobre o conceito, identificando também o diálogo entre eles.

A tese central de Halbwachs é que toda memória é coletiva:

⁸ De acordo com Ferrarini e Magalhães (2014, p. 116), “Freud sempre esteve preocupado em indagar e problematizar questões referentes ao âmbito social e cultural” de forma que, desde seus primeiros escritos, sua concepção de memória esteve associada às construções que ocorrem tanto no âmbito individual quanto nas relações interpessoais. As autoras prosseguem afirmando que, na teoria freudiana, “o inconsciente é construído e modificado na relação com o outro, ele é relacional, não podendo ser considerado uma instância pertencente a um único sujeito. Assim também é a memória, concebida na relação” (FERRARINI;MAGALHÃES, 2014, p. 117).

⁹ Em um artigo publicado na *Revue de Métaphysique et de Morale*, em maio de 1898, sob o título *Representações Individuais e Representações Coletivas*, depois incluído como primeiro capítulo de *Sociologia e Filosofia*, obra póstuma de 1924, Durkheim (1970, p. 16), afirma: “a vida coletiva, como a vida mental do indivíduo, é feita de representações; é pois presumível que representações individuais e representações sociais sejam, de certa forma, comparáveis”. Considerando ser a memória uma dessas representações, o autor critica as teorias psicológicas que a reduzem a “apenas um fato orgânico” (DURKHEIM, 1970, p. 18), diz categoricamente que ela “não é um fato puramente físico” (DURKHEIM, 1970, p. 28) e declara que suas origens estão nas “relações que se estabelecem entre os indivíduos assim combinados ou entre os grupos secundários que se intercalam entre o indivíduo e a sociedade total” (DURKHEIM, 1970, p. 38).

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Sendo assim, não existe memória estritamente individual, porque só temos capacidade de rememorar no coletivo, do ponto de vista de um ou mais grupos. Para o autor, até podemos nos referir a uma memória individual, desde que entendamos seu apoio e enraizamento numa memória coletiva. Inclusive, o crédito que damos às nossas rememorações vem de um confronto entre nossas falas e as falas dos outros e outras. Ou seja, a confiança em nossas lembranças cresce quando elas são compartilhadas também por outras pessoas (HALBWACHS, 1990).

Outra marca do pensamento do sociólogo é a divisão que ele estabelece entre memória coletiva e história. Para o autor, a memória coletiva é lembrança viva, passado ainda vivo que os grupos carregam. Em outras palavras, uma história vivida pelo próprio indivíduo ou sobre a qual ele ouviu falar enquanto participante do grupo onde ela aconteceu. Segundo Halbwachs (1990), enquanto a memória tem a ver com o vivido, com a afetividade dos indivíduos em relação aos grupos e com a continuidade do passado no presente, a história se relaciona ao saber, à erudição, que baseia o registro escrito dos acontecimentos quando o grupo não está mais vivo para construir rememorações. Para ele, a história é importante porque se trata do único meio pelo qual são salvas as lembranças de um grupo que não existe mais. No entanto, essa importância é secundária.

Ainda tratando sobre essa divisão entre memória e história, Halbwachs (1990) ressalta que enquanto a memória elabora o passado de forma contínua, sem rupturas e periodizações, e estabelece diálogo entre passado e presente, a história faz registro do passado de forma descontínua, pensando-o a partir de rupturas e separando-o do presente, por necessitar de esquematização, repartições de períodos.

O autor também afirma que há uma multiplicidade de memórias coletivas. Se existem muitos grupos, existem também muitas memórias. Dessa forma, não é possível a existência de uma memória coletiva única e universal. E sendo múltiplas as memórias, cada uma busca assegurar a identidade e a continuidade dos grupos.

Inclusive, essa seria, segundo o sociólogo, outra característica que separa a memória da história, pois enquanto existem muitas memórias coletivas, “a história é

uma e podemos dizer que não há senão uma história” (HALBWACHS, 1990, p. 85). O autor procura evidenciar, nessa discussão, o papel condensador e selecionador de um historiador ou historiadora, ao se deparar com memórias de um acontecimento. Diante de uma multiplicidade de memórias, esses pesquisadores, pesquisadoras, escritores, escritoras, procurarão transformar essa diversidade em um texto, que se torna uma única história sobre o ocorrido. Evidentemente, outros historiadores e historiadoras farão o mesmo processo e criarão outras histórias sobre aquele acontecido. Porém, cada um deles, delas, transformará a pluralidade de memórias em um texto específico.

Para o sociólogo austríaco Michael Pollak¹⁰, que realizou suas pesquisas sobre memória entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, os estudos de Halbwachs, mesmo sendo importantes referências para o conceito de memória coletiva, deixam de lado as disputas e conflitos que se desenvolvem nas construções dessas formas de rememoração. Diz Pollak (1989, p. 3) que as análises de Halbwachs privilegiam as “negociações” e acentuam “as funções positivas desempenhadas pela memória comum”, reforçando a ideia da elaboração de uma memória coletiva pela coesão social e “adesão afetiva ao grupo”, desprezando as coerções, imposições, outras diversas formas de dominação ou violência simbólica¹¹ e lutas resultantes desses processos de construção hegemônica.

Utilizando o conceito de “memórias subterrâneas”, Pollak (1989, p. 3) vê a memória como uma disputa: na elaboração de memórias coletivas há sempre a tentativa de criação de memórias oficiais que se opõem às memórias subterrâneas, mantidas em silêncio por ameaçarem a forma como determinados grupos querem se reconhecer e serem reconhecidos. Uma memória nacional, que é uma forma de memória coletiva, sempre é ameaçada por memórias subterrâneas, construídas por grupos dominados e

¹⁰ Nascido em Viena, Áustria, em 1948, e radicado na França, Pollak era sociólogo, trabalhou como pesquisador do Centre National de la Recherche Scientifique e fez o seu doutorado, tendo Pierre Bourdieu como orientador, na École Pratique des Hautes Études. Entre outubro e dezembro de 1987, atuou no Brasil, como professor visitante do CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil) e do PPGAS (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) do Museu Nacional. Seus escritos mais conhecidos no Brasil tratam sobre memória e identidade social. Pollak faleceu em Paris, no ano de 1992.

¹¹ O conceito de violência simbólica é de Bourdieu. Para ele, há nas sociedades “sistemas simbólicos” que são “instrumentos de conhecimento e de comunicação”, como a língua, a arte, a religião e outras expressões culturais, cuja finalidade é impor a visão de mundo das culturas dominantes. A imposição e assecuração da dominação de uma classe sobre outra, utilizando esses instrumentos, visando a domesticação das classes dominadas, forçando a legitimação e naturalização das culturas dominantes, configura-se numa violência simbólica (BOURDIEU, 1989, p. 10-11).

marginalizados. Mas, essa mesma disputa pode ser identificada também em grupos menores, como igreja, família, escola etc.

Pollak concorda com Halbwachs (1990) quando admite que a memória coletiva é um elemento constitutivo do sentimento de identidade, tanto do indivíduo quanto do grupo, porque com ela é construído o sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. Porém, a análise do sociólogo austríaco, diferente das reflexões do francês, insiste nas presenças do conflito e disputa nessa relação entre memória e identidade: “A memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos” (POLLAK, 1992, p. 205).

E na trilha dessas disputas, prossegue Pollak (1992, p. 206), há a possibilidade do “enquadramento da memória”, que é um trabalho feito por historiadores e que consiste em formar uma história oficial, visando também unificar e manter a unidade do grupo, comunidade ou nação, mas silenciando os que, dentro do mesmo espaço, desejam construir uma memória do ponto de vista das minorias, dos marginalizados, dos dominados.

A análise política feita por Pollak acerca da memória coletiva é bem mais profunda, quando a comparamos com a de Halbwachs e, assim, próxima às concepções de Benjamin. Veremos, a partir de agora, um encontro entre Benjamin e Halbwachs na afirmação de que a memória coletiva é mais importante que a individual. Contudo, a filosofia benjaminiana vai além, porque propõe uma discussão política não contida nas preocupações teóricas do sociólogo francês.

O filósofo alemão associa sua concepção de memória coletiva ao conceito de experiência. Nos textos *Experiência e Pobreza*¹², de 1933, e *O Narrador*¹³, de 1936, Benjamin fala da perda da experiência no mundo capitalista moderno. Uma das expressões desse fenômeno foi, na análise dele, a volta dos combatentes da Primeira Guerra Mundial, que retornaram silenciosos dos campos de batalha, “mais pobres em experiências comunicáveis”, de forma que “os livros de guerra que inundaram o

¹² Utilizamos a publicação de *Experiência e Pobreza* feita pela Editora Brasiliense em *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, primeiro volume das *Obras Escolhidas* de Walter Benjamin.

¹³ Utilizamos a publicação de *O Narrador* feita pela Editora Brasiliense em *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, primeiro volume das *Obras Escolhidas* de Walter Benjamin.

mercado literário dez anos depois continham tudo menos experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN, 2012, p. 124).

O avanço da tecnologia, que, segundo o autor, sobrepunha-se às pessoas, contribuía para esse empobrecimento da experiência e da narração, fazendo predominar outras formas de narrativa, como o romance e a informação jornalística. Em *O Narrador*, Benjamin (2012, p. 217-219) argumenta o seguinte: a origem do romance está no livro, no registro escrito, não “procede da tradição oral nem a alimenta”. Além disso, a sua base é o indivíduo isolado e não em coletividade. Já a informação jornalística tem uma grande necessidade de dar explicações aos leitores, porque ela precisa ser “compreensível ‘em si e para si’”, plausível, controlada. A narração, que comunica a experiência, vai em outra direção e tem outros elementos, ou seja, trabalha em favor da construção de uma memória coletiva, além de ser aberta, incompleta, rompendo com o individualismo e a exatidão exigidos pelo capitalismo moderno.

Essa ideia da memória como um movimento infinito e que está sempre aberta e incompleta tem muita importância no pensamento de Benjamin: uma história narrada, cria uma nova história, que desencadeia outra, que gera uma quarta e assim por diante. Enquanto o romance precisa de um final e a informação jornalística necessita ser clara e plausível, a narração obedece à infinitude, abertura e incompletude da memória.

No texto *O Narrador*, o filósofo fundamenta essa concepção apresentando a forma como Heródoto narrou os acontecimentos sobre os quais ouviu. Segundo Benjamin (2012, p. 220), “Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos”. E essa ausência de explicação e de um “ponto final” naquilo que é narrado permite que a história se mantenha aberta, favorecendo a criação de novas histórias, suscitando espanto e reflexões infinitamente, gerando perguntas e interpretações, originando outras experiências.

Benjamin compreende experiência como aquilo que é transmitido coletivamente, de geração a geração, uma construção comum de memória, de saberes e de fala, em um constante movimento e numa permanente abertura, que tem a possibilidade de transformar os indivíduos, os grupos e as sociedades. Portanto, no pensamento benjaminiano, experiência não deve ser confundida com vivência, que seria algo vivido individualmente, de forma passageira, sem condições de provocar transformações. Em *A Imagem de Proust*, essa distinção relaciona a vivência com o “acontecimento vivido” e a experiência com o “acontecimento rememorado”. Assim, “um acontecimento vivido

é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites” (BENJAMIN, 2012, p. 38-39).

Dessa forma, a transmissão de experiências, na filosofia benjaminiana, equivale à construção de memórias coletivas: alguém que narra uma história faz isso, não como um indivíduo isolado, mas a partir do que ouviu, viveu e está vivendo em sua comunidade, ou seja, na relação com uma coletividade. O narrador ou narradora conta sobre sua experiência e sobre aquela que foi narrada por outros e outras, incorporando as coisas narradas às experiências de seus ouvintes. Com isso, é possível identificar que, para Benjamin, uma memória coletiva garante a existência de uma experiência coletiva (GAGNEBIN, 2012).

Se considerarmos as crianças como parte das coletividades humanas, então precisamos afirmar que a construção de memórias não é exclusividade do mundo adulto, mas tem também a participação de meninos e meninas. Aprofundemos este argumento.

2.1.4 – Memória, memórias, crianças

Em 1937 Jorge Amado publicou o romance intitulado *Capitães da Areia*, no qual retrata o cotidiano de um grupo de crianças e adolescentes que vivia em situação de rua na cidade de Salvador. Quando lançada, a obra causou um grande impacto, inclusive sendo censurada pela ditadura do Estado Novo, basicamente por dois motivos: primeiro, apontou as infâncias e adolescências que estão nas ruas como um problema resultante de injustiças e desigualdades sociais, inoperância e violência dos poderes públicos e conivência de canais de imprensa com as classes dominantes; segundo, rompeu com as concepções simplistas e também propositais que reduzem meninos e meninas, nessa condição, a meros delinquentes, incapazes de criar memórias, imaginações, sonhos, pensamentos, ações.

Roberto Amado, sobrinho do escritor baiano, em uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, diz que *Capitães da Areia* se insere no chamado “Romance de 30”, um movimento literário da década de 1930 que revelou nomes como Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e o próprio Jorge Amado (AMADO, 2021, p. 14). Dentro desse movimento, obras de autores e autoras nordestinos e nordestinas apresentaram aos leitores e leitoras romances que denunciavam miséria, fome, exclusão, relações de poder opressoras, violência sexual e outros tantos problemas vividos no

Nordeste brasileiro. Diz Amado (2021, p. 28) que “a voz nordestina” foi um elemento que surgiu com muita força na literatura daquele ambiente de transformações sociais, políticas e culturais que vinha se desenvolvendo no país desde a Revolução de 1930¹⁴.

Ela aparece com muita força, representação, interesse e propriedade. Invade o território até então dos autores de classe média alta do Rio de Janeiro ou dos modernistas da elite paulistana. Como destacava a ironia de Oswald de Andrade, tratava-se da invasão dos “búfalos do Nordeste” (Andrade, 2009: 261). Da Bahia, Ceará, Pernambuco, Alagoas, surgem os representantes de uma nova voz, invadindo com pés de lama os ambientes controlados pela literatura acadêmica, bem comportada, rebarbativa, dos centros urbanos do Sudeste. E vence pelo interesse, retratando ambientes, personagens, linguagem e comportamentos de uma realidade ainda desconhecida.

Na trama do romance de Jorge Amado que aqui iremos utilizar para fazer as primeiras reflexões sobre atos de rememoração de crianças, um grupo conhecido como Capitães da Areia, batalha a cada dia para sobreviver nas ruas. Excluídos e excluídas das políticas públicas, os meninos e meninas precisam se envolver com diversos atos infracionais, a fim de garantirem o básico para essa sobrevivência. Vivem com fome, com frio, sujeitos a todos os tipos de violência, moram num trapiche abandonado e cheio de ratos, próximo ao porto de Salvador. Às vezes, até pedem esmolas, carregam fretes e fazem arte pela cidade para não se envolverem com roubo, mas nem sempre isso é suficiente para conseguirem o mais importante: alimento. Nesse estado, choram, sorriem, sofrem, brincam, questionam, questionam-se, aprendem e, com os recursos que têm, lutam por um mundo diferente.

No início do romance, quando o autor ainda apresenta os personagens aos seus leitores e leitoras, fala-se do adolescente João José, apelidado de Professor, um dos poucos integrantes do grupo que sabia ler. Ele costumava reunir aquela turma de crianças e adolescentes para contar histórias aprendidas em suas leituras e experiências. As narrações do Professor eram

histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heroicos e lendários, histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar

¹⁴ Com base no estudo de Fausto (1997) podemos denominar a Revolução de 1930 como um movimento iniciado no dia 3 de outubro do referido ano, sob a liderança civil de Getúlio Vargas e sob a chefia militar do tenente-coronel Pedro Aurélio de Góis Monteiro, com o objetivo imediato de derrubar o governo de Washington Luís e impedir a posse de Júlio Prestes, eleito presidente da República em 1º de março, por meio de um pleito considerado fraudulento. A revolução tornou-se vitoriosa em 24 de outubro e Vargas assumiu o cargo de presidente provisório no dia 3 de novembro do mesmo ano. As mudanças políticas, sociais e econômicas que tiveram lugar na sociedade brasileira no pós-1930 fizeram com que esse movimento revolucionário fosse considerado o marco inicial da Segunda República no Brasil.

ou para as misteriosas ladeiras da cidade, numa ânsia de aventuras e de heroísmos. (AMADO, 2009, p. 30).

As imaginações alimentadas com essas histórias ajudavam na elaboração de planos dos Capitães da Areia e despertavam sonhos por um mundo melhor. Sem-Pernas, outro adolescente do grupo, era um dos que mais se inspirava com as narrações de Professor. Vítima da extrema pobreza, da fome e da violência policial, ele ouvia atentamente as histórias de guerras e desejava ter em suas mãos bombas capazes de destruir toda a cidade de Salvador. Entendia que, assim, poderia reinaugurar o mundo, agora tornando-o um lugar onde ele e as outras crianças e adolescentes violentadas e violentados fossem acolhidas e acolhidos.

Outro personagem que costumava contar histórias para os Capitães da Areia era João de Adão, um dos líderes sindicais dos estivadores. Ele trabalhava nas docas próximas ao trapiche no qual o grupo se abrigava e gostava muito de falar sobre suas memórias, nascidas das experiências das greves que participou ou organizou e das tantas lutas de sua classe trabalhadora.

Pedro Bala, o adolescente que comandava os Capitães da Areia, costumava sentar-se diante de João de Adão para ouvir suas narrações. Em um desses momentos, relatando sobre um ato grevista duramente reprimido pela polícia, o estivador apontou para o chão e disse ao adolescente: “Mataram seu pai bem aqui (...) Morreu aqui mesmo lutando pela gente, pelo direito da gente (...) A gente chamava ele de Loiro. Quando foi da greve fazia discurso pra gente, nem parecia um estivador. Foi pegado por uma bala”. Até então, Pedro Bala não sabia que seu pai tinha sido um líder sindical dos estivadores nem de seu assassinato por defender os direitos daqueles trabalhadores. A partir daí, começou a alimentar o sonho de também ser um “grevista” (AMADO, 2009, p. 83).

Não pretendemos afirmar que o escritor baiano buscou teorizar sobre memórias de crianças. Contudo, seu romance toca em questões importantes para o debate proposto nesta tese.

Observemos os personagens Professor, Sem-Pernas, João de Adão e Pedro Bala.

Professor é um menino que constrói e narra memórias a partir de leituras e de interpretações dos textos que ele encontra nos livros. Sem-Pernas, ao ouvir as narrações de Professor, sente-se aberto para questionar o presente e sonhar com um mundo diferente. A partir das histórias que ouve, pensa no seu próprio passado e o ressignifica. Faz o mesmo com o presente. Relembra a violência que sofreu nas mãos da polícia e de outros adultos, o abandono nas ruas, a fome e a miséria. Deixa de ver essas coisas como

naturais para uma criança em sua situação e começa a alimentar a esperança de que o presente, também cheio de violência, abandono, fome e miséria, pode ser transformado, nem que seja pela destruição da cidade por bombas que ele gostaria de ter em seu poder. Nas imaginações infantis que ganham lugar na abertura que toda elaboração de memória possibilita, pensa que as bombas das histórias de guerras narradas por Professor podem ter outra finalidade: mudar o mundo, torná-lo melhor.

João de Adão é também um narrador e tem Pedro Bala como um de seus mais atentos ouvintes. As histórias das lutas dos estivadores, lideradas por João e por ele narradas, vão, aos poucos, transformando a vida do menino. Depois de ter ouvido o relato da morte de seu pai, ocorrida em uma das manifestações grevistas daqueles trabalhadores das docas, Bala já não olhava mais aqueles homens do mesmo jeito de antes e se imaginava também lutando por eles:

O navio apitava nas manobras de atracação. De todos os cantos surgiam os estivadores que se iam dirigindo para o grande armazém. Pedro Bala os olhou com carinho. Seu pai fora um deles, morrera por defesa deles. Ali iam passando homens brancos, mulatos, negros, muitos negros. Iam encher os porões de um navio de sacos de cacau, fardos de fumo, açúcar, todos os produtos do estado que iam para pátrias longínquas, onde outros homens como aqueles, talvez altos e loiros, descarregariam o navio, deixariam vazios os seus porões. Seu pai fora um deles. Só agora o sabia. E por eles fizera discursos trepado em um caixão, brigara, recebera uma bala no dia em que a cavalaria enfrentou os grevistas. Talvez ali mesmo, onde ele se sentava, tivesse caído o sangue de seu pai. Pedro Bala mirou o chão agora asfaltado. Por baixo daquele asfalto deveria estar o sangue que correria do corpo de seu pai. Por isso, no dia em que quisesse, teria um lugar nas docas, entre aqueles homens, o lugar que fora de seu pai. E teria também que carregar fardos... Vida dura aquela, com fardos de sessenta quilos nas costas. Mas também poderia fazer uma greve assim como seu pai e João de Adão, brigar com policiais, morrer pelo direito deles. Assim vingaria seu pai, ajudaria aqueles homens a lutar pelo seu direito (vagamente Pedro Bala sabia o que era isso). Imaginava-se numa greve, lutando. E sorriam os seus olhos como sorriam os seus lábios. (AMADO, 2009, p. 84-85).

No processo de construção de memória que se desenvolve na relação entre a narração feita por João de Adão e a recepção de Pedro Bala acontecem ressignificações do passado e do presente. O homem rememora a luta e a morte do pai do menino para, muito mais do que dissertar sobre um acontecimento que ocorreu, dar novos significados à sua própria ação como líder dos estivadores no presente. O menino ouve, não como um recipiente a ser preenchido com informações, mas lançando um novo olhar sobre o que está a sua volta, sobre si mesmo e sonhando com a possibilidade de, assim como o seu pai, lutar ao lado dos trabalhadores das docas por direitos, contra a exploração, as injustiças, em favor de uma vida melhor.

Nas suas reflexões sobre infância, acerca das quais trataremos mais adiante, Benjamin (2012, p. 266) diz que as crianças não constituem uma “comunidade separada”, mas estão em constantes relações com pessoas adultas e entre si. Como toda memória é coletiva (HALBWACHS, 1990), pode-se dizer, junto com Pollak (1992), que nos coletivos, grupos e comunidades nos quais vivem, elas constroem memórias, não somente a partir do que viveram, mas também do que ouviram e leram.

Voltemos aos personagens de Jorge Amado. Vejamos o adolescente Professor. Muito mais do que um repasse de informações históricas que lia nos livros, o menino narra os acontecimentos que ali estavam escritos, interpretando-os, unindo-os às imaginações infantis, conectando-os com as experiências que ele e seus companheiros vivem no cotidiano das ruas de Salvador. Ele não explica nada. Deixa que a narração siga um caminho a ser dado por seus ouvintes. De acordo com Benjamin (2012), esse movimento do narrador é construção de memória e não uma reprodução da história escrita.

Mesmo Halbwachs (1990, p. 71), que em sua teoria, como já vimos, dedica muitas linhas ao estabelecimento da separação entre memória e história, afirma que a memória de uma criança pode ser elaborada também com o apoio do “passado aprendido pela história escrita”. Registre-se, no entanto, que, para esse sociólogo francês, essa contribuição é mínima, porque “é na história vivida que se apoia a nossa memória” (HALBWACHS, 1990, p. 60). Contudo, a relação entre história escrita ou aprendida e elaboração de memória, ainda que pequena, não é completamente negada pelo autor.

É importante ressaltar que Halbwachs estabelece um grande contraste entre as memórias que vêm do vivido e aquelas que nascem do que se leu ou se ouviu. O sociólogo considera as segundas como mais limitadas, pois surgem de um passado que é apresentado de “forma resumida e esquemática” pelos livros e dependem única e exclusivamente das memórias de quem viveu os acontecimentos (HALBWACHS, 1990, p. 55).

Montenegro (2010), considerando que Halbwachs desenvolveu sua perspectiva sobre memória e história em reflexões elaboradas entre as décadas de 1920 e 1930, pondera que esse entendimento do sociólogo se distancia muito das pesquisas mais recentes sobre o tema, as quais admitem as diferenças entre memória e história, mas também consideram as intersecções entre elas.

O referido autor concorda com Halbwachs quando este “estabelece uma distinção entre memória e história. Afinal, o vivido que guardamos em nossas lembranças e que circunscreve ou funda o campo da memória se distingue da história”. Entretanto, prossegue o historiador, “se são distintos, arriscaríamos afirmar também que são inseparáveis”, primeiramente porque a história atua no mesmo campo da memória, ou seja, na construção e reconstrução do passado, numa constante relação com o presente e formas de projetar o futuro; em segundo lugar, porque “o fazer histórico na sociedade” encontra nos indivíduos e coletividades processos interiores, empreendidos pela memória, que também relacionam passado, presente e futuro (MONTENEGRO, 2010, p. 17).

Benjamin, ainda que tenha sido contemporâneo de Halbwachs, e Pollak, escrevendo seus textos sobre memória entre as décadas de 1980 e 1990, não destacam grandes discrepâncias entre as memórias oriundas das histórias vividas e as nascidas de leituras, conversas ou escutas. Para eles, tanto umas como outras, mesmo diferentes, têm a sua importância no processo geral de rememoração.

Em *O Narrador*, Benjamin (2012) afirma que tanto quem ouve quanto quem lê uma história é participante do processo de elaboração de memórias, porque a narração pode estar na fala do narrador ou nas páginas de um texto que este escreveu. Para o filósofo alemão, Heródoto¹⁵ e Nikolai Leskov¹⁶, por exemplo, deixaram memórias escritas e não simplesmente informações sobre fatos que ocorreram. Suas obras evitam explicar e encerrar o que foi contado, mas são histórias que abrem caminhos para perguntas, interpretações, imaginações, inquietações. Sendo assim, os leitores e leitoras desses textos, diante dessa abertura, podem construir outras memórias.

Pollak (1992) lista três elementos constitutivos da memória: os acontecimentos, as pessoas, personagens, e os lugares. Vejamos cada um desses componentes, na visão do referido sociólogo.

Os acontecimentos, divididos pelo autor em duas categorias, se referem àqueles vividos pessoalmente e os que são, nas palavras dele, “vividos por tabela”, ou seja,

acontecimentos vividos pelos grupos ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das

¹⁵ Historiador grego, que viveu entre 485 e 425 a.C. Conhecido popularmente como “o pai da História”.

¹⁶ Escritor russo, que viveu entre 1831 e 1865. O ensaio *O Narrador*, de Walter Benjamin, tem como subtítulo *Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*.

contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar de uma memória quase herdada. (POLLAK, 1992, p. 201).

Na socialização histórica, indicada por Pollak, crianças de um grupo, coletivo ou comunidade podem rememorar acontecimentos ocorridos nesses lugares, mesmo que não os tenham vivido, acessando registros orais ou escritos que circulam nos referidos territórios.

E nesse processo de rememoração, as crianças também relacionam passado e presente.

Retomemos brevemente algo já dito anteriormente sobre os personagens de *Capitães da Areia*, citados neste texto: nas construções de memórias que envolvem Professor, Sem Pernas, João de Adão e Pedro Bala, o passado é lido, narrado e interpretado a partir de questões do presente e este é pensado, tensionado e problematizado com os conhecimentos elaborados sobre acontecimentos de outras épocas.

A forma como Jorge Amado aborda os processos de rememoração de seus personagens não seria estranha para Benjamin, Halbwachs e Pollak, que, como já vimos, concebem a memória como uma criação da relação entre passado e presente, colocando-se na contramão da noção historicista, a qual definia o ato de narrar e escrever história como um transporte do passado, pronto e acabado, para o presente.

Assim, fundamentados no conjunto teórico apresentado até aqui, conceituamos memória como um processo coletivo de construção, reconstrução, interpretação, reinterpretação e ressignificação do passado e do presente, cujas consequências políticas podem favorecer buscas pela superação de diversas formas de opressão, injustiça e dominação.

Nesse conceito, dizemos que a memória é construída/reconstruída, porque ela é sempre feita e refeita em cada ato de rememoração. Quem rememora nunca faz isto seguindo uma lógica de igualdade, porque as pessoas e os grupos estão inseridos no constante movimento de relações sociais, políticas e culturais, criando constantemente novos significados que referenciam suas reminiscências.

E ela se faz e se refaz elaborando e reelaborando o passado e o presente, pois os significados criados pelos agentes da rememoração nas relações que estabelecem no seu

hoje, mudam visões, interpretações e análises de acontecimentos pretéritos, modificando também os olhares sobre a atualidade.

Nesse sentido, as construções e reconstruções de memórias têm impactos políticos que podem contribuir com lutas que objetivam superar injustiças sociais e opressões ou com a manutenção destas adversidades. Esta tese, no entanto, abordará mais especificamente as possibilidades dos atos de rememoração apoiarem projetos comprometidos com ações políticas que favoreçam fundamentos para sociedades nas quais crianças, homens e mulheres possam viver sem a violência dos poderes que exploram, dominam e produzem desigualdades e exclusões sociais.

Mas, quando relacionamos a memória às crianças, precisamos considerar a seguinte pergunta: quando nos referimos a elas, baseamo-nos em qual concepção de infância? Também é necessário entender que, se falamos de crianças elaborando memórias, estamos fazendo referência a sujeitos nesse movimento e enfatizando a criança como um sujeito que pensa (KOHAN, 2011). Esta afirmação não é uma retomada do sujeito pensante cartesiano, mas uma compreensão da condição do pensamento das crianças, que não depende das determinações dos adultos. Então, que conceito de sujeito esta tese tem? Que sujeito é este que constrói memórias e, como veremos mais adiante, infâncias e pedagogias? Que sujeito é este que se constitui na constituição de memórias e pedagogias e nas experiências infantis? As reflexões a seguir partirão dessas questões.

2.2 – Infância e sujeito

Nos parágrafos anteriores afirmamos que as memórias são construções que sempre se refazem. Isto ocorre porque elas são criadas e recriadas por sujeitos em permanente movimento, envolvidos em experiências diversas que também se reelaboram constantemente. Tal compreensão motivou nossa opção por conceituar infância e sujeito como concepções distintas, mas que se relacionam, pois, como veremos, ao nos referirmos às crianças, estaremos falando de sujeitos constituindo e sendo constituídos em experiências de infância.

Nesse sentido, estaremos nos afastando das ideias que reduzem a infância à cronologia, à uma etapa da vida e à um momento de desenvolvimento físico e psicológico, para pensá-la como experiências múltiplas. Também nos colocaremos na direção oposta às teorias que definem o sujeito como fixo, imutável e portador de uma identidade que permanece continuamente a mesma.

2.2.1 – Infância, infâncias

Iniciaremos este subcapítulo retomando a filosofia de Walter Benjamin, agora especificamente a sua filosofia da infância. Mas, faremos também um diálogo com o filósofo Walter Kohan¹⁷, outro importante pensador desse conceito.

Textos de autoria de Benjamin, escritos e publicados entre 1924 e 1938, além de programas de rádio que o filósofo apresentou para crianças, de 1927 a 1932, em Berlim e Frankfurt, colocam a infância no conjunto dos muitos objetos de sua reflexão filosófica, relacionando-a ao ato de criar, recriar, inventar, reinventar, inaugurar sempre o novo.

Esses trabalhos tiveram início em um momento de grandes transformações na vida e no pensamento de Benjamin. Dois eventos simultâneos foram fundamentais para a sua entrada nesse período de mudanças: a leitura de *História e Consciência de Classe*, de György Lukács, e a relação com a atriz e dramaturga letã Asja Lacis.

No ano de 1919, Benjamin conheceu pessoalmente Ernst Bloch, um filósofo marxista alemão que viveu entre 1885 e 1977. Os dois estabeleceram uma amizade, na qual as trocas e divergências intelectuais foram fecundas para ambos. Em um encontro que tiveram em 1923, Bloch falou a Benjamin sobre a obra do filósofo húngaro György Lukács, *História e Consciência de Classe*, e recomendou-lhe a leitura. Naquela época, o filósofo berlinense estava preparando a escrita da tese de livre docência *A Origem do Drama Barroco*, apresentada posteriormente à uma seleção para a vaga de professor na Universidade de Frankfurt, mas que não foi aprovada, porque, segundo os avaliadores Hans Cornelius e Rudolf Kautzsch, ela carecia de “requisitos imprescindíveis” para ser aceita como um trabalho capaz de introduzir um professor titular nos quadros da referida universidade (KONDER, 1999, p. 31).

Mesmo em meio às demandas necessárias à produção da tese, Benjamin encontrou tempo para ler o livro de Lukács. No início de maio de 1924, saiu de Berlim, onde morava, para passar uma temporada na Ilha de Capri, Itália, a fim de dedicar-se à escrita do trabalho, mas sem perder de vista a leitura do citado livro (WITTE, 2017).

¹⁷ Filósofo, nascido em Buenos Aires, Argentina, no ano de 1961. Com doutorado em Filosofia pela Universidad Iberoamericana, no México, e pós-doutorado em Filosofia pela Université Paris VIII, França, e University of British Columbia, Canadá, é professor titular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Tem mais de 100 escritos, incluindo livros e artigos, nas áreas de infância e filosofia da educação e recebeu, em 2008, o Prêmio Cientista de Nosso Estado, no Rio de Janeiro, por suas produções no campo da educação.

As análises lukacsianas¹⁸ trouxeram-lhe o impulso inicial para aprofundar-se nas obras de Marx e Engels. Influenciado por aquele estudo, Benjamin começou a ver no marxismo importantes instrumentos de engajamento político, bem como de fortalecimento e ampliação do empreendimento crítico que sua filosofia já realizava (KONDER, 1999).

No verão daquele mesmo ano (1924), ainda durante sua estadia em Capri, Benjamin conheceu Asja Lacis. Esta atriz e dramaturga, oriunda da então República Soviética da Letônia, era membra do Partido Comunista da União Soviética e realizava em Orel, uma cidade a cerca de 350 quilômetros de Moscou, um teatro com crianças que se tornaram órfãs por ocasião da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), da guerra civil que ocorreu na Rússia entre 1918 e 1921 e da crise econômica que assolou o território russo nos primeiros anos da Revolução iniciada em 1917 (CORRÊA; JAREK; ZANINI, 2020).

Lacis se encontrava em Capri para acompanhar Dagmara, sua filha, num tratamento de saúde. Ao avistar a atriz caminhando pelas ruas da cidade, o filósofo se encantou com sua beleza e passou a segui-la diariamente, durante duas semanas, até conseguir se aproximar dela numa mercearia. Tentando comprar amêndoas, Lacis teve dificuldades para se comunicar com o comerciante, por não dominar a língua italiana. Benjamin aproximou-se, ofereceu ajuda e ela aceitou. Amêndoas compradas, o filósofo perguntou se podia carregar os pacotes até o local de hospedagem da atriz, o que também foi aceito. Começava ali uma amizade que depois se transformou numa relação amorosa conturbada: pouco tempo depois de conhecer Lacis, Benjamin se separou de Dora Sophie Pollak, com quem estava casado desde 1917; a letã, por sua vez, era casada com o diretor teatral alemão Bernhard Reich e não queria separar-se dele. Os dois

¹⁸ Konder (1999) diz que o conceito de reificação, trabalhado por Lukács em *História e Consciência de Classe*, foi o que mais impactou Benjamin naquele primeiro momento de aproximação ao marxismo. Este conceito de Lukács parte de sua análise do fetichismo da mercadoria, estudado por Marx em *O Capital*. No capítulo intitulado *A reificação e a consciência do proletariado*, partindo do pressuposto de que “a essência da estrutura da mercadoria (...) se baseia no fato de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma ‘objetividade fantasmagórica’ que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens”, o filósofo húngaro propõe uma análise dos “problemas fundamentais que resultam do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade, de um lado, e do comportamento do sujeito submetido a ela, de outro” (LUKÁCS, 2003, p. 194). Segundo Konder (1999, p. 43), o pensamento lukacsiano provocou Benjamin a ver no conjunto teórico elaborado por Marx “instrumentos notavelmente fecundos para a crítica do presente, para a desmistificação implacável das construções ideológicas geradoras de confusão e conformismo”. A partir daquela leitura, o filósofo alemão “passou a se interessar apaixonadamente pelas formas de distorção que os mecanismos do mercado capitalista acarretavam na consciência dos homens”.

mantiveram essa relação difícil até 1933, quando as reiteradas cobranças do filósofo para viverem juntos e as recusas da atriz em terminar seu casamento tornaram a situação insustentável e provocaram o rompimento (KONDER, 1999; CORRÊA; JAREK; ZANINI, 2020).

Impactado pela obra de Lukács e pela relação com Lacis, Benjamin tornou-se um pensador marxista. A luta de classes passou a ser, nesse novo momento, o elemento-chave de seu engajamento político e intelectual (LÖWY, 2005; WITTE, 2017). Contudo, como afirma Löwy (2005, p. 22), ele ocupa “uma posição singular e única no pensamento marxista e na esquerda europeia entre as duas guerras”, principalmente por articular o marxismo com ideias de movimentos artísticos, intelectuais e teológicos considerados tradicionalmente antagônicos à filosofia de Marx e Engels, como o romantismo, o messianismo judaico e o surrealismo.

Benjamin também se distanciou das formas mais ortodoxas do marxismo por criticar o progressismo marxista, que concebe a revolução como “o resultado ‘natural’ ou ‘inevitável’ do progresso econômico e técnico (ou da ‘contradição entre forças e relações de produção’)” (LÖWY, 2005, p. 23). Para o filósofo berlinense, essa ideia pode ser a base para um conformismo, uma espera tranquila pela situação revolucionária enquanto a história caminha para uma catástrofe.

Em duas notas preparatórias para as teses *Sobre o Conceito da História*, Benjamin (2021, p. 177-178), na esteira da crítica à concepção de progresso do marxismo, compara a revolução a um freio de emergência que pode ser acionado em qualquer momento da história, sem que seja preciso ficar esperando a chegada de uma situação que se defina como resultante de uma evolução histórica:

Na verdade, não existe um único momento que não traga consigo a sua oportunidade revolucionária – ela precisa apenas ser definida como oportunidade específica, concretamente como ocasião para uma solução radicalmente nova perante uma tarefa radicalmente nova (...). Marx diz que as revoluções são a locomotiva da história universal. Mas, talvez as coisas se passem de maneira diferente. Talvez as revoluções sejam o gesto de acionar o travão de emergência por parte do gênero humano que viaja nesse comboio.

Mesmo nessa posição crítica, o marxismo, como já dissemos, tornou-se para Benjamin a base de sua atividade política e intelectual. Sob um olhar marxista, o filósofo começou a analisar temas sobre os quais já vinha tratando em escritos anteriores e outros que passam a lhe interessar, como a infância. Podemos dizer que a filosofia da infância de Benjamin nasceu em diálogo com o marxismo. E a influência de

Lacis foi fundamental para isso. Tanto que o primeiro livro escrito por ele, nessa nova fase de seu pensamento, *Rua de Mão Única*, de 1928, nos quais alguns textos tratam do tema da infância, é dedicado à atriz com as seguintes palavras: “Esta rua chama-se Asja Lacis, em homenagem àquela que, na qualidade de engenheiro, a rasgou dentro do autor” (BENJAMIN, 1995, p. 9).

O trabalho de teatro que a atriz realizava com crianças órfãs em Orel impactou o filósofo. De acordo com Corrêa, Jarek e Zanini (2020, p. 122), Lacis fazia “teatro com crianças para crianças”, distanciando-se do modelo tradicional de teatro infantil vigente na então URSS, no qual as peças eram escritas e representadas por pessoas adultas, sendo as crianças apenas espectadoras.

Lacis buscava um teatro infantil criado pelas próprias crianças. Sua compreensão era a de que os meninos e meninas veem e constroem melhor as encenações que devem ser feitas para os olhares de outros meninos e meninas. A atriz tentou fazer com que essa forma de teatro se tornasse oficial no Partido Comunista da URSS, mas não obteve êxito. A ortodoxia do partido manteve o modelo de um teatro infantil sem a participação das crianças e os registros do trabalho de Lacis foram censurados e apagados. Até mesmo na Alemanha, onde a atriz tinha uma boa inserção no meio artístico, por conta de contatos profissionais com o dramaturgo e poeta Bertolt Brecht, esse trabalho teve sua importância omitida (CORRÊA; JAREK; ZANINI, 2020).

Benjamin conheceu essa atividade de Lacis em duas viagens que fez à URSS, para visitar a atriz: uma em 1925 e outra entre 1926 e 1927. Depois, Lacis esteve em Berlim, entre 1928 e 1929, e apresentou o seu trabalho de teatro infantil aos membros da Casa de Cultura Karl Liebknecht, um centro cultural e político liderado pelo Partido Comunista Alemão. A instituição lhe pediu um programa sistematizado dessa forma de teatro, para ver a possibilidade de desenvolvê-lo na Alemanha. Benjamin assumiu a responsabilidade de redigir o referido programa. A primeira redação foi rejeitada pelos solicitantes, porque estava muito complexa. Só a segunda versão do texto foi aceita. Lacis narra o processo de construção do programa dessa forma:

Walter Benjamin já conhecia, desde Capri, minhas ideias sobre o teatro de crianças, demonstrando um enorme interesse pelo assunto. “Vou escrever o programa”, disse ele, “e assim expor e fundamentar o seu trabalho prático”. E, de fato, ele o escreveu. Mas em sua primeira versão as minhas teses foram apresentadas de um modo monstruosamente complicado. Na Casa Liebknecht, o texto foi lido e as pessoas riram: “Foi o Benjamin que escreveu isso para você?”. Devolvi o texto a ele, pedindo que o redigisse de forma mais compreensível. Assim surgiu o *Programa de um teatro para crianças*,

em sua segunda versão. (LACIS, 1971, p. 49-50, apud CORRÊA; JAREK; ZANINI, 2020, p. 122-123).

Por ser dirigida pelo Partido Comunista Alemão, a Casa de Cultura Karl Liebknecht era orientada pelas diretrizes do Partido Comunista da URSS. Como o programa não estava de acordo com o pensamento hegemônico comunista sobre teatro infantil, a instituição não o aplicou. Vale também salientar que políticos nazifascistas, em ascensão na Alemanha da época, tiveram acesso ao texto e reagiram com ira. Ou seja, o programa provocou desconforto tanto à esquerda quanto à extrema-direita da política alemã. Além disso, “foi suprimido na primeira edição da obra que reunia os escritos de Benjamin, sendo publicado pela editora Suhrkamp apenas em 1968 e, posteriormente, mencionado nas memórias de Lacis, em 1971” (CORRÊA; JAREK; ZANINI, 2020, p. 123).

A grande rejeição ao texto tinha a ver com as concepções inovadoras de teatro e infância nele apresentadas, sobretudo a ideia de que as crianças criam, recriam, inventam, reinventam e mudam, desafiando e possibilitando aos mundos das pessoas adultas outros ensinamentos, outras pedagogias.

Como vimos no relato da atriz, registrado algumas linhas acima, essas ideias vinham sendo conversadas entre os dois desde 1924, quando se conheceram na Ilha de Capri, mesmo período no qual o filósofo iniciou seu contato com o marxismo. Começava ali a elaboração de uma filosofia benjaminiana da infância com profundas implicações políticas e pedagógicas, contrapondo-se às concepções que colocam as crianças na condição de pessoas incapazes de pensar, elaborar saberes e construir conhecimentos.

Walter Kohan, em *Infância. Entre Educação e Filosofia*, afirma que as concepções de infância foram diversas ao longo do que ele chama de “história das ideias filosóficas sobre a infância” (KOHAN, 2011, p. 19). Algumas dessas noções colocaram a criança como sinônimo de subalternização e inferioridade e objetos a serem preparados para o futuro. Outras, no entanto, associaram a criança à invenção e possibilidades de novas formas de pensar e fazer filosofia, política e educação. Veremos que o pensamento de Benjamin se inscreve nessas últimas noções e com elas contribui.

Na resenha *Livros Infantis Antigos e Esquecidos*¹⁹, de 1924, na qual analisa uma obra do colecionador e editor de livros infantis Karl Hobrecker, Benjamin (2012) critica as pedagogias iluministas e algumas tendências pedagógicas do início do século XX que concebem a infância a partir das noções de incapacidade da criança e superioridade do mundo adulto. Para o filósofo, as crianças pensam, desenvolvem entendimentos sobre o mundo e criam sem uma relação de completa dependência dos adultos.

Benjamin não despreza a importância das relações das crianças com os adultos nos processos de pensamento e criação. Em dois textos de 1928, *Brinquedo e Brincadeira*²⁰ e *História Cultural do Brinquedo*²¹, que são resenhas do livro *Brinquedos Infantis dos Velhos Tempos. Uma História do Brinquedo*, de Karl Gröber, o filósofo afirma: “a criança não é nenhum Robinson, nem constituem as crianças nenhuma comunidade separada”, pois, quando criam e pensam, são também atravessadas pelo “mundo adulto” e em tensão com ele (BENJAMIN, 2012, p. 266).

Essa tensão com o mundo adulto é também um elemento importante na filosofia benjaminiana da infância. Em um ensaio de 1926, *Visão do Livro Infantil*²², Benjamin (2002, p. 79) diz que os ilustradores e ilustradoras seguem determinadas regras para elaborarem gravuras e, muitas vezes, procuram direcionar os olhares das crianças para as suas intenções e objetivos. Contudo, ao se depararem com imagens de um livro ilustrado, as crianças criam mundos não definidos pelo “cânone rigoroso do artista”.

E quando as crianças brincam, os mundos, as imaginações e as realidades inventadas na brincadeira e a partir dos brinquedos confrontam as lógicas, pensamentos, doutrinas e princípios adultos, pois “se pensamos na criança que brinca, podemos falar de uma relação antinômica” (BENJAMIN, 2012, p. 265).

¹⁹ Utilizamos a publicação de *Livros Infantis Antigos e Esquecidos* feita pela Editora Brasiliense em *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, primeiro volume das *Obras Escolhidas* de Walter Benjamin.

²⁰ Utilizamos a publicação de *Brinquedo e Brincadeira* feita pela Editora Brasiliense em *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, primeiro volume das *Obras Escolhidas* de Walter Benjamin.

²¹ Utilizamos a publicação de *História Cultural do Brinquedo* feita pela Editora Brasiliense em *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, primeiro volume das *Obras Escolhidas* de Walter Benjamin.

²² Utilizamos a publicação de *Visão do Livro Infantil* feita pelas editoras Duas Cidades e 34 na coletânea de textos de Walter Benjamin em *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*.

Nos escritos de 1928, *Brinquedo e Brincadeira, História Cultural do Brinquedo, Velhos Brinquedos*²³ e *Rua de Mão Única*²⁴, mais especificamente no aforismo intitulado *Canteiro de Obra*, o autor argumenta que, sobretudo no sistema capitalista moderno, os adultos fabricam os brinquedos buscando determinar como as crianças devem brincar com eles. Inclusive, os manuais de instrução teriam essa função diretiva. Porém, ao chegarem nas mãos delas, os brinquedos são reinventados e a forma de se brincar com eles não obedecem às regras estabelecidas pelos fabricantes. Pode-se lembrar, por exemplo, dos casos de crianças que despedaçam brinquedos para criarem brincadeiras. No momento em que trabalhava essas ideias, Benjamin (2012, p. 266) afirmava:

Hoje podemos ter talvez a esperança de superar o erro profundo segundo o qual o conteúdo representacional do brinquedo determinaria a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica.

Dessa forma, a concepção benjaminiana de infância entende que, nessa relação tensa com o mundo adulto, as crianças criam mundos, ideias, pensamentos. Na abordagem sobre os livros infantis, feita na já citada resenha *Livros Infantis Antigos e Esquecidos*, Benjamin (2012, p. 261) afirma que, diante de uma gravura, imagem, a criança “não se limita a descrever” o que vê, mas “escreve” a partir do que observa. Ou seja, cria. Então, prossegue o filósofo, não adianta pedagogos, pedagogas, escritores, escritoras, ilustradores e ilustradoras elaborarem imagens para meninos e meninas simplesmente descreverem ou repetirem o que querem mostrar, pois “a criança redige dentro da imagem”.

No ensaio *Visão do Livro Infantil*, Benjamin (2002, p. 69) dá continuidade a essa ideia, afirmando que não são apenas as imagens de um livro que penetram na criança, mas também o contrário: “a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar” e vai se tornando participante do que vê, “escrevendo” novas histórias, criando novos personagens e cenários.

Outra atitude que Benjamin comenta recorrentemente, em vários textos, como um traço da capacidade criadora das crianças é a transformação de diversos materiais

²³ Utilizamos a publicação de *Velhos Brinquedos* feita pelas editoras Duas Cidades e 34 na coletânea de textos de Walter Benjamin em *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*.

²⁴ Utilizamos a publicação de *Rua de Mão Única* feita pela Editora Brasiliense no segundo volume das *Obras Escolhidas* de Walter Benjamin.

residuais em brinquedos. A ideia de construir, inventar e criar a partir de pedaços, resíduos, fragmentos é comum no pensamento benjaminiano. Por exemplo, nas teses *Sobre o Conceito de História*, o filósofo entende a reconstrução ou reelaboração do passado como uma ação de “juntar os fragmentos” que o progresso, o desenvolvimento da técnica, tenta dispersar (BENJAMIN, 2012, p. 246). Ou seja, dos cacos sempre é possível inventar algo novo: outras histórias, não contadas pelos vencedores, mas saídas das experiências e relatos dos vencidos e vencidas, oprimidos e oprimidas; outros brinquedos e brincadeiras, não pensados e determinados pelas pessoas adultas, mas originados das visões de mundo infantis.

Vejamos, então, como essa ideia é trabalhada na elaboração de sua concepção de infância. Em *Livros Infantis Antigos e Esquecidos*, está escrito o seguinte:

A terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas. As crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos. (BENJAMIN, 2012, p. 256-257).

No aforismo *Canteiro de Obra*, contido no livro *Rua de Mão Única*, lemos:

A Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. (...) Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (BENJAMIN, 1995, p. 18-19).

Em *História Cultural do Brinquedo* é dito:

Nada é mais próprio da criança que combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúne na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas. (BENJAMIN, 2012, p. 265).

Portanto, na filosofia benjaminiana, as crianças criam o brinquedo. Mesmo que ele tenha sido feito numa fábrica, é reinventado quando chega em suas mãos. Da mesma forma, resíduos se transformam em brinquedos pela capacidade criadora das crianças. E criando brinquedos, elas criam o brincar. Criando o brincar, criam mundos.

A reflexão vai ainda mais além: não é para imitar os adultos que as crianças empreendem esse processo criador. Para Benjamin (2012, p. 270),

se até hoje o brinquedo tem sido visto demasiadamente como produção para a criança, se não da criança, o erro oposto é ver a brincadeira excessivamente na perspectiva do adulto, do ponto de vista da imitação

Não é uma cópia do mundo adulto que as crianças buscam no brinquedo e no brincar, mas a construção de um mundo novo. A repetição da brincadeira, inclusive, faz parte dessa busca:

A repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como “brincar outra vez”. (...) Toda experiência profunda deseja, incansavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida. “Tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas”: a criança age segundo essas palavras de Goethe. Somente, ela não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes, mas sempre de novo, cem e mil vezes. (...) O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. (BENJAMIN, 2012, p. 270-271).

A abordagem da infância, compreendida a partir de sua capacidade criadora e incessante busca pelo novo, além de ter profundas implicações pedagógicas e políticas, como veremos mais adiante, também nos possibilita entender que infância é também uma ideia, construída e reconstruída pelas próprias crianças.

Façamos um retorno a *Capitães da Areia*, livro de Jorge Amado já citado neste texto.

Em uma passagem do romance, Nhozinho França, outrora proprietário de um pequeno parque de diversões, mas que perdeu quase tudo por causa do alcoolismo, monta um carrossel, único brinquedo que ainda restou, em Itapegipe, uma península que fica em Salvador. É assim que Amado (2009, p. 61) descreve aquele instrumento de diversão:

O grande carrossel japonês não era senão um pequeno carrossel nacional, que vinha de uma triste peregrinação pelas paradas cidades do interior naqueles meses de inverno, quando as chuvas são longas e o Natal está muito distante

ainda. De tão desbotada que estava a tinta, tinta que antigamente fora azul e vermelha e agora o azul era um branco sujo e o vermelho um quase cor-de-rosa, e de tantos pedaços que faltavam em certos cavalos e em certos bancos, Nhozinho França resolveu não armá-lo numa das praças centrais da cidade e sim em Itapegipe. Ali as famílias não são tão ricas, há muitas ruas só de operários e as crianças pobres saberiam gostar do velho carrossel desbotado. O pano tinha muitos buracos também, além de um rasgão enorme que fazia o carrossel depender da chuva. Já fora belo, fora mesmo o orgulho da meninada de Maceió noutros tempos.

Procurando os Capitães da Areia para ajudá-lo naqueles dias do carrossel em Itapegipe, Nhozinho encontrou a disponibilidade de dois integrantes do grupo: Volta Seca, que tinha habilidade em imitar animais, assumiu a função de fazer isto para atrair as crianças; Sem Pernas comprometeu-se com o trabalho de manter as máquinas funcionando e a pianola do brinquedo tocando. Cada um tirava em torno de cinco mil réis por noite.

Os Capitães da Areia se encantavam com o carrossel:

É velho e desbotado o carrossel de Nhozinho França. Mas tem a sua beleza. Talvez esteja nas lâmpadas, ou na música da pianola (velhas valsas de perdido tempo), ou talvez nos ginetes de pau. Entre eles havia um pato que é para sentar dentro os mais pequenos. Tem a sua beleza, sim, porque a opinião unânime dos Capitães da Areia é que ele é maravilhoso. Que importa que seja velho, roto e de cores apagadas se agrada às crianças? (AMADO, 2009, p. 64).

Num final de tarde, o padre José Pedro, que abraçava ideias e práticas religiosas em diálogo com os mais pobres e, assim, tornara-se amigo e conselheiro dos Capitães da Areia, acompanhou o grupo até o carrossel. Inesperadamente, o sacerdote foi abordado por uma senhora, dona Margarida Santos, conhecida sua e também religiosa. O encontro se deu da seguinte forma:

– Mas é o padre José Pedro...

E o lorgnon da velha magra se assestou contra o grupo como uma arma de guerra. O padre José Pedro ficou meio sem jeito, os meninos olhavam com curiosidade os ossos do pescoço e do peito da velha, onde um barret custosíssimo brilhava à luz do sol. Houve um momento em que todos ficaram calados, até que o padre José Pedro criou ânimo e disse:

– Boa tarde, dona Margarida.

Mas a viúva Margarida Santos assestou novamente o lorgnon de ouro.

– O senhor não se envergonha de estar nesse meio, padre? Um sacerdote do Senhor? Um homem de responsabilidade no meio desta gentinha...

– São crianças, senhora.

A velha olhou superiora e fez um gesto de desprezo com a boca. O padre continuou:

– Cristo disse: “Deixai vir a mim as criancinhas...”.

– Criancinhas... Criancinhas... – Cuspiu a velha.

– “Ai de quem faça mal a uma criança”, falou o Senhor – e o padre José Pedro elevou a voz acima do desprezo da velha.
 – Isso não são crianças, são ladrões. Velhacos, ladrões. Isso não são crianças. São capazes até de ser dos Capitães da Areia... Ladrões – repetiu com nojo. Os meninos a fitavam com curiosidade. (...) Pedro Bala se adiantou um passo, quis explicar:
 – O padre só quer aju...
 Mas a velha deu um repelão e se afastou.
 – Não se aproxime de mim, não se aproxime de mim, imundície. Se não fosse pelo padre eu chamava o guarda.
 Pedro Bala aí riu escandalosamente, pensando que se não fosse pelo padre a velha já não teria o barret nem tampouco o lorgnon. A velha se afastou com um ar de grande superioridade, não sem dizer antes para o padre José Pedro:
 – Assim o senhor não vai longe, padre. Tenha mais cuidado com as suas relações.
 Pedro Bala ria cada vez mais, e o padre também riu, se bem se sentisse triste pela velha, pela incompreensão da velha. Mas o carrossel girava com as crianças bem-vestidas e aos poucos os olhos dos Capitães da Areia se voltaram para ele e estavam cheios de desejo de andar nos cavalos, de girar com as luzes. Eram crianças, sim – pensou o padre. (AMADO, 2009, p. 78-79).

O embate entre o padre José Pedro e dona Margarida Santos nos serve para, primeiramente, pensarmos as infâncias como invenções. Começamos observando a caracterização que o romancista dá aos personagens.

O padre José Pedro não era considerado uma grande inteligência entre o clero. Era mesmo um dos mais humildes entre aquela legião de padres da Bahia. Em verdade fora cinco anos operário numa fábrica de tecidos, antes de entrar para o seminário. (...) Não conseguia penetrar os mistérios da filosofia, da teologia e do latim. (...) Porém seu grande desejo era catequizar as crianças abandonadas da cidade, os meninos que, sem pai e sem mãe, viviam do roubo, em meio a todos os vícios. (...) Assim começou a frequentar o reformatório de menores, onde a princípio o diretor o recebia com muita cortesia. Mas quando ele se declarou contra os castigos corporais, contra deixar as crianças com fome dias seguidos, então as coisas mudaram. Um dia teve que escrever uma carta sobre o assunto para a redação de um jornal. Então sua entrada foi proibida no reformatório e até uma queixa contra ele foi dirigida ao arcebispo. (...) Seu maior desejo era conhecer os Capitães da Areia. O problema dos menores abandonados e delinquentes, que quase não preocupava a ninguém em toda a cidade, era a maior preocupação do padre José Pedro. Ele queria se aproximar daquelas crianças não só para trazê-las para Deus, como para ver se havia algum meio de melhorar sua situação. (AMADO, 2009, p. 71-72).

Dona Margarida Santos aparece apenas na passagem de sua discussão com o padre. O autor sinaliza que ela pertence às classes ricas de Salvador: a senhora usa um lorgnon de ouro e um caro barret. Suas palavras e atitudes diante do sacerdote e daquelas crianças em situação de rua indicam ódio, desprezo e, como diz o romancista, “um ar de grande superioridade”.

Enquanto o padre José Pedro insiste que os Capitães da Areia são crianças, dona Margarida nega veementemente e agressivamente isto. O sacerdote é formado numa rede de relações e num discurso religioso de atenção aos pobres e luta contra as opressões que os massacram. Ao dizer que os Capitães da Areia são crianças, o padre age de acordo com os sentidos construídos nessas relações, que apontam, sobretudo, para a igualdade entre as pessoas, a humanização e a fraternidade.

Já a senhora tem sua formação entre os ricos e ricas da cidade, circula entre eles e elas, veste-se, ornamenta-se e fala conectada com os sentidos criados nesses grupos abastados, os quais, em sua grande maioria, negam as infâncias de meninos e meninas em situação de rua, definindo-os em algumas palavras ditas pela própria personagem: “gentalha”, “ladrões”, “velhacos”, “imundície”. Para ela, não há possibilidade de os Capitães da Areia serem crianças. Talvez, em sua concepção, crianças sejam apenas aquelas de sua classe social ou também, quem sabe, meninos e meninas pobres, desde que não representem ameaça a ela e ao seu grupo.

Tanto o padre José Pedro quanto dona Margarida Santos inventam infâncias, a partir das relações em que são formados. Aliás, o próprio Jorge Amado nos oferece, no embate entre esses dois personagens, mas também em outras passagens do romance, uma ideia de infância criada nos grupos de esquerda responsáveis por sua formação política.

Portanto, sempre que nos referimos à infância, estamos acessando uma elaboração que depende de relações e contextos. O historiador francês Philippe Ariès²⁵ foi quem primeiro trabalhou a ideia de que infância não é uma totalidade perene nem um conceito a-histórico e dado por premissas biológicas.

O estudo de Ariès, principalmente sistematizado em *História Social da Criança e da Família*, observa a infância nas sociedades europeias em um recorte temporal que vai, basicamente, do século XIII ao XVIII, também fazendo referências a séculos anteriores e posteriores a esse período, como o XI, o XII e o XIX. E suas teses são duas: a primeira “é uma tentativa de interpretação das sociedades tradicionais. E a segunda pretende mostrar o novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades industriais” (ARIÈS, 2014, p. 10).

²⁵ Nasceu em Blois, na França, em 1914. Formado em História pelas universidades francesas de Grenoble e Sorbonne, ficou conhecido por importantes obras nos campos da História Medieval, História da Vida Privada e História da Infância. Um dos grandes admiradores de Ariès era o filósofo Michel Foucault, que, inclusive, conheceu algumas de suas obras ainda em elaboração e incentivou sua publicação. Ariès faleceu em Paris, no ano de 1984.

Na primeira tese, o autor procura mostrar que, antes do século XVII, a “infância estava ligada à ideia de dependência”, referia-se a um período curto, ao momento mais frágil da vida humana, quando a pessoa ainda não tem condições de satisfazer, por si mesma, as necessidades básicas para a existência. “Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência” (ARIÈS, 2014, p. 11).

Ao passar dessa fase, era costume que essa pessoa, hoje chamada por nós de criança, se afastasse da família e comesse a conviver com adultos da comunidade, povoado ou cidade, trabalhando como ajudante deles. E era nessa convivência e trabalho com adultos, fazendo as coisas que eles faziam, que sua aprendizagem era construída.

Também não havia, sobretudo nesse período anterior ao século XVII, a divisão etária tal qual conhecemos hoje: infância, adolescência, juventude, adultez e velhice. De acordo com o historiador, havia um salto da infância para a fase adulta, ou seja, aqueles e aquelas que hoje chamamos de crianças, assim que passavam daquela fase da dependência completa, eram identificados e identificadas como pessoas adultas “de tamanho reduzido” (ARIÈS, 2014, p. 18).

Outra afirmação do autor é que nesse tempo histórico, da chamada Idade Média até os inícios da denominada Idade Moderna, havia “um sentimento superficial da criança”. Na infância, a fase dos primeiros anos de vida e da total dependência, “a criancinha” era mais “uma coisinha engraçadinha”. As pessoas se divertiam com ela “como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria” (ARIÈS, 2014, p. 10).

Essa ausência de um “sentimento da infância”²⁶, que colocava a criança numa espécie de anonimato, começa a perder força no século XVII, entre as famílias burguesas. E é isto que Ariès trabalha na tese seguinte.

A afirmação que sustenta a segunda tese do autor é a de que o sentimento da infância “era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV e XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII” (ARIÈS, 2014, p. 143). É nesse momento que as famílias burguesas começam a se organizar em torno da criança,

²⁶ Ariès (1981, p. 156) define sentimento de infância nestes termos: “Não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p. 156).

passando a lhe dar maior importância. A palavra infância vai ganhando o seu sentido moderno. Diz Ariès (2014, p. 11): “Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno”.

A escola, segundo o historiador, teve um papel fundamental nessa mudança, pois substituiu aquela forma de educação na qual as crianças aprendiam ajudando os adultos nas atividades laborais. Na instituição escolar, elas eram separadas do mundo adulto e recebiam uma atenção específica para a sua formação. Para Ariès (2014, p. 11),

essa separação – e essa chamada à razão – das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Mas ela não teria sido possível sem a cumplicidade sentimental das famílias (...). A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. (...) Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos (...).

A vida das crianças também começa a ganhar mais importância, de forma “que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor” (ARIÈS, 2014, p. 11). Inclusive, o “infanticídio tolerado”, que era praticado em muitas famílias, passa a ser duramente combatido no final do século XVII. De acordo com Ariès (2014, p. 15),

o infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las. (...) Chegaria um tempo, no século XVII, em que a *sage-femme*, a parteira, essa feiticeira branca recuperada pelos Poderes públicos, teria a missão de proteger a criança, e em que os pais, mais bem informados pelos reformadores, tornados mais sensíveis à morte, se tornariam mais vigilantes e desejariam conservar seus filhos a qualquer preço. (...) No século XVII, de um infanticídio secretamente admitido passou-se a um respeito cada vez mais exigente pela vida da criança.

Essas teses de Ariès têm recebido muitas críticas. No prefácio escrito em 1973, publicado na edição brasileira de *História Social da Criança e da Família*, o próprio autor cita algumas delas, bem como os elogios que o referido livro recebeu, logo após o seu lançamento. Duas dessas críticas são bastante importantes para Ariès: uma feita pelo historiador francês Jean-Louis Flandrin e a outra da historiadora canadense-estadunidense Natalie Zemon Davis.

Sobre a crítica de Flandrin, diz Ariès (2014, p. 13):

J. L. Flandrin criticou uma preocupação muito grande, “obsessiva”, de minha parte, com o problema da origem, que me leva a denunciar uma inovação absoluta onde haveria antes uma mudança de natureza. A crítica é justa. Este é um defeito que dificilmente pode ser evitado quando se procede por via regressiva, como sempre faço em minhas pesquisas. Ele introduz de uma forma demasiado ingênua o sentido da mudança, que, na realidade, não é uma inovação absoluta, e sim, na maioria dos casos, uma recodificação.

E prossegue: “Se tivesse de escrever este livro hoje, eu me precaveria melhor contra a tentação de origem absoluta, do ponto zero, mas as grandes linhas continuariam as mesmas” (ARIÈS, 2014, p. 15).

Acerca da crítica feita por Davis, as palavras de Ariès são estas:

Seu argumento é mais ou menos o seguinte: como pude eu sustentar que a sociedade tradicional confundia as crianças e os jovens com os adultos, ignorando o conceito de juventude, se a juventude desempenhava nas comunidades rurais e também urbanas um papel permanente de organização das festas e dos jogos, de controle dos casamentos e das relações sexuais, sancionados pelos charivaris? M. Agulhon, por sua vez, em seu belo livro sobre os penitentes e os franco-maçons, consagrou um capítulo às sociedades da juventude que interessam cada vez mais aos historiadores de hoje, na medida em que estes se sentem atraídos pelas culturas populares. O problema colocado por N. Z. Davis não me escapou. No presente livro, confesso que preguiçosamente o coloquei de lado, reduzindo à condição de “vestígios” hábitos folclóricos cuja extensão e importância foram demonstradas por N. Z. Davis, M. Agulhon e outros.

Ainda sobre essa crítica de Davis, o autor admite que não ficou “com a consciência tranquila” e tratou, numa obra posterior, *História da Educação na França*, escrita entre 1967 e 1970, mas só publicada em 1977, do problema levantado pela historiadora (ARIÈS, 2014, p. 13).

Tanto Del Priore (2013) quanto Kohan (2011) afirmam que, apesar das críticas, o trabalho de Ariès continua sendo uma referência para pensar as infâncias como construções, elaborações que se dão nas relações sociais e na história. Nas palavras de Kohan (2011, p. 63), o trabalho de Ariès sobre infância e infâncias

dividiu as águas entre os historiadores da psicologia social. Pelo menos, os historiadores da infância não mais puderam afirmar impunemente uma noção a-histórica da infância ou, em todo caso, passaram a dever enfrentar os argumentos de Ariès, que se tornou referência obrigatória para acólitos e profanos.

Com base nesses argumentos, infância é também invenção. Mas, não são apenas os adultos que a inventam. As próprias crianças também fazem isto, a partir de suas relações e histórias diversas.

Vejamos mais um trecho do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.

Um jornal baiano noticia uma ação dos Capitães da Areia na casa do comendador José Ferreira. Os meninos invadiram a residência do homem e realizaram um assalto, levando objetos de valor da sala de jantar. Durante a invasão, Pedro Bala, líder do grupo, se depara com Raul Ferreira, filho do comendador, e os dois se falam rapidamente. Ao jornal, Raul relatou o repentino encontro com as seguintes palavras:

Ele disse que eu era um tolo e não sabia brincar. Eu respondi que tinha uma bicicleta e muito brinquedo. Ele riu e disse que tinha a rua e o cais. Fiquei gostando dele, parece um desses meninos de cinema que fogem de casa para passar aventuras. (AMADO, 2009, p. 12).

Esta passagem pode nos servir como ponto de partida para aprofundarmos a ideia das invenções das infâncias pelas crianças se considerarmos, primeiro, o ato do brincar como uma experiência infantil e, segundo, as compreensões de Raul e Pedro acerca dessa experiência.

A partir da discussão, já feita por nós, sobre o pensamento de Benjamin (2012), é possível pensar que, ao reinventar o brinquedo, a brincadeira e o que encontra nos livros infantis, a criança também cria uma infância, que não é aquela determinada pelas fábricas, editoras, escritores e escritoras, enfim, pelo mundo adulto. As relações que as crianças estabelecem entre si, com a suas histórias, suas brincadeiras, suas leituras e também com os adultos, possibilitam um inventar da infância a partir de suas próprias compreensões.

Voltemos aos personagens Raul Ferreira e Pedro Bala. O primeiro é filho de uma família rica de Salvador e tem sua história e relações construídas entre pessoas das classes economicamente altas da cidade. Sua experiência e também conceito de infância ligam-se à uma bicicleta, aos outros muitos brinquedos que tem e às possibilidades de brincar que eles oferecem. O segundo é um menino em situação de rua, não tem brinquedos industrializados, mas também brinca. A rua e o cais são os seus “brinquedos”. Nas suas relações e história com os pobres, abandonados e oprimidos da cidade, entende a infância para além da posse do que as fábricas produzem para as crianças brincarem.

Em suas relações e histórias, Raul inventa uma infância, Pedro inventa outra. Quando os dois conversam, o filho do comendador pensa na experiência de infância do menino em situação de rua e com ela se encanta. O romance não nos diz, mas podemos imaginar que, daquele momento em diante, a infância de Raul já não foi mais a mesma. Ela pode ter sido reinventada.

As crianças também inventam infâncias porque elas não são objetos passivos de uma realidade dada e imóvel, mas pensam, problematizam e, nas suas relações, criam outras realidades, ao mesmo tempo em que também são constituídas como sujeitos. Afirmar isto é opor-se à algumas concepções, ainda muito presentes em nossos dias, nas quais criança e infância aparecem como sinônimos de incapacidade. Diz Kohan (2011, p. 250):

Pensar não é uma questão de idade nem de capacidade, mas de condição e de sentido. Aqueles que negam às crianças (e a qualquer ser humano) a capacidade de pensar – ainda que o façam revestidos da mais sofisticada cientificidade – é porque previamente têm constituído uma imagem do pensamento autoritária, hierárquica, que exclui o que depois qualificará de incapaz.

Entendendo o pensar e o inventar como atos que não obedecem a essa hierarquia denunciada por Kohan, podemos perceber as crianças realizando-os numa dinâmica na qual não dependem totalmente dos adultos ou das instituições. Retomando as ideias de Benjamin (2012), é possível afirmar que as relações com pessoas mais velhas e espaços institucionais são importantes, mas não determinantes para que uma criança pense e invente.

A exposição teórica que acabamos de fazer visa fundamentar nosso conceito de infância. Inicialmente, estamos de acordo com Kohan na sua afirmação de que a infância não é apenas uma etapa do desenvolvimento humano. Para esse filósofo, ela pode ser pensada como uma experiência (ou um conjunto de experiências) que ultrapassa a idade cronológica e possibilita outras formas de pedagogia, de educação e de política, nas quais estão presentes o desejo e a busca “pela transformação, pelo não conformismo, pela perspectiva de um vir a ser de outra maneira que não pode ser antecipado nem previsto” (KOHAN, 2011, p. 250). Considerando-a na fase de vida da criança, queremos concebê-la como uma experiência de constante movimento, variável a partir da permanente mobilidade dos contextos e relações, e que favorece a criação de pensamentos, memórias e práticas que podem proporcionar elaborações pedagógicas e

políticas. Também, amparados pelo corpo teórico apresentado nos parágrafos anteriores, pretendemos entendê-la como uma invenção, realizada, inclusive, pelas próprias crianças.

Ao associarmos a experiência da infância aos movimentos e variações de contextos e relações, apontamos para uma concepção de múltiplas infâncias. Ou seja, o que chamamos de infância se refere a uma pluralidade de experiências. Por exemplo, crianças em situação de rua não vivem a mesma experiência infantil de meninos e meninas moradores e moradoras de condomínios de luxo. As diferenças sociais, regionais, culturais e políticas e as relações que se estabelecem nesses contextos diversos implicam mudanças entre as infâncias.

Nessa multiplicidade de experiências, as crianças também inventam infâncias, pois pensam sobre si próprias e sobre o mundo, fazem críticas ao seu tempo presente e às formas como são vistas, tratadas e pensadas e criam perguntas em busca de outras possibilidades de infância. Portanto, as invenções dessas infâncias, que, inclusive, têm as memórias como constituidoras, são construções de novos sujeitos.

Isto posto, o conceito de infância que estamos sugerindo nesta tese precisa ser entendido em diálogo com uma concepção de sujeito, cuja apresentação desenvolveremos agora.

2.2.2 – Um breve histórico das concepções sobre sujeito

Fundamentados nas ideias de Ernesto Laclau²⁷ e Chantal Mouffe²⁸, traremos algumas noções da Teoria do Discurso para trabalhar o conceito de sujeito. Para tanto, a

²⁷ Nascido em Buenos Aires, Argentina, no ano de 1935, Laclau tinha formação em História, pela Universidade de Buenos Aires e pela Universidade de Oxford (Inglaterra), onde, inclusive, foi assistente do conhecido historiador marxista Eric Hobsbawm, mas ganhou notoriedade como teórico político e como professor e pesquisador da Universidade de Essex (Inglaterra). Em 1985, junto com Chantal Mouffe, sua esposa e também parceira intelectual, escreveu *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*, considerada a obra iniciadora da Teoria do Discurso. Em 2014, Laclau estava na cidade espanhola de Servilha, para proferir uma conferência a convite de Jorge Alemán, adido cultural da Embaixada Argentina na Espanha. Porém, horas antes do evento, sofreu um infarto e faleceu.

²⁸ Cientista política, nascida em Charleroi, uma cidade da Bélgica, no ano de 1943. Estudou em Lovaina (Bélgica), Paris (França) e Essex (Inglaterra) e tem trabalhado como professora convidada em várias universidades da Europa, América do Norte e América Latina. Com Ernesto Laclau, seu esposo e com quem também tinha uma parceria intelectual, escreveu, em 1985, a obra que deu início à Teoria do Discurso, *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. Atualmente, Mouffe é professora de Teoria Política na Universidade de Westminster (Inglaterra) e tem se dedicado a escrever sobre o populismo nas democracias contemporâneas, abordando os seus riscos, com a emergência de populismos de extrema-direita, mas também suas possibilidades, com os chamados “populismos de esquerda”.

principal obra dessa teoria, *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*, será a base para essa discussão.

Romper com as concepções idealistas, que apresentam o mundo ou a realidade como algo dado a ser descoberto a partir de um “pensar correto” e seguir numa noção de que as coisas não estão dadas, mas são construídas, criadas a partir de discursos que se fazem sobre elas, ainda é um desafio para os debates nas ciências sociais e na educação (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013). A teoria desenvolvida por Laclau e Mouffe (2015) nos provoca a ir por esse caminho desafiador, pensando o discurso para além de sua redução ao enunciado sobre uma coisa estabelecida, mas como um sistema de sentidos que cria mundos, realidades e práticas; refletindo acerca do sujeito não mais como alguém universal, centrado, mas que é diverso, assumindo várias posições em diversas formações discursivas; analisando as identidades a partir do ponto de vista das relações e como construções discursivas, afastando-se da ideia de identidades fixas; e concebendo os processos hegemônicos como construções que se dão nas articulações de diversos discursos, em que um deles se torna central, mas provisório.

Laclau e Mouffe formularam sua teoria na década de 1980, mas ela se situa numa trajetória marcada por profundas mudanças nas ideias acerca do sujeito, que teve início no século XIX. Assim, a explanação conceitual que faremos aqui começará respaldada na análise feita por Stuart Hall²⁹ sobre essas transformações.

No primeiro capítulo do *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2010, p. 40) fazem uma análise das mudanças que se dão nas relações sociais, na política e na economia, ocorridas com a “moderna sociedade burguesa, que brotou das ruínas da sociedade feudal”. A modernidade é abordada, por esses autores, como uma época na qual a rapidez e a profundidade das transformações foram algo jamais visto em períodos anteriores, de forma que

dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar (...). (MARX; ENGELS, 2010, p. 43).

²⁹ Sociólogo britânico-jamaicano, que nasceu na Jamaica, em 1932, radicou-se na Inglaterra a partir de 1951 e faleceu em 2014. É um dos fundadores da escola de pensamento conhecida como Estudos Culturais, também chamada de Escola de Birmingham dos Estudos Culturais. Atuou como professor e fez parte do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham. As obras que escreveu abordam como as identidades são formadas e negociadas, especialmente em contextos pós-coloniais. Ao longo de toda a sua vida, Hall defendeu a tese de que as identidades não estão essencialmente no sujeito, mas são produtos da história e, consequentemente, da cultura.

Comentando essa análise, Hall (2014, p. 12) afirma que “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Esse movimento incessante da modernidade e as complexidades dele originadas nos campos social, político e econômico contribuíram para a elaboração de novas concepções de sujeito.

No Ocidente da chamada “Idade Média”, a ideia dominante sobre o sujeito o definia como divinamente estabelecido: nele haveria uma essência dada por Deus e suas ações deveriam ser mediadas pela Igreja, única porta-voz e representante dessa divindade. A partir do século XV, em meio àquelas mudanças apontadas por Marx e Engels no *Manifesto Comunista*, novas formas de pensamento nos campos das artes, cultura, filosofia, teologia e ciência confrontaram esse entendimento: com o humanismo renascentista, o ser humano passa a ser considerado o centro do universo; as reformas protestantes fortaleceram a noção de que os sujeitos possuem uma consciência individual e, assim, podem interpretar livremente a Bíblia e estabelecerem comunhão direta com Deus, sem a mediação da Igreja; as revoluções científicas enfatizaram a capacidade humana de inquirir, investigar e decifrar a natureza; o Iluminismo centrou as atenções no sujeito racional, científico, consciente de si, livre dos dogmas e da intolerância, capaz de dominar e compreender a totalidade da história humana.

De acordo com Hall (2014, p. 18), “grande parte da história da filosofia ocidental consiste em reflexões ou refinamentos” de uma concepção do sujeito voltada para os seus poderes e suas capacidades. René Descartes, filósofo francês que viveu entre 1596 e 1630, considerado um dos precursores do Iluminismo, foi quem deu uma formulação primária a essa compreensão.

Descartes definiu o ser humano como constituído de alma e corpo ou mente e matéria, retomando um dualismo presente na filosofia ocidental desde Platão. A alma, no entanto, seria a substância mais importante, porque nela está o pensar:

Reconheci que eu era uma substância, cuja essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material. De sorte que este eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer que ele, e, mesmo se o corpo não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 2009, p. 60).

Assim, na filosofia cartesiana o sujeito é determinado, tem uma essência e, por natureza, possui a capacidade de pensar. Além disso, Descartes (2009, p. 61) diz que “para pensar é preciso existir”, postulando, então, que esse sujeito é a origem das coisas.

Portanto, o chamado “sujeito cartesiano” (HALL, 2014, p. 19), elaborado a partir da tão conhecida afirmação “penso, logo existo” (DESCARTES, 2009, p. 59), é pré-existente, possuidor de uma natureza fixa (um ser racional, pensante), consciente de si mesmo.

Para Hall (2014), cinco grandes mudanças na teoria social e nas ciências humanas, ocorridas na segunda metade do século XX, favoreceram transformações no conceito de sujeito, sobretudo desconstruindo a noção presente na filosofia de Descartes: as reinterpretações de escritos de Marx e Engels, a leitura lacaniana da teoria psicanalítica de Freud, a recepção das teses do linguista Ferdinand de Saussure nas ciências humanas (entre 1940 e 1950), o trabalho filosófico de Michel Foucault e a crítica teórica elaborada pelo feminismo na década de 1960.

As novas interpretações da teoria social de Marx e Engels que, segundo Hall (2014, p. 22), ajudaram a fomentar a concepção do “sujeito descentrado”, tiveram como uma das suas bases a afirmação de que “os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33). A partir da década de 1960, alguns marxistas leram essas linhas de *A Ideologia Alemã*, escritas entre 1845 e 1846, apontando para a seguinte ideia:

Os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os “autores” ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos (materiais e culturais) que lhes foram oferecidos por gerações anteriores. (HALL, 2014, p. 22).

O marxismo do filósofo francês Louis Althusser, seria, na visão de Hall, o exemplo principal dessas novas interpretações dos escritos de Marx e Engels, pois afirma que os referidos pensadores colocaram as relações sociais e “não uma noção abstrata de homem no centro de seu sistema teórico”, rompendo assim com a ideia de um sujeito portador de uma essência definida, que age individualmente seguindo os ditames de sua própria natureza (HALL, 2014, p. 23).

Vale ressaltar que essa leitura de Althusser foi bastante contestada, mas impactou fortemente o pensamento moderno ocidental, cooperando com o surgimento

de outras formulações sobre o sujeito, que superaram as concepções essencialistas e deterministas.

A teoria do inconsciente de Freud e, sobretudo, a leitura que o pensador psicanalista Jacques Lacan fez dela também tiveram grande importância, de acordo com Hall, nas mudanças da concepção de sujeito.

Nossas identidades, sexualidade e estrutura de desejos são, na teoria freudiana, formadas em processos psíquicos e simbólicos inconscientes e não determinadas pela Razão. Essa ideia opõe-se ao conceito de sujeito cognoscente e racional, possuidor de uma identidade fixa e unificada, elaborado a partir da filosofia de René Descartes.

Lacan, na sua leitura de Freud, afirmou que aquilo que chamamos de “eu” é uma imagem que vamos construindo sobre nós mesmos, desde crianças, a partir de aprendizados nas relações com outras pessoas. Essa imagem nunca é completa, estará sempre em construção ao longo de nossa vida, por meio de processos inconscientes. Não controlamos racionalmente a elaboração dessa imagem.

Assim, a identidade que pensamos ter como algo pronto, fixo, inato e que nos unifica como pessoa é apenas uma fantasia. No pensamento lacaniano, ela é impossível, porque nunca chegará à conclusão, à definição, será sempre uma abertura. Daí porque “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2014, p. 24).

As teses do linguista genebrino Ferdinand de Saussure, ao serem recepcionadas pelas ciências humanas, entre as décadas de 1940 e 1950, foram também fundamentais para contribuir com as mudanças no conceito de sujeito.

Entre 1906 e 1911, na Universidade de Genebra, Saussure proferiu três cursos de Linguística Geral, resultantes de seus estudos. No ano de 1916, após a sua morte, ocorrida em 1913, os textos que ele escreveu para o evento foram publicados no livro *Curso de Linguística Geral*, impactando primeiramente o campo da Linguística e mais tardiamente as ciências humanas.

Conforme Hall, a grande contribuição das pesquisas de Saussure para as concepções de sujeito elaboradas na segunda metade do século XX está na afirmação de que a língua é um sistema social e não individual. Os indivíduos, ao falarem uma língua, não expressam apenas os seus “pensamentos mais interiores e originais”, mas ativam “a imensa gama de significados” que já estão inclusos na língua e nos sistemas culturais (HALL, 2014, p. 25). Nesse sentido, não somos os “autores” das afirmações que

fazemos ou dos significados que expressamos ao falar ou escrever, pois realizamos isto a partir das regras e dos sistemas de significados de nossa cultura.

Saussure também entendia que as palavras não têm significados fixos. Sempre que enunciamos uma palavra, associamos, inconscientemente, o seu significado ao de outra palavra, seja por similaridade ou diferença. Por exemplo, denominamos de “noite” aquilo que não é “dia” ou podemos chamar de “escuro” aquilo que se parece com “noite”.

Essas reflexões de Saussure ajudaram a pensar que nenhum significado é estável, mas sempre sofre interferência de outros. Nesse sentido, a tentativa de conceber os sujeitos e as identidades como fixos e estáveis é sempre frustrada, pois nunca deixarão de existir “significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle” (HALL, 2014, p. 26).

O trabalho filosófico de Michel Foucault foi outra importante contribuição, de acordo com Hall, para as mudanças no conceito de sujeito. Os estudos desse filósofo francês rompem com a ideia de um sujeito dado, pronto e acabado pela natureza, concebendo-o como elaborado, constituído nas tramas das relações de poder que se desenvolvem nas sociedades.

Hall destaca o conceito foucaultiano de “poder disciplinar”, que consiste em regular, vigiar e governar as pessoas, através de instituições desenvolvidas ao longo do século XIX: fábricas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante.

O objetivo desse poder é “manter ‘as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo’, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e a sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina” (HALL, 2014, p. 26). O resultado que se busca é o surgimento de pessoas que possam ser tratadas como corpos dóceis.

As instituições que exercem o poder disciplinar são coletivas. Porém, observa Hall (2014, p. 26), “suas técnicas envolvem uma aplicação do poder e do saber que ‘individualiza’ ainda mais o sujeito e envolve mais intensamente seu corpo”. Sendo assim, o poder disciplinar é constituidor de um tipo de sujeito, no caso, um sujeito isolado e controlado.

A crítica teórica, feita na década de 1960 pelo feminismo, foi outra ação que, na leitura de Hall, favoreceu uma ideia de sujeito múltiplo e em constante transformação.

Primeiramente, essa crítica apresentou o sujeito e sua identidade como elaborações políticas e sociais que estão em permanente movimento. Por exemplo, não

somos homens, mulheres, pais, mães, filhos e filhas por determinações naturais ou biológicas, mas nos identificamos como tais a partir de relações políticas e sociais que estabelecemos ao longo da vida.

Em segundo lugar, o feminismo afirmou a diversidade das identidades, contestando a afirmação de que todas as pessoas, homens, mulheres, crianças e jovens, têm apenas uma identidade: a humanidade. Esse questionamento não só trouxe elementos para um conceito de sujeito fragmentado e mutante, mas também problematizou a representação da mulher como possuidora de posições sociais (mãe e trabalhadora doméstica, por exemplo) definidas por sua natureza biológica e psíquica.

Esses empreendimentos intelectuais listados acima e outros, dentre os quais o marxismo gramsciano, a filosofia heideggeriana, a filosofia analítica de Ludwig Wittgenstein, a desconstrução de Jacques Derrida, o estruturalismo e o pós-estruturalismo, influenciaram a elaboração da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que, conforme já anunciado, é a base do conceito de sujeito desta tese.

2.2.3 – Sujeito, hegemonia, discurso e identidade

Para Laclau e Mouffe (2015), os agentes sociais sempre se encontram imersos na diversidade estrutural das relações e numa pluralidade de posições diversas e frequentemente contraditórias. É através de uma prática articulatória que tais agentes criam uma totalidade, mas que sempre será passageira, contingente, precária.

Falar de memória, pedagogia e infância, partindo dessa concepção, é entender esses conceitos como discursos que podem se hegemonizar, mas que nunca serão únicos e definitivos. Nesse sentido, “a memória”, “a pedagogia” e “a infância” como expressões de totalidades, portadoras de essências, não são possíveis. Uma memória pode até se tornar uma unidade em um determinado grupo, instituição, comunidade, cidade ou país, mas sempre o será de forma passageira e constantemente tensionada por outros discursos sobre ela. O mesmo ocorre com uma pedagogia e uma infância. A teoria da hegemonia, elaborada por Laclau e Mouffe, apoiam uma melhor compreensão do que acabamos de afirmar.

De acordo com Burit (2014, p. 68), uma hegemonia, conforme os referidos autor e autora, é construída quando um discurso, não necessariamente o que entre outros discursos seria “o mais rico, o mais bem articulado, o mais representativo”, ganha centralidade como aquele que, em um momento específico, “é capaz de significar os

fenômenos/interlocutores a que se dirige”, a ponto de se inscrever como uma resposta para as questões ou desafios de um determinado grupo ou território.

Pensar em hegemonia é também acessar aquilo que Laclau e Mouffe (2015, p. 178) chamaram de “articulação”, ou seja, “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória”. Vários discursos, que são também práticas sociais, ao se articularem em torno de um que, como dito anteriormente, se torna capaz de representar os outros, faz surgir uma hegemonia, que não fica isenta de disputas e tensões, nem mesmo tem uma estabilidade perene, mas sempre será instável, incompleta e passageira (LOPES, 2018).

Se articulações estabilizam hegemonias, mesmo que contingencialmente, demandas insatisfeitas provocam desarticulações e, conseqüentemente, as desestabilizam. Tratando sobre as ordens sociais injustas que se hegemonomizam e entram em crise, diz Mouffe (2019, p. 31-32):

Nessas situações, as instituições existentes falham em garantir a lealdade das pessoas, na tentativa de defender a ordem existente. Como resultado, o bloco histórico que estabelece a base social de uma formação hegemônica é desarticulado, e surge a possibilidade da construção de um novo sujeito de ação coletiva – o povo – capaz de reconfigurar uma ordem social tida como injusta.

Observa-se também nas palavras da autora que o surgimento de novas ordens sociais ou novas hegemonias representa o momento de constituição de sujeitos. Tal afirmação indica que as concepções da Teoria do Discurso se opõem às ideias de um sujeito único, fixo e centrado.

Laclau e Mouffe (2015) defendem que há uma pluralidade de posições de sujeito nas diversas sociedades. Por exemplo, um trabalhador não é apenas um operário, mas também um cidadão, uma pessoa religiosa (ou não) e outras coisas. As relações entre essas posições representam uma articulação aberta, que não indica a priori a garantia do surgimento de uma determinada forma de posição. Além disso, há sempre a possibilidade do aparecimento de posições de sujeito contraditórias e mutuamente neutralizadoras.

Essas diversas posições de sujeito, segundo Laclau e Mouffe, aparecem dispersas numa formação discursiva. Conforme Burity (2014, p. 66),

uma formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido. Uma formação discursiva já está hegemonizada por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam.

O conceito de formação discursiva, em Laclau e Mouffe (2015, p. 178), é retomado de Foucault: “regularidade em dispersão”. Ou seja, uma formação discursiva surge quando uma pluralidade de discursos se articula em torno de um que, num momento específico, é entendido como aquele capaz de representar o conjunto de significados e demandas de todos os outros.

Contudo, essa formação discursiva não é resultado da ação de um sujeito pré-existente, originador de discursos, pois

uma formação discursiva não é unificada pela coerência lógica de seus elementos, nem por um sujeito transcendental apriorístico, um sujeito atribuidor de sentido a la Husserl, ou pela unidade de uma experiência (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

Comentando sobre a teoria de Laclau e Mouffe, diz Burity (2014, p. 66): “o discurso define regras de produção de sentido que permitem um número indefinido (embora finito) de enunciados e ações”. Assim, não é possível que os sujeitos existam antes do discurso, porque eles só conseguem se definir, expressarem-se e agir dentro das regras estabelecidas nas relações em que aquele nasce.

Para Laclau e Mouffe (2015), toda posição de sujeito é uma posição discursiva, dentro de uma formação discursiva. Mas, não é uma posição isolada dentro de tal formação. Segundo o autor e a autora, as diversas posições de sujeito, em uma formação discursiva, convivem numa relação de sobredeterminação. Com a prática da articulação, essas posições buscam construir uma unidade, que não é a expressão de uma essência, determinação ou estabilidade última e definitiva, mas resultado de um processo, de um conjunto de lutas políticas e de um movimento constante (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2013; LACLAU, 2011; MOUFFE, 2019).

Ou seja,

a prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188).

As práticas articulatórias que acontecem nas relações sociais criam o que chamamos de “realidade”, que, por sua vez, é uma criação discursiva, relacional. A “não-fixidez” torna-se a condição de toda realidade. Ela nunca é positiva e fechada nela própria, mas é constituída como transição, relação, diferença, tem um caráter incompleto, aberto e politicamente negociável. Dessa forma, para Laclau e Mouffe (2015, p. 188), toda prática social é articulatória e “o social é articulação, na medida em que a ‘sociedade’ é impossível”.

O movimento das “Diretas Já”, ocorrido no Brasil entre 1983 e 1984, pode nos servir de exemplo nessa reflexão. Naquela ocasião, vários discursos de partidos, tendências e pensamentos políticos, mesmo diferentes e divergentes, uniram-se, pois tinham o objetivo comum de pôr fim à ditadura militar. O discurso do PMDB em favor de eleições diretas para a Presidência da República, ainda que não fosse considerado o mais combativo para muitos agentes da luta contra o governo dos generais, foi visto como o aglutinador dos sentidos, reivindicações e objetivos dos demais. Aconteceu, então, uma articulação em torno de um discurso que se tornou hegemônico e passou a ser do movimento e não mais de um partido específico.

Para que esse discurso hegemônico fosse originado, todos os outros, inclusive o do PMDB, precisaram passar por transformações. Ou seja, aquela articulação fez surgir um novo discurso. E de acordo com Laclau e Mouffe (2015), novos discursos e novos sujeitos se constituem juntos.

Isto também provoca reflexões sobre a identidade. Se os sujeitos estão em constante movimento de formação, a identidade fixa, imóvel e única não é possível.

Segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 179), “toda identidade é relacional”. Portanto, nos processos de articulação, a relação entre os discursos vai transformando as identidades de todos os agentes envolvidos. O sujeito, então, não possui identidade única e fixa, como uma essência. Ela é sempre múltipla, aberta, contingente e em permanente constituição nas práticas articulatórias.

A formação constantemente inconclusa e a contingência das identidades são pontos importantes neste debate. Laclau e Mouffe (2015, p. 185) afirmam que “como as identidades são puramente relacionais”, nenhuma delas “pode ser plenamente constituída”.

Voltemos ao exemplo das mobilizações pelas “Diretas Já”. Aquela articulação criou um novo discurso, um novo sujeito coletivo e uma nova identidade. Contudo, o

processo articulatório que constituiu aquele discurso hegemônico em favor do fim da ditadura militar e das eleições diretas ruuiu após a redemocratização do Brasil, desmontando também o sujeito coletivo e a identidade que nasceram no movimento. Outras articulações surgiram depois, mas com foco em demandas que não eram mais as mesmas de antes. E aí, outros sujeitos e identidades foram constituídos.

Neste caso, aquela hegemonia se dissolveu porque o inimigo comum, a ditadura militar, foi vencido e a demanda principal, igualmente comum, as eleições diretas para presidente da República, foi atendida. Mas, uma hegemonia também é desafiada e superada por práticas contra-hegemônicas, que tentam desarticulá-la a fim de instaurar outra em seu lugar. Enfim, “toda ordem social é a articulação temporária e precária de práticas hegemônicas que visam a estabelecer ordem num contexto de contingência” (MOUFFE, 2019, p. 134).

Assim, é impossível a existência de uma identidade completamente definida, homogênea, unificada e permanentemente fixa. Ela é contingente, está sempre em construção, porque as relações sociais, nas quais se forma, transformam-se constantemente e os sujeitos são múltiplos e contraditórios. Temos que “abordá-la como uma pluralidade, dependente de várias posições de sujeito, através das quais ela é constituída em várias formações discursivas” (MOUFFE, 2019, p. 135).

2.2.4 – Sujeito político criança

A abordagem teórica que apresentamos possibilita, então, que esta tese conceitue sujeito como constituído nas relações estabelecidas nos processos de construção de memória e pedagogia e nas experiências infantis. Defendemos que as crianças são sujeitos que, ao rememorem, não descrevem o passado nem o presente, mas, nas teias das articulações, os inventam e, principalmente, são inventados nos discursos que criam esse passado e esse presente. E é também rememorando que esse sujeito criança cria possibilidades de pedagogias, ao mesmo tempo em que nelas é elaborado.

Os atos de rememoração, como já vimos, e as formulações de pedagogias, conforme observaremos adiante, têm relações e implicações políticas. Sendo assim, os sujeitos que participam das criações de memórias e pedagogias se constituem como políticos.

Nessas bases entendemos a criança como sujeito político, não porque que ela já seja esse sujeito por essência ou a priori, mas porque vai se construindo como tal nas mutáveis, precárias e contingentes relações políticas.

Essa compreensão assume a afirmação de que as crianças pensam, agem, tomam decisões políticas e se tornam esses sujeitos sem depender das determinações do mundo adulto. Mesmo quando os adultos estabelecem prescrições para definir os pensamentos, as ações e decisões das crianças, elas ressignificam e subvertem o que é prescrito. Mas, estamos insistindo que os sujeitos políticos se constituem nas teias das relações. Então, isto quer dizer que os sujeitos políticos crianças surgem apreendendo, elaborando, reelaborando, refletindo, questionando e dando outros significados ao mundo adulto.

Os aportes teóricos trabalhados até este ponto nos dão a possibilidade de dizer que memórias e pedagogias são discursos construídos por sujeitos políticos abertos/abertas, descentrados/descentradas, incompletos/incompletas, que também se constituem nessas elaborações, sempre provisórias e negociadas em meio às contradições e tensões sociais. As crianças, enquanto esses sujeitos, participando dessa construção, também se constroem e reconstroem e inventam experiências de infância nas quais os horizontes de mudança, inconclusão, inquietude e imprecisões sempre provocam um novo começar.

Já apresentamos nossos conceitos de memória, infância e sujeito. O momento agora é de conceituar pedagogia.

2.3 – Pedagogias políticas

Souza (1987; 2006) define pedagogia como uma atividade reflexiva e uma teoria sobre a educação, que nasce da observação de ações educativas e em tensão com outras pedagogias já existentes. Ela pode ser formulada num diálogo entre setores intelectuais e populares ou surgir a partir de uma hierarquia verticalizada, imposta por autoridades acadêmicas e políticas.

Dentre outras coisas, isto quer dizer que toda pedagogia é política, porque nasce numa relação direta com lutas, tensões e proposições políticas. Dependendo de como e por quem ela é concebida, pode contribuir com sistemas de dominação e exploração ou favorecer o enfrentamento a formas de opressão.

Nosso conceito de pedagogia política, que será exposto no final deste subcapítulo, terá sua fundamentação numa articulação entre as teorias de Paulo Freire³⁰

³⁰ Nascido no ano de 1921, em Recife, e formado em Direito pela Faculdade de Direito do Recife, ficou conhecido no Brasil e em vários outros países como educador e filósofo da educação. Sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*, é considerada uma das obras mais relevantes sobre educação, chegando a ser o terceiro livro mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo. Freire foi professor em universidades brasileiras e de outros países e recebeu títulos de Doutor Honoris Causa na Europa e nas américas.

e de Walter Benjamin, acessando também ideias dos filósofos Jacques Rancière³¹ e Walter Kohan e do cientista político Miguel Arroyo³².

2.3.1 – Formulações de pedagogias políticas

Freire (2011, p. 43) afirma que a teoria pedagógica desenvolvida por ele, a qual recebeu o nome de “Pedagogia do Oprimido”, foi originada dos homens e mulheres “na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Nessa reflexão, faz uma crítica às pedagogias que são criadas apenas por detentores e detentoras de saberes científicos, acadêmicos, ou impostas por governos e sistemas políticos, porque, sendo elaboradas verticalmente, sem nenhum diálogo com as classes populares, comprometem-se com autoritarismos e desumanizações.

Com isso, Freire defende que homens, mulheres, jovens e crianças, mesmo não integrando os tradicionais postos da intelectualidade, possuem saberes capazes de também contribuir com a criação de pedagogias, porém opostas àquelas sustentadoras de opressões. Como diz Arroyo (2021, p. 121), “de Paulo Freire vem a urgência político-pedagógica de reconhecer que dos oprimidos vem Outro Paradigma político-pedagógico”. Ainda segundo o autor, Freire,

ao destacar que os próprios oprimidos têm suas pedagogias de conscientização da opressão e dos processos de desumanização a que são submetidos já aponta que eles afirmam Outras Pedagogias em tensão com as pedagogias de sua desumanização que roubam sua humanidade. Por outro lado, ao reconhecer suas pedagogias reconhece que os oprimidos são Sujeitos pedagógicos não destinatários de pedagogias de fora, nem sequer críticas, progressistas, conscientizadoras e menos bancárias. (ARROYO, 2012, p. 27).

Chegou também a ser secretário de educação do município de São Paulo, entre 1989 e 1991. Seu falecimento ocorreu no ano de 1997, em São Paulo.

³¹ Filósofo, nascido em 1940, na cidade de Argel, capital da Argélia. Estudou Filosofia na École Normale Supérieure (Paris), sendo aluno de Louis Althusser, com quem estabeleceu uma parceria intelectual por um tempo, inclusive na produção da obra “*Ler ‘O Capital’*”, organizada por Althusser. Depois, por divergências teóricas, Rancière rompeu com o pensamento althusseriano. É professor emérito de Estética e Política da Université Paris VIII e foi diretor do Collège International de Philosophie (Paris).

³² Cientista político, educador e pesquisador brasileiro, nascido em 1936, foi professor da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e é conhecido por suas contribuições no campo da educação, especialmente em temas como educação popular, pedagogia crítica e práticas educativas em contextos de desigualdade. Tem se dedicado a estudar as relações entre educação e sociedade, enfatizando a importância de uma formação que considere as realidades e as vozes das comunidades, movimentos e coletivos populares. Arroyo também é associado a movimentos que buscam transformar a educação em um espaço de luta por justiça social e equidade.

De acordo com Freire (2011, p. 33), a Pedagogia do Oprimido, nasceu do que foi observado nas suas relações com “proletários, camponeses ou urbanos” e “homens de classe média”. Ou seja, trata-se de uma pedagogia cuja criação não se deu apenas a partir dos “devaneios” de um intelectual nem somente das leituras que este tenha feito, por mais importantes que elas tenham sido, mas num fundamental diálogo com as visões de mundo, os saberes, as esperanças, as dores e as lutas de pessoas oprimidas.

Em *Pedagogia da Esperança*, livro no qual Freire (2021c) propõe uma revisitação à obra *Pedagogia do Oprimido*, é retomada a ideia das pedagogias criadas por aqueles e aquelas que não ocupam os postos e títulos tradicionais da intelectualidade. Inclusive, o autor cita a importância que as infâncias tiveram no processo criador da teoria pedagógica que sistematizou. Segundo ele, foram indispensáveis para a gestação dela as experiências que teve com crianças, tanto no seu tempo de menino pobre quanto no período em que trabalhou na Divisão de Educação e Cultura do Sesi (Serviço Social da Indústria).

É necessário ressaltar que Freire não nega o papel dos e das intelectuais no processo de criação das pedagogias. Lembremos, como já citado anteriormente, que ele, enquanto intelectual, coloca-se como cocriador da Pedagogia do Oprimido. Seu pensamento vai no sentido de entender as pedagogias emancipadoras como criações resultantes da conexão entre as experiências intelectuais e as experiências das classes que não estão nos lugares oficiais da intelectualidade. Quando isso ocorre, a atividade intelectual abandona “os descaminhos da arrogância e dos autoritarismos” e se torna inventora de teorias e ações com as “massas populares” (FREIRE, 2021d, p. 100-101).

2.3.2 – A construção coletiva dos saberes

No conjunto da obra de Freire, há uma noção muito importante para fundamentar a concepção de que pedagogias podem ser criadas por quem não integra as classes dominantes da intelectualidade: a construção coletiva dos saberes.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95). Esta frase, utilizada como slogan ou epígrafe de tantos movimentos, mobilizações e textos sobre educação, foi escrita enquanto síntese de um debate que Freire começou a sistematizar em 1959, na sua tese para concorrer à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco (Universidade do Recife e hoje Universidade Federal de Pernambuco), intitulada *Educação e Atualidade Brasileira*, e ganhou aprofundamentos

na década de 1960, com o livro *Educação como Prática da Liberdade*, e, sobretudo, em *Pedagogia do Oprimido*, sua principal obra. Nesse debate, o centro é a crítica à concepção de que a sociedade é dividida entre “os que sabem” e “os que não sabem”, em que os eleitos detentores do saber transmitem os conhecimentos para quem é julgado como inculto, ignorante, incapaz.

Na concepção freireana, é muito importante a ideia de que os conhecimentos nascem a partir de uma construção e não de uma extensão, uma transferência ou uma doação de “quem sabe” para “quem não sabe”. Daí porque, no pensamento pedagógico de Freire (2021b), o ensinar e o aprender estão profundamente interligados, pois quem ensina aprende e quem aprende ensina. Todas as pessoas possuem saberes que, em diálogo, construirão algum tipo de conhecimento.

Para Freire, quando a construção de conhecimentos é esse processo de diálogo entre diferentes saberes, são rompidos sistemas de dominação que se sustentam em discursos e práticas em que os saberes de alguns subjugam e silenciam os saberes de outros. É nesse sentido, por exemplo, que é elaborada a sua crítica à “educação bancária”, ato em que o educador ou educadora se torna narrador/narradora, dissertador/dissertadora, depositante de conteúdos, enquanto os educandos e educandas são tratados e tratadas como “objetos pacientes, ouvintes”, meros recipientes a serem cheios com os conhecimentos que vêm da narração e da dissertação dos que são entendidos como “donos e donas do saber” (FREIRE, 2011, p. 78).

É possível que estejamos diante de uma convergência entre os pensamentos benjaminiano e freireano.

Em 1929, bem antes de Freire desenvolver a crítica à educação bancária, Benjamin publicava o ensaio *Uma Pedagogia Comunista*³³ e criticava o que ele denominou de “pedagogia burguesa”. De acordo com o filósofo, esse pensamento pedagógico burguês, baseado em algumas noções psicológicas e éticas, persegue dois objetivos iniciais: primeiro, perguntar pela “natureza do educando”, entender abstratamente qual é a predisposição natural da criança; segundo, estabelecer uma “meta da educação”, que é a constituição do “homem integral, o cidadão”. Conhecendo-se a predisposição natural da criança ou, em outras palavras, sua essência, será possível, na concepção pedagógica burguesa, estabelecer uma educação capaz de transformá-la, no

³³ Utilizamos a versão de *Uma Pedagogia Comunista* publicada na coletânea *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*.

futuro, em uma cidadã útil, confiável e ciente de sua posição (BENJAMIN, 2002, p. 121-122).

O processo educativo desenvolvido nesses pilares, prossegue Benjamin (2002), reduz o ensinar e o aprender à transmissão e recepção de conteúdos, pois sua lógica preponderante é a de que as crianças só constroem conhecimentos na completa dependência das pessoas adultas, porque apenas o mundo adulto possui os saberes para entender a natureza delas e conduzi-las à cidadania.

A crítica benjaminiana, no entanto, não se dirige unicamente à pedagogia burguesa. No *Programa de um Teatro Infantil Proletário*³⁴, o filósofo denuncia que as ideias pedagógicas hegemônicas nos partidos comunistas alemão e soviético também colocavam a educação como sinônimo de transmissão. Segundo Benjamin (2002), os atos educativos envolvendo crianças, nos planos das duas agremiações, ainda estavam fixos na repetição de frases ditas por pessoas adultas, no controle do que os educandos e educandas devem saber e fazer e na autoridade do educador ou educadora.

Assim, a proposta do filósofo é que a educação seja um encontro entre os saberes dos educadores/educadoras e dos educandos/educandas. Um exemplo disso, de acordo com Benjamin (2002, p. 115), poderia ser visto em experiências de teatro infantil proletário (aqui ele se refere ao trabalho de Laci), nas quais uma “presumível superioridade intelectual e moral” de diretores/diretoras é abandonada, para que encenações sejam construídas pelos gestos, falas e ideias das próprias crianças.

Nessa forma de fazer teatro, os atos educativos que associam as crianças a um não saber, base para aquilo que Freire chamou de educação bancária, são subvertidos, pois elas “sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores” (BENJAMIN, 2002, p. 118).

Para Benjamin, esses conhecimentos construídos coletivamente, por meio de diálogos e compartilhamentos horizontais de saberes, precisam estar para além da mera contemplação das realidades e provocar as pessoas participantes dos processos educativos a incidirem politicamente nos contextos, situações e territórios onde estão inseridas.

Voltando a Freire, podemos observar que em *Educação e Atualidade Brasileira*, tese na qual ele apresenta as suas primeiras ideias pedagógicas e também as

³⁴ Utilizamos a versão de *Programa de um Teatro Infantil Proletário* publicada na coletânea *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*.

preocupações iniciais com a noção da construção coletiva dos saberes, o autor aborda o tema da democracia, falando da necessidade de se superar a “inexperiência democrática”, presente naquele Brasil de 1959, mas também tão atual no Brasil de nossos dias, porque é ela a “responsável por tantas manifestações de nosso comportamento, como a matiz desta educação desvinculada da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista, em que nos desnutrimos” (FREIRE, 2003, p. 12). Para o pensador, a educação deve ser “um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialmente do homem para o homem, sem ele” (FREIRE, 2003, p. 14).

Essa discussão, aprofundada nos textos freireanos seguintes, *Educação como Prática da Liberdade* e, sobretudo, *Pedagogia do Oprimido*, tem, em seu centro, a ideia do saber ou do conhecimento como construído numa “fala com”, quando as pessoas trocam os saberes entre si, e não numa “fala para”, em que uma autoridade transmite conteúdos para homens e mulheres que, nessa relação, não passam de objetos.

Sem o saber que é construído coletivamente, as pessoas são domesticadas, silenciadas, ajustadas à sociedade. Para Freire, o conhecer deve ter por objetivo a criação de condições para uma prática que contribua com a transformação do mundo e não ajustamento a ele. A construção de um conhecimento precisa estar unida à elaboração de uma “práxis”, definida pelo autor como um processo de “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011, p. 52).

Então, atos educativos “bancários” ou autoritários até podem elaborar conhecimentos, mas eles não serão capazes de transformar a realidade presente. É por essa razão que Freire insistirá, desde seus primeiros escritos, na defesa de formas de educação que:

Possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido a prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 2005, p. 97-98).

Neste ponto, é importante articular o pensamento freireano com o de Rancière. Para este filósofo francês, as pessoas têm saberes diferentes, mas inteligências iguais. Afirmar as diferenças de saberes não é dividir as pessoas entre as mais sábias e as

menos sábias, mas reconhecer a importância da multiplicidade dos conhecimentos. Defender a igualdade das inteligências é romper com as concepções pedagógicas que fomentam formas de educação nas quais o objetivo é fazer com que homens e mulheres, considerados e consideradas menos inteligentes, cheguem aos níveis de inteligência, pensados como superiores, presentes em outros e outras (RANCIÈRE, 2020).

Assim como Freire, Rancière (2020, p. 19) é um crítico das pedagogias que colocam como a grande tarefa dos mestres “transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência”. Segundo ele, é a partir dessa concepção que muitas formas de educação entendem o ensino como uma necessidade de explicação. De acordo com o filósofo, essa “lógica da explicação” é uma maneira de definir que determinadas inteligências são incapazes de compreender algo e, assim, devem ser subjugadas por outras, superiores:

Eis, por exemplo, um livro entre as mãos do aluno. Esse livro é composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma determinada matéria. Mas, eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. Mas, por que teria o livro necessidade de tal assistência? Ao invés de pagar um explicador, o pai de família não poderia, simplesmente, dar o livro a seu filho, não poderia este compreender, diretamente, os raciocínios do livro? E, caso não o fizesse, por que, então, compreenderia melhor os raciocínios que lhe explicarão aquilo que não compreendeu? Teriam esses últimos uma natureza diferente? E não seria necessário, nesse caso, explicar ainda a forma de compreendê-los? (RANCIÈRE, 2020, p. 21).

A hierarquização das inteligências e a divisão do mundo entre pessoas mais sábias e menos sábias, constituem-se, para o filósofo, numa ficção que nega, pela lógica da explicação, a capacidade criadora dos seres humanos. Isso porque homens, mulheres, crianças e jovens aprendem traduzindo, criando, resignificando e não meramente repetindo ou sendo depósitos de conhecimentos transmitidos por outros e outras. Quando uma palavra lhes é dirigida, eles e elas se esforçam para reconhecê-la, respondê-la e dizer o que pensam a partir dela (RANCIÈRE, 2020).

É importante destacar que, assim também como o fez Freire em sua obra, Rancière não despreza a importância do intelectual, chamado por ele de mestre, no processo de construção de conhecimentos. O problema está quando a elaboração de saberes é confundida com a submissão, subordinação de uma inteligência à outra. Rancière (2020, p. 31) dá a isso o nome de “embrutecimento”.

Partindo das concepções aqui expostas, podemos fundamentar a ideia de que pedagogias também podem ser criadas em diálogos entre saberes e inteligências das crianças com saberes e inteligências dos intelectuais.

2.3.3 – Crianças e elaborações de pedagogias políticas

Arroyo (2012) afirma que as pedagogias hegemônicas, experimentadas até hoje no Brasil, foram elaboradas a partir de uma noção dualista da sociedade, a qual afirma haver pessoas mais sábias, racionais e capazes de pensar do que outras. Nessa lógica, são esses grupos considerados superiores nos campos do saber e da intelectualidade que devem criar as pedagogias. Os demais precisam simplesmente recebê-las e a elas se submeterem.

As pedagogias que se originam nos movimentos, coletivos e organizações populares, mas também nas experiências educativas de muitas comunidades, nascem das tensões com as teorias pedagógicas hegemônicas, pois expressam o protesto e a denúncia de setores da população que por elas são silenciados, inferiorizados, subalternizados, explorados, oprimidos e segregados. Contudo, também surgem tensionando com pensamentos pedagógicos construídos nos campos progressistas ou de esquerda, que se apresentam como detentores de poderes e saberes conscientizadores, emancipadores e libertadores, colocando os grupos humanos violentados pelas injustiças e opressões na mera condição de beneficiários, impedindo-os de pensarem, pensarem-se, falarem e agirem a partir de seus próprios saberes (FREIRE, 2011; ARROYO, 2012).

As crianças, desde muito tempo, são pensadas por pedagogias, hegemônicas ou não, de direita ou de esquerda, mas ainda há muitas dificuldades para entendê-las como capazes de pensar, discutir e participar de elaborações que indiquem diretrizes pedagógicas. As infâncias são mantidas, em grande parte das reflexões sobre educação, como devir, objetos a serem pensados e etapas da vida a serem guiadas e disciplinadas (KOHAN, 2011).

Ou seja, as crianças representam um grupo silenciado nas elaborações de muitas pedagogias, tanto porque ainda persista a ideia platônica de que a infância deve ser educada para o futuro, para a construção, no porvir, da sociedade (pólis) bela, justa e melhor (KOHAN, 2011), quanto pela manutenção da concepção dominante no pensamento pedagógico moderno, presente sobretudo na filosofia kantiana, da criança como ser que precisa ser pensado, disciplinado, forjado e guiado pelos adultos, a fim de

que não “desvie-se do seu destino”: a chegada, também no futuro, à razão, à capacidade de pensar, à maioria (KANT, 2021, p. 10).

A filosofia de Benjamin nos ajuda a entender as crianças e suas experiências como propositoras e criadoras de outras pedagogias, opondo-se às noções que definem a infância enquanto sinônimo de primitivismo e dependência das determinações do mundo adulto para pensar, criar e agir.

Também há, nessa concepção benjaminiana, outras propostas de política que anunciam, a partir das ações criadoras e renovadoras infantis, a possibilidade do mundo, das sociedades e das comunidades serem diferentes.

No já mencionado ensaio *Uma Pedagogia Comunista*, Benjamin (2002, p. 122) critica a “pedagogia burguesa” por ela ser a tendência pedagógica responsável por uma concepção que coloca a criança na condição de objeto a ser pensado pelos adultos e, logo, incapaz de criar. Trata-se de uma crítica às pedagogias que produzem empreendimentos educativos redutores das capacidades e condições das infâncias.

Ao propor uma educação a ser desenvolvida pelos partidos e organizações comunistas, Benjamin (2002, p. 122) diz que ela precisa se basear numa pedagogia que nasça de diálogos com as classes operárias, nas quais está também “a criança proletária”. Para ele, as crianças, filhos e filhas de proletários e proletárias, são integrantes da mesma classe de seus pais e, assim, precisam ser participantes ativos e ativas da elaboração de diretrizes pedagógicas que pretendam fomentar ações educativas no campo do enfrentamento às violências e misérias do capitalismo.

Numa abordagem que se diferencia dos marxismos clássicos, os quais associam a revolução à ação das pessoas adultas, Benjamin (2002, p. 122) vê nas crianças nascidas e crescidas nas classes operárias um potencial revolucionário, pois, “dentro de sua classe” e na relação com ela, podem desenvolver uma leitura da realidade presente e se colocarem na contramão do que está posto. Daí porque uma pedagogia que esteja a serviço da revolução não deve prescindir, em seu processo de elaboração, da participação dessas crianças.

Retomemos o *Programa de um Teatro Infantil Proletário*. Neste texto, dirigindo-se especificamente aos partidos comunistas alemão e soviético, Benjamin (2002, p. 113) entende o teatro como um “terreno objetivo no qual se educa” e que precisa ser usado em prol de uma ação política revolucionária, começando pela organização das crianças, contrapondo-se à arte teatral burguesa, fundamentada numa pedagogia produtora de uma educação idealista, extremamente valorizadora de métodos

psicológicos, centrada na autoridade das pessoas adultas e moralizadora, cujo objetivo final é manter meninos e meninas, bem como homens e mulheres adultos e adultas, passivos e passivas diante das ordens ou sistemas opressores.

Vejamos isto nas palavras do próprio filósofo:

O teatro da burguesia atual encontra-se determinado economicamente pelo lucro; sociologicamente, ele é em primeiro lugar, na frente e atrás dos bastidores, instrumento de sensação. O teatro infantil proletário é outra coisa. Assim como o primeiro ato dos bolcheviques foi erguer a bandeira vermelha, assim também o seu primeiro instinto foi organizar as crianças. Nessa organização, o teatro infantil proletário, motivo fundamental da educação bolchevique, desenvolveu-se como ponto central. (...) À burguesia nada parece mais perigoso para crianças do que teatro. Isto não é apenas um efeito residual de um velho terror burguês: comediantes nômades que roubavam crianças. Muito mais arrepia-se aqui a consciência amedrontada pela possibilidade de ver a força mais poderosa do futuro ser despertada nas crianças mediante o teatro. E essa consciência manda a pedagogia burguesa proscrever o teatro. Pois como ela reagiria então se sentisse em sua proximidade o fogo no qual realidade e jogo se fundem para as crianças, imbricando-se tão intimamente que sofrimentos encenados podem converter-se em sofrimentos autênticos, surras encenadas em surras reais? (BENJAMIN, 2002, p. 113-114).

Como se vê, o filósofo não separa pedagogia e educação de política. A passividade, objetivo da educação produzida pela pedagogia burguesa, é um ato político. Na direção oposta, a prática educativa presente no teatro infantil proletário, resultante de uma pedagogia que surge das falas, ideias e gestos das próprias crianças, possibilitadora de uma ação revolucionária, é também um ato político.

Essa mesma ideia é vista no texto *Uma Pedagogia Comunista*, especificamente na crítica que Benjamin (2002, p. 123) faz aos “reformadores escolares” e segmentos do pensamento educacional que se definem como revolucionários, mas protestam contra a “politização da criança”. Para ele, as pedagogias de esquerda deveriam evitar cair na falsa afirmação burguesa de que é possível empreender uma “educação despolitizada”. Abraçar este equívoco, questiona o filósofo, não seria criar as condições para práticas educativas que agem como “instrumentos de uma instrução antiproletária dos proletários?”.

As pedagogias políticas, então, observadas sobretudo com os argumentos da filosofia benjaminiana, podem ser formuladas a partir da visão de mundo das crianças.

Kohan (2011) fazendo reflexões muito próximas a essas ideias de Benjamin, afirma que as experiências e os pensamentos das crianças são capazes de provocar novas reflexões e construções pedagógicas e políticas, propiciando a elaboração de

pedagogias que criem a experiência da novidade, do inesperado, do não determinado, da abertura para a mudança, do pensamento não determinado por autoridades e que inaugure um posicionamento político problematizador e emancipador.

Sendo assim, os pensamentos das crianças podem também criar outras pedagogias que rompam com ideias e práticas de educação excludentes e autoritárias. Estas novas formas de pedagogia, originadas nas experiências infantis das crianças e também de adultos, podem ser mais questionadoras, mais criativas e, assim, fomentarem mais intervenções políticas.

Portanto, esta tese chama de pedagogias políticas reflexões, pensamentos e teorias da educação comprometidos e fomentadores de projetos e lutas pela superação de opressões e injustiças no tempo presente e que podem ter a base de sua construção nas memórias, ideias, imaginações e questionamentos das crianças.

Este conceito enfatiza, primeiramente, o conteúdo político das subjetividades e ações elaboradas pelas crianças. Em *Infância em Berlim por volta de 1900*³⁵, Benjamin (1995) lembra que, quando criança, o natal sempre era um momento que lhe provocava a fazer reflexões críticas sobre a sociedade berlinense. O garoto ficava inquieto toda vez que, nas noites de natal, nos momentos em que ia celebrar a festa com sua família, via os acendedores de postes realizando o seu trabalho sob frio intenso e densa neve. Também não conseguia normalizar a situação de crianças pobres que passavam pelos bairros das famílias ricas (como a dele) ou ficavam nos mercados natalinos da cidade vendendo ornamentos. Era comum, segundo o filósofo, os ricos mandarem seus filhos se dirigirem a essas crianças para comprar os objetos que quisessem ou para dar esmolas. Freire, ao contrário de Benjamin, foi uma criança pobre. Contudo, assemelha-se ao filósofo alemão ao dizer que “em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar” (FREIRE, 2021, p. 41).

As experiências dos dois pensadores, aliadas a outras que iremos relatar adiante, reforçam a ideia da criança que pensa e faz política, que se faz e se refaz como sujeito político e que, nesse movimento, propõe possibilidades para a formulação de

³⁵ Utilizamos a edição publicada pela Editora Brasiliense no segundo volume das obras escolhidas de Walter Benjamin. Este volume recebeu o título de *Rua de Mão Única*, que foi um dos livros do autor, mas, além deste, inclui outras duas obras escritas pelo filósofo: *Infância em Berlim por volta de 1900* e *Imagens do Pensamento*.

pedagogias políticas contrapostas a epistemologias e concepções pedagógicas mantenedoras de poderes e sistemas opressores.

A outra ênfase presente em nosso conceito de pedagogia política é a da memória como caminho e esteio para ideias pedagógicas. Quando, por exemplo, alguns campos políticos brasileiros buscam rememorar o período da ditadura militar, negando suas violências e autoritarismos, não só práticas políticas antidemocráticas recebem justificativas e autenticações, como teorias de educação surgem para lhe dar embasamento. No polo oposto, as memórias que falam das perseguições, prisões, torturas, exílios, encobrimentos de crimes de corrupção e outros problemas desse mesmo período contribuem para fazer críticas ao regime militar e a todos os direcionamentos políticos alinhados totalmente ou parcialmente a ele na atualidade, possibilitando formas de pensar a educação a partir de pressupostos contrários às violências políticas e autoritarismos. Como os atos de rememoração, sejam eles de crianças ou de adultos, são políticos, as pedagogias que deles surgem são políticas.

No capítulo seguinte, teremos a oportunidade de aprofundar ainda mais esse conceito de pedagogia política e também os outros trabalhados até aqui, analisando algumas experiências de crianças.

3 – Possibilidades de pedagogias políticas criadas com a participação de crianças em processos de construção de memórias

Como dito na introdução desta tese, o ato de rememorar o passado e as formas de elaboração e partilha de saberes que hoje, em geral, ganham o nome de educação, têm uma relação anterior à existência de escolas. Como diz Brandão (1989, p. 28), antes de se estabelecer a “divisão social do saber e dos agentes e usuários do saber”, na qual foram criados espaços especializados para ensinar e aprender, os grupos humanos primitivos já utilizavam a rememoração como uma ferramenta educativa. Os jovens e as jovens dessas comunidades eram educados e educadas a partir das orientações, observações e repetições de práticas realizadas pelas pessoas mais velhas, mas também ouvindo as narrações que estas faziam sobre as histórias e mitos dos grupos.

Mesmo depois que as sociedades foram ficando mais complexas e a hierarquização da educação foi se intensificando, fazendo surgir os primeiros e as primeiras especialistas do ensino, as escolas e, mais tardiamente, notadamente no século XVII, a pedagogia, a memória continuou sendo um elemento fundamental para o educar, pois essas sociedades mantiveram a rememoração como um dos elementos de construção de saberes sobre suas origens, histórias e personagens.

A análise de alguns documentos, nos quais estão sistematizadas experiências de crianças, produzidos por instituições e movimentos populares, nos ajudarão a aprofundar o argumento de que é possível que rememorações de crianças constituam sujeitos políticos e pedagogias políticas, estabelecendo um campo de disputa com memórias e pedagogias oficiais ou hegemônicas.

3.1 – Sujeitos políticos crianças e elaborações de memórias e pedagogias

Os atos de rememoração e as formulações pedagógicas feitos pelos grupos humanos sempre são políticos. Então, ao passo que criam memórias e subsidiam o surgimento de pedagogias, as crianças se constituem como sujeitos políticos.

Avancemos nesses argumentos observando a experiência de Marcos Coelho Cezar, um menino que, aos 13 anos, relatou sua história para o Centro de Reabilitação São João Batista, uma organização social de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, voltada para a habilitação e reabilitação de crianças e adolescentes com deficiências. A narração foi publicada no ano de 2011 em um pequeno panfleto, intitulado *Marcos e seu Mundo*.

Acometido pela Distrofia Muscular de Duchenne, uma doença rara e degenerativa que compromete gradativamente os músculos do corpo, começando pelas

pernas, Marcos tinha uma grande rejeição à escola. Diz ele: “Eu não queria nada com nada nos estudos”, apesar de toda dedicação da mãe e do bom acompanhamento dado pelos e pelas profissionais da instituição de ensino (CENTRO DE REABILITAÇÃO SÃO JOÃO BATISTA, 2011, p. 6).

Ocorreram muitas situações que provocaram aquele sentimento de rejeição no menino. Primeiro, ele relata uma paixão não correspondida:

Eu bati o olho nela e ela bateu o olho em mim. Foi muito emocionante, ela foi muito importante pra mim. Mas, na 1ª série, em 2006, como eu já estava mais inchado, devido ao uso de corticoide, e aí ela já não se interessou mais por mim. (CENTRO DE REABILITAÇÃO SÃO JOÃO BATISTA, 2011, p. 5).

Depois, fala de agressões físicas sofridas no espaço escolar:

Tinha colegas que tentavam se aproveitar do meu comprometimento físico para me bater. Tinha um colega do meu irmão que me batia. Até hoje, não sei por que ele tinha tanta vontade de me agredir. Uma vez eu estava escrevendo, quando ele chegou por trás e tentou me sufocar. De repente apareceram os meus amigos. Agarraram suas pernas e braços e ele pedia para que o soltassem, mas meus amigos não o soltavam, pois ele voltaria a me agredir naquela hora. A confusão só acabou porque o sinal para entrar para a sala tocou. Mas ele, ainda revoltado, mostrou o “dedinho do meio”. (CENTRO DE REABILITAÇÃO SÃO JOÃO BATISTA, 2011, p. 6).

Por fim, refere-se às constantes quedas em público, na escola, citando um episódio específico: “Fui eleito o ‘Gauchinho da Escola’. Lembro que na hora do desfile eu caí, pois sempre caía quando estava caminhando e isso, muitas vezes, me chateava” (CENTRO DE REABILITAÇÃO SÃO JOÃO BATISTA, 2011, p. 6).

Os acontecimentos narrados acima ocorreram, de acordo com Marcos, quando ele cursava a 1ª série do ensino fundamental. Essas experiências dolorosas resultaram numa retenção: “Não consegui passar de ano, rodei. Tive que repetir a 1ª série” (CENTRO DE REABILITAÇÃO SÃO JOÃO BATISTA, 2011, p. 7).

Porém, essa retenção, na visão de Marcos, começou a mudar seus olhares e sentimentos em relação à escola. A convivência com novos e novas colegas foi fundamental para aquela transformação: “Como uma mágica, não tinha mais confusão, pois minha turma era muito legal. Parece que eu precisava rodar para viver uma nova e boa experiência escolar” (CENTRO DE REABILITAÇÃO SÃO JOÃO BATISTA, 2011, p. 7).

Dáí em diante, o menino não apenas passou a estabelecer uma boa relação com a escola, como começou a se envolver com debates e mobilizações em torno dos direitos humanos das pessoas com deficiências. Ou seja, nas teias das relações e tensões vividas e construídas por Marcos no ambiente escolar, significados foram elaborados e reelaborados, formando um sujeito político.

Como o passado é sempre rememorado em contextos móveis e contingentes, por sujeitos abertos, plurais, igualmente em constante movimento e formação, Marcos, ao lembrar dos dramas que viveu na escola, rememora um sujeito que não existia mais no momento da narração: alguém que, como ele mesmo define, tinha informações sobre a doença, mas “não tinha consciência dela” (CENTRO DE REABILITAÇÃO SÃO JOÃO BATISTA, 2011, p. 6). No presente em que aquele passado foi narrado, outro sujeito se apresentava: um menino envolvido com a luta em favor das pessoas com deficiência. Em outros tempos e contextos, a memória narrada por Marcos não será a mesma e ele, enquanto sujeito, será outro. A cada rememoração, sempre um novo sujeito estará em processo de elaboração.

Outra análise possível a partir do relato de Marcos é que a mesma criança inventa infâncias diferentes no ato da rememoração. E este ato de invenção/reinvenção é também um momento de constituição de um sujeito político.

Ao narrar sobre as rejeições, as agressões físicas e as constantes quedas em público, o menino se refere a uma experiência na qual está uma ideia de infância marcada por sofrimentos. No entanto, quando fala das ressignificações ocorridas nas novas relações estabelecidas na escola, a infância concebida já não é a mesma, pois se associa à beleza das amizades, à compreensão mais abrangente de si mesmo, para além das limitações do seu corpo, e ao posicionamento político em favor das pessoas com deficiências.

As infâncias inventadas pelas crianças se relacionam com os novos sujeitos que se constituem nas relações, contextos e memórias. Aprofundemos essa ideia observando uma experiência, sistematizada em 2014 pela Kindernothilfe (KNH), uma agência da cooperação internacional que faz parcerias com organizações sociais de promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes em países africanos, asiáticos e da América Latina e Caribe. Estamos falando acerca de um relato sobre Shireen, uma menina de 13 anos que fugiu da Síria com sua família, por causa da guerra civil, e foi acolhida em um centro infantil do Líbano.

Shireen narrou sobre o momento no qual sua casa e comunidade foram bombardeadas assim: “Os pássaros pararam de cantar quando as bombas caíram lá em casa, em Al Quneitra. Todos fugiram, minha mãe, com um bebê na barriga e sofrendo de asma, meu pai e as sete irmãs” (KINDERNOTHILFE, 2014, p. 12).

Chama a atenção as primeiras palavras da menina: “Os pássaros pararam de cantar”. É comum as crianças se encantarem com pássaros cantando. Mas, se eles param de cantar porque bombas caem e destroem casas e vidas, o encanto também é cessado e, em seu lugar, o terror se impõe. A expressão de Shireen indica a lembrança de um tempo de perda de uma experiência infantil. Em vez dos cantos dos pássaros, a menina escutava gritos e via o corpo de uma de suas tias estendido no chão. Essa rememoração indica que a infância amiga dos pássaros que cantavam foi reinventada tristemente.

Sim, infâncias são também reinventadas quando o corpo dói, adoece, depara-se com a iminência da morte. Nas linhas de *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin (1995) nos apresenta diversas infâncias suas, muitas delas inventadas nas dores de febres, repressões escolares, imposições familiares e outras.

A memória da interrupção dos cantos dos pássaros pelas bombas e a fuga da família também abriga um conteúdo político. Shireen enfatiza que a mãe estava com “um bebê na barriga e sofrendo de asma”. A expressão indica a revolta da menina ao rememorar o acontecido. Tal revolta, no entanto, apresenta um sujeito político que surgiu no sofrimento da guerra e no ato de construção de uma memória: os pássaros silenciados, a fuga da família e a mãe precisando empreender essa fuga grávida e doente representam um protesto político que se desenvolve e quer ser ouvido no presente.

No dia seguinte, a garota precisou sair da comunidade, sendo obrigada a enfrentar uma dura jornada, atravessando estradas e montanhas para poder chegar ao Líbano. Tinha que deixar para trás as marcas da infância construída naquele território: os pássaros, os brinquedos, os espaços de lazer, o cotidiano no lugar onde vivia desde que nasceu.

Em terras libanesas, Shireen foi acolhida em um centro de proteção para crianças. Ali, conviveu com outras meninas e meninos, outros adultos (profissionais da instituição de acolhimento) e outro cotidiano. De acordo com o relato (KINDERNOTHILFE, 2014, p. 12), naquele centro, “as crianças podem ser simplesmente crianças”, porque são criadas condições para que elas brinquem, estudem e continuem sonhando. A Kindernothilfe, organização autora do texto, registra, com

essas palavras, uma ideia de criança, uma invenção de infância, que talvez seja a mesma ou muito próxima da instituição de acolhimento.

Mas, as crianças pertencentes ao centro não se adaptam àquela ideia de infância. Naquele lugar, elas reinventam uma infância, porque perderam outra. Brincar ali não é a mesma coisa que brincar na comunidade de onde tiveram que fugir, as relações também são diferentes e os sentimentos são carregados pelos traumas causados pela guerra.

No relato há a seguinte observação:

Nesta manhã os meninos e meninas saltavam em círculo como as rãs, fazendo “miau” como os gatos e “au au” como os cachorros. Mas acontece sempre, dois ou três ficam de lado e não brincam, pois têm as imagens do horror vivido em suas mentes, como Shireen. (KINDERNOTHILFE, 2014, p. 12).

Com isso, podemos ver que algumas crianças, nesse processo de reinvenção da infância no centro de acolhimento, aprendem a brincar e a estabelecer novas relações. Outras, no entanto, encontram mais dificuldade. Ou seja, infâncias variadas são inventadas naquele espaço. E, pelas informações que o texto traz, até mesmo aqueles meninos e meninas que conseguem brincar no espaço querem outra infância, porque “todas as crianças têm apenas um desejo: voltar pra casa” (KINDERNOTHILFE, 2014, p. 12).

Podemos perceber que, assim como Shireen, outras crianças naquele centro de acolhimento inventam e reinventam a infância num processo de elaboração política, como sujeitos políticos. Brincar, mesmo na condição de vítimas de uma catástrofe, é um ato político, uma forma de dizer “não”, de mostrar que ainda há vida diante de governos e sistemas políticos que massacram as pessoas. O não brincar também é uma forma de fazer política: é um jeito de mostrar uma infância que se fez querendo outra. Trata-se de uma rejeição às decisões políticas e militares que fazem voar mísseis e destroem vidas, comunidades e infâncias.

Uma interpretação rápida e descuidada do brincar e do não brincar no relato sobre os meninos e as meninas do centro de acolhimento pode associar a primeira atitude a um otimismo, uma positividade indispensável naquela situação, e a outra ação a um pessimismo a ser evitado. É fundamental, no entanto, ver os atos políticos representados nos dois posicionamentos: as crianças que brincam e as que não brincam querem voltar pra casa. As memórias que elas formulam protestam contra a perda dessa casa, desse território e das infâncias ali construídas. E ao rememorarem a tragédia da

guerra, inventam outras infâncias, reinventam-se como sujeitos e agem na direção de outras políticas.

Podemos dar prosseguimento a essa mesma observação analisando as narrações feitas por duas crianças que viveram situações de trabalho infantil³⁶, uma no Rio Grande do Norte e outra em Pernambuco.

Começemos pela experiência de Raimundo Duarte de Lima, uma criança do município de Venha Ver, na região do Alto Oeste Potiguar, estado do Rio Grande do Norte. Em 2004, o menino tinha 11 anos de idade e fez um relato que foi registrado numa publicação da Fundação Telefônica³⁷, intitulada *Causos do ECA: tramas da vida – Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano*.

Raimundo narrou os acontecimentos registrados na publicação quando já havia saído da condição de criança explorada pelo trabalho infantil e participava das atividades do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil)³⁸. O primeiro destaque de sua fala é a dificuldade que uma criança encontra para estudar quando é obrigada a trabalhar em algo que não deseja:

Eu trabalhava na roça junto com minha família (...). Eu sofria muito trabalhando na roça, não gostava. Todo dia trabalhava. E o tempo que eu tinha para estudar era muito pequeno, já que a necessidade de trabalho era tão grande. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2004, p. 59).

O sofrimento rememorado pelo menino é associado, inicialmente, à expressão “não gostava”. Raimundo não queria aquele trabalho, não o desejava, não se sentia bem

³⁶ A Organização Internacional do Trabalho (OIT), por meio da sua Convenção de número 138, “define o trabalho infantil como aquele que é perigoso e prejudicial para a saúde e desenvolvimento mental, físico, social ou moral das crianças e que interfere com a sua escolarização – seja porque as priva desta, seja porque as conduz ao abandono precoce da escola, seja porque as obriga a conciliar a frequência escolar com longas horas de trabalho”. E na Convenção de número 182 define as piores formas de trabalho infantil “como trabalho forçado ou obrigatório, como a utilização, o recrutamento ou a oferta de uma criança para fins de exploração sexual ou atividades ilícitas e trabalhos suscetíveis de prejudicar a saúde, a segurança ou moralidade da criança” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho Infantil**. Disponível em: <https://www.ilo.org/pt-pt/resource/trabalho-infantil>. Acesso em 03 jan. 2024).

³⁷ A Fundação Telefônica é a esfera social do Grupo Telefônica, um conglomerado espanhol de telecomunicações, informação e entretenimento. No Brasil, o grupo atua sob a marca Vivo. A referida Fundação realiza, no território brasileiro, programas que objetivam a garantia dos direitos de crianças e adolescentes e o fortalecimento da educação. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/quem-somos-a-fundacao-telefonica-vivo/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

³⁸ Programa criado pelo Governo Federal, em 1996, como parte das políticas públicas voltadas para o enfrentamento ao Trabalho Infantil no Brasil. As crianças e adolescentes integrantes do PETI recebem uma bolsa mensal e participam de atividades formativas no contraturno escolar.

com ele. Em seguida, o pouco tempo para estudar é citado como um problema ligado ao anterior. Podemos, então, dizer que a criança não gostava daquele trabalho porque ele atrapalhava a sua vida de estudante.

Mas, indo para outro trecho da narração, o menino amplia a afirmação de que “sofria muito trabalhando na roça”, lembrando do que sentia em seu corpo: as dores nas mãos, por conta do manuseio da enxada, e a exaustão, “porque o trabalho era muito pesado, era trabalho de adulto” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2004, p. 59). Raimundo não gostava daquelas atividades laborais também por causa desses males.

Essas informações nos indicam que o sofrimento narrado pela criança tem a ver com as lembranças do que sentiu no passado: trabalhar sem desejo, ser impedido de ter mais tempo para estudar e exercer atividades que prejudicavam seu corpo. Contudo, é preciso levar em consideração que o menino também rememora baseado nas relações e aprendizados construídos em seu momento presente.

É fundamental não perder de vista que Raimundo elaborou essa rememoração enquanto participante do PETI. Ali, ele estudava sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e acerca da definição, neste marco legal, do trabalho infantil como uma violação de direitos. Assim, a construção daquela memória tem também as marcas da concepção de que uma criança trabalhadora tem grandes limitações nos seus desenvolvimentos físico, emocional e educacional, inclusive como demonstram muitas pesquisas sobre o tema. De acordo com Rizzini (2013), as longas jornadas de trabalho, cansaço, esgotamento físico, doenças e acidentes são fatores que trazem problemas, alguns deles irreversíveis, para a vida escolar e para a saúde de crianças vítimas da forma de exploração laboral definida como trabalho infantil.

Com os aprendizados, relações e questões estabelecidos no momento presente, Raimundo reconstrói o seu passado com vários olhares críticos, sendo a crítica principal dirigida à obrigação de reduzir o tempo de estudo em função do trabalho na roça:

Muitas vezes cheguei a trocar a caneta pela enxada. Não era a minha opção, mas eu tinha que trabalhar para ajudar minha família. (...) Durante a jornada de trabalho, eu sempre tentava abrir espaço para concluir meus deveres escolares. (...) Diante de minha rotina puxada, tinha de concluir minhas atividades da escola enquanto havia tempo. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2004, p. 59).

Pelo relato de Raimundo, seus pais precisavam do seu trabalho na produção da pequena propriedade agrícola, mas não o impediam de ir à escola. Segundo Rizzini

(2013, p. 386), “há situações, como a de pequenos proprietários, que dependem do trabalho de toda família para manter a produção, mas apesar disso conseguem enviar as crianças para a escola”. Porém, o menino afirma que muitas vezes trocou “a caneta pela enxada”. A expressão indica que, em várias ocasiões, seus estudos e, talvez, a frequência à escola foram impossibilitadas pelo trabalho. Trata-se de uma crítica àquela experiência passada, tendo por base elementos que ele conhecia e com os quais se relacionava no seu tempo presente, mas também ancorada no discurso em favor de um presente e futuro não reprodutores daquele passado que, segundo suas próprias palavras, “não foi fácil” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2004, p. 59).

Nessa relação crítica com o passado, Raimundo lê o presente de forma positiva. A inserção em um programa que contribuiu com a saída do trabalho infantil aparece, no relato, como uma importante etapa de mudança na vida da criança: “Quando entrei no PETI, já sabia que aquele dia seria inesquecível. Afinal, tudo mudou na minha vida” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2004, p. 60). Assim, para o menino, o presente representa um momento em que essas mudanças estão em andamento, deixando-o feliz:

Nunca imaginei que todo o sofrimento pelo qual passei iria acabar, o Programa chegou em boa hora. Cada vez que visto o uniforme do PETI me sinto feliz, pois ele é uma forma de representar a mudança que ocorreu em minha vida. Já não preciso trabalhar, não preciso mais carregar a enxada, porque agora sigo o caminho da escola e levo o lápis e o caderno em minhas mãos. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2004, p. 60).

Bem diferente é a leitura acerca do momento presente feita por uma criança que rememora seu passado no trabalho infantil, mas que ainda permanece nessa situação. Vejamos a narração de um menino de 10 anos de idade, registrada numa publicação de 2008, feita pela organização social Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (CENDHEC)³⁹, intitulada *Se Liga, Recife! – Casos reais de trabalho infantil na nossa cidade*.

A criança, cujo nome foi mantido em sigilo, afirma, à época da publicação: “Trabalho em frente ao Sport Club do Recife, pegando materiais para reciclagem.

³⁹ O CENDHEC identifica-se como uma Organização da Sociedade Civil que tem como atuação central a defesa e a promoção de Direitos Humanos, especialmente de crianças, adolescentes, juventudes e mulheres que estão, prioritariamente, em territórios vulnerabilizados. Suas ações são realizadas na Região Metropolitana do Recife, por meio de dois programas: Direitos de Crianças e Adolescentes e Direito à Cidade. Disponível em: <https://cendhec.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

Trabalho para ajudar nas despesas dentro de casa e também para comprar picolé e sorvete pra mim” (CENDHEC, 2008, p. 15).

O trabalho lhe oferece oportunidades para ajudar a família e realizar desejos muito comuns de uma criança, como comprar picolé e sorvete, mas é rememorado como uma crueldade. O menino sentencia: “Esse trabalho é muito cruel”. Em seguida, fala dos cortes nas mãos, as rachaduras nos pés, o cansaço, as dificuldades para estudar e os constantes medos que tomam conta de si, sobretudo o de “ser atropelado e esfaqueado na rua”, como sofrimentos que o acompanham desde quando começou a trabalhar. Inclusive, rememora o convívio com os diversos preconceitos e violências que sempre encontrou nas ruas recifenses, citando especificamente um caso: “Já jogaram pedra em mim, quando eu passava pelo bairro do Bongi” (CENDHEC, 2008, p. 15).

Ao rememorar criticamente o seu passado, lança também críticas ao seu presente. Contudo, diferente de Raimundo que, como vimos, enxerga o seu presente como um momento feliz e de mudanças, essa outra criança não vê descontinuidades entre passado e presente.

Para o menino, o presente é uma extensão do passado, porque ele ainda está envolvido com o trabalho infantil. Enquanto Raimundo, em sua narração, falava do presente como um tempo de superação, um rompimento com um passado de sofrimento na roça, a criança catadora de materiais recicláveis descreve o seu momento atual como uma continuidade das tristezas de outrora. A palavra “vergonha”, por exemplo, aparece duas vezes em sua fala, demonstrando talvez uma síntese dos sentimentos que permeavam seu presente:

Como tenho muita vergonha de fazer esse trabalho, uso um saco preto que esconde os materiais que consigo catar. (...) Quando vou para a escola, acabo dormindo muito e não acompanho a explicação do professor. Não digo a ninguém o que está acontecendo comigo, pois tenho muita vergonha. (CENDHEC, 2008, p. 15).

Se o presente é tão ruim, o futuro também é incerto para o menino: “Sei que trabalhando nessas condições, será muito difícil, no futuro, conseguir um emprego”. Na narração da outra criança, Raimundo, não há palavras sobre o futuro, mas podemos deduzir que o garoto o via como promissor, considerando sua visão otimista do presente. Já o menino da segunda narração não tem esse olhar positivo sobre os tempos que virão, porque o momento atual, assim como o passado, está cheio de dificuldades, dores, limitações, violências e traumas.

Nas rememorações dos dois meninos podemos ver, primeiramente, um processo de articulação entre passado, presente e futuro, num movimento no qual os acontecimentos ocorridos não ficam como fatos fixos a serem meramente contemplados, mas são transformados por olhares, leituras, pensamentos, críticas e interpretações, numa permanente comunicação com o agora e o porvir.

Em segundo lugar, há posturas políticas que se desenvolvem nas articulações entre passado e presente nas duas memórias. As críticas que Raimundo faz ao passado por ele vivido e os elogios que tece sobre o seu presente denotam uma visão política que se opõe à exploração do trabalho infantil. O passado de sofrimento precisa ser superado por um presente no qual uma criança não seja explorada como trabalhadora. Já as críticas que a outra criança faz ao que viveu no passado e vive no presente representam também um ato político de enfrentamento ao trabalho infantil.

Como insiste Benjamin (2021, p. 128-127), indo na esteira de Nietzsche, o passado, quando não é uma “atitude tranquila” de contemplação, mas se torna uma “constelação crítica” do e no momento presente, aciona uma nova experiência, formulada por um novo sujeito, capaz de destruir “as formas de organização política, dos sistemas de Direito, das concepções ideológicas” que trabalham para manter as pessoas em estados de opressão, exploração e dominação.

Atos de rememoração como esses que acabamos de analisar também são capazes de propor pedagogias políticas que questionam os saberes produzidos pelos que dominam, exploram e oprimem. De acordo com Benjamin (2021, p. 129-133), a superação das opressões não é possível com a manutenção dos saberes que exercem poder de dominação sobre as pessoas oprimidas. Por isso, prossegue o filósofo, só a memória que se afirma como “consciência do presente que destrói o contínuo da história” ou, em outras palavras, que rejeita a história paralisada em um passado imóvel, pode criar conhecimentos contrários às forças desumanizadoras.

Foi isso, por exemplo, que ocorreu com a formulação da teoria pedagógica de Paulo Freire. O próprio autor registra que muitas “tramas vividas” no seu passado, rememoradas, principalmente, nos seus anos de exílio, foram importantes para o desenvolvimento de seu pensamento pedagógico e sua prática educativa (FREIRE, 2021, p. 39).

Em *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, Freire (2021a, p. 41-43) afirma:

Quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre a aprender dela. (...) Assim, para mim, voltar-me, de vez em quando, sobre a infância remota, é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância dela, objetivo-a, procurando a razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei. Neste sentido é que a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade. Mas, por outro lado, a experiência atribulada do menino de ontem e a atividade educativa, portanto, política, do homem de hoje, não poderão ser compreendidas se tomadas como expressões de uma existência isolada, ainda quando não possamos negar a sua dimensão particular. Esta não é, porém, suficiente para explicar a significação mais profunda do meu *quefazer* (grifo do autor). Experimentei-me, enquanto menino tanto quanto homem, socialmente e na história de uma sociedade dependente, participando, desde cedo de sua terrível dramaticidade. Nesta, é bom sublinhar desde logo, é que se encontra a razão objetiva que explica a crescente radicalidade de minhas opções.

O trecho nos ajuda a observar a potência pedagógica e política das memórias. Freire rememora seus tempos de criança, encontra aprendizados neste ato de reminiscência e se constitui como um sujeito político que se posiciona na luta por uma sociedade melhor, pensando uma pedagogia comprometida politicamente com essa mudança almejada.

Nas páginas introdutórias de *Pedagogia da Esperança*, quando Freire apresenta as principais ideias e estrutura do livro, encontramos a seguinte afirmação sobre a constituição da obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual estão sistematizados os elementos centrais do pensamento pedagógico freireano:

Num primeiro momento, procuro analisar ou falar de tramas da infância, da mocidade, dos começos da maturidade, em que a Pedagogia do Oprimido com que me reencontro neste livro era anunciada e foi tomando forma, primeiro na oralidade, depois, graficamente. Algumas dessas tramas terminaram por me trazer ao exílio a que chego com o corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudades de meu mundo, de meu céu, das águas mornas do Atlântico, da “língua errada do povo, da língua certa do povo”. Cheguei ao exílio e à memória que trazia no meu corpo de tantas tramas juntei a marca de novos fatos, novos saberes, constituindo-se, então, em novas tramas. A Pedagogia do Oprimido emerge de tudo isso e falo dela, de como aprendi ao escrevê-la e até de como, ao primeiro falar dela, fui aprendendo a escrevê-la. (FREIRE, 2021c, p. 17-18).

As tramas citadas por Freire se referem a diversos encontros que ele teve com pessoas pobres, excluídas, exploradas e oprimidas, incluindo, sobretudo, estudantes, famílias e trabalhadores e trabalhadoras. São rememorações que não olharam o passado como uma fatalidade, mas como anúncio de um processo que precisava ser superado no

presente do autor. Então, a pedagogia política gestada nessa construção de memória propõe outras políticas, outras educações e outras formas de sociedade capazes de destruir regimes e sistemas opressores.

Dando continuidade às nossas reflexões sobre a possibilidade de pedagogias políticas surgirem também a partir das memórias de crianças, observemos outro relato produzido pela Kindernothilfe, agora referente à uma experiência desenvolvida na Guatemala, na qual meninos e meninas participam, com suas ideias e proposições vindas de um processo de rememoração, da construção de diretrizes para uma pedagogia política, chamada “Pedagogia da Paz” (KINDERNOTHILFE, 2014, p. 15).

Quando o relato foi feito, a Guatemala tinha uma das maiores taxas de homicídio do mundo. A violência contra crianças era algo naturalizado. Nas palavras de Ninfa Alba, uma das responsáveis pelo Projeto Diplomado, que executa a Pedagogia da Paz, as crianças guatemaltecas “não valem nada, dado que elas são vistas como adultos incompletos e não como uma pessoa propriamente dita. Por isso, socialmente aceita-se a violência contra crianças” (KINDERNOTHILFE, 2014, p. 15). Como as infâncias são inventadas em diversos contextos, naquele, a naturalização da violência contra meninos e meninas se baseava numa concepção de infância que negava às crianças a condição de pessoas.

O Projeto Diplomado, então, surge como uma subversão a “este padrão cultural”, como diz Alba. Primeiro, porque ele inventa outra infância, na qual as crianças são pessoas e não seres excluídos desta condição. Segundo, porque considera os pensamentos, visões de mundo e propostas dos meninos e meninas como indispensáveis para a formulação de pedagogias, mais especificamente a Pedagogia da Paz (KINDERNOTHILFE, 2014, p. 15).

Enquanto reflexão e conjunto de diretrizes para a execução de atividades educativas que tenham por objetivo contribuir com uma compreensão dos diversos tipos de violência, dos direitos das crianças e das políticas públicas existentes, para fomentar ações de incidência contra homicídios, agressões, violências psicológicas e domésticas contra meninos e meninas, a Pedagogia da Paz foi criada e é permanentemente revista a partir dos questionamentos que as próprias crianças fazem, de suas memórias em territórios violentos, das visões delas sobre a infância, das suas opiniões acerca dos problemas de suas comunidades e das propostas que têm para resolver tais problemas.

No relato, fala-se de uma cerimônia com a presença de uma representante do governo do então presidente Otto Pérez Molina, na qual os técnicos do projeto e

algumas crianças apresentaram um diagnóstico que mostrou os índices de violência contra crianças na Guatemala e como as atuais ações do executivo federal, inclusive no campo da educação, estavam piorando a situação. Ou seja, as formas políticas e pedagógicas hegemônicas no país mantinham o contexto violento. A Pedagogia da Paz, por sua vez, era uma pedagogia contrária à hegemonia presente e, portanto, pensava outros modelos políticos, sociais e educacionais.

Um campo de disputas se estabelece quando sujeitos políticos, inclusive crianças, criam memórias que subsidiam o surgimento de pedagogias de resistência às diferentes faces da desumanidade⁴⁰, pois classes dominantes interessadas em manter poderes e sistemas opressivos e excludentes se articulam, também construindo rememorações e teorias pedagógicas, para combaterem qualquer tipo de ameaça à sua força e existência.

3.2 – Memórias, pedagogias e disputas

É importante salientar que a pedagogia, enquanto ciência ou teoria da educação, nasceu praticamente junto com os chamados estados nacionais, estabelecidos a partir das monarquias que, na Europa Ocidental do século XVI, puseram fim ao feudalismo. Uma ferramenta pedagógica e política fundamental de sustentação desses novos estados foram as memórias nacionais.

De acordo com Halbwachs (1990), uma memória nacional se configura como um tipo mais completo de memória coletiva, pois se constitui numa negociação entre as memórias individuais ou de grupos distintos num determinado país, cujo resultado é a formação de uma memória comum, que dá coesão e elabora a identidade da nação.

Tomando como referência o enfoque discursivo, especificamente da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, pode-se afirmar que uma memória coletiva, seja nacional ou de um grupo menor, é uma memória que se hegemoniza, ou seja, surge em um processo de articulação entre várias memórias, inclusive conflitantes entre si, e se

⁴⁰ De acordo com Streck (2021, p. 12), as pedagogias políticas, cujo conteúdo é forjado com pessoas oprimidas e se fundamenta numa “escuta” crítica de contextos sociais, políticos e educacionais, buscam a “superação das desumanidades que se revelam com faces diferentes”. E completa: “A humanização, como uma construção histórica individual e coletiva, vem sempre tensionada pelo seu oposto, a desumanização”. Para Freire (2011, p. 40), a humanização é a “vocação do ser mais”, realizada na liberdade, na justiça, na ausência da opressão e da exploração. Vocação esta negada pela desumanização, expressa “na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores”. Arroyo (2012, p. 12) sustenta que as “pedagogias desumanizantes” subalternizam e silenciam povos e grupos de pessoas relegados a objetos e definidos como incultos e inferiores, destruindo suas culturas, valores, memórias e identidades coletivas.

estabelece, precariamente e contingentemente, sem sair do campo de uma disputa que irá tensioná-la até que seja superada por outra memória.

Estando em outra matriz teórica, numa abordagem sob influência durkeheimiana, Halbwachs (1990, p. 33) não observa a construção das memórias nacionais considerando as tensões ou disputas que envolvem a sua formação, mas apenas os processos de negociação nos quais elas nascem e as suas funções positivas, especialmente a coesão social advinda de um sentimento de pertencimento ao grupo ou, em suas palavras, a uma “comunidade afetiva”.

Benjamin (2012) e Pollak (1989) são dois autores que ressaltam a conflitividade presente na constituição das memórias nacionais. Pare eles, não há memória nacional que se apresente isenta de tensões e disputas, porque sua origem ocorre por coerções, imposições e dominações, procurando superar memórias que possam questionar, criticar e ameaçar os poderes sociais, políticos e econômicos hegemônicos. Aqui vale registrar a afirmação de Montenegro (2010, p. 16), partindo das ideias de Richard Johnson, Graham Dawson e Marc Ferro, quando diz que há uma nítida relação entre memória, história e política, pois “é sempre a partir de como se institui o passado que são criadas as condições imaginárias para definições dos projetos políticos”. Tais projetos podem estar aliados às demandas das pessoas oprimidas ou em oposição a elas.

Ao afirmar que as memórias coletivas, especificamente as nacionais, se estabelecem em conflito com as “memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional”, Pollak (1989, p. 4) fala de embates que não só questionam a hegemonia de uma memória, mas a ameaçam e a desestabilizam, provocando mudanças em seu conteúdo ou até mesmo substituindo-a por outra.

O autor cita, como aprofundamento desse argumento, dois momentos da desestalinização da União Soviética. O primeiro, quando Nikita Krushev⁴¹ denunciou, no XX Congresso do Partido Comunista soviético, os crimes cometidos pelo governo de Stalin:

Essa reviravolta da visão da história, indissociavelmente ligada à da linha política, traduziu-se na destruição progressiva dos signos e símbolos que lembravam Stalin na União Soviética e nos países satélites, e, finalmente na retirada dos despojos de Stalin do mausoléu da Praça Vermelha. Essa primeira etapa da desestalinização, conduzida de maneira discreta dentro do

⁴¹ Secretário-Geral do Partido Comunista da URSS, entre 1953 e 1964.

aparelho, gerou transbordamentos e manifestações (das quais a mais importante foi a revolta húngara) que se apropriaram da destruição das estátuas de Stalin e a integraram em uma estratégia de independência e de autonomia. (POLLAK, 1989, p. 4).

O segundo, com as aberturas políticas e econômicas implementadas por Mikhail Gorbachev⁴². De acordo com Pollak (1989, p. 5), elas geraram

um movimento intelectual com a reabilitação de alguns dissidentes atuais e, de maneira póstuma, de dirigentes que nos anos 1930 e 1940 haviam sido vítimas do terror stalinista. Esse sopro de liberdade de crítica despertou traumatismos profundamente ancorados que ganharam forma num movimento popular que se organiza em torno do projeto de construção de um monumento à memória das vítimas do stalinismo.

A desestalinização soviética foi um processo de disputa, no qual a memória oficial, construída por demandas diversas que se articularam para colocar Stalin na condição de mito ou referência máxima da Revolução Russa, foi tensionada e enfrentada por memórias não oficiais, não hegemônicas, articuladas com outras demandas, também diferentes, como as reivindicações pela justiça em favor dos dissidentes do stalinismo, vitimados pela violência do regime, e as exigências por independência dos territórios anexados à União Soviética.

Na filosofia benjaminiana, as memórias nacionais ou oficiais também são analisadas como hegemonias que se estabelecem em relações conflituosas com outras memórias. Para Benjamin (2021, p. 128), elas se instituem numa luta para silenciar as memórias dos vencidos e, assim, apresentarem-se como “a imagem eterna do passado”.

O historicismo e algumas interpretações filosófico-históricas do marxismo, sobretudo as que se cristalizaram com o stalinismo, recebem críticas de Benjamin exatamente por favorecerem leituras nas quais o passado não pode ser questionado. Calar perguntas sobre o passado é manter em silêncio outras memórias, em especial aquelas de grupos oprimidos.

Em um ensaio de 1937, intitulado *Eduard Fuchs, Colecionador e Historiador*⁴³, o filósofo berlinense antecipa algumas ideias que foram aprofundadas em seu último escrito, *Sobre o conceito de história*, de 1940. Uma delas é a de que existe uma relação entre as histórias ou memórias oficiais e a barbárie. Para ele, essas formas de história e

⁴² Secretário-Geral do Partido Comunista da URSS entre 1985 e 1991.

⁴³ Utilizamos a publicação de *Eduard Fuchs, Colecionador e Historiador* feita pela editora Autêntica na coletânea de textos de Walter Benjamin em *Walter Benjamin: o Anjo da História*.

memória produzem culturas de vencedores, transmitidas de geração a geração através de monumentos de vitória, erguidos para celebrar os cortejos triunfantes que atropelaram e ainda permanecem passando “por sobre os corpos dos que hoje estão prostrados no chão” (BENJAMIN, 2012, p. 244). Nesse sentido, “não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie” (BENJAMIN, 2021, p. 137).

Na obra *Infância em Berlim por volta de 1900*, escrita entre 1932 e 1933, Benjamin se refere à Coluna da Vitória, famoso monumento da capital alemã construído para comemorar as vitórias da Prússia sobre a Dinamarca (1864), a Áustria (1866) e a França (1870-1871), como esse tipo de documento no qual estão conectadas a cultura e a barbárie.

Relembrando as suas visitas ao local, quando criança, o filósofo ressalta que a graça da estátua da Vitória, situada no topo da construção, contrasta com os tenebrosos afrescos da parte inferior da Coluna, presentes num espaço “preenchido por uma luz mortífera, refletida pela parede dos fundos”, apresentando pessoas violentadas e jogadas na “cratera escura”, como “nas gravuras de Doré para ‘O Inferno’ de Dante” (BENJAMIN, 1995, p. 78).

Benjamin também se refere aos arcos de triunfo, formas de arquitetura originadas na Roma antiga e presentes em cidades como Paris, Barcelona, Londres, Lisboa e outras, como exemplos da relação entre as culturas dos vencedores e as histórias e memórias oficiais. Na concepção benjaminiana, essas construções são “documentos de barbárie que celebram a guerra e o massacre” (LÖWY, 2005, p. 75).

Porém, há no pensamento benjaminiano a possibilidade de que o silenciamento dos vencidos e vencidas, imposto pela violência, seja quebrado pela ação de suas próprias memórias. Para o filósofo, a história não é um objeto fixo, estável, disponível a uma mera “atitude contemplativa” dos historiadores, mas um constante movimento, uma permanente construção (BENJAMIN, 2021, p. 128). Sendo assim, as memórias constituídas às margens da oficialidade sempre tensionarão aquelas que se oficializam e apresentarão outras histórias, outros discursos sobre o passado.

Um relato que ouvimos em 2014⁴⁴ nos mostra que crianças também entram nessa disputa entre memórias oficiais e não oficiais e participam da dinâmica de produção de discursos variados que se confrontam com interpretações, visões e práticas políticas e sociais constituídas em torno de um acontecimento.

Na comunidade de Galileia, em Vitória de Santo Antão, no limite entre o agreste e a zona da mata de Pernambuco, onde surgiu o movimento das Ligas Camponesas⁴⁵, na década de 1950, há uma memória que se apresenta como oficial e que tem como fundamento as lembranças das pessoas adultas, algumas delas idosos e idosas que fizeram parte do movimento e de suas lutas. Esse discurso oficial sobre o acontecido, que tem base institucional na Biblioteca José Ayres dos Prazeres, na Associação de Pequenos Agricultores e Agricultoras de Galileia e na Escola Municipal Prefeito Gabriel Mesquita Freitas, espaços sediados na comunidade, normalmente vem acompanhado de perspectivas políticas, sendo a principal mobilizar os moradores e moradoras do local para intervir junto aos governos municipal e estadual para melhorar os serviços e as políticas públicas no território.

Mas, quando conversamos com crianças da comunidade sobre as memórias que elas constroem acerca do movimento iniciado em seu território, a partir do que dizem seus avós, bisavós, outros parentes e também professores, professoras e lideranças comunitárias, as rememorações elaboradas vêm acompanhadas de um protesto contra a manipulação da memória pelos adultos e por um desejo de que os meninos e meninas de Galileia tenham mais voz e mais participação nas decisões que envolvem a comunidade. Então, podemos dizer que, nesse território, há uma memória oficial sobre as Ligas Camponesas e suas lutas, tensionada por outras memórias, como as das crianças.

As disputas estabelecidas pelas presenças das “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989, p. 4), no processo de desestalinização da União Soviética, e das críticas dos meninos e meninas de Galileia ao monopólio da memória das lutas da comunidade pelos adultos mostram não só a precariedade das hegemonias, mas também que o passado está aberto. Como diz Laclau (2011, p. 110), uma das razões do presente

⁴⁴ O referido relato foi feito na comunidade de Galileia, em Vitória de Santo Antão, Pernambuco, em uma conversa com crianças durante o curso *As Ligas Camponesas e seu Legado Político em Galileia*, organizado e coordenado por Reginaldo José da Silva (autor desta tese), Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (orientador) e Sr. Zito da Galileia (fundador e coordenador da Biblioteca José Ayres dos Prazeres, que fica na referida comunidade), no período das atividades de nosso Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

⁴⁵ Ver nota de rodapé 1, na introdução desta tese.

nunca ser “idêntico consigo mesmo”, por estar constantemente em movimento, é o permanente deslocamento do passado, que nos força sempre a construir e desconstruir sentidos, interpretar origens e ver as múltiplas faces de acontecimentos que julgamos terem ficado fixos em tempos de outrora.

Na filosofia benjaminiana o tema da abertura do passado tem grande importância. Vejamos trechos de uma troca de correspondências entre Max Horkheimer e Benjamin. Horkheimer, diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt (Escola de Frankfurt), que encomendou o ensaio sobre Eduard Fuchs, comenta:

Há muito tempo penso a questão da ação do passado como coisa acabada. A sua formulação não tem de ser alterada. Pessoalmente, parece-me apenas que também nesse caso se trata de uma relação que só dialeticamente pode ser apreendida. A constatação do caráter não fechado do passado é idealista se não assimilar a do fechamento. As injustiças do passado aconteceram e consumaram-se. Os que a violência matou estão realmente mortos. Em última análise, a sua afirmação é teológica. Se levarmos a sério o caráter não consumado do passado, temos de acreditar no Juízo Final. Mas para isso o meu pensamento já está demasiado contaminado pelo materialismo. (BENJAMIN, 2021, p. 240).

Benjamin (2021, p. 245-246), então, responde:

Para mim, é significativo o seu excursão sobre o trabalho fechado ou aberto do passado. Penso que o compreendo perfeitamente, e, se não me engano, o seu pensamento encontra-se com uma reflexão que me tem ocupado com frequência. Sempre achei que era importante tentar compreender esta curiosa figura de linguagem: perder uma guerra, ou um processo. Aquilo que se joga não é a guerra nem o processo, mas o ato de decisão sobre eles. Ultimamente entendo o problema da seguinte maneira: para aquele que perde a guerra ou o processo, o acontecimento contido nesse confronto fica realmente fechado, e assim perdido para a sua prática. Para o outro, o que ganhou, não é isso que se passa. A vitória dá frutos de uma maneira completamente diferente daquela que obriga a derrota a assumir as consequências. O que contradiz totalmente a ideia de Ibsen segundo a qual “A felicidade vem da perda, / Só o que se perde é eterno”.

O diálogo mostra que Benjamin, diante das ponderações feitas por Horkheimer, com as quais ele concorda em parte, mantém a ideia de um passado aberto. E isso reflete a grande importância que o filósofo berlinense dava ao tema. Detenhamo-nos um pouco nesta questão.

Quando Benjamin escreveu o ensaio sobre Eduard Fuchs, que é o assunto da correspondência com Horkheimer, citada acima, já estava ocupado com o projeto das *Passagens*, sobre o qual ele trabalhou de 1927 até a sua morte, em 1940. Trata-se de uma obra que ficou inacabada. De acordo com Tiedemann (2018, p. 14), provavelmente

o filósofo viu nesse texto “sua obra-prima”, pois “a maioria dos trabalhos mais importantes que escreveu durante a última década de sua vida nasceu do projeto das *Passagens*”. Nele, Benjamin vinha elaborando de forma mais aprofundada esse debate sobre fechamento e abertura do passado, muito próximo da proposta dialética de Horkheimer.

Em um trecho do Caderno N das *Passagens*, o autor se opõe à dicotomia que tradicionalmente é utilizada nas análises sobre o passado. Na concepção dicotômica é preciso diferenciar, em cada época a ser considerada, aquilo que ela tem de positivo, vivo, auspicioso e fértil e o que nela há de negativo, morto, inútil. Por esse caminho, o acontecido é algo acabado, morto, definido. Basta apenas identificar o que o passado pode ensinar ao presente, pois, nessa ideia, “o passado lança luz sobre o presente” (BENAMIN, 2018, p. 766).

A perspectiva benjaminiana é outra. Primeiramente, admite-se que o acontecido ocorreu. Como disse Horkheimer, na correspondência citada, as pessoas que foram mortas pela violência estão sepultadas. Mas, a proposta de Benjamin é a de não se parar na mera constatação: verificar o que aconteceu apenas como contemplação de um ocorrido é assumir a postura de indivíduos, alvos da crítica de Nietzsche (2003, p. 32), “que só se satisfazem com o saber e para os quais a ampliação do saber é a própria meta”. Assim, a filosofia benjaminiana propõe um movimento dialético, próximo da sugestão de Horkheimer: uma “mudança de ângulo de visão” sobre o passado, não para modificar o que aconteceu, mas a fim de encontrar, naquilo que é morto, “um elemento positivo”, ou seja, a possibilidade de reinterpretá-lo, ressignificá-lo, torná-lo vivo no momento presente (BENJAMIN, 2018, p. 762). Como disse Gagnebin (2013, p. 14), Benjamin entendia que “o passado enquanto passado só pode voltar numa não-identidade consigo mesmo”, em um constante movimento de abertura e inacabamento.

A ideia de fechamento do passado tem uma relação direta com as pedagogias criadas por sistemas de dominação. Benjamin (2021, p. 138), no ensaio sobre Eduard Fuchs, afirma que vencer essa compreensão de um passado encerrado definitivamente é ultrapassar uma forma de entendê-lo como objeto dado a ser “depositado na consciência dos homens”. O saber originado dessa visão criticada pelo filósofo é aquele que “consolidou a dominação do proletariado pela burguesia” (BENJAMIN, 2021, p. 133). Em outras palavras, as histórias ou memórias oficiais, com seus discursos de cessação do que outrora ocorreu, constroem conhecimentos, educações e pedagogias aliados a grupos cujos poderes mantém outros em silêncio e sob controle.

Podemos aqui pensar numa aproximação com a crítica feita por Freire (2011, p. 79), 31 anos após Benjamin escrever o texto acerca de Fuchs, à “concepção bancária da educação”, aquela que consiste em:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos (...). Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração.

Quando Freire desenvolveu essa crítica, dialogava com os movimentos de descolonização das décadas de 1960 e 1970, bem como opunha-se às teorias pedagógicas hegemônicas republicanas e modernas. Diz Arroyo (2012, p. 40) que as empreitadas colonizadoras, posteriormente assimiladas pelas repúblicas e democracias, conformaram grupos de pessoas como inferiores, inexistentes, pré-humanos, produzindo teorias pedagógicas que pensam a educação como o percurso desses indivíduos “do polo negativo da incultura para a cultura; da ignorância para o saber; da irracionalidade para a racionalidade”.

O pensamento freireano vai na contramão dessa dicotomia, voltando sua atenção para “Outros sujeitos em movimento”, que rompendo com as concepções das pedagogias hegemônicas que os elegem como incultos/incultas, criam “Outra teoria pedagógica: a Pedagogia do Oprimido” (ARROYO, 2012, p. 27).

Esse tipo de pedagogia, defendido por Freire, também entra em rota de colisão com a ideia de passado fechado, que fundamenta as histórias e memórias oficiais. É importante observar que, para o filósofo e educador, o passado está em movimento, pois é constantemente mobilizado pelas interpretações e ressignificações relacionadas a acontecimentos e questões do presente:

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. (FREIRE, 2021a, p. 22).

A concepção do passado imóvel, dado e acabado é um dos elementos das pedagogias hegemônicas criticadas pelo pensamento freireano. Nestas, não há lugar para reinvenção, ressignificação ou reinterpretação, pois, para elas, a história já está

dada, só precisa ser docilmente recebida como um objeto, e as memórias não oficiais são um perigo, pois estão cheias de imprecisões sobre os “fatos históricos”.

As pedagogias que surgem da noção de imobilidade do passado tendem a ser aquelas que, como diz Rancière (2020), fundamentam a ideia de que existem pessoas incapazes de compreensão, dividindo as inteligências entre superiores e inferiores, e procuram guiar à sabedoria aqueles grupos considerados ignorantes. Essas concepções pedagógicas são também as que reduzem a criança a “uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento” (KOHAN, 2011, p. 237), determinando-a como carente de inteligência, sabedoria, conhecimento... e de memória.

Inclusive, essas ideias pedagógicas podem servir como justificadoras de violências contra crianças, como mostra um relato feito em 2010 pela jornalista e pós-graduada em sociologia Carolina Lemos Coimbra, publicado pela Fundação Telefônica em *Causos do ECA – muitas histórias, um só enredo: o Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano*, quando a autora trabalhava como educadora na organização social Viração, em São Paulo, e coordenadora pedagógica da Plataforma dos Centros Urbanos, uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Na época em que ainda era estudante de jornalismo, Carolina e outros dois amigos elaboraram um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), tendo como objeto de pesquisa uma unidade de internação da antiga FEBEM⁴⁶. O estudo resultou em um trabalho voluntário, realizado pelos três jovens, após a conclusão do curso. Eles facilitavam oficinas semanais de Educação com adolescentes em conflito com a lei, buscando criar um jornal impresso no qual os próprios meninos contassem suas histórias. Diz Carolina:

O objetivo era contar um pouco sobre a vida deles para quem nunca tinha entrado em uma Febem e ouvia falar pelos noticiários (...). Contar não pelo texto de jornalistas, mas com as palavras de quem vive essa realidade. Durante a faculdade, questionávamos constantemente o modo de fazer jornalismo que nos era ensinado e o que era praticado. As notícias que víamos na mídia colocavam as crianças e adolescentes em conflito com a lei

⁴⁶ De acordo com Miranda (2016, p. 47-48), “a Febem era uma instância estadual da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem, que foi criada no primeiro ano da Ditadura Civil-Militar, quando o então Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco promulgava a lei que estabelecia a Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM, fazendo parte dessa política o sistema Funabem/Febram”. Em São Paulo, a FEBEM passou a se chamar Fundação Casa, a partir de 2006, após a aprovação da Lei Estadual 12.469/06, que determinou a adequação da instituição ao que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

como marginais, bandidos, assassinos. Lembro-me de uma reportagem que tinha como título: “Menor mata criança em SP”. Espera aí: não foi uma criança que matou outra criança? Por que a criança que foi morta é vista e nomeada como criança e a que matou não? Por termos essa visão, cada dia de oficina era especial para nós. Descobríamos o outro lado da notícia, e o que mais nos encantava: a oportunidade de partilhar, de ouvir e de estar com o outro lado. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2010, p. 21-22).

O termo “menor”, criticado por Carolina, expressa um conjunto de ideias e procedimentos jurídicos que, desde a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, vem sendo combatido por pensar a criança ou o adolescente em conflito com a lei apenas a partir dos vieses da punição e da vigilância, consequentemente negando-lhes direitos humanos. Segundo Miranda (2016, p. 60),

a partir da criação da FEBEM, a expressão menor, que já fazia parte do cotidiano do sistema jurídico, passava a ocupar com mais intensidade a esfera das políticas públicas administrativas, em escala nacional e nos estados. De acordo com a historiadora Eleonora Brito, “o menor foi inventado” (...). Os discursos construídos sobre os chamados menores e as políticas públicas elaboradas, buscavam arquitetar um projeto de defesa social, onde o Código de Menores representou a materialização do campo jurídico e serviu como base também para as políticas sociais. Segundo Brito, o Código foi elaborado a partir da perspectiva da criminologia fundada na Escola Positiva de Direito Penal, que historicamente enveredou para o campo social, na busca de defender a sociedade.

Carolina relata que Márcio, um dos agentes de segurança da unidade, procurava demonstrar, constantemente, seu incômodo com o trabalho dela e de seus amigos. Ficava parado, carrancudo, com os braços cruzados, apenas observando e, quase sempre, questionava: “Vocês não têm mais o que fazer não?! Dar atenção pra esse bando...” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2010, p. 22). A postura desse agente tinha a ver com a “cultura menorista”, desenvolvida no Brasil desde o *Código de Menores de 1927*⁴⁷, e com concepções pedagógicas colocadas em prática na FEBEM, elaboradas ainda sob a ditadura militar que se instalou no Brasil entre 1964 e 1985, cuja base era educar a partir de um “olhar policial”, por meio da vigilância, repressão e punição, crianças e adolescentes julgados como uma ameaça social (MIRANDA, 2016, p. 57).

⁴⁷ Em 1927 entrou em vigor a primeira lei brasileira especificamente voltada para o público de crianças e adolescentes, o Código de Menores, também chamado Código Mello Mattos, em alusão à José Candido de Albuquerque Mello Mattos, primeiro juiz da infância e adolescência (à época chamado “Juiz de Menores”) do Brasil e América Latina. No ano de 1979, sob a ditadura militar, essa lei foi substituída por outro Código de Menores. Mesmo havendo diferenças entre o Código de 1927 e o de 1979, os dois mantiveram a punição, a coerção e o controle como ferramentas centrais para lidar com crianças e adolescentes consideradas ameaças para a sociedade (CONCEIÇÃO; MIRANDA, 2021).

Após três meses de oficina, Carolina e os outros educadores resolveram pedir para cada educando contar sua própria história. Rodrigo, o único adolescente do grupo que tinha muita resistência em participar das atividades propostas nos encontros, “pediu lápis, papel, nem quis borracha: estava decidido. Ao entregar o texto no final da oficina, disse: ‘A minha história não é muito bonita não. Tem muita dor, mas toda história merece ser contada, não é?’” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2010, p. 22).

Algumas daquelas histórias iriam compor o jornal que seria produzido pelos educadores e educandos. A história de Rodrigo causou um impacto significativo. Carolina rememora os acontecimentos seguintes desta forma:

Certo dia, conversamos sobre o fechamento do jornal e o grupo decidiu que o texto do Rodrigo não podia faltar. Um dos adolescentes argumentou: “Essa história não é só dele não, mudando alguns detalhes fala por muitos de nós”. Fechamos a edição, rodamos e distribuimos. Terça-feira seguinte, jornal fresquinho na mão, fomos fazer a avaliação no último dia de oficina. Chego à sala e o agente de segurança, balançando o jornal na mão direita e com o braço esquerdo impedindo a minha entrada pela porta, manda: “Temos que conversar”. Tremendo, respirei fundo, como já me acostumara, e disse: “Fala”. “Estas histórias são reais? Esta daqui é do Rodrigo, né?”, perguntou, apontando para a contracapa. “São sim. E essa é a do Rodrigo, por quê?”, falei baixo, com as palavras meio sem espaço para sair da garganta. De repente, aquele homem gigante, que pode esmagar você com um mindinho, desabou. E se emocionou muito ao falar: “Todos os dias eu pego no pé dele. Maltrato. Todos os dias! Não sabia que ele tinha uma história de vida assim. Eu não sabia!”. E eu, sem saber o que falar, só consegui olhar nos olhos dele. O agente de segurança continuou: “E sabe o que é pior? Acho que cada um deles aqui tem uma história. E eu nunca tinha pensado nisso antes”. Terminou a frase e saiu andando, com o jornal meio amassado grudado no peito. Saiu da minha vista, mas nunca mais da minha vida. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2010, p. 23).

Não tivemos acesso ao texto com a rememoração de Rodrigo. Contudo, o relato de Carolina é suficiente para vermos algumas possibilidades. A primeira diz respeito a uma espécie de mobilização dos adolescentes para que as vozes deles fossem ouvidas na história do menino, escolhida, por eles próprios, como uma representação das suas histórias. A memória narrada por Rodrigo ensinou algo aos seus pares e estes quiseram ampliar o processo de aprendizagem para outras pessoas. O passado do menino estava em movimento e, provavelmente, provocava questões e críticas dos outros meninos ao momento presente, sobretudo ao que se vivia naquela unidade da FEBEM.

Outra possibilidade é que a rememoração de Rodrigo tenha causado uma mudança na prática educativa⁴⁸ de Márcio, o agente de segurança. Carolina diz que esse funcionário utiliza a palavra “maltrato” para se referir à forma como se relacionava com o menino na unidade. Miranda (2016, p. 73-74) lembra que

no decorrer da sua trajetória, a Febem deixou de ser considerada a alternativa para a política de assistência às crianças e adolescentes e se tornava sinônimo da prisão para os “menores”. Segundo os estudos de Isabel Frontana, foram os maus-tratos, os espancamentos, o esquema de corrupção e os aliciamentos praticados pelos próprios monitores, responsáveis pela onda de insatisfação, por parte de setores da sociedade brasileira, contra a Febem. (...) Os jornais e revistas divulgaram as práticas de tortura e outras ações de repressão e violência praticadas contra os internos.

A pedagogia da FEBEM, chamada por Miranda (2016) de Pedagogia do Trabalho⁴⁹, sendo fundamentada numa lógica policial, favorecia práticas que confundiam educação com violência, como as de Márcio.

Não estamos dizendo que o papel de educador do agente tenha se modificado depois que ele leu as memórias de Rodrigo. O relato de Carolina apenas sinaliza que isso pode ter acontecido. O que importa é percebermos que Márcio questionou suas ações como educador, a partir da rememoração do menino.

As crianças leem, releem, elaboram e reelaboram o passado, no constante movimento que é a memória. Com isso, contribuem com questionamentos a práticas educativas e, indo mais além, com formulações pedagógicas críticas, subvertendo memórias e pedagogias consideradas oficiais e inquestionáveis, como mostram outras experiências que vamos apresentar nas linhas seguintes.

No Assentamento Normandia, coordenado pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), em Caruaru, município do agreste pernambucano, as crianças têm presença ativa na formulação da memória local, não só ouvindo as narrações dos adultos, mas também refletindo sobre a história das lutas que resultaram na criação do assentamento e construindo outras narrativas sobre os acontecimentos. Neste permanente movimento de rememoração, as falas, representações e interpretações

⁴⁸ Diz Miranda (2016, p. 67) que “a Febem sempre se colocou como uma instituição educacional, e não como uma prisão; como uma unidade de reeducação, e não como um sistema prisional”. Dessa forma, os seus agentes de segurança eram considerados educadores.

⁴⁹ Na FEBEM, a proposta pedagógica visava preparar profissionalmente os internos e internas para a “reintegração social”, pois “o trabalho era visto como ‘medida terapêutica para regeneração’ dos meninos e das meninas que vivenciavam a experiência da pobreza e que eram considerados ‘menores delinquentes’” (MIRANDA, 2016, p. 67).

infantis contribuem para um repensar das ações políticas e pedagógicas do MST, pois sempre colocam em questão as propostas, estratégias e incidências relacionadas a esses dois campos de atuação.

O programa educacional Saberes da Terra, surgido em Normandia e depois difundido por todo o movimento, é um exemplo disso. Nascido da memória da luta pela posse da terra onde hoje está o assentamento, seu objetivo é conectar os saberes da escola com os da comunidade, favorecendo a efetivação de uma educação na qual não há dualidade entre os conhecimentos produzidos dentro e fora dos espaços escolares.

Sendo uma das primeiras experiências de educação do campo no Brasil, o Saberes da Terra originou-se quando os assentados e assentadas, inclusive crianças, começaram a discutir uma forma de educação que fosse coerente com o projeto de sociedade almejado pelas lutas que deram início à comunidade. Tratou-se de um processo de rememoração que, além de contribuir com a criação de um programa educativo, foi fundamental para o pensamento pedagógico do movimento, pois inseriu nele o debate da Pedagogia da Alternância⁵⁰ (RAUBER, 2021).

A proposta pedagógica sistematizada a partir do Saberes da Terra surgiu de uma memória que falava da importância dos saberes, tradições e movimentos de luta das pessoas do campo, opondo-se a histórias e pedagogias oficiais, tornadas hegemônicas na região, nas quais homens, mulheres, crianças e jovens das áreas rurais são colocadas no lugar da ignorância, do atraso e, quando reivindicam direitos, da insensatez.

A outra experiência que analisaremos aqui vem também do MST, agora junto aos Sem Terrinha, um coletivo de crianças e adolescentes, filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais dos acampamentos e assentamentos organizados pelo movimento.

A composição da pedagogia do MST tem como um dos pontos de partida os debates que são feitos com as crianças e adolescentes desse coletivo, tanto nas jornadas nacionais das Crianças Sem Terrinha, quanto nos encontros e eventos locais e regionais realizados com os meninos e meninas de coletivos de crianças que atuam diretamente nos acampamentos e assentamentos.

⁵⁰ De acordo com Silva (2015, p. 147), a Pedagogia da Alternância é um processo formativo que se baseia em “períodos de vivência do jovem no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola dos jovens na propriedade e/ou comunidade com a formação teórica na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária”. Os projetos pedagógicos dessa forma de pedagogia enfatizam, articulados à alternância, a formação integral dos estudantes, a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola e a perspectiva de desenvolvimento local das comunidades.

Os conteúdos desses debates são sistematizados principalmente na *Revista das Crianças Sem Terrinha*, cuja publicação visa colaborar com o processo formativo realizado com as crianças e subsidiar o Setor de Educação do MST no trabalho permanente de formulação da pedagogia do movimento.

Um bom exemplo dessa forma de construir pedagogia, tendo as crianças e o seu pensamento como participantes da elaboração, pode ser encontrado num relato, publicado na edição de outubro de 2022 do referido periódico, sobre uma mobilização de crianças e adolescentes do Assentamento Nova Esperança⁵¹ em torno da manutenção de um campinho que lhes servia de espaço para lazer.

De acordo com Rezende e Ramos (2022, p. 5-6), autoras do texto, “as crianças brincavam no campinho, que fica ao lado da escola, como faziam todos os dias depois da aula”, quando ouviram um barulho de máquinas e perceberam que escavadeiras se aproximavam do local. Uma criança perguntou a um dos tratoristas sobre a presença daquelas máquinas ali e recebeu a seguinte resposta: “Decidimos na assembleia que vamos construir o escritório da associação aqui nesse terreno. Vamos começar a limpar a área amanhã, depois da reunião da coordenação”. Diante daquela informação, as crianças decidiram se organizar e agir para evitar o fim do campinho.

Assim, escreveram uma *Carta das Crianças do Assentamento Nova Esperança* e fizeram várias cópias dela. Toda a comunidade e a associação receberam aquele documento, no qual elas diziam não concordarem com a construção da sede da associação no local de sua diversão, bem como afirmavam querer participar das decisões do assentamento (REZENDE; RAMOS, 2022, p. 7).

A ação gerou debates entre coordenadores, coordenadoras, associados e associadas, até que os meninos e meninas participaram de uma reunião na qual o assunto foi tratado. Ao final, ficou decidido que o campinho permaneceria. Além disso, em uma parte dele seria construído um pequeno parquinho. A sede da associação teria sua construção realizada em outro terreno. Também ficou acordado que, a partir daquele momento, as crianças do assentamento participariam das decisões políticas e pedagógicas da comunidade (REZENDE; RAMOS, 2022).

⁵¹ Existem, pelo menos, três assentamentos do MST com o nome “Nova Esperança”: um em São Paulo, outro em Alagoas e mais um em Mato Grosso do Sul. O texto não especifica em qual deles o evento narrado ocorreu. Também existe a possibilidade do relato não se referir a um acontecimento datado, mas ser uma narrativa ficcional construída a partir de eventos semelhantes ocorridos em vários assentamentos espalhados pelo Brasil.

É possível observar no relato que a mobilização das crianças, além de mostrar o potencial político dos meninos e meninas, também apresentou o conteúdo pedagógico que há em suas falas, visões de mundo e experiências. Ao verbalizar o convite para que eles e elas passassem a participar das decisões do assentamento, uma mulher, líder da associação, afirmou: “Nós, adultos, podemos aprender com vocês como a luta pode ser alegre e divertida, não é mesmo?” (REZENDE; RAMOS, 2022, p. 18). Uma nova pedagogia política parecia estar se iniciando ali, tendo as crianças como participantes.

Esses dois relatos nos possibilitam ver que crianças também são construtoras de memórias e pedagogias políticas aliadas às lutas pela superação das formas de opressão e injustiça, entrando em disputa com outras representações do passado, ideias e práticas pedagógicas que sustentam tais contradições sociais. Além disso, pode-se observar que as experiências delas, quando não silenciadas pelos adultos, podem entrar em diálogo com as experiências destes e originar novas formas de pensar o passado, o presente e a educação que se pratica num território, coletivo, movimento ou escola.

Em um texto de 1913, intitulado *Experiência*⁵², Benjamin, ainda jovem e militando numa organização do movimento estudantil alemão, a Liga Estudantil Livre, escreveu uma crítica às práticas adultas de silenciamento das experiências dos jovens, fazendo também uma reflexão sobre as possibilidades que se abrem quando as falas, as opiniões, os olhares, as visões de mundo e as ações da juventude são participantes das construções políticas, sociais e pedagógicas de um lugar.

No referido artigo, o filósofo começa afirmando: “A máscara do adulto chama-se ‘experiência’. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma”. O autor não está aqui se dirigindo contra todas as experiências do mundo adulto, mas especificamente àquelas que, “com ares de superioridade” e tentando intimidar as pessoas mais jovens, apresentam-se como a marca de quem já “vivenciou tudo” e tem a autoridade inquestionável de dizer: “Assim é a vida” (BENJAMIN, 2002, p. 21-22).

Trata-se de uma “experiência”⁵³ que desvaloriza o vivido pelas pessoas jovens e circunscreve os anos de juventude a uma “época das doces asneiras” (BENJAMIN, 2002, p. 22).

⁵² Utilizamos a publicação de *Experiência* feita pelas editoras Duas Cidades e 34 na coletânea de textos de Walter Benjamin em *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*.

⁵³ No texto, o filósofo sempre usa a expressão entre aspas, exatamente para identificar que esta representa uma experiência a ser questionada, não reduzindo a ela todas as experiências adultas.

Sendo assim, essa “experiência” está presa ao “eternamente-ontem”, ou seja, ao passado estático e imóvel que paralisa o presente e o futuro, bem como à “veneração” a uma realidade imutável, pois desconsidera o novo, a coragem, a insubmissão e a “convocação incômoda” da juventude para outra experiência (BENJAMIN, 2002, p. 23-24).

O filósofo também afirma que há uma pedagogia originada dessa “experiência”. Ele chama os seus pedagogos de “sisudos e cruéis”, pensadores e praticantes de um tipo de educação capaz de empurrar jovens “para a escravidão da vida”. Essa teoria e ato educativo buscam ensinar às pessoas a saída rápida da juventude para entrarem na “grande ‘experiência’”, aquela cuja promessa é inserir homens e mulheres numa suposta condição de seriedade e compromisso, mas que é uma introdução à “pobreza de ideias, lassidão” (BENJAMIN, 2002, p. 22).

Além da crítica a essa “experiência” que silencia as experiências de jovens e ensina às pessoas a se tornarem rapidamente adultas, o filósofo procura ressaltar os sonhos, pensamentos e vontades da juventude como contributos fundamentais para outras possibilidades de sociedade, política e educação. Para Benjamin (2002, p. 22), cada experiência “possui efetivamente conteúdo”. Afirmar que só a dos adultos tem validade, além de ser um abraço à intolerância, é um passo de conformismo e medo da mudança, pois se abandona a inventividade juvenil.

Essa ideia de superação do infantil ou do juvenil ainda é a base de muitas pedagogias atuais, inclusive de algumas daquelas que se autointitulam emancipadoras. Na sua discussão sobre infância, diz Kohan (2011, p. 237):

De um modo geral, nos discursos pedagógicos se percebe a criança nos termos de um *mancipium*, alguém que é levado pela mão. Isso se verifica, ainda, nos discursos da emancipação, palavra etimologicamente advinda do mesmo grupo temático “*manc-*”, de *manceps* e *mancipium*. A infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo.

O autor prossegue afirmando que “as pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela” (KOHAN, 2011, p. 240).

As teorias de educação que se fundamentam no abandono dos saberes, pensamentos e experiências das crianças como condição para se chegar a um suposto conhecimento superior, chamadas por Benjamin (1995, p. 18) de “bolorentas

especulações dos pedagogos”, inventam uma infância, concebida a partir da lógica da total dependência do adulto, e objetivam a constituição de um sujeito, no caso, incapaz de pensar e criar sem ser levado por outros sujeitos, estes entendidos como detentores de inteligência maior.

Essas ideias pedagógicas são questionadas por práticas e pensamentos elaborados em coletivos, movimentos e comunidades nos quais a infância e a criança saem da categoria de subalternização e se inserem como protagonistas. Nessas experiências, elas se constituem como “Outros Sujeitos”, pensando e agindo na direção outras políticas, sociedades, identidades e outros saberes (ARROYO, 2012, p. 25).

Ao participarem da construção de uma memória que ativa a elaboração de uma nova pedagogia, como ocorreu no Assentamento Normandia, ou exercendo o protagonismo numa luta para a manutenção de um espaço de lazer, caso do Assentamento Nova Esperança, as crianças se constituem sujeitos políticos. Isto quer dizer que a criança não é um sujeito pré-determinado, essencialmente incapaz e dependente, portador de uma identidade fixa, mas se constitui enquanto sujeito nas formações discursivas, que são sempre contingentes. Como diz Laclau (2011, p. 103), pensar os sujeitos e as identidades sem a “abertura de novas possibilidades” favorece as ideias conservadoras, que precisam combater as forças antagônicas aos seus projetos de preservação da ordem estabelecida⁵⁴, fortalecendo as noções de fechamento, estabilidade permanente e fixação.

As crianças, então, podem elaborar memórias, criando novas representações do passado, questionando-o, tornando-o vivo a partir de perguntas e demandas do presente, analisando criticamente o momento atual, pensando outras possibilidades do tempo presente etc. Nesse processo, elas também se tornam coautoras de pedagogias políticas, que se aliam ao enfrentamento às formas históricas de opressão e rompem com a hierarquização dos saberes e inteligências, ao mesmo tempo em que se formam como sujeitos políticos sempre em movimento.

⁵⁴ Em *Emancipação e Diferença*, especificamente no ensaio *Sujeito da Política, Política do Sujeito*, Laclau (2011, p. 96) se refere à ordem estabelecida como uma “plenitude ausente”. Toda ordem é contingente, mesmo que se estabeleça pretendendo ser plena, pois sempre será ameaçada e desconstruída por forças políticas que, articulando-se, são capazes de inaugurar outra ordem.

Considerações Finais

Como pedagogias e sujeitos políticos são constituídos a partir de construções de memórias realizadas por crianças? Esta foi a primeira pergunta feita no início desta tese. Procuramos respondê-la insistindo na afirmação de que, rememorando, as crianças põem o passado e o presente em movimento ou entram na dinâmica de sua mobilidade, questionando-os e ressignificando-os. Como memórias, políticas, pedagogias e atos educativos se relacionam, as rememorações de meninos e meninas podem oferecer ideias, pensamentos, propostas que favoreçam o surgimento de pedagogias políticas.

O desdobramento dessa resposta veio com o alcance do objetivo geral desta tese, que foi propor uma reflexão teórica que conseguisse estabelecer as condições de possibilidade para formulações de pedagogias a partir das memórias de sujeitos políticos crianças.

No entanto, para podermos chegar ao alcance dessa proposta foi necessário, inicialmente, respondermos outra pergunta: quais balizamentos conceituais podem fomentar o surgimento de pedagogias e ações formativas políticas originadas com a participação de crianças? Perseguimos, então, dois objetivos específicos, sendo o primeiro deles fazer um levantamento dos conceitos de memória, infância, sujeito e pedagogia política, a partir de obras, autores e autoras da Filosofia da Educação, Filosofia da História, Filosofia da Infância e Teoria do Discurso. Assim, iniciamos o texto com a apresentação de um arcabouço teórico que partiu da Filosofia da Educação de Paulo Freire, da Filosofia da História e Filosofia da Infância de Walter Benjamin e da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

Feita essa exposição teórica, partimos para o nosso segundo objetivo específico, que foi apresentar nossas próprias definições de memória, infância, sujeito e pedagogia política.

O primeiro conceito que trabalhamos foi o de memória. Com base na perspectiva teórica de Benjamin, mas também dialogando com Maurice Halbwachs e Michael Pollak, conceituamos memória como um processo coletivo de construção, reconstrução, interpretação, reinterpretação e ressignificação do passado e do presente, afastando-nos das concepções que restringem a sua definição a um registro, muitas vezes impreciso, de acontecimentos outrora ocorridos. Pensamos, então, os atos de rememoração como discursos sobre o passado a partir de questões e problematizações do presente, o que aponta para o caráter político da construção das memórias.

Na nossa conceituação, enfatizamos também a permanente relação entre memória e política, considerando, principalmente, que as interpretações do passado são elementos fundantes dos projetos políticos. As rememorações podem dar sustentação a ações políticas de dominação, exploração e opressão ou possibilitam lutas, estratégias e buscas pela superação desses problemas. A marcha da colonização do Brasil, por exemplo, foi um empreendimento político que atuou no apagamento das memórias dos povos originários para constituir uma memória oficial, elaborada pelos colonizadores para justificar o domínio português e a suposta inferioridade dos indígenas. Por outro lado, hoje sabemos de comunidades tradicionais ou de povos originários que constroem outras memórias e entram em disputa com essa memória oficial, propondo outras formas de fazer política e de entender as culturas, histórias e tradições dessas populações. A história contada “a contrapelo” (BENJAMIN, 2012, p. 245) é uma possibilidade dos atos de rememoração.

Esses campos de disputa que se abrem com as construções de memórias só são possíveis porque, como diz Laclau (2011, p. 105), “o tempo está deslocado”, o passado está em movimento. No exercício de interpretação e reinterpretação, significação e ressignificação do passado, realizado nas rememorações, os acontecimentos de tempos anteriores são sempre reinventados e se tornam presentes.

As memórias, no entanto, não são constituições exclusivas do mundo adulto, mas também das experiências das crianças, tendo em vista que o ato de rememorar o passado de uma comunidade ou grupo pode ser realizado por quem o viveu e por quem constrói as lembranças a partir do que ouviu (POLLAK, 1992). Isto não quer dizer que não necessitem estabelecer relações com o mundo adulto para ler e representar o passado. Essas conexões acontecem, até porque toda memória é uma construção coletiva, ou seja, atravessada pelas relações sociais estabelecidas pelo indivíduo que rememora (HALBWACHS, 1990). As crianças inventam e reinventam o passado sem precisar que os adultos façam isso por elas, mas integradas às dinâmicas do convívio com as pessoas mais velhas.

Uma criança que não viveu os acontecimentos originários de uma comunidade ou grupo, evidentemente não participa das memórias daquele lugar como parte da história vivida. Porém, não deixa de ser integrante do processo de rememoração do local, pois escuta as histórias, imagina aquele passado, interpreta-o e, se não for silenciada, fala sobre ele, tornando-o vivo, questionando-o, elaborando outras memórias a partir das suas próprias percepções, pensamentos e imaginações no tempo presente.

Em seguida, procuramos responder a outra questão posta na introdução desta tese: que definição de infância favorece reflexões sobre as crianças enquanto sujeitos políticos capazes de provocar a criação de pedagogias, subjetividades e possibilidades de intervenção em questões políticas? Assim, fundamentados nas ideias de Benjamin e Kohan, conceituamos a infância como uma experiência de constante movimento, variável a partir da permanente mobilidade dos contextos e relações. Pensamos essa experiência infantil nas crianças, relacionando-a com a capacidade de criar pensamentos, memórias e práticas que podem proporcionar elaborações pedagógicas e políticas. Com isso, entendemos que as rememorações realizadas por crianças podem contribuir com a produção de pedagogias políticas críticas e contrapostas a epistemologias e projetos político-ideológicos desumanizadores.

A própria experiência da infância, que não é única, mas ocorre numa multiplicidade, bem como as construções de memórias e pedagogias políticas, constituem sujeitos. Tomando por base a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, nosso conceito de sujeito disse que ele é constituído nas relações que se estabelecem, inclusive quando memórias e pedagogias são elaboradas nas experiências infantis. Ou seja, ao rememorarem, as crianças não descrevem o passado nem o presente, mas, envolvidas em teias de articulações, os inventam, possibilitam pedagogias políticas e são inventadas, enquanto sujeitos políticos, nos discursos que criam esse passado, esse presente e essas possíveis pedagogias.

Os sujeitos não são fixos, mas estão em permanente movimento, porque os contextos e as relações por eles estabelecidos e que também os constituem são contingentes. Portanto, os sujeitos políticos crianças aos quais nos referimos ao longo deste texto são constituídos nas elaborações de memórias e de pedagogias políticas que se estabilizam precariamente. Por isso, eles estão constantemente se refazendo.

Finalizamos o trabalho de conceituação fazendo uma articulação entre a pedagogia de Paulo Freire e as ideias pedagógicas presentes na filosofia de Walter Benjamin, estabelecendo também um diálogo com as concepções filosóficas e educacionais de Jacques Rancière, Miguel Arroyo e Walter Kohan, para conceituar pedagogia política, que, definimos como reflexão, pensamento, teoria da educação que busca superar as opressões e injustiças no tempo presente, sempre enfatizando que sua construção pode se dar também com as contribuições das memórias, ideias, imaginações e questionamentos das crianças.

Não afirmamos que todas as pedagogias políticas estão aliadas às lutas pela justiça social e pela emancipação das pessoas oprimidas e exploradas, pois as classes, forças e sistemas que promovem a opressão também formulam suas pedagogias políticas. Há até mesmo aquelas que são elaboradas por grupos, instituições e coletivos que se apresentam como revolucionários e progressistas, mas que terminam respaldando práticas opressoras, principalmente por manterem uma “desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber”, como alertou Freire (2011, p. 66). Então, são as pedagogias políticas construídas sem hierarquias de saberes e opostas aos autoritarismos intelectuais as que têm muito mais condições de fornecer bases para projetos e lutas pela humanização daqueles e daquelas que se encontram esmagados, esmagadas e humilhados, humilhadas pelas diversas formas de violência social, política e econômica.

Nosso objetivo seguinte visou analisar experiências de atos de rememoração de crianças, identificando as contribuições dessas construções de memórias para a elaboração de pedagogias. Nos documentos analisados, ressaltamos experiências de crianças construindo discursos sobre o passado, ressignificando-o, deslocando-o, criticando-o e, com isso, pensando o presente a partir da perspectiva do novo, da transformação e também da crítica e dando contribuições capazes de formular pedagogias.

Os relatos, conectados à discussão conceitual que fizemos, foram importantes para atingirmos o nosso último objetivo específico, que foi pensar sobre possibilidades de pedagogias políticas surgirem de memórias de crianças contrapondo-se às diversas formas de opressão, exploração e injustiça. Vimos que as rememorações de crianças podem contribuir com a sistematização de pedagogias políticas, como a Pedagogia da Paz e os Saberes da Terra, provocar reflexões que façam críticas a pedagogias hegemônicas não comprometidas com a justiça social, como foi o caso da rememoração do menino Rodrigo, que baseou contestações ao pensamento pedagógico da FEBEM, e reordenar orientações pedagógicas, a exemplo do que ocorreu no Assentamento Nova Esperança, do MST, após a reivindicação das crianças da comunidade, construídas, inclusive, a partir de suas memórias, para que seu campinho não fosse destruído.

O objetivo geral desta tese é alcançado, porque a sua discussão conceitual, aprofundada nas experiências relatadas e analisadas, não determinam uma relação causal entre as memórias das crianças e as formulações de pedagogias políticas, nem mesmo sistematiza métodos para efetivar esse tipo de elaboração pedagógica a partir

das rememorações de meninos e meninas, mas propõe uma reflexão teórica que diz que é possível que memórias de crianças fundamentem o surgimento de pedagogias políticas.

Esse diálogo entre teorias, conceitos e relatos de experiência oportuniza algumas propostas para os diversos campos de práticas educacionais, sobretudo escolas, organizações e movimentos populares, e também para pesquisadores e pesquisadoras das áreas da filosofia da educação e filosofia da infância, conforme veremos a seguir.

A concepção que esta tese trabalha e enfatiza sobre crianças pode ser lida como uma proposta para o desenvolvimento de outros empreendimentos teóricos e conceituais que superem as ideias, persistentes ainda em muitas pedagogias, filosofias e ações educativas, cuja redução das infâncias à incapacidade silenciam e impedem o potencial político e pedagógico de meninos e meninas. Entender que as crianças não precisam dos adultos rememorando, pensando e determinando o que tem que ser diferente por elas e considerar os seus atos de rememoração como possibilidades de questionamento do acontecido, da ressignificação dele e do anúncio de que o agora não está condenado a ser o mesmo, favorecem epistemologias subversoras de pedagogias e ordens sociais, políticas e econômicas que excluem e desumanizam.

Trata-se de uma concepção que também propõe um repensar para a educação escolar, sobretudo para os níveis da educação infantil e ensino fundamental. Considerar que as crianças elaboram leituras, releituras, interpretações e reinterpretações do passado e do presente implica um afastamento de ideias e práticas educacionais que negam o pensamento de meninos e meninas e oferecem prescrições, guias e formações que objetivam prepará-las para uma cidadania vaga⁵⁵, para o mercado de trabalho e para o futuro. O distanciamento dessas ideias é uma proposta desta tese, procurando possibilitar aproximações a epistemologias ou teorias pedagógicas que, no espaço escolar, criem fundamentos para atos educativos que, a partir do reconhecimento da importância das memórias e pensamentos das crianças, questionem pedagogias hegemônicas que determinam currículos, transformem as aulas em tempos de construção coletiva de conhecimentos, provoquem a escola a efetivar um Projeto Político-Pedagógico baseado nas contribuições dadas pelos olhares críticos dos estudantes sobre o passado e o presente de suas comunidades e fomentem projetos escolares que visem relacionar memórias de crianças a debates e ações políticas.

⁵⁵ Estamos nos referindo às definições de cidadania que a restringem ao conhecimento dos direitos, evitando aprofundamentos que possibilitem articulações e lutas contra as condições materiais e as forças políticas e econômicas que mantêm pessoas na opressão (ARROYO, 2012).

Há pedagogias que, surgidas nos cotidianos e dinâmicas de organizações e movimentos populares, contestam teorias pedagógicas sustentadoras de práticas políticas promotoras de injustiças sociais e “repolitizam o campo do conhecimento”, afirmando outras formas de pensar e fazer educação, principalmente fortalecendo lutas por direitos humanos (ARROYO, 2012, p. 38). É possível que o desenvolvimento conceitual desta tese, aprofundado nas experiências relatadas, proponham alguns subsídios para avaliações e reavaliações das ideias pedagógicas que regem os trabalhos educativos dessas instituições, especialmente aquelas que realizam ações com crianças, tendo, como pontos de partida, as memórias e os pensamentos de meninos e meninas, com suas inquietudes, incompletudes, perguntas e sugestões de mudança. A importância das organizações e movimentos populares incluírem, como parte de suas atividades, a formulação e execução de políticas, planos e metodologias participativas que ajudem a tornar sempre nova sua educação tem a ver com o alerta feito por Freire (2011), quando disse que pedagogias e práticas de educação, concebidas como continuamente fixas, prontas e completas, mesmo que sejam apresentadas como revolucionárias ou progressistas, colaboram com a efetivação de processos formativos dogmáticos, censores de debates e discordâncias, impedidores de revisões e refazereres, insuficientes para apoiar qualquer ação de transformação de uma sociedade excludente.

Nosso conceito de criança também a afirmou como sujeito político que se constitui nas elaborações de memórias e pedagogias. Ao longo da abordagem que fizemos dessa definição, entendemos que as crianças pensam e fazem política e, assim, podem ser participantes, agentes, de mudanças sociais. Vemos aqui a possibilidade de uma proposição para espaços de articulações, mobilizações e decisões políticas, que têm as crianças como centro de sua atuação e debates, criarem ou acessarem fundamentos teórico-metodológicos para fortalecer a participação política infantil.

Vale ressaltar que em algumas instâncias políticas e decisórias de escolas, organizações e movimentos populares (grêmios, conselhos escolares e coletivos de gestão) e operadores de deliberação e controle social de políticas públicas integrados ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente⁵⁶ (fóruns, redes, frentes,

⁵⁶ Apresentado como proposta do procurador de justiça Wanderlino Nogueira no III Encontro Nacional da Rede de Centros de Defesa, realizado em Recife, no ano de 1992, e institucionalizado pela Resolução nº 113 do CONANDA (Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente), o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente é uma integração de instituições públicas e da sociedade civil, cujo trabalho se desenvolve em três eixos (Defesa, Promoção e Controle Social), “formada a partir dos incisos V e VI do artigo 88 do ECA/90, que estabelecem como necessária a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública, da Segurança,

conselhos de direitos e outros), as crianças apenas ocupam (quando ocupam) um lugar de ouvintes ou objeto de consulta, não participando ativamente dos debates e decisões políticas, porque, muitas vezes, o conceito de sujeito aplicado a elas ainda não se desvencilhou por completo da ideia da infância enquanto incapacidade e, assim, as invisibiliza para e durante os processos de tomada de decisões, desprezando os impactos das críticas, pensamentos, imaginações e ações de meninos e meninas nas formulações de políticas públicas e institucionais. Não sem razão, as crianças compõem o grupo geracional mais afetado pela pobreza, pelas desigualdades sociais, pela ineficácia de programas de ação governamental e pelas formas de violência institucional⁵⁷ (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Os objetivos, as conclusões e as propostas apresentadas na pesquisa teórica sistematizada neste texto representam também uma abertura para novos desenvolvimentos e aprofundamentos do debate sobre memória, infância, pedagogia política e sujeitos políticos crianças. Outros começos para essa reflexão podem vir perguntando: como memórias e pedagogias políticas construídas com a participação de crianças impactam territórios? Quais possibilidades as observações e análises de memórias de crianças mostram para pesquisas no campo da história da educação e das ideias pedagógicas? Que metodologias são capazes de contribuir com a efetivação de práticas educativas que dialoguem com as construções de memórias de crianças e pedagogias políticas? Como as rememorações infantis podem modificar reflexões e ações no campo dos direitos humanos de crianças? Quais contribuições as memórias de crianças oferecem para a realização de relações relevantes entre escolas e comunidades?

As crianças estão sempre começando e recomeçando. Como nos disse Benjamin (2012, p. 270), elas sempre abraçam o prazer de “brincar outra vez”, porque a experiência da brincadeira é profunda e motiva, insaciavelmente, o desejo da recriação. Assim, queremos fazer uma última proposta: transformar as perguntas apresentadas no parágrafo anterior, bem como aquelas que possivelmente serão feitas por leitores e leitoras desta tese, em um ponto de partida para o início de outras experiências de

do Conselho Tutelar e de todos os demais encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, seja na seara infracional, seja na seara protetiva”, para garantir os direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil (NESRALA, 2019, p. 23).

⁵⁷ Define-se como “uso intencional da força ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação”, amparado ou justificado por instituições diversas: públicas, privadas, filantrópicas, religiosas etc. (DAHLBERG; KRUG, 2007, p. 1165).

pensamento e, porque não dizer, para brincar novamente com as ideias, aprendendo com as crianças a sempre começar de novo e começar o novo.

Referências

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AMADO, Roberto. **Jorge Amado e o Romance de 1930**: protagonismo de uma nova voz emergente (1931-1934). 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ARALDI, Clademir Luís. “Das três transmutações”: indicações para uma nova arte de viver. **Seara Filosófica**, Pelotas, n. 9, p. 7-26, 2014.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento.; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História, memória e esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 79, p. 95-111, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico? In: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. (Org.). In: **Pedagogia da resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 118-145.

AZEVÊDO, Fernando Antônio. **As Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas vol. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **O anjo da história**. Trad. João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

_____. **Passagens**. 3 vols. Trad. Irene Aron, Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

_____. **Rua de mão única**. Obras escolhidas vol. 2. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERGSON, Henri. **Memória e vida**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA D.; PEIXOTO, L. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDPUCRS, 2014. p. 35-51.

CENDHEC. **Se liga, Recife!** – casos reais de trabalho infantil na nossa cidade. Recife: CENDHEC, 2008.

CENTRO DE REABILITAÇÃO SÃO JOÃO BATISTA. **Marcos e seu mundo**. Porto Alegre: Centro de Reabilitação São João Batista, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2005.

CONCEIÇÃO, Jedivam da.; MIRANDA, Humberto Silva. De “menor infrator” a adolescente em conflito com a lei: tecendo olhares para a medida socioeducativa de liberdade assistida. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 1, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/55598>. Acesso em: 6 jan. 2025.

CORRÊA, A. V.; JAREK, M.; ZANINI, R. A. As metamorfoses que o amor provoca: as relações porosas entre W. Benjamin e Asja Lacis (ou o teatro, a política e a filosofia). In: **Artefilosofia**, Ouro Preto, v. 15, n. 29, p. 114-134, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/4301>. Acesso em: 12 mar. 2023.

DAHLBERG, Linda. L.; KRUG, Etienne. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 11, p. 1163-1178, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/630/63013510007.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). In: **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 84-106.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 4. ed. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

DOUEK, Sybil Safdie. **Memória e exílio**. São Paulo: Escuta, 2003.

DURKHEIM, Émile. Representações individuais e representações coletivas. In: DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. 2. ed. Trad. J. M. de Toledo Camargo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930**: historiografia e história. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FERRARINI, Pâmela Pitágoras Freitas Lima.; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. O conceito de memória na obra freudiana: breves explanações. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 109-118, jun. 2014. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v5n1/a08.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e práxis. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Causos do ECA**: muitas histórias, um só enredo: o Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano. São Paulo: Fundação Telefônica, 2010.

_____. **Causos do ECA**: “tramas da vida”: Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano. São Paulo: Fundação Telefônica, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **Lembrar, escrever, esquecer**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

_____. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. Vol. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 7-19.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Tomas da Costa. Petrópolis: Vozes, 2021.

KINDERNOTHILFE. **Anuário 14**. Trad. Daniela Schobert. Duisburg: Kindernothilfe, 2014.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KONDER, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Trad. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto.; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Trad. Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LAVILLE, Christian. & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, Alice C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice C.; OLIVEIRA, Anna L. A. R. M. de.; OLIVEIRA, Gustavo G. S. de. (Orgs.). In: **A Teoria do Discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-167.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARTON, Scarlett. O homem que foi um campo de batalha. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Equipe de tradutores da Editora Martin Claret. São Paulo: Martin Claret, 2000.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Leandro Konder. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto Comunista**. 1. ed. revista. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MIRANDA, Humberto Silva. A FEBEM, o Código de Menores e a “Pedagogia do Trabalho”. In: **Projeto História**, São Paulo, n. 55, p. 45-77, 2016.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 26/01/2025.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. Trad. Daniel de Mendonça. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

NESRALA, Daniele Bellettato. **Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: técnicas de governança como instrumento de acesso à justiça pela via dos direitos**. Belo Horizonte: Editora D’Placido, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Antonio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017.

_____. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

_____. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Equipe de tradutores da Editora Martin Claret. São Paulo: Martin Claret, 2000.

OLIVEIRA, Gustavo G. S.; OLIVEIRA, Anna L. A. R. M. de; MESQUITA, Rui G. de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013.

POLLAK, Michael. A questão do indizível. **Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, Porto Alegre, vol. 2, n. 1, p. 9-49, 2010.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílían do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RAUBER, Maiara. Memórias que resgatam o legado de Paulo Freire. **MST**, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/08/27/memorias-que-resgatam-o-legado-de-paulo-freire/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

REIS, José Carlos. **História e Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

REZENDE, Janaína; RAMOS, Márcia. As aventuras dos Sem Terrinha na construção do poder popular. **Revista das Crianças Sem Terrinha**. p. 5-18, out. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/revista-sem-terrinha/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 376-406.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto.; FERNANDES, Natália.; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36753/1/pol%c3%adticas%20p%c3%ablicas%20e%20participa%c3%a7%c3%a3o%20infantil.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Lourdes Helena. A Pedagogia da Alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015.

SILVA, Reginaldo José da. **A Cartilha do Camponês, o documento “Bença, Mãe!” e sua recepção pela Liga Camponesa do Engenho Galileia**. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUZA, João Francisco de. **E a filosofia da educação: quê?:** a reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico. Recife: NUPEP/UFPE: Edições Bagaço, 2006.

_____. **Uma pedagogia da revolução:** a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. STRECK, Danilo Romeu. Sobre pedagogias e resistência: primeiras palavras. In: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. (Org.). In: **Pedagogia da resistência:** escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 118-145.

TIEDEMANN, Rolf. Introdução à edição alemã (1982). In: BENJAMIN, Walter. **Passagens.** 3 vols. Trad. Irene Aron, Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. p. 13-45.

WITTE, B. **Walter Benjamin:** uma biografia. Tradução de Romero Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.