

**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

**A “LEI DA REPETIÇÃO”: UMA ABORDAGEM SOBRE A INFÂNCIA, A  
EDUCAÇÃO E A MODERNIDADE EM WALTER BENJAMIN.**

**Ana Carla de Jesus Alcântara**<sup>4</sup>  
anacarlajalcantara@hotmail.com

**RESUMO**

O presente estudo realizado sobre a obra do filósofo Walter Benjamin investiga a relação da criança com os adultos e com os objetos, do professor com o aluno, bem como a capacidade da imaginação infantil em subverter a realidade e criar situações que fogem da lógica adulta. Nosso objetivo é compreender como a modernidade interfere na infância e na educação, além de identificar a influência dos estudos sobre a criança do psicanalista Sigmund Freud na obra benjaminiana. A conclusão deste trabalho evidenciou que essas questões remetem à força que a ideologia capitalista exerce sobre o mundo moderno, o que ocasiona a perda da experiência que atinge os adultos, a educação e a sociedade, cujos padrões de percepção do mundo são baseados em uma lógica restrita. A criança, ao contrário do adulto, encontra prazer na repetição e seu imaginário ainda não está totalmente domesticado pela cultura capitalista.

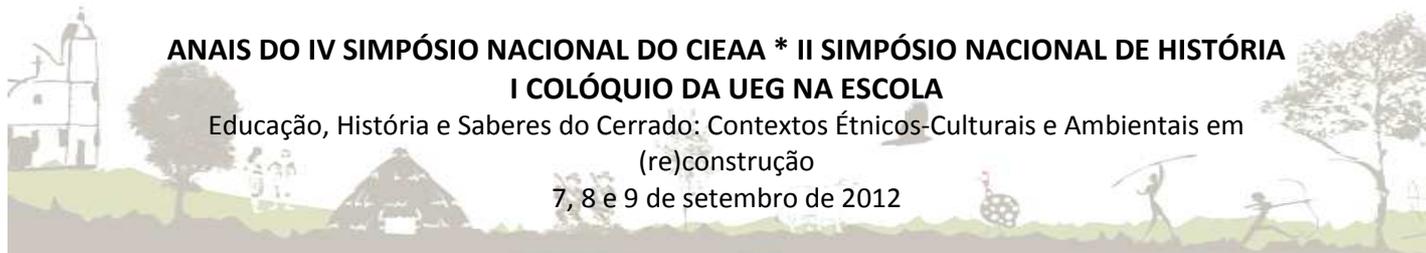
**PALAVRAS CHAVES:** Infância. Educação. Imaginário. Modernidade.

**INTRODUÇÃO**

Este artigo é fruto dos estudos empreendidos durante a graduação em Pedagogia e proposto após vasto contato com os textos do filósofo alemão Walter Benjamin. Desse modo, analisamos a óptica do filósofo sobre a modernidade a partir do estudo sobre a infância e da caracterização da criança como uma das intérpretes privilegiadas do seu tempo. O adulto deve reconhecer que esse estágio possui suas particularidades. Sendo assim, o filósofo alemão adentrou-se pelos meandros de tópicos como a imaginação infantil e o brinquedo, abordando a história cultural deste último e criticando seu modo de produção em série, a qual acaba por descontextualizá-lo e fá-lo perder o seu sentido histórico.

---

<sup>4</sup> Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UEG- Uruaçu.



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

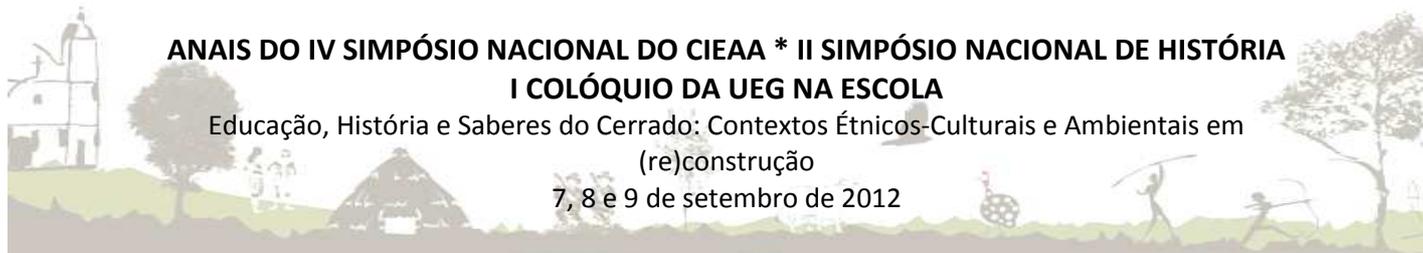
Para o pensador, a criança detém percepção ampliada — uma vez que esta transita entre o real e o imaginário — e apresenta o seu próprio modo de observar e representar o que a cerca. As obras do filósofo alemão estão permeadas por diversos estilos de escrita, como alegorias, prosas, aforismos, citações e fragmentos de suas próprias memórias infantis. Aliás, Benjamin sentia-se mais atraído pela forma dada ao que estudava do que propriamente pelo seu objeto de estudo e preocupava-se mais com ela também.

Em face disso, foram trabalhados alguns textos do autor, como: *A vida dos estudantes* (1915), *Livros infantis velhos e esquecidos* (1924), *Rua de mão única* (1926-1928), *Programa de um teatro infantil proletário* (1928), *Uma pedagogia comunista* (1929), *Pestalozzi em Yverdon* (1932), *Parque Central* (1938) e, também, itinerários benjaminianos presentes nas obras de outros escritores, como Freud (2003), Damião (2008), Freire (1996), Gagnebin (2008), Kramer (2008), Rego (1995) e Scholem (2008).

Partindo dessa situação, manifestou-se a seguinte problemática: ao estudar a modernidade, Benjamin questiona o universo infantil, tendo em vista a especificidade da percepção da criança da realidade. Logo, interessa-nos compreender esse processo e o seu alcance para o debate sobre a educação hoje.

Como objetivo geral, intentamos perceber como a modernidade interfere na sociedade, na educação e na representação que a criança faz acerca do que a envolve segundo Walter Benjamin. E, como objetivos específicos, buscamos identificar a concepção de infância nas obras benjaminianas; entender por que a educação torna-se um objeto de preocupação para o filósofo; questionar se a modernidade influencia o universo infantil e discutir como o brinquedo torna-se um veículo por meio do qual a criança vê o mundo de maneira particular.

Para o autor, o mundo moderno e, em particular, o ensino institucional moderno não promovem o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois não lhe possibilitam investigar a história ao contrário do esperado, uma “história a contrapelo”. Ao pensar a escola de seu tempo, ele observa o determinismo sugerido pela História — e a ideia de progresso da humanidade, ensinada por muitos educadores, é um dos agravantes que contribuem para a



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

consagração de uma sociedade vazia de significado histórico e cultural. Todavia as crianças, em seu universo de “sonhos”, conseguem driblar tal situação.

Dada a amplitude dos textos benjaminianos, este trabalho é indissociável de um debate crítico sobre a sociedade e a educação contemporâneas.

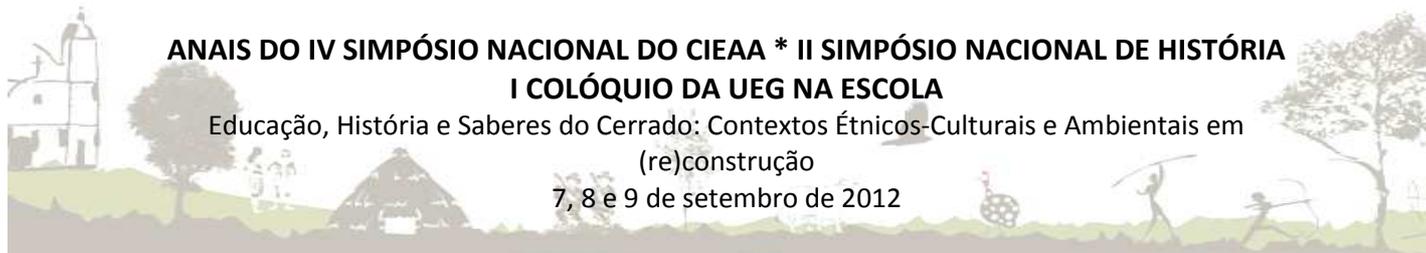
## **1. SITUANDO WALTER BENJAMIN NA HISTÓRIA**

Walter Benjamin nasceu em 15 de julho de 1892, na cidade de Berlim, vindo de família da burguesia judia. Ele viveu sob a tensão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da iminência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945): conflitos dos quais a Alemanha foi protagonista, mormente na última, quando sofreu com o Regime Nazista (1933-1945), de Adolf Hitler, e com o Fascismo (1919-1945), de Benedito Mussolini, no país vizinho, a Itália.

Em 1912, ele iniciou sua carreira universitária em Filosofia. Benjamin estudou na Universidade Albert Ludwing, em Freiburg e depois na Universidade de Berlim. Na última instituição, estudou com nomes como Georg Simmel (1858-1918), Ernest Cassirer (1874-1945) e Kurt Breysig (1890-1947).

Em 1940, depois de ser destituído de sua cidadania alemã e de fracassar em sua tentativa de naturalizar-se francês, Benjamin decidiu fugir do país juntamente com um pequeno grupo de pessoas. Após o intenso percurso pelos Pirineus, chegaram à fronteira espanhola, mas, no posto policial, foram impedidos de prosseguir com base na alegação de falta de documentos, no entanto conseguiram permissão para passar a noite em um hotel (GAGNEBIN, 2008).

No dia 26 de setembro de 1940, Benjamin morreu por volta das 22 horas, depois de ter tomado, na noite anterior, uma dose letal de morfina, que sempre carregava consigo. Para Scholem (2008), o escritor estava convencido de que outra guerra explodiria e de que ela traria o fim de toda a civilização. O grupo que o acompanhou durante todo o percurso de fuga e que assistiu à sua morte conseguiu autorização do chefe da polícia local para passar a fronteira e seguir rumo a Portugal.



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

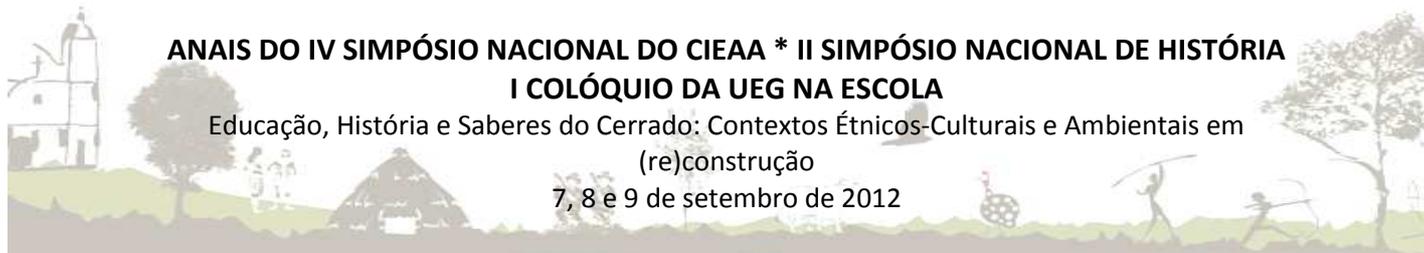
7, 8 e 9 de setembro de 2012

No início do século XX, Benjamin já manifestava uma constante preocupação com o rumo da educação e, principalmente, a formação (*Bildung*) dos alemães. Ele fascinou-se pelo Movimento da Juventude (*Jugendbewegung*), em Berlim, sendo indicado, em 1913, como seu principal orador. O objetivo desse movimento era a reestruturação do sistema educativo alemão, porquanto eles consideravam que a estrutura educacional alemã era um tanto quanto burocrática e de caráter utilitário, omissa à realidade histórica e cultural alemã, logo, eles buscavam maior autonomia estudantil.

[...] um fato apenas deve ser destacado como notável e espantoso: como na instituição acadêmica a totalidade dos alunos e dos professores, à semelhança de um gigantesco jogo de esconde-esconde, passa uns pelos outros e nunca se enxerga. Aqui o estudantado, que não ocupa cargos públicos, fica sempre atrás do professorado, e a base jurídica da universidade, personificada no ministro da Cultura, nomeado não pela universidade, mas pelo soberano, é uma correspondência semivelada da burocracia acadêmica com órgãos estatais passando por cima das cabeças dos estudantes (e, em casos raros e felizes, também dos professores) (BENJAMIN, 2002, p. 33; 34).

A filósofa Jeanne Marie Gagnebin assevera que, mais do que uma crítica a universidade, o *Jugendbewegung* tratava-se de uma crítica a toda a cultura (*Kulturkritik*) e à sociedade alemã (GAGNEBIN, 2008). A crítica à cultura baseou-se na versão do movimento ao seu massacre, nesse sentido, a cultura perderia seu verdadeiro significado na era da industrialização, deixando o estado presente em um vácuo, sem ligações com o passado e, conseqüentemente, com o futuro. Destarte, a modernidade transforma a cultura em “indústria cultural”, termo cunhado por Adorno na década de 1940 e que diz respeito à monopolização da cultura, transformando-a em uma só para todos, a “cultura de massa”, o que, para Benjamin, era um dos problemas da sociedade moderna (MATOS, 2006).

A educação é, para Benjamin, um forte veículo utilizado pela ideologia que domina o mundo moderno para propagar e amparar seus intentos na sociedade. Em seu texto, *Parque Central* (1938), Walter Benjamin, subvertendo as palavras, escreve que as flores que enfeitam o capitalismo são na verdade flores do mal, assim, o “mito do progresso” empreendido pelo capitalismo é, na verdade, uma tentativa, por parte desse sistema, de fazer-se esquecer toda a



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

barbárie trazida por semelhante progresso. Essa barbárie acarreta, entre outras consequências, a perda da experiência<sup>5</sup> a destruição da aura<sup>6</sup> e, também, o fato de a escola ter se voltado para a formação de profissionais para o mercado de trabalho e não mais para a conquista de uma autonomia intelectual e social — para o escritor, o movimento do “estudantado livre” pouco ou nada contribuiu para reverter essa situação.

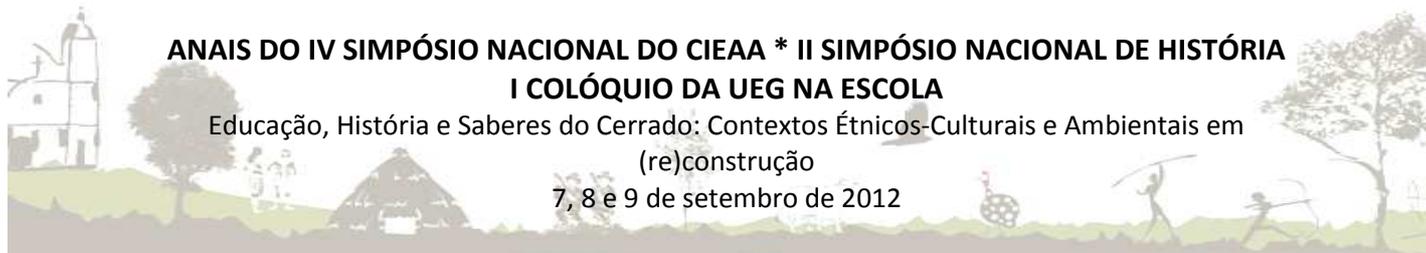
Voz indecisa demais para fazer-se ouvir. Sua oposição move-se pelos trilhos nivelados da política liberal, de maneira que o desenvolvimento de seus princípios sociais permaneceu estagnado no nível da imprensa liberal. O “estudantado livre” não examinou a fundo a verdadeira questão da universidade. [...]. O estudantado atual não se encontra nos lugares onde se luta pela ascensão espiritual da nação, não se encontra de maneira alguma no campo de sua nova luta pela arte, de maneira alguma do lado de seus escritores e poetas, de maneira alguma nas fontes da vida religiosa” (BENJAMIN, 2002, p. 38; 39).

Consoante Benjamin, foi a universidade, aliada à comodidade dos estudantes e dominada pelos interesses da burguesia, que “furtou” os anos da juventude. A necessidade de uma rápida ascensão social, de estabilidade econômica e do próprio casamento impediu que esses estudantes da modernidade vivessem o auge de sua juventude, seu espírito de indignação, contraposição e rebeldia, o que os impossibilitou de lutar com afinco por melhorias na universidade e, igualmente, na sociedade. Consequentemente, os seus debates indignados representavam ou ainda representam uma tentativa de fugir do estigma burguês, tentativa por vezes fracassada. “Pois os estudantes não são a geração mais jovem, mas sim aquela que envelhece” (BENJAMIN, 2002, p. 45).

Para o autor de *A vida dos estudantes* (1915), era necessária uma educação que incentivasse e valorizasse o espírito crítico dos educandos, o que só seria possível se os alunos

<sup>5</sup> No texto, *Experiência*, de 1913, Walter Benjamin expõe a perda da experiência como a desapropriação da essência da existência do homem, provocada pela correria própria do modelo industrial em ascensão na modernidade. Assim, ela está associada à perda do significado e ao sentido da cultura e da história do indivíduo.

<sup>6</sup> Benjamin explica, em seu texto, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, de 1935/1936, que a aura “é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja.” A destruição dessa aura está, então, ligada à “crescente difusão e à intensidade dos movimentos de massas”.



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

fossem formadores de suas próprias indagações e tomassem posições concretas no presente, sem estarem presos ao passado.

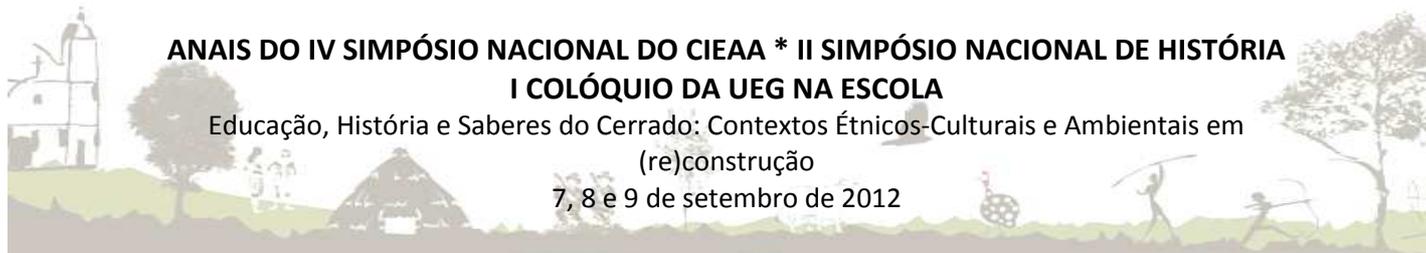
Na verdade, o estudantado alemão como tal não existe. E isso não porque ele não participe das correntes mais recentes e mais “modernas”, mas sim porque, como estudantado, ignora todos esses movimentos em sua profundidade. Porque esse estudantado vai deslizando continuamente pelos canais mais amplos da opinião pública, a reboque desta. Porque é a criança mimada e “estragada” de todos os partidos e associações, elogiada por todos, pois pertencente, de certo modo, a todos, mas inteiramente privada da nobreza que até cem anos atrás conferia visibilidade ao estudantado alemão e fazia-o ocupar posições visíveis, como defensor da vida mais elevada (BENJAMIN, 2002, p. 39).

A criança mimada e “estragada” à qual alude Benjamin ao falar da juventude da universidade alemã está relacionada à sua crítica quanto à acomodação e à passividade dos estudantes diante do que lhes é apresentado como pronto e acabado, inclusive, o filósofo vê nessa conformidade um problema ou mesmo uma consequência do ensino contemporâneo, no qual educadores pregam o ideal positivista dos acontecimentos históricos e em que a forte influência midiática, voltada para atender aos interesses capitalistas, impregna uma visão utilitarista da vida. Para ele, “o marcante na vida dos estudantes é, de fato, a aversão em submeter-se a um princípio, em deixar-se imbuir de uma ideia” (BENJAMIN, 2002, p. 32).

## **2. A “LEI DA REPETIÇÃO”**

Para Walter Benjamin as brincadeiras e os jogos infantis estão “impregnados em toda parte pelos vestígios da geração mais velha” (BENJAMIN, 2002, p. 96). A primeira experiência da criança com seus objetos é direcionada pelo adulto, e, esses objetos, na maioria das vezes, são uma imitação dos instrumentos utilizados por este último. A imitação, portanto, está muito presente nas questões relacionadas ao imaginário do ser humano.

O pensador alemão deixa explícito em algumas de suas obras o interesse pela temática de Sigmund Freud, utilizando-se de alguns de seus estudos para analisar ou entender o



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnico-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

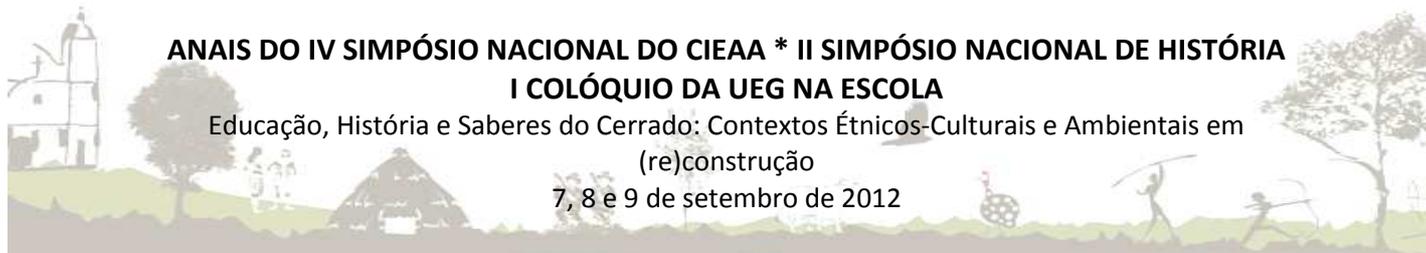
caminho da imaginação, que para o psicanalista esta ligada ao inconsciente humano. Benjamin observa e discute que a experiência da brincadeira esta envolta por uma satisfação que a criança sente ao realizá-la sempre de novo, o famoso “mais uma vez” tão presente no vocabulário infantil. Ao contrário do adulto que ao contar novamente um fato vivido se liberta dos seus medos, a “lei da repetição” permite que a criança reviva tudo outra vez.

[...] a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez”. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um “além do princípio do prazer” nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno [...]. O adulto ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. (BENJAMIN, 2002, p. 101)

Freud vê na compulsão de querer sempre de novo uma ligação com o prazer sexual sentida pelo adulto. Desse modo, esse além do princípio do prazer sexual está relacionado ao fato de que esse prazer já é experimentado pela criança por meio da brincadeira, durante o ato da repetição. O brinquedo em Freud se torna um objeto de subversão da realidade pela criança, fato observado por Benjamin. A criança passa a transferir para a brincadeira seus desejos, pois, na maioria das vezes, não consegue ou não pode concretizá-los na realidade, pela violência ou pela perversidade de seu caráter.

É claro que em suas brincadeiras as crianças repetem tudo que lhes causou uma grande impressão na vida real, e assim procedendo, ab-reagem a intensidade da impressão, tornando-se, por assim dizer, senhoras da situação. [...] Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, dessa maneira, vinga-se num substituto (FREUD, 2003, p. 21).

A imitação daquele que é mais velho também se torna importante neste “diálogo” entre Benjamin e Freud, porque o adulto se torna objeto de desejo infantil. Ele corresponde ao que a criança aspira (crescer e tornar-se adulto) e assim poder fazer o que ele faz. Uma



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

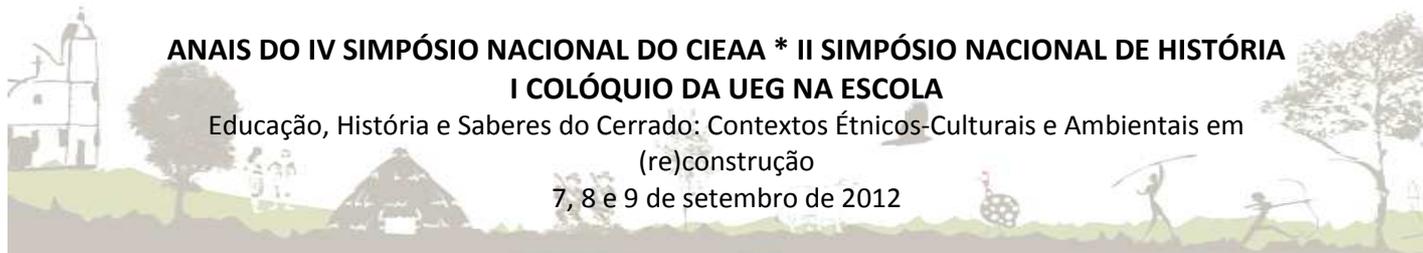
7, 8 e 9 de setembro de 2012

experiência desagradável vivida pela criança, possivelmente será repetida por ela durante o ato de brincar, entretanto, não como uma imitação fiel ao episódio vivido, mas, como forma de vingança. Por isso ela fará que o seu parceiro de brincadeira, seja ele outra criança ou um objeto, sofra o que ela sofreu ou sinta o que ela sentiu de fato na vida real. Esta característica revela o que Benjamin contemplava na criança: seu caráter persuasivo, criador, inventor, muito mais presente na infância do que a “pureza” de sentimentos e ideias. A constante influência que o adulto exerce sobre o imaginário infantil está aqui ligada ao que este primeiro representa à criança (um ser poderoso, capaz de realizar grandes feitos) mais do que ele lhe expressa verbalmente (transmissão de conhecimentos, conceitos, pré-conceitos).

### **3. O PROBLEMA DA MODERNIDADE E A INFÂNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO A CONTRAPELO**

Nos seus escritos sobre educação, o filósofo abordou principalmente o ensino alemão, entretanto identificou que o problema educacional não se restringia a universidade tampouco à Alemanha, tratava de um problema da modernidade, que atropela toda e qualquer experiência, tornando a vida vazia de significado. Desta feita, ele ressalta a importância de uma educação que promova a emancipação e instigue a criticidade do aluno desde a tenra idade. “Para Benjamin, a criança está inserida na história, pertence a uma classe social, é parte da cultura e produz cultura” (KRAMER, 2008, p. 20). Por isso, é essencial para o filósofo que o processo educacional pelo qual a criança passa não a infantilize. “A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’” (BENJAMIN, 2002, p. 55).

Conforme este escritor, pensar na educação da criança é acreditar em sua potencialidade, valorizar sua liberdade imaginária. A criança não ocupa em Benjamin um estereótipo pré-definido de plena pureza e inocência, nem de um ser vazio, o qual o adulto, no papel de educador, deve moldar ou mesmo “preencher” com o seu conhecimento. Desse modo, Benjamin demonstra sua preocupação com a relação ensino e aprendizagem, bem



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

como com o objetivo essencial da educação. O pensador é crítico da relação hierárquica, vertical e indiferente que atrapalha ou impede a aprendizagem significativa.

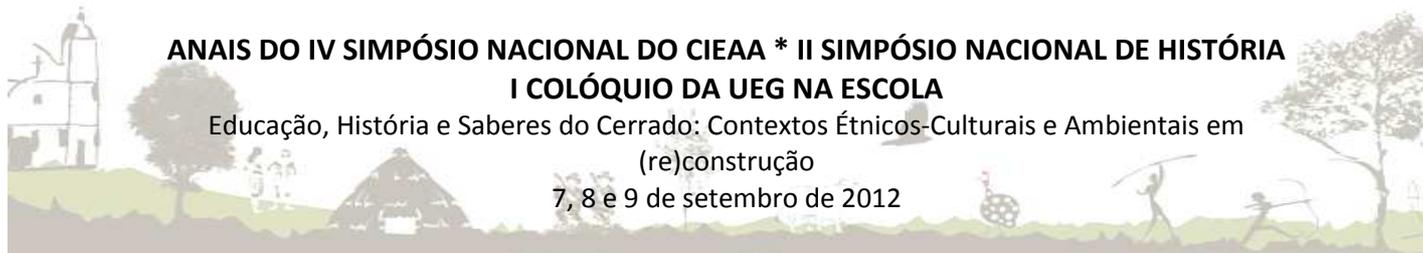
Pensar a educação com Benjamin requer pensar alternativas pedagógicas em que professores e alunos são incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e serem autores. [...] Outro ponto diz respeito à necessidade de considerar as crianças na sua condição de sujeito da história, em vez de percebê-las de forma descontextualizada, fora de uma classe social, de uma cultura, etnia, da sua história (KRAMER, 2008, p.24).

A criança, para o escritor, é capaz de construir sua própria história e fá-lo por meio de suas interações com o ambiente, com as pessoas e com os objetos. Tais relações enredam-se em uma lógica, que possui grande significado para ela. Por esse motivo, não convém ao adulto tampouco ao educador subirem no seu pedestal incontestável de sapiência ao lidarem com a criança, ao contrário, eles devem respeitá-la como ser que tem muito a ensinar.

Benjamin ainda “denuncia a didatização dos objetos e da cultura e critica o autoritarismo que submete e subjuga as crianças” (KRAMER, 2008, p. 20). O educador, em Benjamin, não é, de modo algum, o único ou maior detentor do saber, aliás, as crianças têm mais a ensinar do que o adulto, pois ainda não estão totalmente domesticadas pela indústria da modernidade que passa por cima de tudo e de todos. Para o filósofo, “toda dominação é antieducação” (KRAMER, 2008, p. 20). Assim, o intuito educacional de reprodução, que, segundo Benjamin, é um ideal da burguesia é uma dos responsáveis pelo “adultocentrismo”, que também incomodava o filósofo, pois, nessa concepção,

As crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas, eis a máxima inconfessada dessa classe, que subjaz tanto às especulações mais sutis de sua pedagogia como à sua prática de reprodução. A burguesia encara sua prole como herdeiros; os deserdados, porém, encaram-na como apoio, vingadores ou libertadores. Essa é uma diferença suficientemente drástica. Suas consequências pedagógicas são incalculáveis (BENJAMIN, 2002, p. 122).

Eis outra denúncia de Benjamin: a diferença entre o ideal de educação aspirado pela burguesia e o ideal de educação aspirado pela classe proletária. Em um fragmento de *Uma*



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

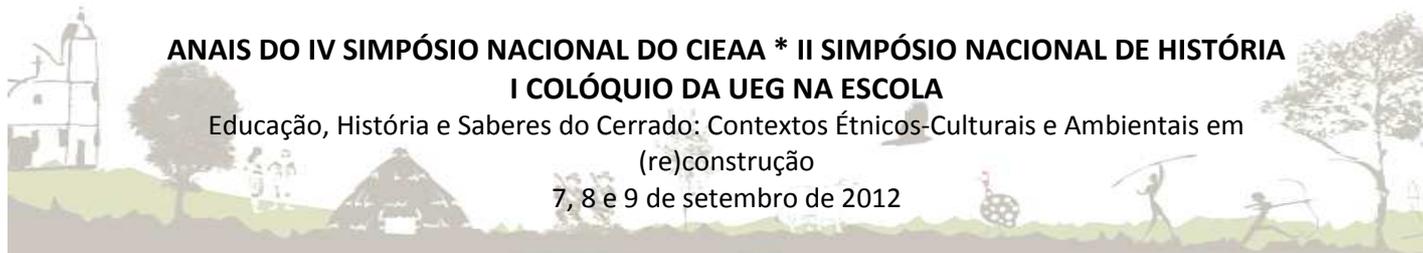
7, 8 e 9 de setembro de 2012

*pedagogia comunista*, ele afirma que “ela [a educação] coloca, segundo o credo comunista, a avaliação completa do meio social dado a serviço de metas revolucionárias. [...] a educação apresenta-se, ao mesmo tempo, como educação revolucionária do trabalho” (BENJAMIN, 2002, p. 123). Com efeito, a educação é tanto para a burguesia quanto para o proletariado o espaço ideal para que se concretize, na primeira, a reprodução e, na segunda, a revolução.

Posicionando-se de modo contrário à ideologia capitalista, no pensamento benjaminiano os fatos históricos deveriam ser estudados ao contrário do esperado para promover-se uma educação que libertasse uma “educação a contrapelo”. Esse termo é utilizado por ele para denotar que a História não pode ser vista como pronta e acabada, ao contrário, ela é passiva de indagações e intervenções, sendo que o presente deve ser entendido como um momento de transformações, visto que o passado não pode inferir no presente e, por consequência, no futuro como algo determinante.

Por uma emancipação mais individual do que revolucionária, destaca-se, nesse cenário, o renomado educador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997), o qual comenta que o discurso determinista da História e a culpa pela própria situação, atribuída única e exclusivamente ao indivíduo, fazem parte dos objetivos da ideologia capitalista, que almeja, a qualquer preço, embutir seus ideais na sociedade. “É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante o inculcamento, nos dominados, da responsabilidade por sua situação” (FREIRE, 1996, p. 92).

Como Walter Benjamin, Paulo Freire vê a “educação a contrapelo” como vigoroso potencial para reverter esse discurso, ainda que o último não se utilize desse termo. Tanto o filósofo quanto o educador veem o papel do professor como primordial para uma educação libertadora, pois, como escreve Sônia Kramer (2008), para Benjamin, a principal função de quem ensina é não deixar que a memória dos oprimidos seja esquecida, entendendo o “agora” como um tempo de revoluções e, o passado, como obra inacabada. Freire, por sua vez, ressalta que “saber [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Desse modo, nas



palavras do educador, “O mundo não é [determinismo]. O mundo está sendo [dialética]” (FREIRE, 1996, p. 85).

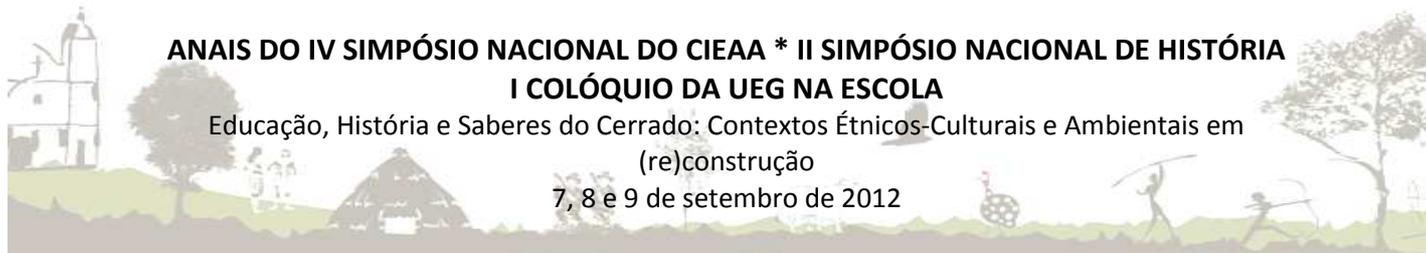
Nesse contexto, o educador é dotado de um papel fundamental: impedir que a barbárie provocada pelo capitalismo continue a subjugar os alunos, sobretudo os alunos do proletariado. O professor não pode deixar o ato de educar ser algo impositivo, monótono e, principalmente, sem sentido, deve “[...] escovar a história a contrapelo, contra a ilusão do progresso.” (KRAMER, 2008, p. 17). Para Benjamin, o que aparenta ser inquestionável é passível de indagações.

[...] a tarefa mais importante do intelectual é impedir o esquecimento que se consolidará caso a barbárie continue a ganhar, porque a ameaça que pesa sobre a humanidade é a da perda da memória dos oprimidos, que faz com que os vencidos de hoje não mais se lembrem da história de ontem (KRAMER, 2008, p.18).

A preocupação do pedagogo deve estar pautada em uma educação que permita à criança desenvolver seu pensamento, sem que, para isso, seja preciso ou mesmo obrigatório que exista um jeito certo de ser ou fazer. A criança não precisa ser compreendida em uma lógica formal, como se tenta fazer com o adulto, ela precisa ser valorizada como um ser único, capaz de pensar e produzir, cabendo ao pedagogo orientá-la, mas não a mudar.

Por um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; por outro, a meta da educação: o homem integral, o cidadão. A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos — a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico — e os seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia (BENJAMIN, 2002, p.121).

Isso permite identificar por que a criança torna-se uma peça fundamental em todo o discurso benjaminiano sobre a educação. A criança é a peça-chave de todo o processo educacional, já que educar significa formar o adulto de amanhã. Acreditando nisso, o modo de



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

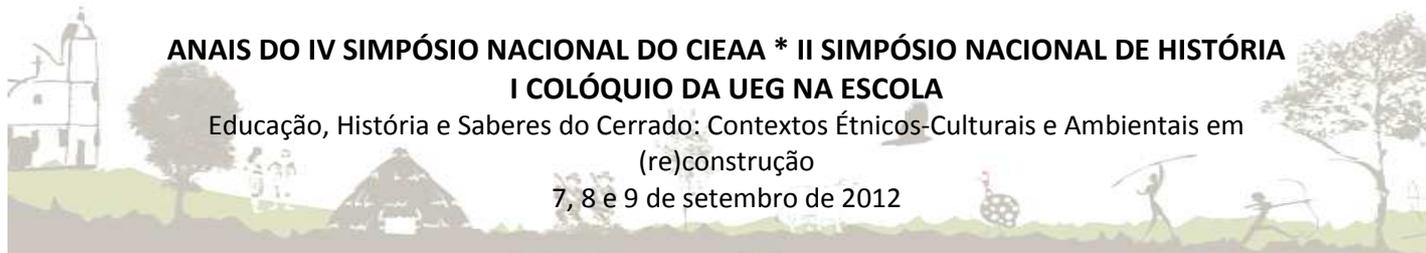
produção capitalista enxerga a escola como o caminho mais eficaz para se alcançar seus objetivos.

Contudo esse sistema trabalha a infância de modo manipulador, tendo a mídia como principal aliada nesse intento: adequar a criança “aos modos do capital” é desmerecer sua habilidade de subverter a ordem, mostrando outra maneira de enxergar o real e construir sua própria ideia obtida de tudo que a cerca por meio de sua imaginação (KRAMER, 2008). Para o filósofo alemão, uma característica comum da modernidade é a preocupação do pedagogo em sempre inovar para manter a criança interessada, seja nos estudos, seja nos jogos, o que também era um dos ranços do Iluminismo.

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. [...]. Desde o Iluminismo, é essa uma das mais rançosas especulações do pedagogo. [...]. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas processa-se de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja (BENJAMIN, 2002, p. 57).

Essa característica própria da infância era algo que chamava a atenção de Benjamin: o interesse das crianças pelos “detritos da História”. Esse é também um dos objetivos a serem alcançados por via de uma “educação a contrapelo”: dar ênfase ao que não é contado ou visto por ninguém, o que está obscuro na História, mas que possui importância e interferência substanciais no momento presente. Em vista disso, o educador precisa observar. Para o filósofo, toda e qualquer ação pedagógica deve ser precedida de observação e análise. O educador deve manter-se atento e procurar perceber o modo como a criança apropria-se da realidade:

[...] o verdadeiro gênio da educação: a observação. Apenas essa é o coração do amor não sentimental. Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na maioria dos casos, em corrigir a criança, baseado em presumível superioridade intelectual e moral [...], mas à observação — e



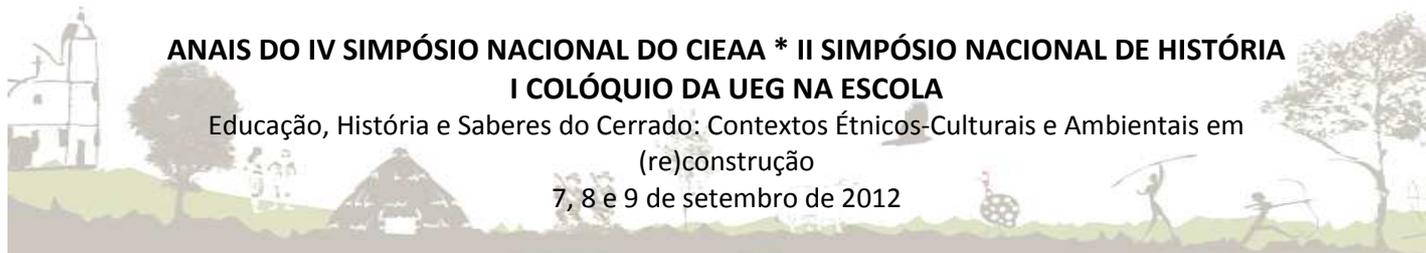
somente aqui começa a educação — toda ação e gesto infantil transformando-se em sinal, [...] sinal de um mundo em que a criança vive e dá ordens (BENJAMIN, 2002, p. 115).

A observação é uma das características mais presentes nos escritos desse autor, talvez por isso ele tenha conseguido identificar particularidades tão intrínsecas do universo infantil. O ato de observar permite analisar situações próprias vividas na educação infantil, sendo que, sem essa atenção, passariam despercebidas durante a aprendizagem, sem ganhar proporções adequadas no ensino das crianças.

A questão que envolve a imposição e a obrigatoriedade era algo de que Benjamin discordava, talvez por isso tenha sido um admirador do educador suíço, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que se pautava em um ensino livre de castigos, prêmios ou notas e valoriza a teoria e a prática. O filósofo alemão chegou a resenhar o livro *Vida e educação*, sobre o instituto de Pestalozzi, em Iferten, no qual contava a vida do educador suíço. Benjamin elogiou, em alguns excertos, o ensino pestalozziano.

Pestalozzi nada tinha de exemplar. O que ele dava para as crianças, sem as quais não podia viver, não era o seu exemplo, mas sim a sua mão: a mão estendida, para falar com uma de suas expressões favoritas. Essa mão estava sempre pronta, seja quando ajudava em um jogo ou trabalho, seja quando acariciava de repente a fronte de uma criança que passava (BENJAMIN, 2002, p. 160-161).

Com um olhar particular sobre o mundo infantil, Benjamin detectava detalhes, que poucos estudiosos da criança conseguiram fazê-lo. Pestalozzi certamente chamou a atenção do filósofo porque ele identificou a importância de trabalhar-se com o sentimento infantil, o que não acontecia frequentemente em escolas, preocupadas apenas em ensinar conteúdos, muitas vezes sem sentido e fora do cotidiano infantil. A desvalorização da criança como um ser completo e a ideia de reprodução imbricados no contexto escolar constituíram-se choques provocados pela modernidade, pois “está ligado à mudança dos seres humanos em autômatos, peças de linha de montagem, sem significado” (KRAMER, 2008, p.18).



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

Para o filósofo alemão, a infância não é apenas uma mera fase cujo principal objetivo é o de tornar-se o adulto, ao contrário, as crianças devem ser vistas como sujeitos da história, que conservam suas particularidades, que vivem momentos diferentes e apresentam características adquiridas por intermédio de suas próprias interações sociais e, por isso, não são ou estão aquém do jovem e do adulto.

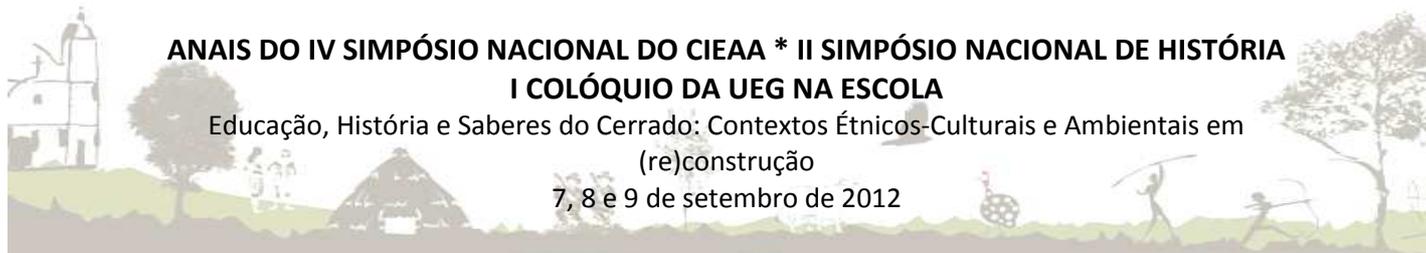
Benjamin entende que a criança possui grande potencial, por isso, ele enaltece uma prática educativa mais perspicaz e menos inócua. De posse dessa compreensão, o educador deve pautar o seu ensino sabendo que a criança não está descontextualizada do mundo em que vive, mas dele participa ativamente, criando situações, interagindo com o ambiente e com as pessoas e construindo a sua própria história.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do estudo realizado, pode-se afirmar que, para o filósofo alemão, Walter Benjamin, o problema da modernidade consiste em estabelecer uma era que não reconhece nem se interessa pela sua história, atingindo todos os âmbitos da sociedade: a escola, a universidade, a comunicação, a economia. Como um crítico da cultura moderna, o escritor apontou que a principal característica da modernidade é que ela não encontra mais sentido no que realiza e os seres humanos tornaram-se autômatos, mecânicos.

Como acontece com as produções no processo industrial, o mundo moderno, utilizando-se de seus meios — como a mídia, a escola, o mercado —, tenta produzir uma ideia de progresso, mas que, para Benjamin, é, de fato, uma catástrofe, que destrói toda e qualquer experiência. O que antes possuía significado para o ser humano, tornou-se hoje algo monótono que não o surpreende mais. A agitação do dia a dia e a aspiração em querer alcançar patamares cada vez mais altos são ideais capitalistas que fizeram com que as pequenas descobertas não tivessem mais valor, contrariando o que, consoante Benjamin, era fundamental: “a felicidade não está no tesouro encontrado, mas no trabalho de cavar a terra”.

A criança, entretanto, ainda conserva e valoriza os pequenos detalhes que fazem da vida mais instigante e prazerosa, como afirma Walter Benjamin (2002, p. 107): “na criança,



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar do índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos”. Tudo se torna, para ela, descoberta surpreendente, pois é diferente do adulto, que, domesticado pela cultura da modernidade, pensa já ter vivido tudo.

Como mostra o estudo realizado a partir da obra benjaminiana, os jovens, antes perspicazes e indignados, também foram atingidos pela modernidade. Para tanto, não detém mais o ímpeto de revolucionar, antes acreditam no discurso capitalista que usa de demagogia, elogiando-os em sua passividade.

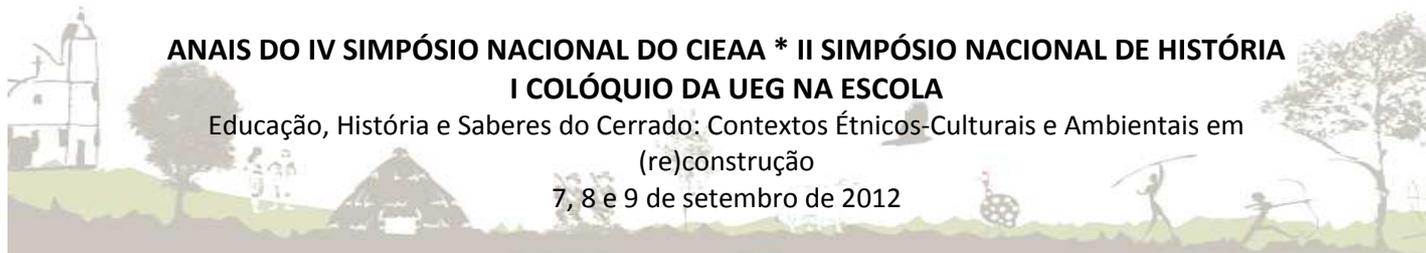
Dentro desse contexto, Benjamin vê no educador o potencial de reverter a situação provocada pela modernidade, por via de uma educação menos romântica e mais revolucionária, valorizando “os detritos da história”, cuidando para não deixar que o passado de lutas e transformações seja esquecido e não permitindo que a história seja estudada numa perspectiva de vencedores, mas sim de lutadores inconformados com a realidade que se apresentava de modo imponente, mas que, efetivamente, não era.

Resgatar, portanto, esse espírito de altivez pressupõe, para o filósofo, considerar e valorizar o modo como a criança expressa-se e como observa o que está a sua volta. À face disso, Benjamin critica toda forma de autoridade e obrigatoriedade imposta pelo adulto ao lidar com a infância. Segundo o escritor, se o educador não reconhece a importância da óptica infantil, ele é responsável por provocar nela o que a modernidade já se encarregou de provocar no jovem e no adulto: a visão de uma vida sem graça e sem sentido, na qual tudo já foi experimentado.

## **REFERÊNCIAS**

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Martins Barbosa; Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2002.



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª edição. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II: Rua de mão única; Infância em Berlim; Imagens do pensamento*. 5ª edição. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

FREUD, Sigmund. *Além do princípio de prazer*. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin, um “estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã”*. Revista Educação, São Paulo, ano II, n. p. 6-15, mar. 2008.

KRAMER, Sônia. *Educação a contrapelo*. Revista Educação, São Paulo, ano II, n. p. 16-25, mar. 2008.

SCHOLEM, Gershom Gerhard. *Walter Benjamin: a história de uma amizade*. Tradução de Geraldo Gerson de Souza; Natan Nobert Zins; J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.