

A filosofia benjaminiana da infância e possíveis diálogos com a educação popular

Reginaldo José da Silva¹

Resumo

Com o objetivo de identificar aproximações entre a filosofia de Walter Benjamin, na discussão dele sobre a infância e alguns aspectos da educação popular, este artigo propõe, a partir de uma análise teórica de textos benjaminianos e freirianos, a ideia de que é possível acionar o pensamento do referido filósofo berlinense como base para aprofundar reflexões em torno das práticas educativas populares. Com essa pretensão, não se buscará fazer um debate eurocêntrico da educação popular, mas perceber como Benjamin, um intelectual engajado com as lutas das classes operárias no início do século 20, elaborou concepções pedagógicas e políticas que podem ser importantes para educadores e educadoras comprometidos e comprometidas com formas de educação direcionadas à superação das opressões.

Palavras-chave

Walter Benjamin. Paulo Freire. Educação popular. Filosofia.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; assessor técnico na KNH Brasil Nordeste, Pernambuco, Brasil. E-mail: regi.ligas@gmail.com.

Benjamin's philosophy of childhood and possible dialogues with popular education

Reginaldo José da Silva²

Abstract

With the aim of identifying similarities between the philosophy of Walter Benjamin, in his discussion of childhood, and some aspects of popular education, this article proposes, based on a theoretical analysis of benjaminian and freirean texts, the idea that it is possible to trigger the thought of the aforementioned Berlin philosopher as a basis for deepening reflections on popular educational practices. With this intention, we will not seek to make a eurocentric debate on popular education, but to understand how Benjamin, an intellectual engaged with the struggles of the working classes of the early twentieth century, elaborated pedagogical and political concepts that may be important for committed educators to forms of education aimed at overcoming oppression.

Keywords

Walter Benjamin. Paulo Freire. Popular Education. Philosophy.

² Master in Education, Federal University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil; technical advisor at KNH Brasil Nordeste, State of Pernambuco, Brazil. E-mail: regi.ligas@gmail.com.

Introdução

A filosofia de Walter Benjamin transitou por muitas áreas: história, artes, literatura, política, pedagogia, infância... Em sua vasta obra, que inclui livros, artigos, ensaios, resenhas, textos que ficaram inacabados e notas, esses campos do saber dialogam entre si, de forma que seria um equívoco compartimentalizar o pensamento benjaminiano, tornando o autor como um filósofo de uma esfera específica. Como escreveu Löwy (2005, p. 14), não é possível prender o referido pensador a um sistema filosófico ou espaço único de reflexão, porque “ele é, em todas as acepções da palavra, ‘inclassificável’”.

Este artigo identificará Benjamin como um filósofo da infância, mas tentando não o restringir a essa categoria. Textos de autoria dele escritos e publicados entre 1924 e 1938, além de programas de rádio que ele apresentou para crianças, de 1927 a 1932, em Berlim e Frankfurt, colocam a infância no conjunto dos muitos objetos da reflexão filosófica benjaminiana. Esses trabalhos tiveram início em um momento de grandes transformações na vida e no pensamento do filósofo berlinense. Dois eventos simultâneos foram fundamentais para a entrada dele nesse período de mudanças: a leitura de *História e Consciência de Classe*, de György Lukács (1923), e a relação com a atriz e dramaturga letã Asja Lacis.

As produções filosóficas sobre a infância, surgidas a partir dessa fase do pensador, além de se contraporem às pedagogias que colocam as crianças na condição de pessoas incapazes de pensar, elaborar saberes e construir conhecimentos, propõem ideias pedagógicas com alguns aspectos muito próximos do que hoje fundamenta a educação popular.

Não pretendemos aqui falar de Benjamin como um filósofo ou pedagogo da educação popular, mas pontuar as possibilidades de, em sua filosofia da infância, encontrarmos bases teóricas que apoiem o fortalecimento das reflexões e ações em torno desse tipo de prática educativa.

Sendo assim, iniciaremos este texto fazendo uma breve exposição sobre o momento em que Benjamin começou a incluir a infância em sua filosofia, destacando as influências de Asja Lacis e do marxismo nessa fase do pensamento dele. Logo depois, apresentaremos algumas abordagens da filosofia benjaminiana da infância, procurando dar atenção aos pontos que julgamos importantes para o debate da educação popular. Nas duas seções seguintes, essa prática educativa será discutida, primeiramente, nas bases da teoria pedagógica de Paulo Freire e, em segundo lugar, no diálogo com as ideias pedagógicas presentes nas formulações filosóficas de Benjamin sobre a infância.

O texto aqui apresentado é teórico, elaborado sob a análise de escritos do próprio Benjamin, especificamente aqueles que se relacionam ao tema da infância, e de Paulo Freire, sobretudo *Pedagogia do Oprimido*, a principal obra do autor e o centro em torno do qual gravitam as discussões sobre a educação popular. Também são acionados livros e artigos de autores/as que estudam a filosofia benjaminiana e a educação popular a partir da perspectiva freiriana.

Asja Lacis, o marxismo e as bases para a construção da filosofia benjaminiana da infância

Walter Benjamin nasceu em Berlim no ano de 1892, e faleceu em 1940, na pequena cidade portuária de Port Bou, Espanha, ao cometer suicídio em uma tentativa de escapar do regime nazista.

Filósofo formado pela Universidade de Freiburg, Alemanha, começou a atuação militante e intelectual como membro da Liga Estudantil Livre, um movimento de estudantes alemães. Aos 33 anos buscou ocupar uma vaga de professor na Universidade de Frankfurt, mas não obteve sucesso. Assim, decidiu viver como escritor de livros, artigos, ensaios, resenhas e críticas literárias. Colaborou com textos sobre filosofia, história, arte, política e literatura para vários jornais e periódicos, sendo o mais conhecido deles a “Revista do Instituto de Pesquisas Sociais da Universidade de Frankfurt” (conhecida como “Escola de Frankfurt”).

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 se preparando para a escrita de *A Origem do Drama Barroco*, a tese de livre docência que seria apresentada à seleção para a já citada vaga de professor na Universidade de Frankfurt, à qual não foi aprovada porque, segundo os avaliadores Hans Cornelius e Rudolf Kautzsch, 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 sem perder de vista a leitura de *História e Consciência de Classe* (Witte, 2017).

As análises lukacsianas 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 a filosofia dele já realizava (Konder, 1999).

No verão daquele mesmo ano (1924), ainda durante a estadia em Capri, Benjamin conheceu Asja Lacis, 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, em um tratamento de saúde. Ao avistar a atriz caminhando pelas ruas da cidade, o filósofo se encantou com a beleza dela e passou a segui-la diariamente, durante duas semanas, até conseguir se aproximar dela em uma 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 em uma 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 mantiveram essa relação difícil até 1933, quando as reiteradas cobranças do filósofo para viverem juntos e as recusas da atriz em terminar o casamento dela 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 do engajamento político e intelectual dele (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 o último texto que escreveu em vida, 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. (Benjamin, 2021, p. 177-178).

Mesmo nessa posição crítica, o marxismo 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 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. A compreensão dela 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 a 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 trabalho de teatro infantil dela aos membros da Casa de Cultura Karl Liebknecht. 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, mas 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).

A Casa de Cultura Karl Liebknecht era dirigida pelo Partido Comunista alemão, logo, 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 ao mundo 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. É isso que veremos na seção seguinte.

Algumas abordagens da filosofia benjaminiana da infância

Para o objetivo deste artigo, interessam-nos os enfoques dados por Benjamin à criança como alguém capaz de criar e pensar sem a dependência dos adultos. Estamos conscientes de que as abordagens de Benjamin sobre a infância não se resumem às apresentadas logo a seguir. Contudo, entendemos que nossa exposição será suficiente para refletirmos sobre as possíveis contribuições da filosofia deste autor para a educação popular.

Começamos com uma afirmação importante: as provocações políticas e pedagógicas que surgem da filosofia benjaminiana da infância se contrapõem a pensamentos político-pedagógicos promotores de práticas educativas nas quais a hierarquização dos saberes é a base.

Antes da polêmica causada com o *Programa de um Teatro Infantil Proletário*, o filósofo já vinha refletindo, em artigos, resenhas e ensaios, sobre a capacidade das crianças para criar e pensar, tecendo críticas às formas de pedagogia que só admitiam essa possibilidade sob o controle dos adultos.

No mesmo ano em que conheceu Lacis, 1924, Benjamin escreveu a resenha *Livros Infantis Antigos e Esquecidos*, na qual, analisando uma obra do colecionador e editor de livros infantis Karl Hobrecker, afirma que, diante de uma gravura, a criança “não se limita a descrever” o que vê, mas “escreve” a partir do que observa. Assim, quando pedagogos, pedagogas, escritores, escritoras, ilustradores e ilustradoras elaboram imagens achando que suas ideias serão simplesmente descritas ou repetidas pelos meninos e meninas, equivocam-se, pois “a criança redige dentro da imagem” (Benjamin, 2012, p. 261).

Em um ensaio de 1926, intitulado *Visão do Livro Infantil*, Benjamin 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” (Benjamin, 2002, p. 69) e vai se tornando participante do que vê, “escrevendo” novas histórias, criando personagens e cenários.

O central nesses textos é a ideia da criança como um ser capaz de pensar, entender e criar coisas por si só. Isso representa uma ruptura com a tendência pedagógica, chamada pelo

filósofo de “pedagogia burguesa”, responsável por conceber a criança apenas como um objeto a ser pensado pelos adultos e, logo, incapaz de criar (Benjamin, 2002, p. 121).

No ensaio *Uma Pedagogia Comunista*, de 1929, Benjamin (2002, p. 122) afirma que a pedagogia burguesa parte do pressuposto de que a criança tem uma predisposição natural, uma essência que, ao ser descoberta pelo adulto, possibilita a definição de uma “meta de educação” qualificada para conduzir meninos e meninas à condição de homens e mulheres integrais e ao “ideal quimérico” da cidadania. A crítica do filósofo aqui se dirige aos empreendimentos educativos que, para terem sucesso, precisam reduzir as crianças a pessoas completamente dependentes dos adultos.

Contudo, vale salientar que Benjamin não despreza as relações das crianças com os adultos nas construções de pensamentos e processos de criação. Como mostrado em dois textos de 1928, *Brinquedo e Brincadeira* e *História Cultural do Brinquedo*, que são resenhas do livro *Brinquedos Infantis dos Velhos Tempos*. Em *Uma História do Brinquedo*, de Karl Gröber, o filósofo afirma a importância dessas relações ao dizer que “a criança não é nenhum Robinson, nem constituem as crianças nenhuma comunidade separada”, mas, quando criam, são também atravessadas pelo “mundo adulto” e em tensão com ele (Benjamin, 2012, p. 266).

A tensão com o “mundo adulto”, nas elaborações de pensamento e processos criadores da infância, tem uma grande importância nas reflexões de Benjamin. No já citado texto *Visão do Livro Infantil*, o filósofo diz que os ilustradores e ilustradoras seguem determinadas regras para elaborarem gravuras e, muitas vezes, procuram direcionar os olhares das crianças para as intenções e objetivos deles. Contudo, ao se depararem com imagens de um livro ilustrado, as crianças criam mundos não definidos pelo “cânone rigoroso do artista” (Benjamin, 2002, p. 79).

O mesmo ocorre nas relações que as crianças estabelecem com os brinquedos e as brincadeiras. Para Benjamin (2012, p. 265), “se pensamos na criança que brinca, podemos falar de uma relação antinômica”.

Em escritos de 1928, *Brinquedo e Brincadeira*, *História Cultural do Brinquedo*, *Velhos Brinquedos* e *Rua de Mão Única* (mais especificamente no aforismo intitulado *Canteiro de Obra*), o autor afirma 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 às mãos delas, os brinquedos são reinventados e as brincadeiras não obedecem às regras estabelecidas pelos fabricantes. Pode-se lembrar, por exemplo, dos casos de crianças que despedaçam brinquedos para brincar. De acordo com Benjamin (2012, p. 266), é fundamental “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”.

O filósofo vai ainda mais além: pensa a capacidade criadora infantil em uma tensão com o mundo adulto constituído pelo capitalismo. Isso pode ser observado na visão que Benjamin tem de uma atitude muito comum das crianças: a transformação de diversos materiais residuais em brinquedos.

É importante ressaltar que a ideia de construir, inventar e criar a partir de pedaços, resíduos e fragmentos aparece em muitos pontos do pensamento benjaminiano. Por exemplo, no último texto que escreveu antes de seu suicídio, no ano de 1940, as teses *Sobre o Conceito de História*, ele 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). Em um artigo escrito dez anos antes, *Elogio da Boneca*, defende que “fazer história dos detritos da História (...) é e sempre será algo louvável” (Benjamin, 2002, p. 138).

Uma imagem recorrente na filosofia benjaminiana da infância é a da criança que cria brinquedos e brincadeiras a partir dos restos abandonados pelos adultos em construções, atividades de jardinagem, oficinas *etc.* Na resenha *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 texto *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 apontado:

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 reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas. (Benjamin, 2012, p. 265).

O olhar do filósofo, nos trechos citados, dirige-se para as crianças que brincam em locais de trabalho dos adultos ou, podemos também dizer, lugares nos quais se desenvolvem forças produtivas. Benjamin insere a concepção de infância dele nos temas e preocupações que passaram a ganhar centralidade em seu pensamento, após se tornar marxista. E isto não é feito apenas nos fragmentos transcritos acima. Textos como os já mencionados *Programa de um Teatro Infantil Proletário*, *Uma Pedagogia Comunista* e *Elogio da Boneca*, além de outros, como *Brinquedos Russos* e *Pedagogia Colonial*, ambos de 1930, são alguns exemplos da conexão de uma filosofia da infância com o marxismo.

Talvez as crianças das imagens benjaminianas, aquelas que acessam os canteiros de obras, oficinas, fábricas ou qualquer outro espaço de produção, para criarem brinquedos e brincadeiras nos detritos ali encontrados, sejam filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras. Nesse caso, o processo de reinvenção estabelecido nesse ato infantil entra em choque tanto com o mundo adulto quanto com o capitalismo, principalmente porque adultos e sistemas capitalistas olham aqueles restos como lixo, coisas improdutivas, enquanto as crianças os veem como oportunidades para criar formas de brincar e imaginar outros mundos. E mais: não é para imitar os adultos que as crianças empreendem esse processo criativo. 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, pensando as crianças a partir da capacidade criadora delas e da incessante busca pelo novo, tem profundas implicações pedagógicas e políticas. Com essa concepção, Benjamin afasta-se de noções que definem a infância enquanto sinônimo de primitivismo e colocam a criança como dependente das determinações do mundo adulto para pensar, criar e agir. O filósofo berlinense vê, nas ações criadoras e renovadoras de meninos e meninas, potenciais propostas de pedagogia e política, pois sugerem outros olhares sobre as coisas, outras práticas de educação e outro mundo.

Analisaremos como essa concepção filosófica pode contribuir com as reflexões em torno da educação popular. Antes, porém, veremos alguns pontos da teoria de Paulo Freire, fundamento mais importante desse tipo de ação educativa.

Pensamento pedagógico freiriano e educação popular

De acordo com Brandão (1985), as bases teóricas e metodológicas da educação popular, no Brasil e na América Latina, têm o seu principal assento no pensamento pedagógico de Paulo Freire, cuja sistematização iniciou-se em 1959, com a tese, depois tornada livro, *Educação e Atualidade Brasileira*, e aprofundou-se em *Educação como Prática da Liberdade*, de 1965-1967, e *Pedagogia do Oprimido*, a obra mais importante dele, de 1968.

Até 1996, ano em que foi publicado o último livro dele, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire manteve a filosofia dele da educação em permanente processo de construção, fundamentando-a na união entre o que observava nas experiências educativas com as quais tinha contato, desenvolvidas nas lutas de sindicatos, movimentos e demais organizações sociais, e os resultados de leituras e estudos de obras escritas por pensadores e pensadoras de diversas matizes teóricas, como o marxismo, o humanismo cristão, dentre outras (Fávero, 2013). Como ele mesmo diz em *Pedagogia do Oprimido*, os pensamentos presentes no seu trabalho filosófico

não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas [...] em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos

observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo (Freire, 2011, p. 33).

Ou seja, a teoria pedagógica freiriana tem suas origens em uma profunda conexão com as lutas políticas de pessoas oprimidas e engaja-se com os embates “pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’” (Freire, 2011, p. 41).

Nesse sentido, o pensamento freiriano entende que toda pedagogia ou ação educativa é política, porque as lutas, tensões e proposições políticas sempre estão presentes nos contextos em que surgem e são exercidas as teorias e práticas de educação. Há teorias pedagógicas ou formas de educação que nascem e se desenvolvem comprometidas com a manutenção de sistemas de dominação e exploração, bem como existem aquelas que se colocam, desde suas origens, na direção do enfrentamento às opressões. Em ambos os casos, o elemento político está presente (Freire, 2021).

Para o autor, as pedagogias que são criadas e efetivadas verticalmente, como imposições de intelectuais ou de governos e partidos, comprometem-se com autoritarismos e desumanizações, pois silenciam as vozes, os saberes e as propostas pedagógicas das pessoas que estão sendo violentadas pelas opressões. Freire (2011, p. 43) questiona: “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?”

E, assim, Freire entende que uma pedagogia aliada às lutas pela superação das opressões precisa ser forjada com os oprimidos e oprimidas e não para eles e elas, fazendo da “opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (Freire, 2011, p. 43).

Como diz Arroyo (2021, p. 121), “de Paulo Freire vem a urgência político-pedagógica de reconhecer que dos oprimidos vem Outro Paradigma político-pedagógico”, pois ele,

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).

Estamos aqui diante de uma ideia muito importante na filosofia freiriana da educação: pedagogias são também criadas por aqueles e aquelas que não ocupam os postos e títulos tradicionais da intelectualidade. Concordando com esse pensamento, 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, podendo ser formulada em um diálogo entre setores intelectuais e populares.

Freire não nega o papel dos e das intelectuais no processo de criação das pedagogias, mas defende que estas, para cumprirem uma função emancipadora, precisam ser resultantes do diálogo entre as experiências da intelectualidade e as experiências das classes que não estão nos lugares oficiais do saber acadêmico. Essa concepção está fundamentada em uma noção central da obra freiriana: a construção coletiva do conhecimento.

Arroyo (2012) afirma que as formas hegemônicas de pedagogia estabelecidas no Brasil e na América Latina, desde as bases do colonialismo, veem a sociedade dividida entre os que são detentores do saber e os que supostamente não o possuem. Nessa dualidade, aqueles e aquelas considerados e consideradas integrantes do grupo dominante do conhecimento assumem um patamar de superioridade em relação às pessoas rotuladas como incapazes de construir saberes.

Freire é um crítico dessas pedagogias que concebem a sociedade dividida entre pessoas possuidoras de conhecimento e outras incultas, ignorantes, incapazes. Para ele, não existem saberes maiores e menores, mas diferentes. Todas as pessoas possuem saberes variados que, em diálogo, construirão conhecimentos. Quem ensina aprende e quem aprende ensina, de forma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011, p. 95).

A prática educativa derivada dessas pedagogias hegemônicas criticadas na filosofia freiriana é chamada de “educação bancária”, ato no qual o educador/a se torna narrador/a, dissertador/a, 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 proprietários/as exclusivos/as do saber (Freire, 2011, p. 78).

Esses atos educativos “bancários” ou autoritários elaboraram conhecimentos incapazes de transformar a realidade presente, pois a educação efetivada com base na hierarquização dos saberes busca domesticar e silenciar as pessoas, a fim de torná-las ajustadas à sociedade.

Já uma educação que se desenvolve na construção de saberes compartilhados em relações horizontais, segundo Freire (2005, p. 98), constrói conhecimentos criadores de

condições para práticas direcionadas à transformação do mundo, pois, possibilitando às pessoas “um diálogo constante com o outro”, contrapõe-se ao educar como prescrição, fortalece a crítica do tempo presente e propicia experiências coletivas de inserção na luta para superar as problemáticas causadoras das opressões, explorações, dominações e injustiças.

Muitos são os elementos da educação popular que partem dessas bases da filosofia freiriana. Na próxima seção, consideramos alguns que, em nossa análise, são centrais. Ao pontuá-los, identificamos aproximações entre o pensamento benjaminiano sobre a infância e as reflexões acerca dos atos educativos populares.

Educação popular e encontros com a filosofia benjaminiana da infância

A breve exposição das concepções filosóficas de Freire a respeito da educação, feita no capítulo anterior, indica-nos, em primeiro lugar, que as práticas educativas populares precisam estar fundamentadas em pedagogias elaboradas com as classes subalternizadas.

Na sua filosofia da infância, Benjamin também entende que atos educativos capazes de enfrentar e superar significativamente situações, contextos ou sistemas de opressão, exploração e dominação só podem existir se originados de pedagogias formuladas com as classes populares. Essa ideia, por exemplo, é encontrada em *Uma Pedagogia Comunista*, quando o filósofo berlinense propõe que a educação desenvolvida pelos partidos e organizações comunistas precisa se basear em uma 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 na elaboração de diretrizes pedagógicas que pretendam fomentar ações educativas no campo do enfrentamento às violências e misérias do capitalismo (Benjamin, 2002, p. 122).

Em uma abordagem que se diferencia do marxismo clássico, o qual associa 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.

Se observarmos a afirmação de Freire (2011, p. 41), referindo-se aos oprimidos e oprimidas como capazes de criar pedagogias de superação das ordens opressoras, por serem

possuidores e possuidoras de uma “força de libertação”, encontraremos uma importante aproximação entre o pensador brasileiro e Benjamin.

Ora, se as pedagogias fundamentadoras de uma educação popular precisam ser formuladas com as classes populares, as práticas educativas que delas resultam não devem ser “bancárias”. Em outras palavras, devem ultrapassar a mera transmissão e recepção de conteúdos, comprometendo-se com “a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (Freire, 2011, p. 82).

Na filosofia benjaminiana da infância, argumentos muito semelhantes podem apoiar as reflexões em torno desse elemento. Voltemos ao texto *Uma Pedagogia Comunista*, mais especificamente a uma crítica de Benjamin (2002, p. 121) às formas de educação postas em exercício a partir do que ele, genericamente, chama 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, a essência dela, será possível, na concepção pedagógica burguesa, estabelecer uma educação capaz de transformá-la, no futuro, em uma cidadã útil, confiável e ciente da posição dela no mundo (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 já citado *Programa de um Teatro Infantil Proletário*, 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/a educador/a.

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 do teatro infantil proletário (aqui

ele se refere ao trabalho de Lacis), 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). Contudo, 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 incidir politicamente nos contextos, situações e territórios onde estão inseridas. E aqui entramos em mais um elemento da educação popular: as articulações entre educação e ação política.

Já vimos que o pensamento freiriano se coloca contra as práticas que reduzem a educação à apresentação, transmissão, dissertação ou narração de conteúdos, porque elas procuram colocar as pessoas na condição de “seres da adaptação, do ajustamento”, impedindo-as de inserirem-se nas lutas pela transformação do mundo (Freire, 2011, p. 83).

Mas, para Freire (2011, p. 73), a criação de uma posição de passividade diante de situações de opressão, dominação ou exploração não é um problema que se restringe à “educação bancária”. Atos educativos podem até ser críticos dessa concepção, mas entregam-se a “um jogo divertido em nível puramente intelectual”, que promove uma reflexão sobre a realidade, busca reconhecê-la, sem provocar as pessoas à ação, à inserção crítica em um determinado contexto para transformá-lo. Isto, no entanto, não seria um apelo ao “ativismo”, que é o agir sem reflexão, mas a defesa de uma prática de educação cujo objetivo perseguido seja a unidade da reflexão com a ação, uma “práxis” na busca por outra sociedade, outro mundo.

É importante ressaltar, mais uma vez, que, no pensamento freiriano, não existe separação entre educação e política. Todo ato educativo é político, inclusive aqueles que se julgam neutros. Sendo assim, a educação popular é concebida como uma ação política, que parte da reflexão crítica de situações concretas de opressão e das lutas de pessoas oprimidas.

Na filosofia benjaminiana da infância encontraremos ideias muito próximas a essa noção. Retomemos o *Programa de um Teatro Infantil Proletário*. Nesse 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 em uma pedagogia produtora de uma educação idealista, extremamente valorizadora de métodos psicológicos, centrada na autoridade das pessoas

adultas e moralizadoras, cujo objetivo final é manter meninos e meninas, bem como homens e mulheres adultos/as, passivos/as diante das ordens ou sistemas opressores.

Vejamos isso 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 a educação da política. A passividade, objetivo da educação burguesa, é um ato político. Na direção oposta, a prática educativa presente no teatro infantil proletário, que deveria resultar em 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 esse equívoco, questiona o filósofo, não seria criar as condições para práticas educativas que agem como “instrumentos de uma instrução anti proletária dos proletários?”.

Em 1996, sessenta e sete anos depois de Benjamin escrever essas reflexões, Freire (2021, p. 95-96), refletindo sobre a prática docente, afirmou:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.

Ou seja, as considerações pedagógicas da filosofia benjaminiana da infância e a filosofia freiriana da educação estão bem próximas ao afirmarem ser impossível a existência de uma educação neutra ou despolitizada. As classes defensoras dessa suposta ação educativa, atualmente apresentada sob a bandeira do movimento “Escola Sem Partido” (Gadotti, 2016, p. 150), pretendem silenciar e aniquilar as forças que, questionando a situação presente, propõem outros projetos de sociedade e mundo.

Considerações finais

Benjamin ainda é um filósofo pouco referenciado nos debates e reflexões sobre educação popular. Este artigo apresentou possíveis aproximações entre as concepções pedagógicas e políticas presentes na filosofia benjaminiana da infância e essa forma de pensar e fazer educação chamada de popular.

Em nossa visão, fazer esse diálogo não significa lançar no eurocentrismo o debate sobre as práticas educativas populares, até porque a filosofia freiriana da educação, fundamento principal da educação popular, foi elaborada com a contribuição de várias fontes teóricas europeias. Identificar as proximidades elencadas nas seções deste texto representa abrir novos horizontes para o conjunto de teorias nas quais se sustentam os atos educativos que surgem das classes oprimidas e a elas servem.

Trata-se de um diálogo com potencial para fortalecer a ideia de que uma educação, para ser popular, precisa fundamentar-se em pedagogias elaboradas com as classes oprimidas, ultrapassar a identificação do ato educativo como mera transmissão de conteúdos, construir coletivamente o conhecimento com os diversos saberes que se apresentam e se desenvolvem nas práticas educativas e ser politicamente comprometida com a superação de toda forma de opressão, dominação e injustiça.

Ou seja, as contribuições teóricas que podem vir da aproximação entre a filosofia benjaminiana da infância e a educação popular criam condições de possibilidade para que se amplie ainda mais a abertura de outros horizontes utópicos e a construção de um mundo novo.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico? *In*: CHACON, D. R. A. (Org.). **Pedagogia da resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 118-145.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Obras Escolhidas de Walter Benjamin v. 1).

BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Obras Escolhidas de Walter Benjamin v. 2).

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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). **Artefilosofia**, Ouro Preto, v. 15, n. 29, p. 114-134, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/4301>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FÁVERO, O. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 49-63.

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

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

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

GADOTTI, M. A escola cidadã frente à “Escola Sem Partido”. *In*: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 149-160.

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

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

SOUZA, J. F. **E a filosofia da educação**: a reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico. Recife: Edições Bagaço, 2006.

SOUZA, J. **Uma pedagogia da revolução**: a contribuição do governo Arraes (1960-1964) à reinvenção da educação brasileira. São Paulo: Autores Associados, 1987.

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

Submetido em 14 de maio de 2023.

Aprovado em 11 de julho de 2023.