

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Eliana Regina Fritzen Pedroso

**FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA COMO FRAGMENTOS DE
MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA**

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil
2019

Eliana Regina Fritzen Pedroso

**FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA COMO FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DA
DOCÊNCIA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientado por: Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil.

2019

Pedroso, Eliana Regina Fritzen
FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA COMO FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DA
DOCÊNCIA / Eliana Regina Fritzen Pedroso.- 2019.
160 p.; 30 cm

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

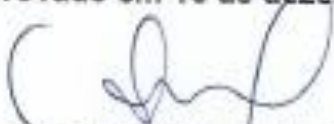
1. Formação de professores, memória e violência I.
Trevisan, Amarildo Luiz II. Título.

Eliana Regina Fritzen Pedroso


**FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA COMO FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DA
DOCÊNCIA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovado em 16 de dezembro de 2019:

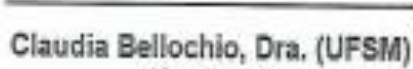

Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)


Valeska Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)


Cláudio Almir Dalbosco, Dr. (UPF) - Parecer


Diego Carlos Zanella, Dr. (UFN)


Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)


Claudia Bellochio, Dra. (UFSM)
(Suplente)


Elisete M. Tomazetti, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, RS, Brasil
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Ao professor orientador pela troca formativa, pelo diálogo e sabedoria partilhados.

Aos professores membros da banca Jorge Cunha, Valeska Oliveira, Cláudio Dalbosco, Diego Zanella, Cláudia Bellochio, Nadja Hermann e Elisete Tomazetti pelas importantes contribuições ao trabalho e pela leitura criteriosa.

Às mulheres que me educaram, à minha mãe, minha madrinha, minhas tias e minha avó.

Ao André meu companheiro de vida, pelo amor, carinho e diálogos compartilhados todos os dias.

Às minhas professoras e meus professores que com seus ensinamentos me ajudaram a chegar até aqui.

Apenas a violência mítica, não a divina, será reconhecida como tal com certeza, a não ser por efeitos incomparáveis, pois a força expiatória da violência não é clara aos olhos dos homens.

Walter Benjamin

RESUMO

FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA COMO FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA

AUTOR: ELIANA REGINA FRITZEN PEDROSO
ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

O presente trabalho de tese foi desenvolvido dentro da Linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1), do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria-RS. A investigação consistiu, centralmente, em esclarecer e dimensionar o “peso” e o significado que a violência assume na formação humana, em especial na formação de professores. Para tanto, seguimos os estudos de Walter Benjamin, balizando a pesquisa proeminentemente pelas contribuições do texto *Para a Crítica da Violência*, a partir do qual é possível compreender que a forma com que mais frequentemente nos deparamos com a violência, é *violência mítica* ou do *direito*, cuja expressão mais constante é dada pelo Estado em sua tarefa de controle. Em contrapartida, ainda na perspectiva benjaminiana, a *violência divina* tem o papel de expurgar toda a violência produzida pelo direito, manifestando-se em ações engajadas de reivindicação para a mudança das situações de injustiças. Nessa direção, ela tem, potencialmente, uma referência na esfera da educação, pela ação do pensamento crítico, expresso em movimentos mediadores através da instância da linguagem. Assim sendo, nos propomos perquirir empiricamente as implicações das diferentes manifestações e experiências de violência presentes na memória dos docentes. Nessas condições, nossas questões basilares estão enunciadas nos seguintes termos: Como as narrativas emanadas pelos professores (por meio da rememoração) compreendidas e organizadas na perspectiva metodológica do *Mosaico Medieval*, poderão oferecer possibilidades para a compreensão da complexa relação entre violência e formação? Quais memórias o professor (a) tem da violência no espaço escolar da sua experiência de aluno (a), e como essa questão, em alguma medida, se relaciona com o “ser docente”? Isso significa pensar a formação de professores a partir da importância que a categoria da violência exerce, pela via da memória, na trajetória da formação humana marcada pelo seu percurso escolarizante. Nesse sentido, este trabalho de tese acrescenta contribuições específicas ao campo da formação de professores pelo viés da filosofia da educação. Assim, defendemos a tese de que a formação do *ser docente* na sua inextrincável relação com a memória formativa é constituída pela violência; cabendo, portanto, a *rememoração* e o autoesclarecimento crítico desse processo – aliado à bases psicanalíticas – estabelecerem-se como pilares para a formação e atuação docente na instância da não-violência.

Palavras-chave: Formação; Violência; Memória formativa; rememoração; Experiência; Infância

ABSTRACT

FORMATION AND VIOLENCE AS FRAGMENTS OF TEACHING MEMORIES

Author: ELIANA REGINA FRITZEN PEDROSO

Advisor: AMARILDO LUIZ TREVISAN

This thesis work was developed within the Research Line Training, Knowledge and Professional Development (LP1), Postgraduate Program in Education, Center of Education, Federal University of Santa Maria-RS. The research consisted, centrally, in clarifying and dimensioning the “weight” and the meaning that violence assumes in human formation, especially in teacher education. To this end, we follow Walter Benjamin's studies, highlighting the research prominently by the contributions of the text *To the Criticism of Violence*, from which it is possible to understand that the way we most often encounter violence is mythic or law violence, whose most constant expression is given by the state in its control task. On the other hand, even in the Benjaminian perspective, divine violence has the role of purifying all the violence produced by law, manifesting itself in committed actions of claim for the change of situations of injustice. In this sense, it has, potentially, a reference in the sphere of education, through the action of critical thinking, expressed in mediating movements through the instance of language. Therefore, we propose to empirically inquire into the implications of the different manifestations and experiences of violence present in the teachers' memory. Under these conditions, our basic questions are stated in the following terms: How can the narratives emanating from teachers (through recollection) understood and organized in the methodological perspective of the Medieval Mosaic, offer possibilities for understanding the complex relationship between violence and formation? What memories does the teacher have about the violence in the school space of his / her student experience, and how does this issue, to some extent, relate to “being a teacher”? This means thinking about teacher education based on the importance that the category of violence exerts, through memory, in the trajectory of human formation marked by its schooling career. In this sense, this thesis adds specific contributions to the field of teacher education through the philosophy of education. Thus, we defend the thesis that the formation of the teaching being in its inextricable relation with the formative memory is constituted by violence; therefore, the remembrance and critical self-clarification of this process - together with the psychoanalytical bases - should be established as pillars for the formation and teaching performance in the non-violence instance.

Key-words: Formation; Violence; Formative Memory; Remembrance; Experience; Childhood

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
a) Memórias de autoformação	13
CAPÍTULO I	25
ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: MOSAICO MEDIEVAL NO DRAMA BARROCO EM WALTER BENJAMIN	25
1.1 Compondo o mosaico benjaminiano	25
1.2 Mosaico Medieval como hermenêutica do desvio	30
1.3 Desdobramentos metodológicos: orientações procedimentais da pesquisa....	35
1.4 Recontar a experiência: narrar a memória	39
CAPÍTULO II	44
WALTER BENJAMIN E A ESCOLA DE FRANKFURT: UM MOSAICO PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	44
2.1 Teoria Crítica e Walter Benjamin: “cacos” de um mesmo tempo histórico.....	44
2.2 Benjamin e a renovação do marxismo no interior da teoria crítica	47
2.3 Benjamin: contribuições à filosofia da educação	52
CAPÍTULO III	56
A EDUCAÇÃO SEGUNDO OS FRAGMENTOS VIOLÊNCIA E FORMAÇÃO	56
3.1 A violência como poder: do Estado às instituições educacionais	56
3.2 Educação e o problema da coexistência da violência e da formação.....	63
3.3 A violência na formação humana	67
3.4 Violência Cultural e suas implicações sociais	75
3.5 Implicações do tema da violência no pensamento de Walter Benjamin	78
CAPÍTULO IV	83
EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA: A FORMAÇÃO DOCENTE NO VITRAL DA VIOLÊNCIA HISTÓRICA	83
4.1 Pontuações necessárias acerca da “experiência” em Walter Benjamin	83
4.2 Formação docente e identidade: o sentido da experiência.....	86
4.3 <i>Bildungsroman</i> e narrativas de formação perpassadas pela problemática da violência.....	93
CAPÍTULO V	97
HISTÓRIA E INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN: O TOPOS DA MEMÓRIA FORMATIVA	97
5.1 A rememoração segundo a crítica proustiana	97

5.2 Memória formativa e a prática da rememoração da história para a subjetividade	102
CAPITULO VI	106
FRAGMENTOS DA MEMÓRIA DOCENTE: VIOLÊNCIA, INFÂNCIA E FORMAÇÃO	106
6.1 Peças da narrativa: rememorações docentes	107
6.2 A montagem de fragmentos entre a violência e a formação no universo da docência	133
REFERÊNCIAS	151
ANEXO I	158
ANEXO II	159

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente tese¹ erige olhares investigativos dentro do horizonte da filosofia da educação voltado para o campo da formação de professores, destacando o enfoque da coexistência da violência e da formação no processo educativo sob o prisma ontológico da constituição docente e sua relação com a memória e a experiência. A proposta consiste em compreender o significado que a violência assume na constituição da identidade do “ser docente” através de um retorno a sua memória individual na relação com a memória coletiva da educação escolar, via rememoração.

De um modo geral, o tema da violência e sua relação com a educação sempre apareceu quase que estritamente pela imagem da agressão física, o que significa o seu entendimento mais comum e recorrente, e até mesmo, às vezes, superficial. Nessa linha, já nos anos cinquenta foi lançado no cinema o que viria a tornar-se um clássico, o filme “Sementes da violência”, do diretor Richard Brooks. Esse filme antecipa, em alguns casos, o que viria acontecer na realidade atual. O impacto chocante da violência escolar revelava, sobretudo, a dificuldade do sistema educacional em trabalhar com o “diferente” e a “diversidade”, apresentado em cenas ainda não comuns no imaginário social da época. Esse cenário que hoje se torna cada vez mais frequente nos meios de comunicação, passa a demandar o senso crítico de quem atua na área da educação. Contudo, a história apresentada ostentava a incapacidade dos professores e gestores de lidarem com a mediação do conflito através da instância da linguagem. A situação se reverte quando um professor consegue levar adiante um diálogo de entendimento com os alunos, sem recorrer exclusivamente a métodos de coerção para manter a disciplina na sala de aula.

Há uma gama muito grande e variada de estudos que tentam explicar o fenômeno da violência nas vertentes da antropologia, sociologia e psicologia.

¹ O presente trabalho decorre das atividades de investigação e estudo realizadas por meio do projeto de pesquisa “Teorias da violência na educação: formação de professores para atuar em situações de conflito”, aprovado no CNPq com Bolsa Produtividade em Pesquisa – PQ-1D, e desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação, no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA). Esse projeto é coordenado pelo prof^o Dr. Amarildo Luiz Trevisan, com tempo de vigência 01/03/2017 a 28/02/2021.

Contudo, “o pensamento também precisa, para ser verdadeiro, hoje em todo caso, pensar contra si mesmo” (ADORNO, 2009, p. 302). Assim, para um aprofundamento da questão em bases mais subterrâneas da acepção da violência na vida humana, há um estudo de Walter Benjamin, intitulado “Para a crítica da violência” (2013) que nos ajuda a compreendê-la não somente como patologia social, mas como componente da subjetividade e dos aspectos estruturais das relações em sociedade. Em face dessa situação demanda um olhar para o “reverso da violência”, aquela presente no próprio sistema, muitas vezes anônima, por isso também mítica. É há também o seu contraponto, a violência divina que opera numa dimensão não-coercitiva. Não podemos deixar de perguntar o quanto daquela violência explícita no “verso” tem a ver com o “reverso” dela, e as implicações morais daí decorrentes. Assim, para exercermos essa investigação no campo da formação docente, escolhemos estudar o encadeamento desses termos através da apreensão crítico-reflexiva da Filosofia da Educação. Isso implica também dizer que as manifestações da violência na esfera das micro relações estabelecidas no interior instituições formadoras como a família e a escola, por exemplo, se ligam ao horizonte da violência histórica presente na experiência social formadora da humanidade. Isso está presente de modo latente em Benjamin (2012a) quando se pode afirmar que não há nenhum movimento da história que não seja também um movimento de catástrofe. Pois as nossas experiências formativas não se fazem fora das influências delegadas pelo passado e, portanto, da violência histórica presente nele.

Por isso, alguns termos se destacaram quando passamos a investigar o tema da violência, por meio de uma acepção crítica. Um desses aspectos tratam do caráter violento presente na formação da personalidade. Pois é inegável que a formação humana também cumpriu um papel que foi o de adaptar o ser humano para conviver harmonicamente nos espaços sociais para, posteriormente, se tornar um trabalhador na sociedade capitalista. Assim, esses aspectos no nível do ensino, exigiram do processo educativo que os instintos naturais violentos fossem recalçados a tal ponto que se pudesse atuar na instância da aprendizagem. Os instintos agressivos nos constituem enquanto seres humanos, então, nossa formação subjetiva pode estar vinculada com essas características. Contudo, se os instintos violentos são também parte do ser humano, como afirmou Freud (1975) em *Além do Princípio do Prazer*, é inevitável a coexistência da violência na formação. Isso implica perceber a violência de uma perspectiva diferente, pensar sua intrínseca

relação na formação - no nosso caso, mais especificamente na formação de professores - compreendendo não somente seu viés negativo.

Dessa forma, qualquer pessoa que refletir criticamente acerca da sua própria história de vida escolar irremediavelmente encontrará memórias de violência. Ainda que não reconheça isso de modo imediato, não seria possível fugir da influência que ela assume em sua trajetória formativa. Ademais, a formação de docentes agrega elementos que vão além do mero exercício prático da profissão, envolvendo os diversos âmbitos do “ser docente”. Conforme declara Hermann (2016, p. 16):

Muitas vivências marcaram minha vivência escolar, mas elas podem ser agrupadas na ideia de que a escola passava uma mensagem dupla: ao mesmo tempo que me encantava pelo mundo introduzido pela leitura, o prazer da descoberta, a escola mostrava sua face formal e repressora. Uma educação tensionada entre obediência e transgressão. Isso não é um clichê, tão pouco foi um problema insuperável, mas trouxe dificuldades. Exigiu constantes confrontos comigo mesma, muitos questionamentos sobre como deveria agir e uma certa desorientação provocativa, o que descobri *ex post facto*. Dessa experiência escolar ficou a importância do estudo, um bom preparo na escrita, um anseio pela educação do espírito. O resto tive que refazer.

Consideramos as palavras de Hermann como ilustrativas do problema que pretendemos desenvolver nesse trabalho, pois elas trazem consigo o peso e o significado da violência na formação. Desse modo, passo, nesse momento, a narrar as minhas memórias autoformativas nas quais, sem dúvida, refletem na escolha pelo tema aqui erigido como questão investigativa.

a) Memórias de autoformação

Nasci² na cidade de Santa Rosa/RS, no ano de 1990. Preciso inicialmente ressaltar que tenho poucas lembranças da minha primeira infância, quem sabe porque me foram pouco contadas, pois conforme Benjamin (2012a) parte das lembranças são o que contam para nós, ou seja, construímos as lembranças com a mistura das experiências e do que delas nos foram narradas. De minhas vivências escolares recordo mais de momentos no recreio ou em aulas que íamos para fora da sala com as classes, quem costumava fazer isso era uma professora de História.

² Neste subtítulo utilizo a primeira pessoa do singular por tratar-se de narrativas autobiográficas. No restante do trabalho utilizo a primeira pessoa do plural, pois o mesmo é fruto de diálogos entre a pesquisadora, seus referenciais e as falas das professoras.

No início de minha trajetória como professora de educação infantil me deparei com uma turma de maternal em uma escola pública municipal, localizada na periferia. Ao assumir a turma e perceber o quão traumático o processo de inserção na escola podia ser para uma criança pequena de dois anos de idade, me suscitaram muitas reflexões e também sofrimento. Experimentei esse espaço por um mês, e durante esse tempo percebi a dificuldade no ensino de crianças tão pequenas e o quanto elas podem ser violentas com outros nessa fase. Creio que essa experiência tenha sido um ponto chave que me motivou a pesquisar as memórias de violência e suas repercussões na vida profissional docente, porque durante o tempo que estive ali tive algumas lembranças involuntárias da minha primeira infância que também ocorreram em uma creche municipal. Aliado a esses fatores, os estudos e interlocuções desenvolvidos no GPFORMA, naquele momento, foram fundamentais para a construção do projeto de tese.

Assim, em muitos momentos profícuos de construção dessa tese relembrei cenas de sofrimento físico e de humilhação que vivi no ambiente escolar. Cenas das quais são impossíveis de se separar do sujeito pesquisador, cenas também que hoje conduzem o meu senso de justiça sobre o mundo, e que luto para que não se repitam com outras pessoas, nem nas escolas onde trabalhei e nem na Universidade³ em que trabalho atualmente.

Em Santa Rosa/RS concluí a Educação Básica. No ano seguinte, após concluir o terceiro ano do Ensino Médio, em 2008, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria, por meio do PEIES (antigo programa de ingresso seriado). A escolha por ingressar na área da docência, e mais especificamente no curso de Pedagogia, foi porque desde criança admirava muito essa profissão e também pelo interesse em estudos sociológicos e filosóficos que eu já demonstrava no Ensino Médio. Pois desde essa época sempre apreciei a leitura de clássicos da literatura brasileira e da própria filosofia. Nessa fase li livros como: *Helena*, de Machado de Assis; *Noite na Taverna*, de Alvares de Azevedo e *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder. Nessa última obra, que traz de forma romântica a apresentação da história da filosofia e a narra juntamente a fatos do cotidiano, passei a olhar de forma mais crítica a realidade social e a acreditar que a educação

³ Atualmente atuo como Pedagoga Educacional na Universidade Federal do Rio Grande – Campus Santa Vitória do Palmar/RS.

teria papel de contribuir para ao menos nos questionar, se não pudéssemos tornar o mundo melhor. Essas experiências foram fundamentais para o desdobramento da trajetória formativa e acadêmica, marcando interesses sobre certos temas da educação que se fazem presente em mim até hoje.

Ao iniciar o curso de Pedagogia me identificava muito com as disciplinas de Filosofia da Educação e Sociologia da Educação, pois desde antes de iniciar meus estudos percebia o equívoco baseado no senso comum, de que para escolher a profissão de pedagogo bastava “gostar de criança”. Desse modo, com as aprendizagens referentes a essas disciplinas ficou mais claro para mim que o processo de ensino-aprendizagem abrangia uma complexidade muito maior do que simples metodologias em formas de “receitas” para ampliar conhecimentos.

Assim, fui desenvolvendo um senso crítico que me proporcionou uma participação mais profícua nos temas das aulas. Neste sentido, minha curiosidade só aumentava sobre a base teórica da educação. Conversava bastante com os professores sobre essas questões. Em decorrência disso, recebi convite de uma professora para participar de uma seleção de bolsa de iniciação científica para atuar nos projetos de pesquisa e extensão no Grupo de Pesquisa: Formação Cultural, Hermenêutica e Educação⁴ (GPFORMA) em 2009. Esse grupo se ampara no referencial da Teoria Crítica para estudar temas como: a formação cultural do professor, esclarecimento e emancipação; relação teoria e prática da educação; experiência e violência na formação de professores.

Os filósofos de Frankfurt constituem uma forte base teórica para o GPFORMA, pois eles se dedicaram a desvendar as estruturas que contribuem para a dominação do ser humano nas dimensões social e política. Isso significou uma nova forma de perceber a racionalidade humana em voga nos processos sociais engendrados no interior da cultura e da educação. Dessa forma, as leituras desta época, enquanto bolsista de iniciação científica, tiveram como objeto de reflexão perceber as racionalidades que atuam nas instâncias sociais e por consequência na formação do professor.

Assim, foi no bojo das discussões desenvolvidas no GPFORMA, e amparadas no projeto *Teoria e prática da formação no reconhecimento do outro* e dos estudos

⁴ Grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Pós-Doutor Amarildo Luiz Trevisan e registrado na plataforma do CNPq.

dele decorrentes, que construí meu Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pelo professor Amarildo Luiz Trevisan sob o título *As Compreensões da Epistemologia da Prática na Formação Docente e a Possibilidade Intersubjetiva*. Nele foi desenvolvido uma pesquisa teórico-bibliográfica que percebeu a atual influência da epistemologia da prática desenvolvida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, e por consequência as pesquisas sobre formação docente, tendo como principais compreensões e denominações: inovação, recontextualização e tecnificação. Assim, o objetivo central foi repensar a relação entre teoria e prática, proposta pela adesão à epistemologia da prática na formação docente, enquanto inovação, recontextualização ou tecnificação, propondo possibilidades a partir da relação comunicativa. As principais conclusões a que chegamos no trabalho denotaram que as concepções metafísicas entendem as relações com o conhecimento estritamente sobre o binômio sujeito-objeto, desconsiderando a influência que um contexto social pode ter na relação com o saber.

No mesmo ano de conclusão do Curso de Pedagogia, fui aprovada na seleção de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. A proposta orientadora central do meu trabalho de dissertação se empenhou em responder a seguinte pergunta: Como está sendo desenvolvida a sensibilidade no campo da formação de professores para compreensão dos vestígios da barbárie num tempo herdeiro do esquecimento? Desse modo, o objetivo central da pesquisa foi investigar a possibilidade de agregar aos saberes docentes o horizonte ético-estético, por meio da noção de experiência, tematizando as narrativas repercutidas pelos professores em formação sob a influência de um tempo marcado pelo esquecimento. Assim, pensar contribuições acerca do autoesclarecimento pedagógico da docência provoca uma preocupação com as racionalidades docentes que circulam no ambiente pedagógico. No âmbito do trabalho em questão, isso implicou perquirir como a racionalidade epistemológico-prática, inserida no currículo da formação de professores com uma noção de saber e experiência, limitada ao cognitivo, contribuiu para que se perpetuasse na esfera social a herança do esquecimento.

Após as inserções das sugestões da banca, as conclusões que considerei no trabalho me permitiram perceber que as relações do campo da memória com a formação de professores, expressam, antes de tudo, a constituição da docência em

um ambiente que entrelaça memória individual e memória coletiva. Assim, a partir da análise dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia, percebi que o sentido ético-estético dos saberes docentes se relaciona com as possibilidades da ampliação das relações de pertencimento, quando a história individual se entrelaça com a história coletiva. Portanto, a constituição de um professor sensível aos acontecimentos de barbárie e preocupado com a memória de um passado “que não é dos outros”, mas dele próprio, é algo absolutamente fundamental a ser considerado nos processos formativos da docência. Desse modo, é preciso se voltar para as raízes da prática pedagógica as quais se encontram, também, em saberes que envolvem aspectos culturais e históricos.

Após a conclusão do Mestrado em Educação atuei como professora substituta no Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto, ministrando as disciplinas pedagógicas no curso de Licenciatura em Computação e metodologia científica no Ensino Técnico Profissional de Nível Médio. A docência na formação de professores me permitiu aprender muito mais que ensinar, já que a cada aula mantínhamos diálogos constantes e discussões por temas atuais e questões levantadas pelos alunos. Procurei variar nas abordagens e metodologias de ensino utilizadas em aula, e sempre que a temática permitisse buscava “pôr em prática” algumas considerações da minha pesquisa no mestrado. Propus aulas que problematizavam aqueles saberes pautados exclusivamente em um viés cognitivo, e por meio de oficinas pedagógicas apresentava as possibilidades dos saberes éticos e estéticos.

Somado a essas ponderações também se reflete minha experiência na escola de educação básica, onde atuei como Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS. Neste trabalho com as crianças foi perceptível o quanto nas conversas e nas atividades de socialização a sociedade se faz presente em todas suas formas dentro do microcosmo que é a escola. Acredito, assim como o filósofo Theodor Adorno, que a primeira infância é a etapa crucial do desenvolvimento humano, e agindo pedagogicamente nela que podemos evitar a recorrência das barbáries no futuro.

b) A imagem da pesquisa

Neste sentido, há algo que pouco sabemos sobre educação e que é urgente saber melhor, trata-se da tematização da relação entre “violência” e “formação”, que

ainda é insatisfatória em termos de compreensão crítica. Na realidade educativa atual do país, um dos móveis que se sobressai na motivação da violência, no cenário escolar, é o embate entre o acesso à educação – situado no campo do Direito como antídoto à uma suposta barbárie – e as peculiaridades sociais de sujeitos não-idênticos, daqueles que fazem parte da escola. Nos últimos anos essa problemática tem sido para mim um momento de grande desafio investigativo e de profunda reflexão sobre as implicações da categoria da violência no campo da formação docente. Aliado a isso, desenvolvemos aqui a tentativa de superar uma visão idealista da formação, pois é inegável os traços nos quais a tensão com a violência pode produzir reflexões aos processos educativos atuais.

Desse modo, é possível dizer que a violência marca o processo formativo do professor, compreendendo sua formação em diversos âmbitos: desde a formação identitária da qual fazem parte as memórias de infância até a formação acadêmica, passando pelos cursos de graduação e pós-graduação, bem como a formação na atuação profissional no exercício da docência. Isto é, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1993, p. 13). Assim, como afirma Nóvoa, entendemos que a formação do professor também está relacionada com sua identidade, ou seja, que os aspectos constitutivos da subjetividade: suas memórias, suas escolhas pessoais e profissionais também definem o processo formativo do professor. Desse modo, a pesquisa será constituída através da análise dos “fragmentos de memórias” de infância dos professores em processo de formação continuada, ou seja, em atuação na educação básica. A violência enquanto um fenômeno social que se apresenta nos espaços de formação do professor como a escola, acaba por se tornar parte do processo de construção do ser docente.

Nesse sentido, a escola hoje, enquanto espaço formativo, é uma das instituições sociais que mais se debate com o problema da “violência”, isso porque a escola “não é só o lugar onde explode a violência de uma parte dos jovens; ela participa de sua gênese, exercendo sobre eles uma formidável pressão” (PERRENOUD, 2000, p. 146). Essa instituição revive ou recapitula, nos termos de Benjamim (2013), a origem da violência na esfera do direito: a passagem do direito natural ao positivo numa espécie de recriação do contrato social de Rousseau.

Conforme atesta Perrenoud (2000), para muitos autores como Philippe Meirei e M. Develay, seria a *Lei*, com maiúscula, entendida como *interdito da violência* não só em sociedade, mas também na escola. Caberia, então, nessa linha de raciocínio, “a competência dos professores instaurarem a ‘Lei’, não como xerife instaura a não-violência através da ameaça de uma violência legítima, mas pelo livre consentimento, o reconhecimento por cada um do fato de que a vida seria intolerável se cada um fosse inimigo de todos” (PERRENOUD, 2000, p 144.). Considerando que o determinismo da Pedagogia das Competências influenciou fortemente a legislação que trata da formação de professores⁵, e até mesmo, as produções desse campo, cabe questionar o quanto de violência manifestada na forma de poder se instaura também nos processos formativos que regem a docência. Assim, é urgente rever o caráter institucional da violência que tem raízes no próprio movimento dos rumos da história.

Para toda teoria das ciências sociais, o interdito da violência continua sendo a base da cultura civilizatória da humanidade, mas ainda assim, sociedades tecnológicas e pós-modernas não incorporaram até as suas “últimas raízes capilares” o espírito civilizatório. Isso está mais claro do que nunca quando Freud (2014) atesta que a cultura produz a sua própria anti-cultura, daí as regressões ao estado de barbárie humana.

Diante do estado de coisas que reflete uma situação de recorrência da violência e da compreensão superficial que ela assume no curso dos processos formativos institucionais não é mais possível que as propostas em torno da formação dos docentes da Educação Básica se concentrem em melhores métodos de ensino ou no uso de novas tecnologias. Não se pode simplesmente fazer desses elementos preocupações centrais do processo formativo, em detrimento da preocupação com a categoria da violência. Sobretudo, quando é preciso pensar o peso que ela assume dentro da experiência formativa. Ao invés de ser banida como erva daninha à parte da existência humana, a violência precisa ser tratada como elemento da formação

⁵ Podemos ilustrar a legislação que rege a formação de professores no Brasil através dos seguintes documentos: Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012.

humana, haja vista o alto índice de recorrências que acontecem nesse meio⁶. É imperioso trazer essa questão para o centro do debate nas propostas de formação de professores, visto que isso também diz respeito à questão ética. Com efeito, é preciso questionar a quem o atual discurso da violência pode interessar, interpretado apenas em seu sentido negativo, de modo superficial. Não é novidade que a própria esfera do Direito reage à violência com uma violência ainda maior pra fazer valer, pelo uso da força e do poder, os princípios doutrinários que nem sempre são reconhecidos ou favorecedores a todos os membros do corpo social. Erigindo-se contra o Direito enquanto ordem mantenedora da violência, a crítica benjaminiana quer desvelar a chamada violência legal, institucionalizada pelo Estado, cujo aparato jurídico, também amparado na força, é composto pela polícia e as forças armadas.

Não se trata de amainar ou negar existência da violência fora do monopólio estatal, a ponto de justificar certas manifestações de agressão humana, mas da necessidade de dar um outro enfoque ao tema da violência, fora das malhas exclusivamente negativas a que ficou submetido na tradição pedagógica, e praticamente inexistente nos processos formativos da docência.

A escola como redentora do caráter institucional das sociedades leva aquele que está umbilicalmente ligado a ela – o professor – a ser na medida em que forma, também, numa linguagem psicanalítica, o freio das pulsões como ação do campo do “direito”. As experiências de violência nas mais tenras idades especialmente no espaço da escola alimentam as forças impulsivas daquilo que teria o potencial de repetir, no âmbito social mais amplo, acontecimentos da mesma natureza que os de Auschwitz. Por isso, é preciso reverter o foco do entendimento da violência. Na esteira dessa discussão temos elementos suficientes para afirmar que a pressão social presente no ambiente da escola leva a configurá-la também como espaço da micro-catástrofe. Daí que, é sentido nesse espaço os efeitos de um embate de forças entre os “impulsos de vida e os impulsos destrutivos” (FREUD, 2014). Conseqüentemente, então, não há como fugir do fato de considerar a violência, em bases críticas, como condimento da formação.

⁶ As notícias sobre a violência no ambiente escolar são cada vez mais recorrentes na mídia brasileira: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>

Nossa *memória formativa* é sempre atravessada de algum modo pela violência em suas diferentes formas de manifestação: “poder como violência”, “violência como poder”; “violência mítica” e a “violência divina” (BENJAMIN, 2013). A memória formativa (como resultante do processo de rememoração) está amparada em Walter Benjamin (2012b), mais exatamente nos textos *A imagem de Proust e Infância Berlimense por volta de 1900*. As experiências vividas na infância, refletidas pelo adulto Benjamin significam um contraponto subjetivo de um adulto que retorna a pontos significativos da vivência pessoal, os quais constituem uma espécie de *topos* da memória, ou seja, aspectos constitutivos da personalidade que definem modos particulares de pensar, sentir e agir. Através da autorreflexão sobre si, apoiada na rememoração, a memória contribui para tornar o sentido da experiência um elemento profundamente formativo.

Por isso, essa problemática se relaciona diretamente com a Pedagogia. Ora, se ela tem por função principal articular meios a fins, ainda que esses fins, muitas vezes idealizados, nem sempre correspondam aos anseios daqueles aos quais se dirigem; então boa parte da manifestação da violência e das formas de opressão no espaço escolar podem ser compreendidas como formas de resistência e desidentificação em relação aos ditos fins. Com efeito, em vista das realidades sociais contemporâneas, nos é ainda desconhecido o quanto de violência permanece nessa relação que a Pedagogia procura, através de um sustento axiológico, estabelecer entre meios e fins. Conforme destaca Pain (1992), se a violência é o fenômeno em questão, então é necessário colocá-la no âmago da Pedagogia, principalmente no âmbito da formação docente.

A formação numa perspectiva crítica e humana é sempre um contraponto à presença da virtualidade da violência. Ora, é a memória da violência que auxilia a redesenhar a trajetória formativa de modo a não incorrer a ela novamente. Daí que o espaço da não-violência inelutavelmente lida com a presença virtual da violência: “O que quer dizer que existe uma esfera da não-violência no entendimento humano que é totalmente inacessível à violência: a esfera própria da ‘compreensão mútua’, a linguagem” (BENJAMIN, 2013, p. 139). A inacessibilidade da violência na esfera do entendimento mútuo é proporcional a sua virtualidade dentro desse mesmo espaço. Essa ideia só não é paradoxal porque é vitalmente necessária ao ambiente da não-violência. Assim, inegavelmente a violência está presente desde sempre na memória. Cada pessoa carrega em si suas imagens próprias da violência, as quais

constituem, por sua vez, a base para a “compreensão mútua”. Por essa via, a categoria da violência tem um papel profundamente formativo, porque a transmissão da memória se dá pela linguagem e, por conseguinte, é formativa. Para fins de ilustração, poderíamos dizer que toda vez em que Adorno asseverou em sua obra o imperativo de que Auschwitz não se repetisse, como sendo exigência primeira de toda a educação, na verdade ele estava defendendo que a imagem da violência presente na memória teria uma força incrivelmente maior para educar contra atos de barbárie do que qualquer outra proposta de formação que pudesse existir.

À vista do exposto, ao mesmo tempo, essas questões escondem e colocam desafios muito fecundos para a área de formação de professores. Portanto, é preciso dar um passo adiante no campo da formação docente, e perguntar: De que modo podemos compreender a formação de professores por meio da sua relação com a memória, considerando a violência como seu aspecto constitutivo? Isso significa pensar a formação docente a partir da importância que a categoria da violência exerce, pela via da memória, na trajetória da formação humana marcada pelo seu percurso escolarizante. Assim, no contexto dessa problematização, defendemos a tese de que a formação do ser docente na sua inextrincável relação com a memória formativa é constituída pela violência, cabendo, portanto, a *rememoração* e o autoesclarecimento crítico desse processo. Com o desdobramento dessa pergunta principal, levando em conta o referencial benjaminiano, seria possível compreender as influências da violência, nas bases originárias da constituição da subjetividade no sentido da relação sujeito, sociedade e escola.

Para nos auxiliar na compreensão da complexa relação que situa a violência e a formação no campo educacional, e em especial na formação de professores, entendemos assim como Gamboa (2012) que a metodologia é construída na pesquisa em educação, a partir dos elementos encadeados ao problema de pesquisa. Desse modo, elegemos a imagem do *Mosaico Medieval* (BENJAMIN, 1984; 2016) como uma imagem que pode representar e auxiliar na compreensão do nosso problema de pesquisa. Essa imagem carrega consigo uma espécie de ilustração da crítica do conhecimento realizada por Benjamin. Nela, o autor entende que elementos microestruturais (ou até mesmo do cotidiano) adequadamente correlacionados poderiam iluminar fatos ou ideias presentes na amplitude social.

Nesse sentido, a linha de investigação desdobrada da nossa questão central, enunciada anteriormente, se guiará pelas seguintes questões basilares: Como as

narrativas emanadas pelos professores (por meio da rememoração) compreendidas e organizadas na perspectiva metodológica do Mosaico Medieval, poderão oferecer possibilidades para a compreensão da complexa relação violência e formação? Quais memórias o professor tem da violência no espaço escolar da sua experiência de aluno, e como isso, em alguma medida, se relaciona com sua identidade docente?

Essas considerações em torno das questões de pesquisa auxiliam a construir uma compreensão mais crítica da manifestação da violência (em sentido amplo) no seu conjunto no interior da escola, de modo que os professores lidariam com ela de maneira mais consciente e esclarecida no cotidiano de suas atuações pedagógicas no espaço escolar. Nesse percurso investigativo, o objetivo central é investigar a violência como aspecto constitutivo da formação, em especial da formação de professores, estabelecendo relações/tensões com a percepção da violência presente na memória formativa do professor da educação básica. Para o alcance desse propósito central da investigação, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) apresentar o potencial teórico-metodológico da categoria do Mosaico Medieval em Walter Benjamin, para a elucidação do tema violência e formação; b) situar histórica e conceitualmente a contribuição teórica de Walter Benjamin com relação ao pensamento da Teoria crítica, apontando a partir desse viés uma perspectiva para a filosofia da educação; c) estudar a categoria da violência na sua relação com a formação a partir das contribuições de Walter Benjamin, estabelecendo correlações específicas com Theodor Adorno e Sigmund Freud; d) investigar a formação docente e suas implicações com a experiência no lastro da violência histórica, destacando os aspectos da memória e da identidade; e) pesquisar a configuração e o entendimento que a categoria da violência assume na memória formativa do professor, em atuação na escola de educação básica; f) compreender como a memória formativa do professor, tecida na rememoração, reafirma a violência como poder ou apresenta possibilidades de mudança na condução das práticas educativas.

Assim sendo, no capítulo I, discutimos os elementos básicos que fundamentam a orientação metodológica do trabalho. Neste sentido, apresentamos a ideia de *mosaico medieval* enquanto recurso imagético-metodológico, provido pela assim chamada hermenêutica do desvio. Esta referência consistiu não somente na perspectiva de análise empregada na entrevista narrativa, mas também representou

a própria tarefa teórico-artesanal subjacente a todo o trabalho de montagem temática dos tópicos e discussões arroladas ao longo da pesquisa.

No capítulo II, a ideia fundamental foi demonstrar o arcabouço teórico de Benjamin no curso de desenvolvimento da teoria crítica empreendida pela Escola de Frankfurt. Pontuando, desse modo, a sua contribuição, no interior do Instituto de Pesquisa Social, para a renovação teórica do marxismo, em especial pela abordagem de novos esquemas metodológicos de leitura da realidade social e histórica. A partir disso, nos foi possível elucidar fundamentos básicos necessários a caracterização do pensamento de Walter Benjamin, de modo a situar pontos fecundos de sua obra para a discussão de temáticas e de dimensões teórico-metodológicas no campo da Filosofia da educação.

Na seguinte subseção o capítulo III, consistiu em fazer jus ao cabedal teórico que justifica a assertiva a despeito da tensão e da correlação substancial entre os extremos violência e formação. O texto *Para a crítica da violência*, de Walter Benjamin, configurou o pano de fundo que perpassa e organiza todo o construto de tópicos e autores chamados a discutir a problemática da imbricação entre a sombra da violência e os processos civilizatórios, sociais e educativos.

No capítulo IV, discutimos a centralidade dos conceitos de experiência e memória para a formação docente, chamando atenção para elementos de fundo que historicamente marcaram a ideia de formação cultural como experiências de narrativas de si indelevelmente tocadas pela esfera da violência.

No capítulo V, abordamos o caminho pelo qual Walter Benjamin serviu-se da categoria da rememoração presente nos escritos literários de Proust para os intentos específicos de sua filosofia. Nesse sentido, nosso propósito foi discutir os fundamentos teóricos da *memória formativa*, no horizonte do tempo histórico, calcada no *topos* da infância.

No capítulo VI, discutimos aspectos referentes a análise teórica dos dados empíricos da pesquisa. Assim, as falas das quatro professoras, registradas por meio da entrevista narrativa, foram cuidadosamente auscultadas, lidas e recompostas por dimensões extraídas das próprias histórias docentes. Toda a montagem do construto narrativo e analítico foi realizado sob a ótica do mosaico benjaminiano.

CAPÍTULO I

ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: MOSAICO MEDIEVAL NO DRAMA BARROCO EM WALTER BENJAMIN

Nesse capítulo pretendemos apresentar o percurso metodológico do projeto de tese, lançando mão da imagem do Mosaico Medieval – categoria discutida por Walter Benjamin (1984) - como uma espécie de recurso imagético-metodológico que se desenvolve principalmente pela representação estética da realidade pondo dois principais fenômenos em oposição dialética. A representação das ideias ou conceitos se dão nesse esquema de entendimento através das minuciosas relações com os seus pormenores, os quais vão dignificar a grandeza da imagem do Vitral Medieval. Além disso, pretende-se elucidar contextualmente em que época o drama barroco surgiu no tempo histórico e sua contribuição teórico-metodológica para essa pesquisa, segundo a ideia do método como desvio. O drama barroco é entendido como uma manifestação artística, de cunho dialético, que não esconde o que há de violento nos movimentos da história. A partir dessa apresentação do drama barroco delimitamos os procedimentos de orientação da pesquisa, a qual busca nas narrativas de memória de infância dos professores garimpar fragmentos em que a violência se faz presente.

1.1 Compendo o mosaico benjaminiano

A imagem do ‘mosaico medieval’ é apresentada no livro *Origem do Drama Barroco*⁷ Alemão no sentido de elucidar o encaminhamento filosófico adotado para

⁷ Há uma polêmica em torno da tradução do termo *Trauerspiel* cujo significado mais literal poderia ser traduzido por “drama lutuoso” (termo alemão originário de *trauer* (luto) e *spiel* (jogo), resultando em lutilúdio ou luto lúdico. Nesse sentido, alguns optam por traduzir por “drama trágico” e outros por “drama barroco”. Neste trabalho utilizamos obras que apresentam as duas traduções, porém optamos por registrar Drama Barroco, seguindo a linha de Walter Benjamin de que sua proposta era fornecer uma nova leitura do drama alemão do período correspondente ao século XVII. Desse modo, como o seu propósito era fazer uma distinção entre *Trauerspiel* e *Tragödie* é mais justo com seu pensamento, usar a expressão “drama barroco”, justamente porque com ela pode-se definir um tipo de drama

pesquisar a caracterização específica do drama barroco. Esta obra foi publicada pela primeira vez no ano de 1928. A escrita é oriunda de uma reflexão a respeito do contexto histórico formado após a Primeira Guerra Mundial, cujo clima cultural passa centralmente pela restauração política da chamada República de Weimar (iniciada em 1919) a qual Benjamin não hesitou em atacar suas bases ideológicas. Não obstante, a estratégia foi, conforme sua própria declaração: “mascarar os elementos atuais e políticos de seu pensamento” (BENJAMIN apud BOLLE, 1988, p. 44).

É preciso dizer que a consolidação desse trabalho se dá num momento difícil da vida do autor, pois para remediar dificuldades econômicas, Benjamin tenta a carreira de professor. Assim, cabe pontuar que a configuração final do texto se dá em função da necessidade de submetê-lo ao Departamento de Literatura Alemã como tese de livre-docência na Universidade de Frankfurt. Após ser recusada nesse departamento seguiu para o de Estética da mesma Universidade, sido também rejeitada. É fato que a avaliação da obra naquela ocasião não fora compreendida em sua profundidade e riqueza, a ponto de um dos avaliadores afirmar que não havia entendido nem sequer uma só linha do texto. Contudo, hoje esse trabalho teórico representa uma das obras mais importantes do século XX. Isso prova que ela estava determinada a ser algo adiante de seu tempo.

Além de ser um trabalho que visou manifestar o entendimento sobre a modernidade por meio do Drama Barroco Alemão, conforme Bolle (1988, p. 43), essa obra também procurou explicitar que “o sentido da imagem levaria a compreender o arcabouço teórico da obra inteira de Benjamin”. Esse trecho vem denotar o ponto de vista estético da obra, até então pouco discutido. A questão estética se faz presente nos seus escritos pelas temáticas e associações com grandes romances ou ideias filosóficas pelas quais somos constantemente remetidos ao fazer a leitura de seus textos.

Outro sentido observado no Drama Barroco, segundo Bolle (1988), é o ético. No incurso de pesquisa de Benjamin sobre a temática, é observado um esquecimento e um crescente processo de recalque cultural sobre o Barroco. Diferentemente do humanismo idealista que escondia em seus atos a violência e a barbárie, o Barroco visava justamente realçá-la. Foi assim que ele se contrapôs a

específico, circunscrito, ao período literário alemão já mencionado. Portanto, mais facilmente distinguível das formas literárias atinentes à tragédia (Tragödie).

algumas visões cujo objetivo era apenas ostentar uma formação que não possuía um viés crítico, por isso “o Barroco se revela como a soberana antítese do classicismo” (BENJAMIN, 1984. p. 198). O mito do classicismo da República de Weimar buscou reconstruir o legado de Schiller e Goethe no pós-guerra (1919-1933) sob um clima que passou ao largo das atrocidades recém ocorridas⁸. É desse modo que o sentido ético do Barroco toma forma, pois “o estudo da forma do drama barroco revela mais claramente que qualquer outro a violência desse movimento dialético” (BENJAMIN, 1984, p. 188). Esse movimento é típico da crítica alegórica que consiste em desarranjar e arranjar fragmentos elencando em tópicos-guia para se formarem a partir de um olhar constelador. Nesse mesmo sentido,

como os outros gêneros, o drama barroco é uma ideia, e vale para ele o que vale para as outras ideias: essa ideia tem de ser representada, através da "salvação", pelo conceito, dos seus elementos, a partir dos extremos. À primeira vista, isso parece significar, simplesmente, uma polarização entre dois teatros nacionais, ou entre duas obras, no interior do mesmo espaço cultural. Assim, o drama barroco alemão, o mais grosseiro da Europa, estaria num extremo, e o espanhol, o mais perfeito, estaria em outro extremo, do mesmo modo que no interior do teatro alemão, Gryphius, o autor mais refinado, seria contraposto ao que Benjamin considerasse o mais tosco. A forma do drama barroco seria construída assim pelo confronto desses extremos, sem que esse critério estético invalidasse a importância das obras menores para a determinação da forma, que transparece, pelo contrário, com maior evidência nas suas realizações secundárias (ROUANET, 1984, p. 15 e 16).

Assim, o sentido ético reverbera no estético através do movimento dialético em que o mosaico propõe quando justapõe dois elementos em tensão. No caso da pesquisa que Benjamin elegeu, ele mantém em confronto os extremos Drama Barroco Alemão e Drama Barroco Espanhol. A partir daí o propósito é buscar compreender os pormenores provenientes dos outros conceitos que mantém ligação com as duas concepções literárias amplamente antagônicas. Pois,

[...] o mosaico na fragmentação caprichosa de suas partículas, não perde sua majestade. Tanto o *mosaico* quanto a contemplação justapõem elementos isolados e heterogêneos, e nada manifesta com mais força o

⁸ Paralelo a esse tempo, Benjamin escreve em 1921 o texto *Para a Crítica da Violência* que será discutido no próximo capítulo. Para Bolle (1988, p.45) esse e outros textos constituem “o subtexto moderno das observações sobre o barroco, espaço-tempo para onde se desloca o crítico historiógrafo para melhor identificar a fisionomia de sua época”.

impacto transcendente, quer da imagem sagrada, quer da verdade o valor desses fragmentos de pensamento é tanto maior quanto menor sua relação imediata com a concepção básica que lhes corresponde, e o brilho da representação depende desse valor da mesma forma que o brilho do mosaico depende da qualidade do esmalte (BENJAMIN, 1984, p. 51, grifo nosso).

Com isso, o filósofo cria uma apresentação estética do tema que está pesquisando, isso quer dizer uma apresentação por meio da imagem como uma representação⁹.

A imagem do mosaico medieval está associada ao desenvolvimento da Teoria do Conhecimento de Benjamin. No Prólogo Epistemológico-crítico o autor explicita a questão epistemológica que se relaciona com a ideia de verdade (relação universal – particular), essa ideia se desenvolve no movimento contínuo das múltiplas relações que estabelece com os objetos. “Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo” (BENJAMIN, 1984, p. 50). Benjamin quer dizer com isso que a ideia da verdade é um fenômeno que não pode ser resolvido pela simples e sistemática relação do universal com o particular. Trata-se de um movimento que nunca cessa, pois nessa relação cada fragmento elucida um contexto que nunca será semelhante a outro. Para ilustrar essa concepção Benjamin (1984, p. 59: 60) diz que:

Assim como a harmonia das esferas depende das órbitas de astros que não se tocam, a existência do *mundus intelligibilis* depende da distância intransponível entre as essências puras. Cada ideia é um sol, e se relaciona com outras ideias como os sóis se relacionam entre si (Grifo do autor).

Percebemos que a relação entre os extremos (conceitos), cujos elementos se configuram ao seu redor, se tornam mais expressivos ao representar uma ideia. De acordo com Benjamin, o Vitral Medieval é a representação estética de uma ideia. Isso se evidencia quando determinado conceito se liga a outros fragmentos que

⁹ Benjamin compõe elementos para conceber a filosofia oposta a um conceito de sistema, o qual percebe a questão da verdade como um retorno ao universal, diferentemente da ideia de representação, defendida por ele, que elabora a partir do particular elementos que representem a realidade. “Se a filosofia quiser permanecer fiel à lei de sua forma, como representação da verdade e não como guia para o conhecimento, deve-se atribuir importância ao exercício dessa forma, e não à sua antecipação como sistema” (BENJAMIN, 1984, p.50).

estão inter-relacionados convergindo para que se possa visualizar uma ideia, cuja expressão maior está na imagem representada pelo mosaico. Por isso, a ideia de verdade para ele está na compreensão da origem que cada fragmento possui individualmente. Mas que só tem sentido unido ao todo, significando assim a totalidade. A união de elementos heterogêneos se encaixam nas inter-relações que os vitrais propõem quando conciliam diferentes elementos da realidade.

Assim, conciliar elementos divergentes da realidade em um contexto que produza significado, como é o caso da imagem do Mosaico, implica num constante movimento dialético. Com efeito, a dialética ao destacar tensões interdependentes estabelecidas entre as múltiplas determinações de pormenores que envolvem o contexto de compreensão, busca sintetizá-los em um único elemento na definição da totalidade. Por isso, vemos que a proposta do método de Benjamin não é produzir uma síntese com os extremos em oposição, mas antes mantê-los em tensão para conciliar novos fragmentos que possam produzir sentido expressivo: Essa questão interpretativa aparece na compreensão de Jimenez (1999, p. 335):

Benjamin vai mais longe do que este aspecto psicológico, subjetivo, da relação que nos liga à arte. Crê na possibilidade de mostrar que as obras são condensações de experiências passadas capazes de iluminar o futuro se conseguirmos decifrar sua significação simbólica e alegórica.

Na representação metodológica que o mosaico elucida, ele corrobora para o processo de extrair elementos de uma dada realidade, os quais se inter-relacionam na imagem para interpretá-los filosoficamente. Pois, “as ideias só adquirem vida quando os extremos se reúnem a sua volta” (BENJAMIN, 1984, p. 57). Dessa forma, Benjamin afirma que para construir as ideias é necessário voltar-se para os seus com seus limiares de significação. Desse modo, quando os conceitos se agrupam em torno de um objeto, por meio do pensamento, eles trabalham em torno daquilo que não foi alcançado em sua plenitude de expressão.

A importância da história segundo a ideia de uma hermenêutica do desvio, em que as verdades não são descobertas pelas vozes dos vencedores e sim dos vencidos, causam uma inversão ao pensamento da historiografia tradicional. Para ampliarmos a compreensão acerca desse tema é interessante analisarmos o trecho em que o filósofo alemão compara as ideias aos gêneros estéticos, cuja formação se dá a partir das obras de arte. Ou seja, os gêneros artísticos (realismo, nominalismo)

que se tornam representativos pelas obras de arte acabaram perdendo seu caráter sensível na tentativa da classificação. Desse modo, Rouanet (1984, p.14, 15) esclarece que:

Ao mesmo tempo, essa ideia vai recebendo seu conteúdo graças aos artistas individuais, e sua descoberta só pode dar-se pela investigação imanente dessas obras. Desse modo, Benjamin pretende situar-se além do nominalismo e além do realismo. [...] Pelo primeiro procedimento, o pesquisador junta todas as obras que são tradicionalmente consideradas trágicas ou líricas, ou que são vividas subjetivamente como tais, e tenta determinar o que elas têm de comum. Nessa perspectiva o conceito é a expressão do semelhante, e com isso o extremo e o heterogêneo são excluídos. Pelo segundo procedimento o pesquisador produz, abstratamente, uma classificação de gêneros, com suas respectivas regras, e passa a julgar suas obras individuais de acordo com as supostas leis de gênero: com isso mais uma vez a obra de arte deixa de ser considerada em sua especificidade.

Benjamin se utiliza da elucidação das metodologias de análise dos gêneros artísticos para expressar seu ponto de vista acerca de como percebe a relação com o conhecimento. Se utilizássemos a metodologia que o nominalismo adota para classificar obras, é visível, segundo Rouanet (1984), que as ideias e os conceitos buscam relação com tudo o que há de semelhante ao seu redor. Já a metodologia elencada pelo realismo, seria a de produzir uma teoria com leis e condutas nas quais as obras que não podem se encaixar nelas não fariam parte do gênero. Mas o que Benjamin quer dizer parece ser comum a todo enfoque de pesquisa qualitativa, que é o de perceber que não podemos colocar temáticas complexas dentro de uma metodologia prescrita, esperando obter resultados objetivos. E que no caso da obra de arte, isso se expressaria por negar o seu potencial maior, isto é, o de ser arte. Por isso há em Benjamin a ideia de que a “totalidade é alcançada pela representação do singular” (MACHADO, 2004, p. 47). As partes que representam a imagem do mosaico são mais importantes do que a imagem em si, somente o singular pode contribuir para a riqueza da formação do todo.

1.2 Mosaico Medieval como hermenêutica do desvio

Além dos sentidos ético e estético, o Drama Barroco e sua hermenêutica do desvio - o Mosaico Medieval - são referentes de uma epistemologia própria, que se configura bem distante de um pensamento linear e positivista, se situando mais próximo da dialeticidade própria das experiências humanas e sociais. Nesse sentido,

propomos recompor categorias e contextos que são importantes para a pesquisa. Assim, se faz necessário expor as sustentações epistemológicas do “método do desvio” ou “método do caminho não direto”¹⁰ de Walter Benjamin. Esse intento se apoia em leituras que destacam a relação do “método como desvio” à uma crítica do Iluminismo, principalmente no que concerne as bases racionais e instrumentais dessa concepção.

A hermenêutica do desvio se diferencia da forma de interpretação matemática, daí, conforme Matos (1993, p. 10): “Enquanto o método cartesiano se aplica arbitrariamente a qualquer objeto, o indicado por Benjamin adere mimeticamente a um objeto particular de contemplação”. Para ele a ideia de conhecer um objeto não está na mera habilidade de dominar todas as características que um objeto possui; enfatizando assim uma análise que se utiliza puramente do viés cognitivo. Mas antes disso, o propósito é motivar a análise de um objeto através das categorias essencialmente estéticas, posto que elas atuam no espaço que o cognitivo não consegue alcançar. Por conseguinte, sua ideia de conhecimento se engendra através da contemplação de um objeto e das múltiplas relações que estão presentes na sua representação. Assim, se

[...] a filosofia quiser conservar a lei de sua forma, não como propedêutica mediadora do conhecimento, mas como representação da verdade, [...] designada pelo termo escolástico do “tratado” porque ele reenvia, ainda que de forma latente, para os objetos da teologia, sem os quais não é possível pensar a verdade. Os tratados serão doutrinários no tom que assumem [...] e também eles renunciam os meios coercitivos da demonstração matemática. Na sua forma canônica eles aceitam um único elemento doutrinário – de intenção, aliás, mais educativa do que doutrinária -, a citação da *auctoritas*. A representação é a quintessência do seu método. Método é caminho não direto. A representação como esse caminho não direto: é esse o caráter metodológico do tratado (BENJAMIN, 2016, p. 16).

Seu pensamento exemplifica claramente o que poderíamos associar como uma filosofia da arte interpretada de seu ponto de vista epistemológico, a partir da

¹⁰ Os dois termos método do desvio ou caminho não direto são utilizados na obra de Benjamin para compor sua compreensão acerca do que envolve as questões sobre o conhecimento, elas estão presentes na obra *Origem do Drama Barroco Alemão* e são diferentemente nomeadas de acordo com a tradução. Embora entendemos que método tem sustentação na obra de Benjamin, devido à controvérsia de Gadamer com a questão do método, em *Verdade e Método*, achamos por bem nos apropriar do significado do Mosaico não simplesmente como método, mas como uma hermenêutica do desvio.

utilização dos termos representação e contemplação. A filosofia entendida a partir do termo “Tratado” se destina a pesquisar objetos vindos da teologia. Entre esses objetos se destaca principalmente a imagem do Mosaico Medieval, pois na maioria das representações dessa técnica estão figuras bíblicas. Assim, a legitimação do Tratado com base na *Auctoritas* está sustentada por meio de uma entidade ou pessoa. Então, o saber nele presente ocorre em função do que essa figura representa segundo a sociedade de que ela faz parte. Ela se diferencia do método matemático em que a legitimação é associada à comprovação empírica de suas afirmações.

Em outras palavras o método como desvio

[...] significa a renúncia à discursividade linear da intenção particular em proveito de um pensamento *umständlich*, ao mesmo tempo minucioso e hesitante, que sempre volta a seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta também uma alteridade renovada do objeto. A estrutura temporal desse método do desvio deve ser ressaltada: o pensamento para, volta atrás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego. É o exato contrário de uma consciência segura de si mesma, do seu alvo e do seu itinerário a seguir (GAGNEBIN, 1993, p. 25).

Para entender a realidade, nessa perspectiva, é necessário configurarmos ideias que se colocam no centro dessa representação e que produzem sentido pela sua relação dialética. Ou seja, pela sua natural tensão, assim, é preciso manter as ideias em suspensão para extrair seu significado através da visualidade que a experiência estética proporciona: “O saber humano é fragmentário num sentido particularmente expressivo: a saber, como o amontoado de peças arbitrariamente cortadas com as quais se monta um quebra-cabeças. [...] segura-o ao lado de um outro e experimenta se eles se encaixam” (BENJAMIN, 1997, p. 71). As relações que produzem sentido expressando uma verdade, nessa concepção, implicam seu viés expressivo através da imagem formada pelos fragmentos, que em relacionados entre si, produzem um significado.

Olgária Matos (1993) percebeu que subjaz a concepção epistemológica de Benjamin um sentido que é alheio ao cognitivo, e próximo do sentido expressivo. Pois, em sua análise sobre as ideias de Platão, Benjamin traz a categoria do belo quando, segundo Platão: ‘a verdade é declarada bela’: “A compreensão desse ponto de vista platônico sobre a relação entre verdade e beleza é, não só um propósito fundamental de toda a filosofia da arte, mas também um pressuposto insubstituível

para a determinação do conceito de verdade” (BENJAMIN, 2016, p. 19). Esse trecho é chave para afirmarmos que Benjamin entende a categoria da verdade associada a filosofia da arte e, portanto, a expressão de uma imagem como um modo de entendimento acerca da realidade.

Cabe agora entendermos do ponto de vista teórico-epistemológico como se estrutura a fundamentação da ideia do Mosaico Medieval em Benjamin (2016) na análise do capítulo “Prólogo Epistemológico-crítico”. Para Benjamin, cabe ao filósofo o papel de representação das ideias, isto é, o papel de mediador entre o mundo empírico e o mundo das ideias. O cientista subdivide o mundo em diversas partes em pequenos conceitos que se voltam ao mundo das ideias, já o artista esboça uma imagem restrita da realidade uma vez que não consegue representar todos os seus elementos em uma obra de arte. Assim, “nunca a preocupação com a representação parece ter sido contemplada na tarefa do filósofo” (BENJAMIN, 2016, p. 20). Isso quer destacar a atribuição da teoria filosófica em pensar a verdade como representação da unidade e da singularidade. Usufruindo dos conceitos estéticos, o filósofo quer demonstrar que os mecanismos usuais e cognitivos de compreensão da realidade são limitados. Desse modo, os conceitos de representação e contemplação passam a fazer mais sentido dentro de sua compreensão epistemológica, a qual engloba um teor estético no sentido de apresentação do mundo por um viés imagético.

A imagem do Mosaico Medieval aparece, nesse sentido, da possibilidade de representação das ideias. O Mosaico Medieval na História da Arte é representativo em obras que retratam a imagem divina do cristianismo, a técnica musiva se dá por meio da adesão de fragmentos de pequenos materiais como mármore, granito e vidro.

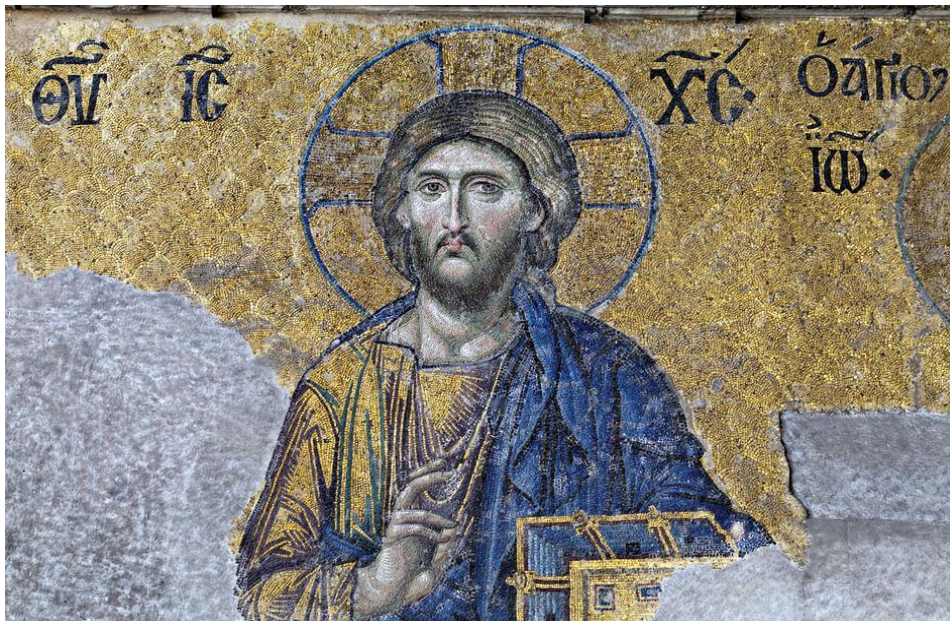


Figura 1 Mosaico de Jesus Cristo em Santa Sofia, Istambul, Turquia. Foto de Ihsan Gercelman.

Fonte: VIG, Rosangela. Idade Média, Arte Bizantina. In.: <http://www.obrasdarte.com/idade-media-arte-bizantina-por-rosangela-vig/#prettyPhoto>, 2014.

Benjamin (2016, p. 17) refere que “tanto o mosaico como o Tratado na fase áurea do seu florescimento no Ocidente, pertencem a Idade Média; aquilo que permite sua comparação é, assim, da ordem do genuíno parentesco”. O filósofo utiliza da imagem sagrada dos vitrais medievais como uma imagem epistemológica daquilo que constitui, em seu ponto de vista, a verdade, apresentando também como se dá a representação das ideias do ponto de vista filosófico. Para ele as ideias estão sempre associadas aos conceitos que as fundam formando uma constelação de conceitos que se ligam e expressam a verdade a partir da importância de cada fragmento: “A ideia é uma mônada - isso significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo” (BENJAMIN, 2016, p. 37). O valor do singular, da unidade e do fragmento que está de toda forma associado a um contexto, constitui a expressividade da verdade.

Entretanto, os mecanismos sensíveis, os quais colocamos em disposição na tarefa da contemplação, podem nos propiciar contextos e ideias representadas em imagens. O conceito de imagem subjugado dentro da tradição racionalista é entendido “como fonte de ilusão e engano” (MATOS, 1993, p. 73). Benjamin defende, então, a ideia de que a imagem pode ser o objeto conciliador entre a natureza e a cultura por meio de seu movimento dialético. E por isso, critica a racionalidade iluminista a partir da forma como Descartes denomina essa

racionalidade: como “luz natural”. Para o filósofo alemão é justamente nas luzes em que há um ofuscamento e onde se encerra a experiência do projeto moderno. A imagem nesse contexto surge como um contraponto à cientificidade do Iluminismo, com a volta do mito, da imaginação e daquilo que não é definido como algo puramente racional. Assim, com o desencantamento do mundo cuja forma de representação é construída por um meio estritamente cognitivo e racional, retirando o seu viés sagrado e profético, a ideia da imagem no interior de uma teoria epistemológica tenta, de certa forma, resgatar os aspectos míticos de uma modernidade de ‘imagens sem objetos’:

Ora, a consolidação de uma racionalidade para a qual conhecer é, analogicamente à magia (que pretende dominar o objeto a distância, sem entrar em contato direto com ele, graças ao poder da imagem), se pôr em afinidade com a essência das coisas, passa pelo desprestígio e destituição dos saberes mágicos (MATOS, 1993, p. 76).

Benjamin tenta recuperar o sentido da imagem através da crítica “imagens sem objeto”, problematizando a racionalidade instrumental iluminista a qual acreditava que a verdade estava na total destituição mítica do objeto do conhecimento. Diferente disso, por meio do sentido expressivo da imagem do Mosaico Medieval pode-se recuperar a forma de compreensão da realidade que acentua e potencializa a importância de cada fragmento que forma a imagem. Olhar a realidade a partir de fragmentos que ao se inter-relacionarem constituindo uma imagem, como é o caso dos Vitrais Medievais, demonstra quão profícua é a ideia da hermenêutica como desvio. Isso porque a imagem traz de volta outra forma de pensar o conhecimento, pelo seu sentido desvirtuado do conhecimento tradicional, ela traz consigo a possibilidade do conhecimento existir em vias de expressão estética a qual está intimamente ligada com a memória. De outro modo, a memória não é, senão, uma imagem mental que retorna à consciência quando instigada, por uma narrativa, que pode ser uma imagem fílmica, um trecho de um livro de literatura, ou também narrativas como trocas de experiência entre pares. “Igual a quem forma para si, a partir da casa onde mora e do bairro que habita, uma imagem de sua própria natureza e índole” (BENJAMIN, 2012b, p. 94).

1.3 Desdobramentos metodológicos: orientações procedimentais da pesquisa

Diante do exposto, a associação que pretendemos desenvolver com a metáfora benjaminiana do Mosaico Medieval, se dá no sentido de justificar a complexa relação que envolvem os termos violência e formação. Isso exige a elaboração de um referencial teórico-metodológico que consiga abarcar os diferentes pormenores envolvidos nesses dois termos e que pretendem dar sentido ao conteúdo e a forma da pesquisa em questão. Para tanto, é necessário promover uma analogia ao que é explicitado em termos filosóficos da construção da imagem do Mosaico Medieval e transpô-los para a tese em questão. Assim, ao manter os extremos violência e formação em tensão, procuramos problematizar que, no âmbito da experiência humana, tanto a violência é constituída da formação como a formação é constituída de violência. Nesses termos, Benjamin (2013) refere-se a violência-como-poder, citando o caso dos grevistas, em que ao promoverem um ato contra seus empregadores, ao mesmo tempo, esse ato não deixa de ser uma experiência formativa em busca de melhores condições de trabalho. Nesse caso, o embate que eles promovem contra a violência-como-poder tem implicações formativas. Nessa linha, há manifestações de violência perpassantes às instituições sociais. Em consequência o processo educativo não escapa dos efeitos da violência, esse argumento se torna mais claro na discussão estabelecida nesse trabalho. Nela pretende-se compreender, numa perspectiva filosófica de análise da educação, as manifestações sociais da violência na escola. Tensionando os dois extremos violência e formação, apresentamos relações com seus pormenores, como: a memória formativa, a narração, a rememoração, identidade docente e a história individual e coletiva os quais são fragmentos importantes que englobam a nossa problemática de pesquisa. Esses fragmentos serão elucidados mais claramente na construção dos capítulos interrelacionados entre si.

Sendo assim, a partir da problemática apresentada neste trabalho de tese, erigimos uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual, no contexto específico dessa investigação, inter-relaciona, como um fundamento teórico-metodológico, a imagem do Mosaico Medieval – categoria benjaminiana de compreensão e desvelamento do objeto de investigação.

Assim, no que concerne a dimensão empírica deste trabalho, para a análise das narrativas das memórias de violência, contaremos com a participação de quatro professoras. Essas quatro professoras trabalham nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e uma delas é professora na Educação Infantil. Suas rotinas de trabalho são de quarenta horas semanais elas trabalham em bairros de periferia na cidade de Santa Maria-RS, três delas são iniciantes possuem menos de 10 anos de profissão e uma possui mais de 10 anos. Sua formação continuada na pós-graduação é de nível de mestrado em três delas e uma com nível de especialização.

Essa relação faz jus na proposta de auscultar as professoras por meio das memórias de violência e fazer dessas falas os fragmentos ou cacos que constituirão o 'mosaico' da pesquisa. Isso quer dizer que somente na relação do intérprete (pesquisador) com o sujeito de pesquisa, que as categorias de análise podem ser extraídas. Isso também significa olhar para o tempo histórico e tematizar o que não foi suficientemente problematizado principalmente em virtude da ideologia. Daí também a dimensão ética do processo histórico por meio daquilo que Benjamin define como o papel da memória em suas teses sobre história (tese cinco). E sobre esse propósito o próprio Habermas (1990, p. 25) esclarece que:

O que Benjamin tem em mente é a noção sumamente profana de que o universalismo ético tem também de levar a sério toda a injustiça já cometida, e como é evidente, e irreversível; é a noção de que existe uma solidariedade dos que nasceram mais tarde com aqueles que os precederam, com todos aqueles que alguma vez tenham sido por ventura na sua integridade física ou pessoal por ação do Homem, e de que essa solidariedade só pode ser testemunhada e posta em prática através da rememoração. A força libertada da memória não deve servir aqui, como se verificou de Hegel até Freud, para resgatar o poder do passado exercido sobre o presente, mas sim para resgatar uma dívida do presente para com o passado.

Assim, a pesquisa que é guiada pelos autores da Teoria Crítica carrega em si o potencial crítico-reflexivo de olhar a história em uma perspectiva de permanente desvelamento, buscando em suas fendas o olhar do outro que foi vencido. O processo dialético se constitui como elemento conciliador dos fragmentos unidos ao Mosaico Medieval, em que o processo de auscultar o outro é peça fundamental de sua formação, pois "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'tal como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo" (BENJAMIN, 2012a, p. 243). Daí porque, auscultar as memórias de violência das professoras, implica entendê-las como parte de sua identidade, ou seja, parte do seu processo formativo.

Desse modo, pretendemos analisar as narrativas das memórias de violência das professoras através de uma perspectiva compreensiva e dialética. Ou seja, não basta somente interpretá-las literalmente é necessário desvendar o que cada fala e expressão significa naquele contexto e como ele se relaciona com a formação daquele profissional. Pois, não podemos desconsiderar que as memórias individuais não sejam aspectos profundamente determinantes na formação do professor em atuação na escola de educação básica.

Essa configuração tomada pela relação dialética, coloca o pesquisador de forma mais aberta ao contexto em que se procura olhar, numa troca de impressões do seu mundo da vida com o mundo da vida do outro. Aqui se daria o fenômeno da crítica da compreensão, reconstruído pela linguagem. Sem ela, o fenômeno compreensivo pairaria apenas por um viés da subjetividade. Assim, nessa nova forma de compreender os mundos da vida mediados pela linguagem (através da escuta do outro), os contextos das pesquisas se tornam mais significativos e elucidativos.

Ademais, o processo de reflexão filosófica não se faz distante de um modo sensível de compreender a realidade e os problemas sociais e educacionais. A representação estética de uma ideia, conforme a perspectiva estética benjaminiana do *mosaico medieval*, pode contribuir para criar outros contornos ao que ainda é superficial nas relações entre 'violência' e 'formação'.

A representação como recurso filosófico de busca da "verdade" é tão mais autêntica quanto mais aloca em si mesma a contemplação do valor individual de cada "parte" que constitui a unidade do fenômeno. Assim, as respostas às indagações levantadas nesse trabalho, fazendo jus ao referencial benjaminiano do Mosaico Medieval, não serão buscadas nos manuais de pedagogia como o exemplo da linearidade da história oficial, que faz a totalidade pela ótica dos vencedores. Outrossim, as possíveis respostas às indagações basilares da pesquisa encontrarão o seu amparo reflexivo na garimpagem do particular, do fragmentário e do digressivo. A ideia é levar em conta a particularidade de cada 'fragmento' para a grandeza e globalidade do fenômeno expresso no significado do todo no 'mosaico'. Desse modo, o significado mais amplo do tema é revelado na medida em que não exclui de si qualquer fragmento que teria o potencial singular de expressar uma nova perspectiva em relação ao todo.

1.4 Recontar a experiência: narrar a memória

As memórias narradas pelos docentes em processo de formação continuada podem ser entendidas como os fragmentos que se constituem à maneira do vitral ao enxergar a realidade. Por isso, faz parte da proposta da pesquisa recolocarmos as narrativas dos sujeitos como elementos que podem compor um todo a ponto de expressar uma imagem clara a respeito do objeto da investigação. Essas narrativas no olhar benjaminiano, quando abordadas na sua particularidade e singularidade revelam um aspecto especial da manifestação do fenômeno a ser pesquisado.

A narrativa é constituída em comunidades de fala¹¹ do convívio artesanal¹² e as trocas de diálogo são transmitidas dos mais velhos para os mais novos. O sentido da narrativa não se mantém vivo através de uma análise psicológica de cada história narrada, pois “quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, tanto mais facilmente a história será gravada na memória do ouvinte, tanto mais completamente ela irá assimilar-se à sua própria experiência” (BENJAMIN, 2012a, p. 220). É por isso que a narrativa coexiste com a memória. Só há narração quando existe um conteúdo fruto da experiência que pode ser narrado. A narrativa para ser promovida como experiência pelo ouvinte deve possuir um sentido de identificação com quem ouve a história, isto é, essas pessoas devem possuir algo que as caracteriza em comum.

Por isso, nesta pesquisa propõe-se a escuta das narrativas das memórias de quatro professoras da Educação Básica, que tem em comum o trabalho com a infância. As memórias dessas professoras tanto da própria prática pedagógica quanto de suas próprias vidas escolares são, em nosso ponto de vista, elementos fundamentais para compreender de que maneira suas experiências são marcadas pela violência, tornando ela também formadora de sua subjetividades.

No contexto da transmissão das narrativas, a memória tem o principal sentido de conservar o que foi dito para que a história possa ser contada novamente a outrem. Isso porque diferentemente da historiografia que conta a história pelo

¹¹ Segundo a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas as comunidades de fala possuem um sentido democrático da fala em que o objetivo principal é o consenso.

¹² O sentido da forma artesanal de comunicação para Benjamin (2012a, p. 221), quer dizer que a narrativa se disseminou em comunidades rurais em que a fala narrada passou a ser recontada no campo, no mar e na cidade.

registro escrito, a narrativa conta sua história por meio do que se mantém vivo na rememoração:

A rememoração funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades específicas da forma épica. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se liga a outra, como demonstram todos os grandes narradores[...] (BENJAMIN, 2012a, p. 228, grifo do autor).

A rememoração tem o sentido do esmalte que cobre o mosaico da nossa pesquisa, assim, será necessário principalmente a utilização da “memória e da rememoração como recurso metodológico” (BENJAMIN, 2012a, 2012b). O recurso da rememoração também é utilizado nas pesquisas narrativas, é o que Lima et al (2015, p. 25) chama de “narrativas como construção de um evento”:

Nelas as narrativas feitas pelos sujeitos envolvidos possibilitam a rememoração de histórias pessoais e sociais. O foco dessas pesquisas recai sobre fatos/eventos históricos que emergem da memória dos narradores, sujeitos que contribuem com dados para a pesquisa de terceiros. Uma pesquisa sobre a participação popular na campanha das eleições diretas para presidente do Brasil, por exemplo, poderia se valer das histórias/memórias narradas por diferentes sujeitos comuns, em vez de recorrer aos dados documentados da época.

Utilizar a rememoração de narrativas como técnica de geração de dados (por meio da entrevista narrativa) significa, olhar a história de um ponto de vista não-linear, em que ao invés de analisarmos documentos sobre violência na escola, escuta-se as vozes singulares dos professores. Por isso, num primeiro momento, o tópico inicial procura refletir, por via da rememoração, as próprias experiências de alunos (as), sobre o que ocasionavam-lhes angústias, medos ou sofrimentos decorrentes da violência no tempo de escola. No segundo momento, com o início do diálogo a ideia é provocá-los a pensar sobre essas mesmas questões, só que agora, na condição de professores na escola.

A entrevista narrativa se constitui como uma narração de experiências de vida, como o contar de uma história, implicando necessariamente a rememoração de uma determinada situação de vida. Assim, no caso da docência, o ato de narrar a experiência também se relaciona com o ato de narrar sua identidade docente, o que a constitui como memórias de vida, por exemplo. Esse tipo de geração de dados que pretendemos trabalhar se desprende do sistemático jogo de perguntas e respostas

presentes nos outros tipos de entrevista, permitindo ao entrevistado maior liberdade de exposição sem interferências recorrentes do pesquisador, pois

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. [...] Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida (JOVCHELOVITH e BAUER, 2010, p. 91).

Assim, trabalhar com entrevista narrativa no âmbito da cultura escolar e de professores em processo de formação continuada, remete a um tipo de narrativa próprio do narrar a docência, rememorando suas experiências de violência na infância, as quais não se constituem fora do tempo histórico mais amplo. Trata-se de recorrer ao que remetem as narrações em relação aos temas propostos pela investigação, no sentido de saber a configuração que assumem no entendimento dos sujeitos envolvidos no contexto de manifestação do problema da pesquisa. Desse modo, a entrevista narrativa propõe alguns passos ao seu desenvolvimento que podem ser utilizados como guia:

Passos da entrevista narrativa

1. Preparação.
2. Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial.
3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não-verbal.
4. Fase de questionamento: apenas questões imanentes.
5. Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal.
6. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva.

Quadro 1. Fonte: JOVCHELOVITCH; BAUER (2010).

A entrevista narrativa se dissocia dos passos estruturais e lineares de uma entrevista estruturada, pois seu objetivo principal não é conduzir o entrevistado a um resultado objetivo, mas sim proporcionar um momento de narração livre que seja guiado por um tópico inicial. Nesse sentido, a entrevista narrativa (EN) apresenta alguns passos importantes conforme é destacado por Jovchelovitch e Gaskell (2010):

a) Fase 1- iniciação: É necessário contextualizar de forma sintética aos professores a proposta da pesquisa. Após o início da gravação, o procedimento da EN deve ser explicitado (primeiramente narração sem interrupções, depois momento de questionamento). Em seguida deve-se apresentar o tópico inicial, este além de

ser o desencadeador da narrativa pode fazer sentido para o informante, estando ligado a sua identidade. Nessas condições, o tópico inicial consistirá na apresentação de um pequeno texto, utilizado com a finalidade de desencadear a rememoração.

O texto escolhido (vide anexo 1) como tópico inicial, é do livro *Quando eu voltar a ser criança* de Janusz Korczak (1878-1942), educador judeu polonês nascido em Varsóvia. Fez de sua vida uma dedicação incondicional à educação das crianças. Ele teve a oportunidade de sair do gueto de Varsóvia, mas decidiu ficar mesmo sabendo que seria morto pelos nazistas, juntamente com as crianças do seu orfanato no campo de concentração Treblinka. O texto em questão foi escolhido porque além de trazer elementos da rememoração é pertinente ao interesse do entrevistado, situando-se também na área da reflexão pedagógica. Trata-se da história de um professor primário que cansado das agruras da profissão docente e dos problemas de adulto retorna magicamente a infância, mas sem perder a memória de adulto, ele narra os acontecimentos cotidianos da cidade e da vida escolar do ponto de vista da perspectiva infantil, e ao mesmo tempo traz as reflexões do adulto.

Portanto, pela característica desse tipo de geração de dados a EN não apresenta um roteiro a ser seguido, propiciando ao entrevistado um momento de narração com perguntas direcionadas ao propósito da pesquisa realizada ao final da narração.

b) Fase 2: A narração central: durante o momento de fala do entrevistado, o pesquisador não interfere verbalmente em momento algum, apenas dá indicativos verbais de concordância e interesse de modo a encorajar a narração.

c) Fase 3: Fase de questionamento: ao final da narração o entrevistador começa o questionamento. Trata-se de um momento de escuta no qual as questões exmanentes relacionadas a pesquisa são traduzidas em questões imanentes com o emprego da própria linguagem presente na narração do informante. Há certas regras que precisam ser respeitadas nessa fase como: não fazer perguntas do tipo “por quê isso ou aquilo?”, e sim deter-se apenas em questões imanentes. Assim, as perguntas se referem tanto aos tópicos da pesquisa como aos acontecimentos na história. Essa fase tem por objetivo trazer material novo e adicional ao esquema gerador da história. Todos esses momentos precisam ser gravados, para uma transcrição literal, com o consentimento dos informantes.

d) Fase 4: Fala conclusiva: nessa etapa não é raro acontecer o fato de após a narração, num momento que o informante pode sentir-se mais descontraído, acabar por analisar sua própria fala. É provável nesse caso que apareçam elementos importantes para a compreensão e interpretação de questões cruciais da narração. Por isso, cabe ao pesquisador manter-se atento a essas ocasiões, refletindo sobre elas e registrando posteriormente em diário de campo.

O próximo passo da pesquisa concentra-se na análise da entrevista narrativa, que conforme foi explicitado em nosso referencial teórico metodológico segue os encaminhamentos da orientação hermenêutica de junção dos achados na perspectiva do *mosaico medieval*. A análise, dessa forma, consistirá na abordagem do objeto em “seus vários níveis de sentido”, conforme elucida Benjamin (2016). A ideia é captar nas narrativas os mais variados fatos que possuam significado na relação com extremos violência e formação.

Assim, o alvo é entender criticamente a base substancial do itinerário no qual se faz “o ser docente”. Por essa razão, de modo geral, o propósito é compreender como se apresenta a sombra da violência no processo formativo do professor. E assim entender do ponto de vista da rememoração, os efeitos da violência na configuração da escola e na representação social da imagem docente. Para tanto, o horizonte de exploração investigativa inicial será a memória da infância.

CAPÍTULO II

WALTER BENJAMIN E A ESCOLA DE FRANKFURT: UM MOSAICO PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Um mosaico se constitui na medida em que suas partes formadoras, apesar de diferentes e desproporcionais, buscam relação entre si a ponto de formar a estética do todo em uma imagem compreensiva. Nesse sentido, para entender a relação entre o pensamento de Walter Benjamin e a Teoria Crítica é preciso unir uma ou mais peças com o propósito de elucidar o lugar que as suas contribuições assumem dentro do legado filosófico frankfurtiano. Essa junção auxilia a atualizar o potencial crítico da teoria da sociedade, demarcando no contexto específico dessa pesquisa, como o filósofo berlinense representa um ponto chave para pensarmos as relações perpassantes entre a violência e a formação humana. Assim, nesse capítulo, a partir da compreensão sobre a constituição do seu pensamento, segundo “uma crítica moderna à modernidade”, pontuaremos aspectos que demonstram o quão profícuo o pensamento de Benjamin pode ser para a área da educação.

2.1 Teoria Crítica e Walter Benjamin: “cacos” de um mesmo tempo histórico

A Teoria Crítica é uma corrente do pensamento filosófico surgida na metade do século XX sob influência de Marx e Freud. Martin Jay (2008) cita como sendo os principais fundadores do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Franz Neumann, Otto Kirchheimer, Leo Lowenthal, Friedrich Pollock e Paul Lazarsfeld. Esses representantes se reuniram em torno da pesquisa social cujo foco era a renovação das categorias centrais do marxismo para questões prementes da vida social no campo da cultura, trabalho, política e comunicação de massa nas circunstâncias do capitalismo vigente.

Walter Benjamin não participou ativamente como pesquisador desse círculo de intelectuais, por nunca ter conseguido se estabelecer como um professor universitário. Contudo “ele por sua vez foi sensível aos principais temas da Escola de Frankfurt, mas distingue-se dela por alguns traços que lhe são particulares e

constituem sua contribuição específica à teoria crítica” (LOWY, 2011, p. 01). Com muita clareza, assim como afirma Lowy (2011), Benjamin foi um dos precursores, juntamente com Theodor Adorno e Max Horkheimer, a discutir sobre a ideologia do progresso, é nesse ponto que sua teoria se aproxima muito do que a Teoria Crítica visou abordar em suas análises, principalmente após a onda do fascismo se expandir pela Europa.

Nesse sentido, o objetivo da Teoria Crítica era desenvolver uma teoria da sociedade com potencial crítico e emancipatório, por meio do questionamento ao que serviu como cerne da concepção moderna de ciência, isto é, a crítica à razão. O apelo excessivo a uma racionalidade que explicasse todos os fenômenos e se distanciasse das crenças mitológicas guiou os princípios da Revolução Francesa no século XVIII. Ela foi uma importante virada na história humana com grandes contribuições ao desenvolvimento científico e tecnológico. Entretanto, os teóricos críticos buscaram questionar os princípios dessa racionalidade que, na procura desenfreada pelo progresso, levou a acontecimentos como os campos de concentração nazistas. A partir da crítica à razão, os frankfurtianos investiram em desvendar os alicerces que contribuem para a dominação do ser humano nos âmbitos econômico e político. Isso significou uma outra maneira de perceber a racionalidade, vista na teoria tradicional¹³ como um instrumento essencial na conquista do progresso. A proposta crítica ainda parte de um processo que questiona os limites do conhecimento científico baseados na concepção cartesiana, e visa apresentar outros meios de estudar e conhecer o campo social, diferente de um método de aplicação com respostas exatas, uma vez que a diversidade das ações sociais não pode ser compreendida a partir de uma fórmula, cuja aplicação em diferentes contextos, teria a pretensão de manter o mesmo resultado.

Os precursores dessa concepção vivenciaram a expansão do nazismo no centro da Europa, e sofreram agudamente com sua intolerância de cunho político e ideológico. Por conta da vivência nesse tempo de violência é nítido na obra de Adorno e Benjamin que a máxima de toda a filosofia, depois da existência dos

¹³ Questões referentes à teoria tradicional e crítica na perspectiva dos frankfurtianos podem ser visualizadas no ensaio escrito por Max Horkheimer: HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Tradução de Edgardo A. Malagodi e Ronaldo P. Cunha. In.: HORKHEIMER M.; ADORNO, T. W. Textos Escolhidos. 5. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68.

campos de extermínio, seja a de evitar um retorno à barbárie (ADORNO, 1995). Por isso, “o fundamental seria a consciência da responsabilidade das gerações presentes sobre as injustiças passadas (MATE, 2008, p. 207, *tradução nossa*). Essa ideia se reflete na perspectiva materialista de Benjamin, em suas teses sobre o conceito de História, as quais demonstram com clareza sua opção ao materialismo histórico, ao ter como base Marx em suas críticas sociais.

O Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt também se dedicou a investigações de cunho sociológico e psicológico desvendando de que modo a ideologia nazista opera na subjetividade dos indivíduos. Isto é, de que maneira é possível, por exemplo: um grupo de indivíduos se unir com o objetivo único de eliminar outros indivíduos que possuam alguma característica diferente às suas. Os campos de concentração e extermínio nazistas abrigavam negros, judeus, ciganos, homossexuais, entre outros. Esse período histórico ficou marcado pela sua intolerância ao que era diferente. Assim, a Escola de Frankfurt colocou como centro de suas pesquisas a compreensão dos processos de alienação cultural e intolerância étnica e política, arraigados no cerne da cultura ocidental, reexaminando a Filosofia e a Psicologia com o propósito de tornar claro os condicionamentos presentes nesses fenômenos sociais. Nessa direção de correspondência teórica e filosófica entre o núcleo de Frankfurt e Benjamin, há uma atualidade indiscutível da teoria crítica nas reflexões deste último:

O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX “ainda” sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história em que se origina é insustentável (BENJAMIN, 2012a, p. 245).

Essa afirmação a respeito de um assombro real que nos ronda ainda em uma sociedade dita esclarecida, significa que de modo algum foi estancado suficientemente a possibilidade de repetirmos a barbárie, especialmente pela falta de autoesclarecimento sobre a violência histórica e a aquela firmada nas relações da vida cotidiana, a qual naturaliza ideologias que desaguam no totalitarismo. Esse diagnóstico também se liga ao fato de que a violência não foi tematizada na História contada até então, pois esteve submersa no intento de buscar uma essência através da homogeneização em prejuízo das pluralidades das formas de vida, conforme a problematização de Reyes Mate na qual

Parmênides dá o padrão da filosofia quando proclama que ‘tudo é água’. Isso é muito perigoso porque se reduz toda a pluralidade da vida a um único elemento – que hoje pode ser a água e amanhã a raça – por exigências da escrita, é dizer, do conceito, que só conhece reduzindo a pluralidade a um único elemento comum, que chama essência, então resulta que o totalitarismo e a violência acompanham necessariamente o nosso modo de pensar (MATE, 2008, p. 197, *tradução nossa*).

Dizer que o totalitarismo e a violência acompanham o pensamento filosófico implica em perceber que as próprias teorias criadas para interpretar a realidade, muitas vezes, estiveram a serviço de um pensamento que desconsiderou o particular, a unidade e o fragmentário. Isso se expressa mais claramente na interpretação da dialética Hegeliana, por exemplo, em que a síntese que representava a totalidade fundamentava a verdade, desconsiderando o que fica de fora nesse processo, segundo a crítica adorniana.

Uma das conexões entre o pensamento de Benjamin e o da Teoria Crítica situa-se na crítica ao progresso e a reflexão sobre o totalitarismo. A união desses dois elementos históricos e filosóficos contribuíram para ampliar a concepção de história existente até o momento. Nesse sentido, Adorno, na sua correspondência com Benjamin, por um lado reelaborou as bases da filosofia marxista sem descartar a contribuição hegeliana, publicando a *Dialética Negativa* e considerando a exclusão da diferença como a exclusão do “não-idêntico”. Por outro lado, o olhar benjaminiano foi mais histórico do que filosófico. Também pautado no materialismo-histórico de Marx, ele repensou como seria a história contada do ponto de vista dos oprimidos ou dos vencidos, ou seja, dos diferentes que foram postos à margem da história. Por isso, que é a partir do “messianismo” que Benjamin entende a irrupção do progresso e a volta dos oprimidos, conforme veremos na próxima subseção.

2.2 Benjamin e a renovação do marxismo no interior da teoria crítica

Outro ponto proeminente de desenvolvimento da teoria crítica é o fato de que a Escola de Frankfurt se inscreve no movimento teórico da tradição filosófica de recuperação das raízes hegelianas do pensamento de Marx. Nas palavras de Jay (2008) ela teria reencontrado, num certo sentido, aquelas motivações dos jovens hegelianos de esquerda, lá da década de 1840. Pois, assim, como a geração de entusiastas da primeira geração de teóricos críticos, também os filósofos do círculo

frankfurtiano se interessariam pela imbricação da filosofia à análise social. Não por outra razão, levaram adiante o projeto de transformação do método dialético, formulado por Hegel, para feições materialistas. E a par disso empreenderam a possibilidade de constituir a práxis como uma força potencialmente transformadora da ordem estabelecida pelo *status quo*. Porém, ao negarem a comparação de uma tipologia do marxismo identificada à ortodoxia soviética, evitaram expressões como “marxismo”, “comunismo” ou “lei do colapso”, por exemplo. Ao invés disso, utilizaram: “materialismo dialético” ou “teoria materialista da sociedade”. Essa cautela nas expressões discursivas de apresentação das categorias teóricas básicas, não indicam apenas um cuidado em relação a certas pressões conservadoras que porventura poderiam surgir, especialmente na fase da reinstalação do Instituto na Universidade da Columbia. Mas, antes de tudo, indicam uma sutil mudança no tom de um grupo já desconfiado da possibilidade de apostar na possível iniciativa revolucionária do proletariado, como sendo o núcleo da energia transformativa da sociedade.

Podemos encontrar em Jay (2008) que essas situações se devem ao fato de que a maioria dos intelectuais do Instituto de Pesquisa Social, não tinham a base da sua formação alicerçada pela tradição do pensamento marxista, posto que eles ingressaram nessa veia teórica após um amadurecimento intelectual, resultando, portanto, novas formulações e perspectivas dessa matriz filosófica da teoria crítica e social. Ou seja, um processo de renovação, com imersões, sobretudo, no campo da cultura. De modo geral, eles ampliaram a ideia de alienação como substrato subjetivo da ordem das relações produtivas no contexto do fetichismo da mercadoria.

Os construtos teóricos do pensamento frankfurtiano preservaram o grau de importância que a razão sempre teve na filosofia. Porém, dentro de uma esteira histórica ancorada em bases materiais da existência, fora da base metafísica e sempre contra as diferentes formas de absolutismo e subjetivismo. Configurando-se, assim, negativamente como alternativa primordial ante a instauração de qualquer irracionalidade.

É nesse horizonte de renovação do marxismo no círculo frankfurtiano que Walter Benjamin traz um “raio transcendente de luz¹⁴” para dentro do materialismo histórico. Pois a perspectiva teológica foi uma constante substancialmente fundida na sua concepção materialista da história. Contudo, numa época pós-iluminista e de desencantamento do mundo, ela somente seria prudentemente admitida a partir de uma ação subterrânea¹⁵ nos impulsos materialistas de crítica e interpretação histórica. Nesses termos, a teologia se apresentaria como uma concepção modelar para o movimento dialético do materialismo. Com efeito, o Messias é aquele que ostenta uma outra realidade, mais liberta e antagonica a dos vencedores:

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas nem chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso (BENJAMIN, 2012a, p.242).

Diante da injustiça aos vencidos e apartados da história os quais não poderiam sucumbir ao esquecimento, é possível depreender qual é o escopo teórico de Benjamin (2012a). Este diz respeito a empreender o mote da memória – como uma espécie de *physis* da dinâmica histórica cujo *telos* está em romper o tempo. O rompimento também não se refere simplesmente ao alcance de um reino da *Freiheit* marxiana ou do apogeu da marcha hegeliana do espírito. Mas o rompimento apresenta a “iluminação” de pontos do mundo profano obstinado em obscurecer a ferida dos sofridos. Isso resultou, no *corpus* de sua obra, de um lado, na secularização da teologia e, de outro, na profetização mística da máxima referente a

¹⁴ O motivo teológico aparece na obra de Benjamin como a espécie de um elemento oculto e indispensável que auxilia a iluminar pontos obscuros no fluir do tempo em relação a crítica e a interpretação da história. Assim, esse autor nunca vai abrir mão da perspectiva teológica em seu pensamento: “E se é o que devo exprimir em uma só palavra: nunca pude buscar e pensar de outra forma, se assim ou dizer, que não em sentido teológico” (BENJAMIN, apud GAGNEBIN, 1999, p.201).

¹⁵ Um dos momentos mais notáveis dessa imbricação entre a teologia e materialismo, consta na primeira tese do ensaio “Sobre o conceito de história”, numa alegoria ilustrativa de uma relação de cumplicidade entre o anão (teologia) e o boneco (materialismo histórico) na qual a teologia não mostra a sua cara, dado que “é pequena e feia”, mas está a serviço do materialismo no seu propósito de interpretação da história para a sua transformação crítica.

suplantação do capitalismo pela força reivindicatória de seus injustiçados ao longo da história. Por conseguinte, a força redentora do messianismo, ao fazer jus a imagem do sofrimento que brota do passado, constitui também a energia necessária ao inconformismo, na medida em que irrompe a linearidade histórica. Pois:

O sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida. Em Marx, ela aparece como a última classe escravizada, como a classe oprimida vingadora que consuma a tarefa da libertação em nome das gerações de derrotados. Essa consciência, reativa brevemente no movimento espartaquista, foi sempre inaceitável para a social-democracia. Em três decênios, ela quase conseguiu extinguir o nome de Blanqui, cujo eco abalara o século passado. Preferiu atribuir à classe operária o papel de redentora de gerações *futuras*. Com isso, ela cortou o nervo das suas melhores forças. A classe operária desaprendeu nessa escola tanto o ódio como o espírito de sacrifício. Porque ambos se alimentam da imagem dos antepassados escravizados, e não do ideal dos descendentes liberados (BENJAMIN, 2012a, p. 248).

A redenção teológica expressiva de uma esperança política e ética precisa conduzir o olhar do historiador, almejando salvar a “história e a memória dos esquecidos” no sentido de uma reposição à justiça do passado. Com efeito, a redenção (*erlösung*) estará sempre ativa de forma subjacente quando for invocada ou realizada a justiça dos oprimidos.

Embora as influências da teologia em Walter Benjamin desencadeassem resistência em certos membros do círculo de Frankfurt, inclusive com objeção de publicações de alguns de seus trabalhos, é preciso salientar que ele foi sem dúvida um dos interlocutores mais fecundos no que diz respeito ao avanço da renovação da teoria crítica. Haja vista, que uma das obras mais expressivas desse meio intelectual, a “Dialética do esclarecimento”, escrita por Adorno e Horkheimer na década de quarenta, além de centralizar a crítica ao mito, que fora objeto de atenção de Benjamin¹⁶ enquanto mistificação e poder ideológico, resgata a crítica contundente à ideia de história linear como sinônimo de progresso. A esse propósito, a Dialética do Esclarecimento seria, no dizer de Pucci (2018) a tentativa

¹⁶ Em carta de Benjamin a Adorno fica claro a atenção que Benjamin sempre investiu na crítica ao mito: “ Se você recordar outro trabalho meu, verá que a crítica à postura filológica é um assunto antigo para mim – e inatamente idêntica à do mito” (BENJAMIN apud JAY, 2008).

de se escrever no “estilo benjaminiano” uma crítica à razão e ao progresso. Para este autor focar a história antes, olhando criticamente para o passado do que simplesmente para o futuro, teria sido o projeto que Adorno e Horkheimer compartilharam com Benjamin.

É possível afirmar que as influências benjaminianas de um operar filosófico de feições teológicas também resguardam reminiscências na obra de Theodor Adorno como é o caso de *Mínima Moralía*: “a filosofia, segundo a única maneira pela qual ela ainda pode ser assumida responsavelmente em face do desespero, seria a tentativa de considerar todas as coisas tais como elas se apresentam a partir de si mesmas do ponto de vista da *redenção*” (ADORNO, 2008, p. 242, grifo nosso).

Seguindo indicações de Gagnebin (1999) podemos dizer que a teologia constitui um exemplo único e privilegiado daquela dinâmica fundamental e profunda no qual habita a linguagem humana quando esta tenta dizer o fundamento ou a descrição de seu objeto e, ao não conseguir, jamais cessa de criar novas imagens e sentidos. Então, o reconhecimento da impossibilidade transcendental de apreender o próprio objeto em antagonismo a pretensão cartesiana da ciência está também no cerne da reflexão benjaminiana.

Nesse sentido, tanto o tratado medieval e o vitral medieval, em “A origem do drama barroco”, são tidos como base elementar para a escrita filosófica se desenvolver a exemplo deles como um movimento de retomada incessante ao mesmo ponto a partir de uma infinidade de percursos e perspectivas que possibilitam a aparição do brilho da *imago* perseguida. O objetivo não é a posse do objeto na sua forma mais pura ou pretensamente “verdadeira”, mas, sobretudo, a sua expressividade não deformada e em contínua renovação. Por isso mesmo, em Benjamin, o motivo teológico, é o apoio que faz saltar aquilo que é permanentemente inescrutável no objeto e também em nós mesmos. Assim, é inequívoco dizer que sedimentos da teologia espalham-se pela sua obra na forma de aporte à sua reflexão filosófica.

De acordo com Adorno (2008) os escritos de Benjamin seriam a tentativa de uma abordagem sempre renovada de conseguir tornar filosoficamente fecundo o que ainda não foi determinado pelas grandes intenções. Nessas condições, o objetivo de Benjamin “era desistir de toda interpretação manifesta e deixar o sentido aflorar tão-somente pelo choque da montagem material” (ADORNO, 2008, p.124). Portanto, olhar para os objetos para além do véu da reificação de um olhar ordinário

ou instrumental-objetificador, fora o exercício intenso e constante da filosofia em recreação com imagens, especialmente em *Infância Berlinense*.

2.3 Benjamin: contribuições à filosofia da educação

A obra benjaminiana apresenta uma série de pontos fecundos para o olhar filosófico-pedagógico desdobrar novas perspectivas de interpretação dos problemas educacionais. Por isso, pretendemos argumentar que a obra desse intelectual alemão, principalmente em suas *teses sobre o conceito de história* tem muito a contribuir em diversos âmbitos na linha da Filosofia da Educação; podendo ser objeto de estudo e de reflexão para diversos estudiosos das áreas abrangidas por esta linha, e que não necessitam se situar necessariamente no contexto Europeu para se apropriarem desse pensamento.

Michel Lowy (2008) em seu livro *Aviso de Incêndio: uma leitura das teses sobre o conceito de história*, aproxima a crítica sobre o processo histórico de Benjamin aos acontecimentos de colonização da América, ou seja, o aproxima da realidade histórica e social latino-americana. Tal aproximação pode ser interpretada segundo um texto pouco conhecido em que o intelectual alemão realiza uma análise da biografia de Bartolomé de Las Casas. Segundo ele, as atrocidades cometidas por meio da colonização do “Novo Mundo” engendraram alguns heróis que foram contra suas instituições para defender os oprimidos, por exemplo, padres que lutaram contra a igreja para salvarem os nativos da própria igreja. Essa afirmação dialética reflete o contexto em que foi forjada a cultura latino-americana. E ainda, nos ensina através do pensamento crítico e filosófico a exercer uma reflexão sobre determinados contextos que nos auxiliam a perceber as amarras e injustiças sociais cometidas pelo homem/mulher, para o homem/mulher. Por isso que,

O pensamento de Benjamin está profundamente enraizado na tradição romântica alemã e na cultura judaica da Europa Central e responde a uma conjuntura histórica precisa, a da época das guerras e das revoluções que vai de 1914 a 1940. E, no entanto, os temas principais de sua reflexão e, em particular, suas teses “Sobre o conceito de história” são de uma universalidade admirável: eles nos fornecem ferramentas para compreender realidades culturais, fenômenos históricos, movimentos sociais em outros contextos, outros períodos e outros continentes. Mas, em última análise, isso vale também para toda a teoria crítica. (LOWY, 2011, p. 03)

Do mesmo modo, o pensamento filosófico-pedagógico quando reflete acerca de uma realidade educacional, consegue ir além de uma análise de mera descrição de fatos, para repensar dinâmicas e práticas pedagógicas cujo cerne contém algum ímpeto de dominação entre homens e mulheres. Por isso, sobre Benjamin, “é preciso reconhecer o alcance muito mais amplo de seu pensamento, que visa nada menos que uma nova compreensão da história humana” (LOWY, 2005, p. 14). Sobre esse ponto de vista, de olhar a história a partir dos oprimidos e dos vencidos, essa teoria contribuiu para as pesquisas na área da educação que se utilizam da “narração”. Ou seja, pelas histórias contadas segundo a perspectiva de quem a viveu e não aquela escrita ou publicada sobre o assunto. Então, na própria história da pesquisa em educação, a ideia de considerar as vozes de outras dimensões dos atores sociais (enquanto “sobreviventes”) envolvidos na investigação, é algo um tanto recente.

Assim, quando entramos nessa seara para tentar definir o pensamento de Benjamin epistemologicamente e relacioná-lo com um dos paradigmas evidenciados no campo da Filosofia, como: moderno e pós-moderno, partimos das considerações de Lowy (2005) e Habermas (1990), e Hannah Arendt (1987) para não defini-lo, mas ao menos compreendê-lo. O intuito não é classificá-lo dentro de um ou de outro paradigma, mas de tentar situar seu pensamento dentro de um determinado conjunto de elementos (conceitos, ideias e correntes) que o influenciaram. E a partir de um movimento dialético dialogar com o tempo presente.

Com esse mesmo intuito Habermas inicia seu excursão sobre Walter Benjamin no livro *Discurso Filosófico da Modernidade* afirmando que “a consciência de época expressa nas teses de filosofia da história de Benjamin não é fácil de classificar” (HABERMAS, 1990, p. 22). A tentativa de encaixar o pensamento de Benjamin é muito presente dentre os seus comentadores, entretanto, existem alguns paradoxos no interior de sua teoria da história que dificultam tal classificação. Habermas aponta em seu texto alguns elementos nas *Teses Sobre História* que constituiriam Benjamin como um moderno. Pois a crença no retorno de um Messias significa para ele uma transformação do eixo *tempo-presente*, a partir de uma indicação drástica para o futuro, o que é uma particularidade da Idade Moderna. E essa orientação para o futuro só pode existir mediante uma volta ao passado, por via da rememoração dos acontecimentos, esse é o mosaico que Benjamin apresenta para a filosofia da

educação. Por isso que o paradoxo desta questão estaria no olhar para o futuro, pois Benjamin faz uma crítica ao progresso como geradora das catástrofes humanas, ou seja, há implícito uma crítica ao futuro cuja construção não é realizada com base na rememoração.

Para Habermas se torna muito presente a crítica que Benjamin faz ao progresso, a qual não deixa de ser uma crítica à modernidade. Ao mesmo tempo, alguns de seus princípios, por exemplo, como sua visão romântica de mundo, vão contra os propósitos de uma sociedade capitalista e industrial. Baseado nesses elementos é possível depreender que alguns dos seus princípios são construídos paralelamente a consciência de época moderna. E do mesmo modo, esse paradoxo se faz presente na sua concepção de história. Segundo Habermas (1990, p. 23):

A polêmica de Benjamin contra a nivelação social-evolucionista da concepção histórico-materialista da história tem como alvo essa mesma degenerescência da consciência de época da modernidade, aberta ao futuro. Onde o progresso petrifica em norma histórica a qualidade do que é novo e a ênfase do imprevisível início são eliminados da relação do presente com o futuro.

Com essa afirmação pode-se depreender que na visão habermasiana as ideias de Benjamin teriam um fundo antievolucionista, o que entraria em choque com a concepção materialista. Nesse sentido, suas ideias visariam reacender a consciência de época da modernidade.

Entretanto, Michel Lowy (2005) aponta para o sentido inverso quando se fala em classificar os escritos benjaminianos dentro de um ou outro paradigma. Para ele, a forma como eles foram construídos relacionando “fontes messiânicas e marxistas” emolduraram uma configuração herética da narrativa da emancipação. Por isso,

Seu pensamento não é, então, nem “moderno” (no sentido habermasiano) nem “pós-moderno” (no sentido de Lyotard), mas consiste sobretudo numa crítica moderna a modernidade (capitalista/industrial) inspirada em referências culturais e históricas pré-capitalistas (LOWY, 2005, p. 15).

Na visão de Michel Lowy, entre os pensadores da Teoria Crítica, Benjamin foi um dos únicos a acreditar, em toda sua produção intelectual, que os oprimidos poderiam se transformar em força emancipadora da humanidade. Isso porque

quando o materialismo histórico passou servir como princípio teórico norteador de seus escritos, os oprimidos passaram a ter papel central em sua obra. Esse momento se deu quando, segundo o comentador franco-brasileiro, após Benjamin realizar a leitura de *História e Consciência de Classe* de Georg Lukács em 1923. Antes disso, seus escritos ainda não continham o viés da Luta de Classes e da consideração dos oprimidos.

Por tornar o oprimido como fonte de seus escritos, Benjamin obteve a atenção de alguns pensadores que foram seus contemporâneos, neste caso uma pensadora, Hannah Arendt (1987) no ensaio: *Walter Benjamin 1892-1940*, ela o compreende como um dos marxistas mais singulares produzidos pela época. Na profunda análise que a filósofa desenvolve acerca de seu pensamento, ela salienta a ligação entre marxismo, literatura e judaísmo no que tange a tarefa de sua crítica filosófica e literária. Salienta ainda que ele não se compreende como um filósofo, mas como um crítico-literário cujo pensamento sensível não procede pela lógica do conhecimento como dominação, mas do conhecimento como apresentação do objeto mantendo a sua singularidade e diferença. Assim, o marxismo como “o aspecto que acabaria por fasciná-lo era a doutrina da superestrutura [...] Benjamin utilizou essa doutrina apenas como estímulo heurístico-metodológico” (ARENDR, 1987, 141). O que Arendt quis dizer com isso foi que a doutrina da superestrutura de Marx, serviu de inspiração para a produção filosófica e literária benjaminiana, no sentido de compreender e inspirar as correlações presentes nas micro e macro estruturas. Seu intuito maior era “capturar o retrato da história nas representações mais insignificantes da realidade, por assim dizer em suas raspas” (ARENDR, 1987, p. 142).

Ao construir outras bases para a narrativa da emancipação, essa concepção de história – expressiva de uma “crítica moderna à modernidade”, significou um trabalho que refletiu de forma marcante na Teoria Crítica. Por isso mesmo, pode repercutir com a criação de novos caminhos ou enfoques de investigação e abordagem metodológica em pesquisas vindouras a serem desenvolvidas no campo da Filosofia da Educação. Trata-se de uma proposta mais afeita aqueles elementos não absolutamente positivados pela racionalidade científico-instrumental. Isso diz respeito ao digressivo, ao destoante, ao marginal; bem como a uma relação com a realidade a ser investigada que preserva as dimensões da intuição, da memória, da imaginação e da sensibilidade.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO SEGUNDO OS FRAGMENTOS VIOLÊNCIA E FORMAÇÃO

A crítica à esfera do direito realizada por Benjamin trouxe consigo outras formas de compreensão da violência, as quais pretendemos discutir neste capítulo. Assim, a categoria da violência, visualizada segundo diferentes abordagens, é um fragmento central ao se colocar em tensão com a ideia de formação. Por conseguinte, o cerne da relação entre os extremos violência e formação é perpassado, nesse fórum de discussão, pelo texto *Para a Crítica da Violência*, de Walter Benjamin. As questões suscitadas nessa problemática são acompanhadas também pela *Teoria da Semiformação*. Nesse sentido, a prática pedagógica sacralizada segundo a ideia de expurgar a violência do processo formativo, problematiza a questão da formação cultural cuja realização não pode se dar como mera adaptação ao mundo. Diante disso, nos questionamos, ainda, acerca da possibilidade da existência da experiência no meio educativo marcado pela violência.

3.1 A violência como poder: do Estado às instituições educacionais

No curso de desdobramento da história oficial, a Filosofia e a Educação não seriam juntas outra coisa senão um esforço de consolidação da autoconsciência e autoesclarecimento humano com vistas à busca da vida boa. Contudo, na linha de desenvolvimento que se estende das comunidades primitivas ao Estado Social, a violência sempre esteve presente, seja fora da sociedade civil como ilustra a tese hobbesiana (*homo hominis lúpus*) e até mesmo dentro do Estado Social idealizado por Hegel. Nesse sentido, nos termos de Walter Benjamin, o curso do desenvolvimento do espírito do mundo na sua ocidentalidade, sacramentou o progresso como violência imanente. Sua tematização não passaria ao largo da crítica filosófica. O filósofo de Berlim ao empreender uma crítica à esfera do Direito, só a faria, em condições esclarecidas, como uma crítica ao poder e à violência

(*Gewalt*). Benjamin (2013), ao abordar essa temática, não cai na redução do psicologismo ou do sociologismo, ao qual no primeiro a violência estaria sujeita apenas a condições psíquicas e no segundo apenas às condições materiais e econômicas. Sua meta é mais ampla, trata-se de considerá-la naqueles meandros da vida em sociedade em que acreditaríamos estar livres e seguros dela. Daí porque para ele o campo do Direito é o âmbito no qual o império do poder como violência se manifesta as vezes de modo aparentemente legítimo, sancionado, em muitos casos, até mesmo por nosso crivo pessoal.

A reflexão benjaminiana (2013) fora num certo sentido antecipada por Rousseau (2001, p. 26): “Nunca o direito do mais forte o é tanto para ser sempre senhor, se não converte a força em direito, em dever a obediência; eis donde vem o direito do mais forte, direito que irônica e aparentemente se estabeleceu em princípios”. O caráter institucional da sociedade entendido como o direito do mais forte gera uma pressão externa que ao buscar fins justos recorre a meios discutíveis de legitimidade apesar de ser o poder reconhecido historicamente. A raiz da violência e do imperativo político se concentram no cerne dessa questão. Para Benjamin tanto a escola do direito natural quanto do direito positivo cometem erros; especialmente quando tentam cercear aquilo que não seria coberto pela esfera do direito. Isso ocorre na medida em que legitimam a violência através do sistema jurídico, mas está presente aí uma linha muito tênue:

A ordenação jurídica empenha-se em colocar limites por meio de fins de direito até mesmo em domínios nos quais os fins naturais, em princípio, estão dados de maneira bastante livre e ampla, como o domínio da educação; isto, desde que se deseje alcançar esses fins naturais com um excesso de violência, como tal ordenação age na legislação acerca dos limites para castigos educativos. Pode-se formular como máxima geral da legislação europeia atual o seguinte: todos os fins naturais dos indivíduos devem colidir com os fins de direito, quando perseguidos com maior ou menor violência (BENJAMIN, 2013, p. 126).

Está em questão a legalidade e a legitimidade, não só por princípios de ordem formativa, mas porque não poderá ser reconhecida nenhuma espécie de violência fora do âmbito do Direito do Estado. Por outro lado, trata-se de questionar quanto de violência não está incutida na manifestação do império do poder político institucional. A vida modelada até as últimas consequências resulta na violência naturalizada pela

força do direito. A vida inserida nos cálculos do poder convalida a *biopolítica*¹⁷ principalmente pela via da instituição escolar. Pois, em nome de um bem maior como a pertença ao Estado, é admissível um grau de violência, as vezes não sentido pela articulação pedagógica que liga meio aos fins de uma educação nacional. Assim, a escola mesma, no sentido de instituição responsável pela reprodução de subjetividades inaugura sua própria conotação contemporânea como “campo¹⁸” (espaço tempo em que a vida humana está sujeita as investidas do poder político), na medida em que cumpre sua função social para a ascensão de uns e a exclusão de outros.

Nesse sentido, seguindo a ideia da configuração da “escola como campo” (BUENO, 2010) todos estão como sujeitos de direitos incluídos nos meios formativos destinados a alcançar determinados fins (direito). Num entendimento mais amplo da questão, a propósito da gênese da violência, ficam dúvidas quanto ao grau de impregnação que ela assume nesse processo, bem como sua legitimidade.

No horizonte dessa discussão “o que fazer” docente no espaço da escola se debate com essas incongruências, porque nessa lógica a instituição escolar não só é o espaço da ascensão formativa, mas também de embate com os efeitos do *poder-como-violência* (BENJAMIN, 2013). Adorno (2008) afirmava que nada do que aconteceu nos campos de concentração fora um advento que não fosse antecipado pela escola:

Pensando bem, eu poderia derivar o fascismo das recordações da minha infância. Como um conquistador nas províncias mais afastadas, ele enviara para lá os seus mensageiros muito antes de ocupar o território: meus colegas de escola. (...) A eclosão do Terceiro Reich pode ter surpreendido meu julgamento político, mas não minha prontidão inconsciente para o medo. Tão de perto todos motivos da catástrofe permanente haviam tocado em mim, tão inextinguível era a impregnação em mim dos sinais de advertência do despertar alemão, que eu reconheci cada um deles nos traços da ditadura de Hitler. [...] os cinco patriotas que se arremessaram sobre um único colega, o

¹⁷ Agambem explica a biopolítica a partir da ideia de campo. Assim como o campo a biopolítica é um espaço em que se instaura o Estado de Exceção “O que nele é excluído, segundo o significado etimológico do termo exceção (*ex-capere*), é capturado fora, incluído através de sua própria exclusão. Mas aquilo que desse modo, é antes de tudo capturado no ordenamento é o próprio estado de exceção” (AGAMBEN, 2015, p. 43).

¹⁸ Em sua implicação mais óbvia e imediata no campo educacional, a análise de Agamben auxilia a refletir sobre a configuração da escola como campo, vale dizer como espaço biopolítico no qual a vida nua é sistematicamente adestrada, preparada para sua inserção nos diferentes nichos da vida social (BUENO, 2010 p.146).

espancaram e o difamaram como o traidor da classe quando ele se queixou ao professor – não serão os mesmos que torturavam prisioneiros para desmentir os estrangeiros que falavam de tortura de prisioneiros? Aqueles, cujo alvoroço não tinha fim quando o primeiro da classe falhava – não terão sido eles que cercaram sorridentes e embaraçados o prisioneiro judeu e zombaram de suas desajeitadas tentativas de se enforcar? (ADORNO, 2008, p.189)

As imagens da violência dos colegas dos tempos de infância, presentes na memória do filósofo, remontam um sentimento de angústia, medo e sofrimento. Em seu primeiro contato com a experiência de violência na escola ele formou as imagens primeiras de referência maior da crueldade humana. Essas imagens ao ficarem guardadas na memória, por um longo tempo, até o surgimento do Terceiro Reich só tinham vida em seus pesadelos, após, passaram a ter novamente uma vida real: “No fascismo o pesadelo de minha infância veio tornar-se real” (ADORNO, 2008, p. 189). Seguindo um entendimento nas bases do pensamento de Benjamin (2012b), a reflexão adorniana revela o que ele chamaria de verdadeiro potencial da narrativa, quando esta conecta a história individual à história coletiva.

Adorno já havia concebido até mesmo a existência humana como um campo, no qual estamos permanentemente sujeitos a investidas de um poder externo, especialmente na soberania de um Estado:

Em uma das passagens mais celebres da filosofia do direito, Hegel se reporta a uma frase atribuída a Pitágoras segundo a qual a melhor maneira de educar eticamente um filho é torná-lo cidadão de um estado com boas leis. Isso exige um julgamento sobre se o Estado mesmo e suas leis são efetivamente bons. Em Hegel, contudo, a ordem é boa a *priori*, sem precisar se justificar ante aqueles que vivem sob ela. Isso exige um julgamento sobre se o Estado mesmo e suas leis são efetivamente bons. Em Hegel, contudo, a ordem é boa a *priori*, sem precisar se justificar ante aqueles que vivem sob ela. Ironicamente ratifica-se a sua reminiscência posterior de Aristóteles, a reminiscência de que “a unidade substancial é um fim em si mesmo, absoluto e imóvel”, é imóvel que esse fim se encontra na dialética que deve produzi-lo. Por meio daí, a tese de que no Estado a “liberdade alcança o seu direito mais elevado” é desvalorizada e transformada em uma mera afirmação (ADORNO, 2009, p. 279, 280).

O conceito de estado precisa ser contraposto diante da realidade concreta das instituições particulares representativas desse órgão e nunca ser aceito aprioristicamente como sendo o melhor caminho para a educação ou cidadania. Pois não existe uma extensão natural e harmônica, na forma de uma relação identitária,

entre a formação crítica do sujeito e a ideia de Estado, haja vista que em termos adornianos a identidade é uma ideologia.

Nesse lastro de discussão poderíamos recorrer a Benjamin (2013) para dizer que um sistema jurídico concebido nos moldes do primado do estado sob a sujeição *a priori* do indivíduo, reforçado pela instituição escolar, não teria outra função que não fosse a de normatizar o comportamento para controlá-lo de modo mais eficiente. Essa irracionalidade do direito que não deixa de pretender uma legitimidade da violência, Benjamin (2013) chamou de *poder mítico*. Assim, podemos depreender do entendimento do filósofo que para ele a distância entre a *letra da lei* e aquilo que é considerado legítimo, consiste numa tensão a qual não pode cair na *ideologia da síntese*. Haja vista a síntese ideológica realizada na República de Weimar com a ascensão do Nacional-socialismo cuja a legalidade foi aberta pelo Estado de exceção. Com efeito, cada época histórica ao tentar uma resolução entre os polos (legalidade *versus* legitimidade) gera uma espécie de *síntese*, a qual consiste num ponto de tematização política para a crítica filosófica denunciar o “preceito doutrinário imperativo”, conforme defendeu Benjamin. Este “imperativo” é incisivamente sentido de maneira primária no campo das instituições educacionais da sociedade moderna capitalista. Ele se apresenta, inclusive, com um certo lapso ou distorção presente na função de articulação meios-fins, realizada pela pedagogia na escola republicana, já que:

As regras que fixam os deveres aos escolares são comparáveis às que prescrevem ao homem feito a sua conduta. As penas e as recompensas que lhes estão ligadas, como consequência, não deixam de ter semelhança com as penas e recompensas que dão sanção às leis dos adultos (DURKHEIM, 1978, p.88).

Nesses termos, é que se apresenta a necessidade de empreender uma nova crítica à violência e o poder sob outra ótica no processo educativo.

O *espírito da violência* como elemento perpassante da formação humana em sociedade, nos atinge como sujeitos de uma polis com uma grande portabilidade de direitos. Dentro desse processo, a escola e a função ensinante do professor nos inserem num espaço de ganho social e direito político através de políticas públicas educacionais. É nessas condições que nos fazemos homens e mulheres, mas quanto de violência e poder presente nesse processo não impedem que sejamos mais do que aquilo que os estatutos preveem?

O meio no qual o mal, em virtude de sua objetividade, alcança um ganho de causa e conquista para si a aparência do bem é em grande medida o meio da legalidade; esse meio protege em verdade positivamente a reprodução da vida, mas, em suas formas existentes, graças ao princípio destruidor da violência, traz à tona sem atenuação o seu poder destrutivo. [...] o direito na sociedade conserva o terror, pronto a recorrer a ele a qualquer momento com o auxílio do regulamento disponível (ADORNO, 2009, p.257).

Apesar de Adorno falar de um contexto em que essa questão tomou proporções inaceitáveis, ela continua a operar dessa forma embora em um nível menor de intensidade; porém não há indicação alguma que não ocorra um aumento súbito ou gradativo.

De outra forma, Tardif (2005) percebe a inserção da escola dentro do sistema capitalista segundo a perspectiva marxista, porém ela não deixa de refletir a realidade educacional atual e a crítica feita por Adorno, pois

a escola teria por objetivo, então, inculcar valores de obediência, de empenho, de perseverança e de disciplina nas crianças, ao mesmo tempo, mergulhando-as numa primeira organização do trabalho coletivo, [...] em função de tempos e objetivos que só têm sentido dentro do sistema produtivo (TARDIF, 2005, p. 61).

Do mesmo modo que a Lei a escola tem sua parte nas formatações de subjetividades impostas segundo algum regulamento. A conquista da formação humana na configuração do sujeito de direito é uma relação única e intransferível. Ele não escapará de um embate para formar a sua subjetividade na pauta e no contraste com as normas das instituições sociais, em grande parte antecipadas e mediadas pela escola. No processo desse enfrentamento está presente, de algum modo ou em algum momento específico, a sombra da violência.

Essa problemática remete a complexa relação dialética entre individuação e socialização no contexto da formação subjetiva na pauta da sociedade mais ampla. Esse processo se expressa principalmente num embate de forças das pulsões internas e as pressões externas na internalização dos princípios institucionais da vida em sociedade. Assim, no processo de formação humana há valores externos a serem incorporados pela criança, que podem vir a entrar em conflito com a natureza das pulsões violentas que são próprias do humano. Por isso, o processo formativo olhado do ponto de vista da particularidade e de suas unidades que formam um todo, também comporta em seus fragmentos atos de violência. Esses fragmentos

característicos do processo educativo requerem olhar a violência de outras perspectivas. Em Freud (2014) a pulsão¹⁹ sob repulsa não para nunca de procurar sua completa satisfação e, no entanto, nada pode por fim a seu estado de tensão permanente.

Na obra *Além do Princípio do Prazer* surge uma nova teoria em torno das pulsões. Essa passa a dividir a pulsão de vida e a pulsão de morte, girando em torno da tradução do termo *Trieb* (pulsão), Freud define as necessidades humanas vinculadas a essas duas pulsões que se fazem presentes para determinar esse estado de insatisfação no qual é gerada a pulsão. Diferencia assim as pulsões sexuais e pulsões do eu (autoconservação) como pulsões de vida e as pulsões de morte ligada a desejos que podem buscar a destruição de si ou do outro. Entretanto, essas pulsões possuem uma fusão entre si, podendo as pulsões sexuais em algum momento se fundirem com as pulsões de morte. O conceito de libido parece representar na obra freudiana, quando a pulsão sexual se relaciona a pulsão de vida, pois assim como ele representa a função sexual ele também proporciona a sensação de prazer relacionada as pulsões de vida. Como por exemplo o ato de comer.

Assim, as determinações entre pulsão de vida e de morte são explicadas por Freud (2018) na obra já citada, pautadas na biologia em que a condição da matéria viva segue um processo das forças de atração e repulsa inerentes ao reino inorgânico. Segundo o princípio do prazer em que a pulsão de morte, através da libido (como amor e ódio) pode significar a agressão e destruição do outro, por meio do sentimento de ligação com o objeto em forma de repulsa e não de amor. Assim, a necessidade da pulsão de morte, neste caso, será geradora de violência.

Para entender, segundo essa visão, como a pulsão de morte se dissolve em alguns momentos com a pulsão de vida, alguns autores da biologia viam a morte “como consequência direta da reprodução”: “Hartmann caracteriza a morte não pelo

¹⁹ A palavra *Trieb* traduzida do alemão para o português na obra de Freud como pulsão, é segundo Gomes, o significado mais adequado para a compreensão da teoria freudiana (GOMES, 2001). Na primeira teoria das Pulsões, a pulsão é concebida no limiar entre o psíquico e o somático abrigando em seu interior a fonte, o alvo, o objeto e a pressão capazes de gerarem o trabalho psíquico decorrente das pulsões sexuais ou de autoconservação (autopreservação, nutrição e gregária). Na segunda teoria existem apenas as duas compreensões: pulsão de vida e pulsão de morte.

surgimento de um 'cadáver', uma parcela morta da substância viva, mas a define como o 'término do desenvolvimento individual' (FREUD, 2018, p. 117). A teoria das pulsões parece destacar a finitude humana segundo suas necessidades mais básicas originadas dos dois tipos de pulsão.

Nessa linha, Marcuse (1981) também explica que a agressividade acumulada volta-se contra aqueles que não pertencem ao "todo". Ainda estamos distantes do espaço da não-violência, mas ela existe na expressão da linguagem, sobretudo na sua capacidade de "compreensão mútua", conforme alerta Benjamin (2013). A criação dessa linguagem estaria no "digressivo" ou no "particular" entendido fora da obstinação conceitualizadora da totalidade. Ou seja, o que não pode ser expressado pela via unilateral da cognição, mas poderia encontrar amparo no processo mimético, nas relações entre os fenômenos e as coisas ou entre a referência dos nomes e os objetos aludidos por eles. Isso exige outros meios de percepção, os quais para Adorno estariam presentes na estética.

Numa perspectiva culturalista da violência para a não-violência apoiada no que há de comprovadamente comum entre Benjamin, Freud e Adorno, é possível dizer que as manifestações do amor entre as pessoas se devem a uma reação contra a impulsão hostil interna que cada um traz consigo interiormente. No horizonte da cultura, especialmente da arte, a satisfação dos desejos não é condenada às renúncias. Eis o pulso da violência e da agressividade como mediadores internos da ligação entre o princípio do prazer e princípio da realidade. A "compreensão mútua" e a "expressividade da arte" podem redirecionar as pulsões humanas a ponto de amainar a prevalência do direito como uso da força, na medida em que antecipa o autoesclarecimento. Nesses termos, a categoria da violência, numa outra lógica de entendimento, poderia ser entendida como matéria prima da formação humana.

3.2 Educação e o problema da coexistência da violência e da formação

O fenômeno da violência é divulgado cotidianamente pelos meios de comunicação, gerando imagens de violência que permanecem presentes na consciência dos sujeitos. Essas imagens quando se relacionam apenas com o subjetivo e não são analisadas dentro de um contexto, podem desencadear o que Mattéi denomina como *barbárie interior*. Pretendemos discutir o conceito de barbárie

interior associado ao fenômeno da violência nos espaços formativos como um diagnóstico da crise de uma formação humana que em seus primórdios teve como objetivo a pura adaptação do homem ao mundo. Esse processo acarretou em consequências para a compreensão da violência, concebida nas teorias tradicionais da educação como um fenômeno puramente negativo e que deve ser esclarecido no interior da práxis pedagógica.

Assim, na tentativa de afirmar a violência como parte da constituição humana, pretendemos discutir num primeiro momento, os aspectos que fazem parte da historicidade do fenômeno em questão e num segundo momento buscamos desenvolver uma análise da violência tributária da barbárie na educação, a qual está ligada, em sua origem, com o esquecimento da cultura como um aspecto da formação humana.

Desse modo, compreender a violência como parte da formação, não associando-a estritamente aos problemas sociais que ela vem demandado dentro da escola, provoca a necessidade de recorrermos ao mecanismo da memória. Pois, a memória tanto histórica como a memória individual pode produzir imagens que nos auxilia na tomada de si e na produção de significado, através, da autoconsciência. A autoconsciência como um elemento da formação cultural permite ao sujeito a tomada de si por meio da autorreflexão, o que proporciona a compreensão dos problemas pelas suas origens, num processo de reflexão sobre si mesmo.

Pensar a formação de professores, colocando no centro do Mosaico os extremos violência e formação a partir das memórias formativas de infância dos professores encontram conexão às narrativas de uma história individual. A dimensão que envolve a memória não se trata somente do âmbito individual, mas também de sua relação com um contexto maior, o qual estamos inseridos e que nos caracteriza como seres humanos portadores de uma história coletiva. Isto quer dizer que as memórias individuais não podem ser analisadas descoladas de um contexto, do mesmo modo somente a história coletiva sem relação com a história individual não poderá produzir sentido por meio da memória, uma vez que essas duas dimensões estão ligadas. Assim olhar para as memórias de professores em processo de formação continuada na educação básica, demanda compreender a formação da identidade docente (memória individual) e as relações com a violência (memória coletiva). Por coletivo, neste contexto, nos referimos aquilo que compartilhamos de

comum em relação a manifestação da violência nas instituições formativas ao longo da história.

Acreditamos que o espaço escolar na sociedade contemporânea, é um espaço no qual ainda podemos observar o sentido da experiência através da arte de narrar. É justamente nesse *lócus* que pretendemos resgatar as memórias formativas, em especial as memórias da infância dos professores; para percebermos se a violência na escola marcou ou não as suas trajetórias formativas. Lançamos assim alguns questionamentos: É possível compreender a escola como um espaço produtor de experiência, quando professores mais velhos narram saberes aos mais novos? Seu sentido é transformado em pobreza de experiência quando os professores vivenciam situações de violência na escola?

Para Benjamin (2012a) “a arte de narrar está em vias de extinção” para ele o ponto crucial dessa afirmativa ocorreu quando os soldados retornavam da guerra calados, o que gerou neles a “pobreza de experiência” (BENJAMIN, 2012a) por vivenciarem situações de extrema barbárie na guerra. Essa vivência em um contexto hostil e bárbaro causou-lhes um embrutecimento frente aos acontecimentos terríveis vistos ali. No caso dos professores, existe um enfrentamento diário com situações que desestabilizam e muitas vezes causam a perda de seus referenciais. Ou seja, a vivência do horror

paralisa o indivíduo a tal ponto que não consegue falar ou expressar a experiência ou, mesmo, permitir que isso aconteça de maneira a transformar essa experiência em aprendizado e, dessa forma, em uma nova conduta ou posicionamento perante o mundo (TREVISAN, 2018, p. 570).

Assim, o conhecimento pedagógico acaba sendo esquecido dado a emergência de atuar em instâncias ainda não vivenciadas em seu contexto formativo. Assim como os soldados voltavam calados da guerra, os professores que convivem cotidianamente com fenômeno da violência na escola, podem retornar à escola calados e dominados pela pobreza de experiência.

Pode se dizer que hoje o fenômeno da violência na escola desafia o processo de formação do professor, já que cotidianamente os docentes tem de lidar com diversas situações violentas que paulatinamente modificam seu modo de atuar e de pensar sobre sua prática pedagógica. Isso quer dizer também que os professores expostos a essa realidade modificam o seu modo de agir pedagogicamente a fim de minimizar ou mediar os conflitos existentes no espaço escolar. Desse modo, o

processo de formação continuada que se faz no exercício prático da profissão, é marcado inegavelmente pela violência; o que modifica o sentido da experiência que é produzido também dentro dos espaços formativos como a escola.

Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? (BENJAMIN, 2012b, 70)

Esse princípio, segundo Benjamin, também está presente na educação quando se utiliza de normas para estabelecer qual o limite de violência que pode ser utilizado dentro da sala de aula, como é o caso das normas disciplinares presente nas instituições educativas. Nessas condições, problematizamos se é realmente possível que o sentido de experiência aconteça em toda sua plenitude, já ainda pode estar faltando um autoesclarecimento por parte dos docentes acerca da violência e do poder como violência, como sendo partes inevitáveis do processo da formação.

Assim, quando há violência no espaço da sala de aula, em algumas situações, a medida pedagógica que o professor concebe como possibilidade de resolução de conflitos se situa no âmbito psicológico-repreensivo. Nesse caso, optando pelo castigo aos alunos que geraram o conflito. Portanto, quando o professor se pauta na dimensão punitiva única e exclusivamente, para exercer sua autoridade em sala de aula, acaba por ampliar as relações em conflito existentes. Benjamin (2013, p. 129) nos diz que: “Por mais paradoxal que possa parecer à primeira vista, até mesmo um comportamento assumido no exercício de um direito deve, sob determinadas circunstâncias, ser caracterizado como violência”. Isso quer dizer que os professores, muitas vezes, na tentativa de resolver um conflito proveniente da violência geram outra violência, aplicando sanções punitivas. Essa tentativa frustrada, também, objetiva manter o poder sobre os alunos, o qual se perdeu em decorrência de diversos elementos sociais e da virada da autoridade para o autoritarismo. Por isso,

Também é preciso atentar para o fato de que a discussão a respeito da violência, muitas vezes, gera controle coletivo. As regras são vistas, apenas, na sua função reguladora. Regra e disciplina se tornam sinônimos. O que termina por gerar mais autoritarismo e conflitos interpessoais, principalmente entre os jovens, os responsabilizados, e os adultos, que tomam para si o direito de punir. Na verdade, a desvalorização do trabalho pedagógico pode estar levando o aluno a não aceitar ser conduzido por um coletivo que não consegue desempenhar satisfatoriamente seu papel social,

o que também descredencializaria os docentes como reguladores de conflito e difusores de valores morais [...] (SILVA e CASTRO, 2008, p. 61).

A instituição escolar como um espaço de controle e de aplicação de regras coercitivas, tanto de professores mais velhos para professores iniciantes como de professores para alunos, revive, subliminarmente, na esfera das relações pedagógicas, a instauração da “violência arbitrária” (*schaltende gewalt*). Esta, por sua vez, também está na base instauradora do direito como puro exercício do poder voltado para o controle social.

Assim, o “poder como violência”, que instaura a Lei para fazer valer o uso da violência na conservação do *status quo*, está presente até mesmo na educação. Ou seja, por trás da violência também há o poder como um princípio normatizador do Estado que cria regras para manter a convivência em sociedade “civilizada”. A respeito da *violência como poder* Benjamin (2013) questiona o princípio educativo da dominação. Por isso, é fundamental que os docentes rememorem em si essas questões antes de levar adiante o empreendimento formativo das crianças e dos jovens.

3.3A violência na formação humana

A educação enfrenta hoje uma polarização entre a violência e a formação. Ou seja, percebemos que cada vez mais as instituições formativas do ser humano encontram-se em confronto com a manifestação da violência. As instituições que formam o ser humano na atualidade, a escola e a universidade estão vivenciando a violência dentro dos seus processos educativos, sem saber ao certo que atitudes devem assumir para dar conta desse fenômeno. A incidência dessa problemática atinge de modo especial, a escola, espaço esse que desde a modernidade se concretiza como local fundamental de educação do ser humano, pelo qual todas as pessoas das mais diversas culturas devem, em algum momento de sua vida, estarem presentes nela. Desse modo, é imperioso lançar um olhar hermenêutico sobre as categorias violência e formação, principalmente no que tange à reflexão filosófico-pedagógica que pretendemos estabelecer neste trabalho, investigando a escola como um espaço que atua também na geração de violência. As

manifestações da violência e de violência como poder²⁰ passaram a fazer parte da formação humana, uma vez que ela está de uma forma ou de outra sempre presente irremediavelmente nos contextos educativos institucionais. Podemos elencar diversos momentos em que a violência se manifesta nos processos formativos: a própria inserção no ambiente escolar pode significar um trauma na vida de uma criança; os trotes cruéis realizados aos ingressantes na universidade; agressões entre professores e alunos no ambiente escolar e relações violentas entre alunos, que levam a prática do *bullying* dentro das escolas. Ainda há casos mais extremos representativos da configuração de uma *barbárie interior*²¹ na qual alunos acometem contra a vida de seus colegas²².

Os dois termos, inicialmente paradoxais, “Violência e Formação”, passaram, no contexto contemporâneo da educação, a estabelecer uma relação mais próxima. Relação essa que está na origem das civilizações e na inserção do homem na cultura, pois para que existisse a civilização era necessário ao homem recalcar seus instintos violentos (FREUD, 2014). Contudo, se os instintos violentos são também parte dos sujeitos, como afirma a perspectiva psicanalítica freudiana são também parte da cultura que nos torna seres humanos. Conseqüentemente eles estarão presentes nas instituições dedicadas a formar os indivíduos.

As experiências de violência nas mais tenras idades especialmente no espaço da escola alimentam as forças impulsivas daquilo que teria o potencial de repetir, no âmbito social mais amplo, acontecimentos da mesma natureza que os de Auschwitz. Como exemplo disso, destacamos as pesquisas de Pinto, Mwewa e Bispo (2016) os quais se dedicam a investigar manifestações de personalidades racistas na infância dentro do espaço escolar. No que tange especialmente às relações étnico raciais, ao observarem o contexto da educação infantil, de uma turma da pré-escola, na qual

²⁰ Para Benjamin (2013) o domínio da *Gewalt* (a “violência”, o “poder”) é exercido para caracterizar a oposição entre “poder-como-violência” do direito e do Estado, e a “violência-como-poder” da greve revolucionária.

²¹ Para Mattéi (2002) quando a formação do sujeito se relaciona sempre com o mesmo, e os produtos dessa subjetividade sem se relacionar com uma configuração social e cultural mais ampla ocorre o desenvolvimento da barbárie interior. O que muitas vezes explica as motivações que levam alunos de escolas a acometerem contra a vida de seus colegas.

²² Notícias como a do caso do menino em Goiânia que atirou em seus colegas de escola e matou dois deles, nos trazem dolorosamente a lembrança da violência nos espaços de formação. <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/10/aluno-atira-em-colegas-dentro-de-escola-em-goiania-e-mata-dois.html>

havia uma única menina negra, os autores perceberam a manifestação do racismo por parte das crianças. Pois a configuração étnico-racial daquele ambiente era permeada de deboches por parte dos seus colegas; fato revelador de que a professora, por sua vez, não soube lidar adequadamente com as manifestações preconceituosas das crianças. Acrescentamos que ela não conseguiu se colocar na perspectiva da vivência da própria criança. Dessa forma, os autores lançam um importante questionamento que vai ao encontro da proposta do trabalho em questão:

É possível dizer que a escola não se preparou para atender as multiculturas e as diversidades, e, portanto reforça a manutenção da estrutura social, seguindo ainda a linha da homogeneidade e na formação do cidadão integrado socialmente? (PINTO MWEWA; BISPO, 2016, p. 75).

Em outras palavras, a escola contemporânea continua a reproduzir as violências presentes no âmbito social, sem atuar de forma reflexiva na formação humana dos sujeitos, para que tais manifestações violentas não se configurem somente como ecos da sociedade nos espaços educativos. Torna-se assim urgente debater esta questão, pois:

O tema da violência é crucial em um tempo ameaçado por tragédias e catástrofes constantes, e, nesse sentido, torna-se um assunto relevante para a educação, pois a violência habita não só fora, mas cada vez mais intramuros da escola. Tais situações demandam à educação a tarefa de educar o homem/mulher interior, uma educação da subjetividade, ou melhor uma autoeducação, ou autoformação que se abre à alteridade do outro (TREVISAN, 2017, p.11).

Na esteira dessa discussão temos elementos suficientes para afirmar que a pressão social presente no ambiente da escola está propensa a configurá-la também como espaço da micro-catástrofe. Por isso, é preciso reverter o foco do entendimento da violência, para além da sua face negativa e problematizar em que sentido essa característica pode nos fornecer outros olhares sobre tal questão.

Há também no processo educativo uma agressão quando incisivamente exige que o ser humano, nesse caso a criança, mantenha em resguardo sua agressividade intrínseca de modo a aprender adequadamente, bem como se organizar física e psicologicamente para dar início às relações pedagógicas formais. Isso envolve disciplinarização sobre o corpo, ou controle do corpo que na sala de aula deve diminuir seus movimentos, e permanecer na maior parte do tempo

sentado em uma cadeira, realizando movimentos calculados e orientados pelo professor. Já no âmbito psicológico existe uma série de organizações de esquemas mentais que a partir do enfrentamento do egocentrismo, podem atuar de forma mais ampla nos processos mentais de aprendizagem. Não queremos, com essas afirmações, reduzir o processo educativo a simples ordenação do corpo e da mente, mas sim, ressaltar que ele age na mente e no corpo da criança através da manifestação de uma violência. Assim, essa configuração de elementos está presente desde a origem das primeiras escolas já organizadas em classe, no século XVI, como forma de controlar o comportamento pela disposição dos corpos no espaço. Isto é, uma criança atrás da outra, voltadas para frente do professor.

A esse respeito, há um forte precedente na história da educação. A relação entre violência e formação é desvelada em seu sentido histórico no surgimento da figura do Pedagogo na base de criação da escola, concebida como um espaço coletivo da formação. Segundo Manacorda (1989), em Roma, assim como na Grécia Antiga, essa figura que conduzia e educava as crianças era um escravo estrangeiro. Os mestres escravos de Roma eram gregos “falassem ou não o latim, ensinaram a própria língua e transmitiram a própria cultura aos romanos” (MANACORDA, 1989, p.79). Eles estavam, assim, no interior da educação gestada nas famílias. Foram esses mesmos escravos que depois de libertos ensinariam nas escolas. Isso significou, na evolução da sociedade patriarcal, a origem da profissão de educador. Daí a gênese do estigma da violência na profissão de ensinar. Por exemplo, o uso dos castigos escolares, remonta no imaginário uma forma dos mestres revidarem a violência sofrida, contra-atacando, pela “dureza pedagógica”, a geração sucessora daqueles que o mantinham privados da liberdade. Isso significa que a própria escola advém dos efeitos da violência. A não aceitação das implicações desse fato histórico, em certo sentido, levou a uma interpretação negativa de parte das teorias da educação em relação ao tema da violência dentro da história da educação. Isto é, perceberam a violência como algo à parte do processo educativo e não como algo inerente a sua existência, situada desde de sua incipiente institucionalidade, passível de estar presente em qualquer um dos sujeitos da relação pedagógica.

Nesses termos, essa violência como coerção, que caracteriza os primórdios do surgimento da escola, serviu mais tarde como base modelar para recalcar os instintos agressivos naturais, em larga escala, no horizonte de constituição das sociedades modernas. Ou seja, era feito o uso da violência para promover outra

violência com o fim de organizar-se institucionalmente e poder assim educar as crianças. Isso nos leva a pensar que junto com o surgimento da escola e os processos formais de ensino, a violência esteve presente de uma forma marcante, com a necessidade de sempre controlar e dominar de alguma maneira os seus sujeitos. Com o intuito de alcançar determinados fins impostos à criança, o uso da violência nessa dimensão exerceu uma importância significativa na História da Educação. Pois, em termos pragmáticos, há sempre quem diga que sem ela talvez não teríamos o desenvolvimento cultural e científico que alcançamos nos dias atuais. Historicamente, as partições de escolas para ricos e para pobres fizeram dessa violência, velada na sociedade, o mote para o desenvolvimento de privilégios da classe dominante.

Em vista dessas questões, outro ponto a considerar, é que a organização social do homem passou das sociedades tribais para as sociedades organizadas. Assim, na vida em tribo os saberes eram socializados de forma não hierarquizada, por isso o tipo de conhecimento desenvolvido naquele momento era o mítico, que os permitia entender, dessa maneira, as transformações da realidade. Porém, decorrente das diferentes mudanças sociais, a instauração da sociedade burguesa na era moderna carregou em si a necessidade de reelaborar os conhecimentos míticos e fazer jus ao pensamento iluminista, por meio do uso da razão. Essa passagem para as sociedades burguesas representou uma mudança no comportamento humano, lutando para preservar alguns elementos de sua natureza que resguarda reminiscências de traços de agressividade na forma de uma liberdade primitiva. Por isso, quando a formação humana ou formação cultural foi entendida apenas como um meio para adequar-se à realidade social,

A ideia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência. Havia um duplo propósito: obter a domesticação ao animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete a pressão da decrépita ordem criada pelo homem (ADORNO, 2010, p. 11).

Essa apreensão demonstra uma ideia de formação que serviu ao desenvolvimento da formação cultural nos tempos modernos. Nesse sentido, Adorno (2010) no texto Teoria da Semiformação, discorre sobre a teoria filosófica da formação hegeliana, explicitando acerca da característica agressiva do ser humano

o qual foi domesticado com o fim de promover sua adaptação intersubjetiva, e ao mesmo tempo, esse processo protegeu sua verdadeira natureza, assim, nessa tensão adaptativa “instala-se uma hegemonia unilateral e seu âmbito impede elevar-se, por decisão individual acima do dado, do positivo, e, pela pressão que exerce sobre os homens, neles se perpetua a deformidade que se pensava dominada, a agressão” (p. 11). Essa reflexão demonstra que na origem das sociedades burguesas, a formação cultural exigiu o resguardo dos instintos agressivos do ser humano, com o objetivo do progresso humano e cultural daquela época. Assim, em alguma medida, o processo de formação humana também se torna violento, pois para Benjamin (2012a, p. 245) “assim como o próprio bem cultural não é isento de barbárie, tampouco o é o processo de transmissão em que foi passado adiante”. A educação entendida como processo de transmissão da cultura de geração a geração, carrega em seu cerne a dimensão da barbárie, uma vez que ela, do mesmo modo que o bem cultural, é fruto de uma história na qual a violência sempre se fez presente.

Assim, quando a formação acarreta ao homem somente sua adaptação ao meio social e cultural, a tal ponto que seus instintos agressivos sejam desconsiderados como parte de sua constituição, no núcleo dessa contradição, então

o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação -, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2010, p. 11).

A formação cultural entendida como mera adaptação, segundo a perspectiva adorniana, demonstra que se compreendermos o processo de formação humana, desconsiderando as marcas dos instintos agressivos presentes nele, estaremos desenvolvendo um tipo de formação que se coloca em contradição com a preocupação pela alteridade do outro. Isso porque quando se pensa em uma formação que acomode o indivíduo à cultura, descartando as influências presentes na natureza humana, como a agressividade, deixa-se de pensar a formação sob outro ponto de vista; que é o da relação desse sujeito que concilia dentro de si impulsos destrutivos e impulsos de vida ao relacionar-se com a cultura. Isso quer

dizer que o enredo da formação não se constitui de maneira idealizada sem relacionar-se com os acontecimentos violentos presentes na cultura.

Nesse sentido, é interessante compreender a presença dos atos violentos inseridos na cultura por meio da análise estética que Hermann (2018) realiza em seu texto *Violência, estética e educação: o caso do jovem Törless* por meio de um romance de formação, intitulado *O jovem Törless* de Robert Musil. A autora elucida uma rica composição de fatos observados na obra, segundo os quais a manifestação da violência no interior de uma instituição formativa marcam de forma determinante a vida do personagem central, e causam ao leitor “um mal-estar mais primário daquele suposto por Freud, ou seja, deve-se a uma deficiência da elaboração imaginária, que dificulta um posicionamento ético” (HERMANN, 2018, p. 485). Tal mal-estar concilia um sentido formativo até então não previsto nos tradicionais *Bildungsroman*.

Nessa história, Törless passa a viver em um internato de jovens meninos; nesse lugar sucedem uma série de dificuldades de relacionamento com os colegas, os quais eram extremamente abusivos e violentos. Seus professores do mesmo modo eram autoritários, o que acarreta ao jovem alguns problemas de aprendizagem. Essas questões geraram nele um comportamento depreciativo em relação a si mesmo e aos colegas, pois não fazia muita questão de ser um aluno dedicado, muitas vezes havia sido rechaçado pelos professores. A culminância dos atos bárbaros na instituição acontece quando um dos alunos é abusado sexualmente pelos colegas e o jovem Törless participa. A direção da escola ao tomar ciência dos fatos expulsa o jovem que sofreu com as agressões e o personagem principal é convidado a estudar em casa. Tendo em vista que a obra de Musil, como caracteriza Hermann (2018) é um *Bildungsroman*, sua característica essencial como uma trajetória de vida romantizada e idealizada é redirecionada esteticamente na obra em questão. Pois a perspectiva em torno de nosso modo de ver o mundo é modificada a partir de sua leitura. Seu foco diferentemente dos outros do mesmo gênero, é justamente, ao expor a violência, causar-nos através da estética, uma ‘emoção extrema’ (HERMANN, 2018). Desse modo, esse enredo formativo vivido pelo personagem acentua atos de extrema crueldade dos quais são capazes os seres humanos, ao mesmo tempo,

O romance não apresenta o mundo conciliado nem uma formação plena e harmônica como se desenvolve no clássico romance de formação, ao contrário, levanta questões no melhor estilo de Musil, que busca elucidar criticamente os descaminhos da cultura e da formação cultural. Justamente por acreditar que o ético está no estético, Musil oferece imagens simbólicas para promover o pensamento (HERMANN, 2018, p. 486).

Os descaminhos da formação cultural, presentes no livro de Musil, sobre os quais a autora menciona, não seriam uma maneira de tornar presente a violência como aspecto da cultura? A cultura também pode ser compreendida como necessidade humana que possuímos de refletir por meio da estética acerca dos atos agressivos do homem no decorrer da história. Para que isso não volte a se repetir, ou para que o choque causado pelos relatos sirva de momentos de ampliação de nossa capacidade imaginativa, é necessário colocar o pensamento em bases de reflexão estética para além do entendimento puramente cognitivo-racional. Assim, a fruição dos elementos estéticos da cultura, numa perspectiva afetivo-emocional, contribuiria para que aquelas pulsões destrutivas fossem reconfiguradas, a tal ponto que não se transformem em violência no âmbito social.

Nessa relação do sujeito com a cultura a memória tem um importante papel, seja o de não nos deixar esquecer dos ocorridos, ou lutar para que as lembranças evitem negar o realmente ocorrido no passado. A interpretação que Paul Ricoeur faz da nona tese sobre o conceito de história de Walter Benjamin, na qual ele interpreta o Anjo do Progresso²³ (quadro de Paul Klee, *Angelus Novus*), relata que:

Não seria, sob a figura hoje em dia contestada do progresso, a história que os homens fazem e que se abate sobre a história que os historiadores escrevem?[...] É no caminho da crítica histórica que a memória encontra o sentido da justiça (RICOEUR, 2007, p. 507).

²³ A tese em questão é: “Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Nele está desenhado um anjo que parece estar na iminência de se afastar de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, seu queixo caído e suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu semblante está voltado para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as arremessa a seus pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele volta as costas enquanto o amontoado de ruínas diante dele cresce até o céu. É essa *tempestade* que chamamos progresso” (BENJAMIN, 2012b, p. 246).

Para o historiador há um sentido ético que perpassa a relação da memória a qual não pode ser simplesmente manipulada com um viés político, mas deve fazer justiça ao sofrimento das pessoas que viveram sob circunstâncias em que a violência se sobrepôs à humanidade. Nesse sentido, a tese benjaminiana vem ilustrar esteticamente que o caos originado pela busca desenfreada em direção ao progresso, veio a culminar nas guerras vividas no século XX. Esse legado histórico, tem o sentido ético da memória, pois traz a necessidade de contarmos a história do ponto de vista dos vencidos, e tornar esses relatos parte da cultura humana.

3.4 Violência Cultural e suas implicações sociais

Ainda que tenhamos explicitado os diferentes tipos de violência que convergem na escola, segundo a perspectiva benjaminiana – a violência como poder e o poder como violência, é necessário abordarmos outros três tipos de violência (cultural, estrutural e direta) os quais têm efeitos macroestruturais no plano social. Estes irão, por consequência, refletir nas minuciosas e peculiares configurações que a memória pode assumir. Assim como na ideia de mosaico medieval, percebemos que relacionando dois elementos nitidamente opostos, como a violência e a formação, passam a se correlacionar com eles outras ideias e peças importantes que fazem sentido à medida que constituem novos e possíveis sentidos ao que está sendo pensado.

Essas três tipologias da violência são elucidadas por Johan Galtung em *La violencia: cultural, estructural y directa*. Essas tipologias já vinham sendo desenvolvidas por Galtung desde 1969, contudo nesse texto ele destaca especialmente a violência cultural a qual “se define aqui como cualquier aspecto de una cultura que puede ser utilizada para legitimar la violencia en su forma directa o estructural” (GALTUNG, 2016, p. 147). O sentido dessa definição quer explicitar que a violência é aceita em determinadas culturas com um fim. Os aspectos da violência cultural envolvem todos os elementos que se relacionam diretamente com a produção humana, como a arte, a religião, a linguagem e a ciência. A hipótese levantada pelo autor não é de que as culturas sejam violentas, mas sim que nos processos culturais existem manifestações que legitimam a violência. Assim a violência cultural sustenta ideologicamente o sentido ou a necessidade da violência estrutural ou direta.

A violência estrutural pode ser compreendida segundo o âmbito universal, esse tipo de violência atinge um grande grupo de pessoas. Ela é legitimada pela violência cultural e pode estar presente nas guerras, genocídio, miséria entre outros, principalmente por expressões governamentais que se manifestam através do doutrinamento, alienação e desintegração. A violência direta incide sobre os grupos que sofrem a violência estrutural com mortes, mutilações, repressão detenção, expulsão. Essa última atinge de forma generalizada uma sociedade e fere os direitos humanos. Os primeiros indivíduos atingidos pela violência direta são os historicamente mais vulneráveis: os negros, as crianças, os idosos, as mulheres e grupos LBGTQ+. São as ações violentas estruturais que colocam em cheque as necessidades humanas fundamentais, gerando situações de agressão física e morte (femicídio), a marginalização, a fome e falta de acesso à educação.

Para elucidar de forma concreta a questão da violência cultural, o sociólogo norueguês constrói sua argumentação de forma positiva, ou seja, acredita que a partir de toda violência é possível uma ideia de paz. A paz, segundo sua perspectiva, obedece as mesmas tipologias da violência, como por exemplo, a paz cultural, a paz estrutural e direta. Do mesmo modo que a violência cultural, os elementos de uma determinada cultura fazem a paz cultural justificar a paz estrutural e direta.

A violência pode ser entendida como tudo aquilo que fere os direitos humanos, atingindo de forma particular ou universal os sujeitos e retirando deles as possibilidades de autorrealização, bem-estar e liberdade. Por isso, podemos entender, a partir dessa perspectiva, que essas patologias da opressão apresentam reflexos no campo educativo uma vez que:

El problema es, por supuesto, que cualquier socialización de un niño: en la familia, en la escuela, en la sociedad en general; es también forzada, una especie de lavado de cerebro que no deja al niño la libertad de elección. En consecuencia, podríamos llegar a la conclusión (que no es tan inverosímil) de que la socialización no violenta es dar al niño la posibilidad de escoger, por ejemplo, ofreciéndole más de un lenguaje cultural (GALTUNG, 2016, p. 152).

Os processos educativos e de socialização acabam por legitimar a violência cultural nas diferentes formas em que se apresentam nos espaços formativos. Ou seja, quando os adultos elegem um espaço de socialização e educação para as crianças sem que essa escolha tenha sido cogitada pela criança, mas antes por uma

necessidade social, para aí a manifestação de uma violação, que fere por assim dizer o seu bem-estar. Essa é uma das diversas formas em que a necessidade de socialização e formação pode vir a legitimar manifestações da violência estrutural com práticas de repressão e desrespeito. Já que muitas vezes estruturas, governos e instituições corroboram para que atitudes preconceituosas, racistas e homofóbicas sejam aceitas como fatos de normalidade.

O método de Galtung, consiste em estudar o cerne e origem de cada tipologia da violência com o propósito de que, a partir do entendimento das suas causas e reflexos nas pessoas afetadas, possa se produzir a paz. Assim, o sociólogo é considerado uma referência para as teorias da paz, como podemos analisar no seguinte trecho:

[...] la preocupación del investigador para la paz sería conocer estas circunstancias para explorar como eliminarlas o modificarlas. Aquí mi hipótesis sería que las dos categorías: estructural y cultural, se convierten en magníficos campos para las investigaciones sobre la paz. (GALTUNG, 2016, p. 157)

Ao analisar o militarismo e sua ideologia percebe que a tendência a violência direta está muito presente nesse caso, portanto a paz nesse contexto envolve um *tabu*, o qual necessita ser rompido para que se possa aprofundar os estudos da paz. Isso inclui políticas institucionais e culturais que não discutem o controle de armas e outros fatores que poderiam contribuir para a segurança. Outro ponto a ser analisado quando se pensa em torno de uma cultura de paz é a educação militar presente, muitas vezes, em planos curriculares de escolas e universidades. Essa perspectiva de ensino, acaba por reproduzir uma tendência a um fascínio pela autoridade, a qual já fora analisada pelos frankfurtianos em outro momento²⁴. As consequências desse fascínio envolvem uma ausência de criticidade às injustiças sociais e um apego exacerbado a figura do líder. O desdobramento político e social disso é a adesão cega a regimes fascistas e autoritários.

Walter Benjamin também julga necessário conhecer a tipologia das violências a que somos expostos. Porém, para ele a partir da ótica do direito natural, existe um misto entre violência e poder pelo qual é corporificado no ser e impável de transformação, a violência mítica.

²⁴ A Personalidade Autoritária de Theodor Adorno.

3.5 Implicações do tema da violência no pensamento de Walter Benjamin

Segundo Walter Benjamin em seu texto *Para a Crítica da Violência* (2013), escrito originalmente em 1921, a violência presente no Estado e também manifestada como poder é instaurada a partir do direito. Tal ordenação segue a lógica do direito natural e, portanto, estabelece como princípio a relação entre meios e fins. Contudo, a violência só é o que é por meio do estabelecimento de meios e não de fins. O que ele questiona, então, é se a violência é um meio para fins justos ou injustos conforme a necessidade e legitimação do Estado. Por isso, “seu primeiro ponto nos mostra que não é possível tratar a lei como alternativa à violência, mas também suscita a questão de como é possível recusar formas acrílicas de obediência a regime injustos” (BUTLER, 2017, p. 74).

Assim, algumas questões éticas passam a surgir, por exemplo, se a violência é justa quando utilizada como um meio para estabelecer a paz de uma nação, conforme muito se aplica nas guerras atuais, as quais partindo do princípio de que a sabedoria ocidental pode vir a trazer avanços para as culturas orientais em situação de conflitos religiosos. Do mesmo modo, podemos questionar se a pena de morte como punição a crimes hediondos seria uma solução para o fim de suas recorrências?

As origens desses regimes encontram-se segundo o que é ilustrado pelo filósofo a respeito da violência mítica, prototipicamente no mito de Níobe. Nesta mitologia, a mortal que ousou questionar os deuses alegando que era mais fértil que Leto, obteve pelos deuses, o castigo de ser petrificada. Após sua injúria os deuses instauram o direito para punir Níobe. Os deuses reagem a afronta da mortal, e com isso passa-se a estabelecer o direito, uma vez que a infração não existia até então. Este exemplo da violência mítica é o que mais atinge os corpos, por meio de regimes autoritários e fascistas, os quais instauram o direito e por consequência legitimam a violência das maneiras mais agressivas.

A violência mítica está, desse modo, na origem violenta do direito, isto é, quando a agressividade e o conflito são meios para os fins do Estado manter a ordem social. A partir da instauração do direito se coloca uma situação paradoxal. Nela situações nas quais estejam por alguma determinação fora da aplicação das

leis do direito são geradoras do mesmo princípio que as produziu. Ou como na visão de Butler é (2017, p. 74) “o tipo de violência que os estados cometem por meio de sua estrutura jurídica”. Assim, o direito se utiliza da violência para poder se legitimar frente aos indivíduos presentes na sociedade.

A exemplo disso, existem fatos até mesmo na literatura em que os vilões, ladrões ou assassinos causam uma comoção no público. Pois sua punição é lamentada ou de alguma forma é até injusta segundo a perspectiva dos espectadores. Nesse sentido, a respeito da capacidade da arte em desvelar a realidade, Adorno (2001, 12, 13) pondera: “não se trata de seu conteúdo, mas de seu procedimento, do abstrato de que sobretudo é arte por abrir-se à realidade cuja violência ao mesmo tempo denuncia”. Como assevera Adorno, muitas vezes somente a arte consegue questionar ou trazer à vista alguns paradoxos que a sociedade moderna nos inflige como violência. Nesse caso, ela expõe também de que modo o próprio direito pode vir a ser violento como uma forma de sua aplicação.

Uma narrativa que ilustra de algum modo a origem violenta do direito está presente no filme *Hable con Ella*, escrito e dirigido por Pedro Almodóvar. Neste enredo o enfermeiro Benigno se apaixona por uma bailarina que vê no caminho para sua casa, atento todos os dias, a admira dançar através da vitrine da academia de dança. Certo dia, o enfermeiro não a vê mais ensaiando. E ela entra em coma no hospital no qual o enfermeiro trabalha, a partir daí passa a se desenvolver uma relação amorosa muito intensa e não correspondida, pois a moça encontra-se inconsciente. Essa relação complexa entre os dois e o amor incondicional e dedicado do enfermeiro geram um grande conflito moral presente na obra. Sendo assim, a narrativa fílmica tem o poder de encarregar-se de proporcionar uma ampliada reflexão sobre a aplicação da violência como um meio de legitimação do direito.

A aplicação do direito torna-se de alguma forma incoerente, já que no momento de sua aplicação ele gera violência. Outro aspecto presente, nesse paradoxo é o direito de greve dos trabalhadores, em que o direito teme a violência:

Por qual função a violência parece ser tão temida por ele, irá se mostrar justamente onde, mesmo segundo a ordenação atual do direito, seu desdobramento ainda é admitido.

Este é antes de mais nada o caso na luta de classes, na figura da garantia do direito de greve dos trabalhadores. Hoje a classe trabalhadora

organizada constitui, ao lado dos Estados, o único sujeito de direito a quem cabe um direito à violência (BENJAMIN, 2013, p. 128).

Ao entender a greve dos trabalhadores como um tipo de violência, é passível de consenso que quando um grupo de indivíduos se opõe a ordem estabelecida em busca da garantia de seus direitos, temos aí uma dita “violência reversa”. Pois agora não é mais o Estado fazendo se valer do direito para uso da violência, mas o contrário. Ou seja, os trabalhadores fazendo jus ao seu direito de greve irrompem com o par – opressores/oprimidos por meio da violência como meio para a conquista de uma condição digna de trabalho. Nesse caso percebemos que a violência também adquire poder transformativo na ordem injusta.

Segundo esse novo desígnio da violência interpretado por Benjamin, está presente a manifestação da violência divina. O autor “tende a conceber a força messiânica da violência divina como uma ruptura com a violência do direito” (BUTLER, 2017, p. 75). A ideia do messianismo presente nas teses sobre a história ilustra segundo uma interpretação política, não a volta de um Messias salvador, mas sim o compromisso das futuras gerações com a memória de um passado que os pertence como forma de fazer justiça aos seus antepassados. Por isso, a violência divina é pura e em favor das vidas humanas preservando-as, rememorando-as através da libertação proporcionada por ela:

O desencadeamento da violência do direito remete – o que não se pode mostrar aqui de maneira mais detalhada - à culpa inerente a mera vida natural, culpa que entrega o vivente, de maneira inocente e infeliz, à expiação com a qual ele “expia” sua culpa – livrando também o culpado, não de sua culpa mas do direito. Pois com a mera vida termina o domínio do direito sobre o vivente. A violência mítica é violência sangrenta exercida, em favor próprio, contra a mera vida; a violência divina e pura se exerce contra toda a vida, em favor do vivente. (BENJAMIN, 2013, p. 152)

A violência divina parece então, resguardar ou salvar os corpos humanos e vidas humanas no momento em que rompe com a instauração do direito. Assim, como os trabalhadores violentam o domínio do estado, fazendo uso da greve. O processo educativo pode promover pelo domínio da violência divina um outro tipo de rompimento quando se contrapõe ao *status quo*. Pois, de acordo com Benjamin (2013), o poder que pode ser exercido na educação, separado do domínio do direito, seria uma forma de manifestação daquela violência divina. Isso se justifica na medida em que a educação é um meio de transformação das vidas humanas.

Assim, nesse lastro, a prática pedagógica seria não-coercitiva e a favor da promoção do bem para as vidas humanas, desdobrando-se num intento ético e transformativo.

O ímpeto legitimador da violência divina não se dá por meio do direito e dos meios, mas sim por uma entidade “Deus”. Dessa forma, assim como a greve geral proletária produz um meio puro no qual não há crimes ou incorrências da lei, esse processo é não-violento. Por seu caráter não-violento e não coercitivo seus fins estão de acordo com a justiça divina. A violência divina se contrapõe, então a violência mítica e por consequência a instauração do Direito dominador:

Se a violência mítica é instauradora do direito, a violência divina é aniquiladora do direito; se a primeira estabelece fronteiras, a segunda aniquila sem limites; se a violência mítica traz automaticamente culpa e expiação, a violência divina expia a culpa; se a primeira é ameaçadora, a segunda golpeia; se a primeira é sangrenta, a divina é letal de maneira não-sangrenta (BENJAMIN, 2013, p. 150).

A violência divina é aniquiladora de todo o direito e pode ser definida como justa segundo o juízo divino. Ela não trabalha em função de determinada instituição ou grupo, pois seu domínio age em favor das vidas humanas. Não há limites para seu alcance, pois sua existência se dá onde existirem seres humanos. Assim, não produz a culpa e a expiação intrínseca ao direito, mas ao contrário, purga a culpa do homem. Assim, seu domínio age em oposição a instauração do direito, por isso seu viés messiânico pois tem como princípio libertar a vida do controle do direito.

A educação como meio puro se exerce contra a violência mítica, agindo em favor dos indivíduos, sem a forma letal e sangrenta do Direito. A atualidade do pensamento de Benjamin sobre essa temática tem se tornado cada vez mais presente na sociedade brasileira. Quando o Estado na figura de um governo mais conservador, percebe a educação em seu potencial transformador de vidas – e por consequência gerador da *violência divina* – então, algumas tendências conservadoras desse poder central atacam o patrimônio cultural e social do país. Tal qual os nazistas atacaram as chamadas produções do Espírito, manifestas pelas criações artísticas e científico-culturais.

Percebemos assim como Benjamin que é quase impossível a libertação da violência mítica, principalmente quando a mera vida passa a ser controlada por meio de governos autoritários. Contudo, o poder divino, manifesto através da educação, do ato de ensinar e do processo formativo, sempre será um forte contraponto a

instauração daquele Direito expresso como violência mantenedora da ordem social injusta.

CAPÍTULO IV

EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA: A FORMAÇÃO DOCENTE NO VITRAL DA VIOLÊNCIA HISTÓRICA

E é até mesmo possível, inclusive que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu a nossa própria maneira de ser: alguém em suma, a quem poderíamos chamar de “professor”.

Jorge Larrosa

A formação docente compreendida por meio do vitral da violência histórica remete a outras formas de considerar a experiência, que passa agora a se inter-relacionar com o outro da história. Assim, nesse capítulo buscou-se discutir o conceito de experiência relacionado a ideia de formação cultural. Para tanto, foi necessário mapear duas perspectivas em torno da identidade docente. Em seu *sentido epistemológico* o qual se relaciona com a constituição dos saberes docentes, e em seu *sentido ontológico* que evidencia o ser docente como subjetividade que está a se relacionar com o outro da violência histórica. Nesse sentido, o autoesclarecimento histórico da formação se dá pela via da experiência, tematizado pelo viés extrínseco de considerar as diferentes manifestações da alteridade.

4.1 Pontuações necessárias acerca da “experiência” em Walter Benjamin

O tema da “experiência” aparece desde muito cedo nos escritos de Walter Benjamin. Seu interesse por esta temática já é marcado em 1913 com a publicação de um ensaio intitulado *Experiência*. Nesta época, no auge de sua juventude, o filósofo critica a experiência como tempo de vida no qual é conferido aos adultos certezas sobre a existência, que acabam por desconsiderar as experiências dos mais jovens e crianças. Essa certeza sobre a vida e o desprestígio das ideias da juventude destacam uma perspectiva negativa dessa ideia de experiência. Ainda que esta visão tenha contrariado, seus escritos posteriores os quais percebem a

importância da experiência no potencial da narrativa (BENJAMIN, 2012b). Segundo ele, ainda nesse primeiro incurso o conceito tem o potencial “saber” de ensinar os mais novos com as histórias narradas pelos mais velhos. Essa ideia é melhor desenvolvida posteriormente no trabalho “O Narrador”: “O filisteu lhe fala daquela experiência cinzenta e prepotente, aconselha o jovem a zombar de si mesmo. Sobretudo porque “vivenciar” sem o espírito é confortável, embora funesto” (BENJAMIN, 2009, p. 24). A ideia segundo a qual o filósofo constrói o sentido da experiência, por mais diferenciada que seja sua perspectiva inicial da final, apresenta aberturas que possibilitam destacar a amplitude com que este termo é percebido em sua obra.

Na nota do tradutor do texto “Experiência”, Benjamin reflete sobre seu escrito em 1929 “Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra “experiência”. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas” (BENJAMIN, 2009, p.21). O conceito de experiência é fundamental na obra de Benjamin, ele perpassa desde seus primeiros escritos (escritos de juventude) até suas Teses sobre História redigidas em 1940. Essa última determina de forma marcante outra perspectiva de perceber a História, na qual o historiador deve compor uma “experiência” com o passado.

Além do ensaio “Experiência” o termo também é discutido nos textos traduzidos para o português: “Experiência e Pobreza”, “O Narrador”, “Os trabalhos de Baudelaire” e, as “Teses sobre História”, considerado um dos seus mais importantes trabalhos. Ainda seria possível dizer que “Infância em Berlim” também é um trabalho no qual a experiência é posta em prática nas narrações de suas memórias de infância, mesmo que o termo não seja discutido de forma direta pelo autor.

Segundo Weber (2014) a construção do conceito de experiência por Walter Benjamin perpassou pela ideia de contrariar a perspectiva adotada por Kant sobre o termo:

Com efeito, Kant denomina experiência a “um conhecimento empírico” e, ao inverso, vincula o conhecimento em sentido restrito com a empiria. Por um lado, se propõe a mostrar que “tudo que podemos conhecer de maneira teórica” é “limitado a meros fenômenos” e, por outro lado, demonstrar que as categorias contribuem, em ambos componentes a *priori* do conhecimento

“para a possibilidade do conhecimento empírico” (WEBER, 2014, p. 484, Tradução nossa).

Conforme Weber (2014) isso é criticado porque para Benjamin tanto o conceito de experiência como o de conhecimento devem ser postos em destaque em associação a consciência transcendental. Por isso, “O conhecimento é um haver. O seu próprio objeto é determinado pela necessidade de ser apropriado pela consciência, ainda que seja uma consciência transcendental” (BENJAMIN, 2016, p. 18). E isso também perpassa sobre o seguinte entendimento “Toda experiência autêntica repousa na consciência cognoscitiva puramente teórica “transcendental”.

Diante dessas concepções metafísicas sobre a experiência e o conhecimento, Benjamin descarta o conceito de empiria. Suas discussões acerca da experiência passam a ser de cunho sócio-histórico, isso implica necessariamente, segundo Weber (2014), uma mudança de paradigma. Nesse novo paradigma, o conceito de experiência cobra um “contorno materialista histórico”. Por isso, ele pode ser definido da seguinte forma: “A experiência é uma dimensão da práxis humana na qual a relação com si mesmo e a relação com o mundo estão articuladas de tal forma que a relação com o mundo se volte articulável como relação com si mesmo e vice-versa” (WEBER, 2014, p. 489).

Assim, além da percepção acerca de como a concepção de história deve ser compreendida após a existência do fascismo, suas Teses corroboram para considerar a experiência como uma virada em favor dos oprimidos, uma vez que agora suas experiências podem ser narradas como parte do processo histórico.

É por tal viés que a experiência se situa de forma a evidenciar o potencial da narrativa no processo de construção do tempo histórico. Assim, segundo o contexto da sociedade capitalista industrial, Benjamin critica o declínio da *Erfahrung* em prejuízo da *Erlebnis* (*vivência*), característica do sujeito isolado. Para ele a experiência pouco pode se expandir numa sociedade baseada no trabalho industrial em desencontro com experiências culturais e históricas mais comuns da comunidade artesanal. Isso porque “a perda da arte de narrar” tem seu fim no mundo da informação e da tecnologia. Ainda que a noção de experiência exposta no texto o Narrador pare sobre um certo romantismo, não deve ser reduzida na via de

sua impossibilidade de realização, mas antes sobre a pobreza com que sua relação se destina:

Pobreza de experiência: isso não deve ser compreendido como se os homens aspirassem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza, externa e também interna, que algo de decente possa resultar disso (BENJAMIN, 2012a, p.127).

Pois o enfraquecimento da arte de contar tem a ver com a pobreza de experiência e, sobretudo, com uma ausência de “uma tradição e memória comuns” (GAGNEBIN, 2012). Por isso, é possível afirmar que quando existe uma cultura e papéis sociais que usufruem da mesma experiência histórica, então, a experiência pode efetivamente ocorrer. Isso volta a crítica realizada por Benjamin a Kant, já que a experiência não pode ser racionalizada ou quantificada para expressar um conhecimento, justamente por que ela é fruto de expressões culturais e sociais de uma determinada sociedade. Podendo inclusive promover autoconsciência determinado problema social enfrentado por uma comunidade.

4.2 Formação docente e identidade: o sentido da experiência

A problemática da coexistência entre formação e violência, inevitavelmente, demanda recolocar a discussão teórica sobre a formação docente em outra perspectiva, sobretudo, na constituição da identidade docente e suas correlações vitais com a memória e a experiência, uma vez em que estas são elementos inseparáveis do “ser docente”.

Assim como as investigações sobre a escola, o campo da formação de professores apresenta diferentes discursos que o constituem teoricamente no campo da educação. Esses discursos são respaldados por diversas perspectivas e caracterizam-se, segundo nossa análise, por duas grandes vertentes: as que analisam a formação de professores e sua relação com os saberes da docência, enfatizando um sentido *epistemológico*²⁵ da profissão; e as pesquisas que se constroem a partir da relação do “eu profissional” com o “eu pessoal” do professor,

²⁵ Se atribui como principal característica dessa epistemologia da prática a ideia de *saber-fazer* desenvolvida por Phillippe Perrenoud (2000;1999) Schön (2000) Tardif (2005).

sendo compreendidas aqui como um sentido *ontológico*²⁶ da formação. No interior dessa última perspectiva, destacam-se as que discorrem acerca da relação mais direta do professor com sua história de vida (biografia e autobiografia), enfatizando em especial a descrição das vivências pessoais e por consequência sua identidade. Essa abordagem se caracteriza pela análise do percurso de vida do professor, suas narrativas e experiências.

Como nossa investigação, diante do seu percurso, irremediavelmente se depara com a questão da identidade docente, cabe, portanto, discutir sobre alguns objetos de crítica filosófico-pedagógica a despeito das pesquisas de sentido *ontológico* da formação docente. O objetivo dessa discussão é considerarmos o sentido que a formação e a identidade docente passam a compor diante das imbricações com o significado da experiência e da memória.

Perquirir sobre um campo específico da educação, no caso a formação de professores por meio da metáfora do mosaico medieval, requer desconstruir alguns fragmentos para posteriormente uni-los a outros sentidos compreensivos. Desse modo, para falarmos do sentido ontológico da formação docente, também é preciso retomar em condições mais claras o significado filosófico de "ontologia". Conforme sua etimologia, *onto* significa ser e *logos*, estudo. Nessa linha:

O termo "ontologia" aparece no vocabulário filosófico por vezes como sinônimo de metafísica: "Os seres, tanto espirituais quanto materiais, têm propriedades gerais como a existência, a possibilidade, a duração; o exame dessas propriedades forma esse ramo da filosofia que chamamos de ontologia, ou ciência do ser ou metafísica geral" (D'Alembert, Enciclopédia). Assim, p. ex., C. Wolff denomina seu tratado de metafísica de *Philosophia prima sive ontologia* (1726). Distingue-se, ainda, ontológico, que se refere ao ser em geral, de ôntico, que se refere ao ser em particular (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p.143).

Ademais, o ser é também um estar no mundo. Portanto, a relação ontológica com o mundo tem em vista captar uma dimensão que estabelecemos com ele para além do aspecto cognitivo ou gnosiológico. Tem a ver então com a posição, ou com

²⁶ Essas pesquisas iniciaram com NÓVOA, A; HUBERMAN, M; GOODSON, I. *Vidas de Professores* (1993). São constituídas de outros autores como: ABRAHÃO, M. H. B. *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria* (2004), SOUZA, Elizeu Clementino ABRAHÃO, M. H. B.; *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si* (2016), SOUZA, Elizeu Clementino. *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. Memória e formação de professores* (2007).

a atitude que mantemos como seres no mundo e com o mundo. Daí que para Nóvoa (1993) inclusive a identidade do professor constitui uma forma de “ser e estar na profissão”. Por isso, essas pesquisas visam investigar acerca do *ser docente*, envolvendo as dimensões pessoal e social do ser professor. Ou seja, como se constitui esse *ente* no horizonte dos processos formativos contemporâneos, sobretudo, os fenômenos nos quais a educação não os prescinde, notadamente violência, barbárie, e a dimensão ético-formativa.

Nesse sentido, cabe dizer que as abordagens biográficas²⁷, utilizadas para perquirir sobre a vida dos professores, surgiram no final dos anos 80 e tiveram como precursores investigativos: Antonio Nóvoa, Michaël Huberman e Ivor F. Goodson (1993). Segundo Bueno (2002) ainda no início do século XX algumas vertentes de pensamento sociológico como a Escola de Chicago inauguraram as histórias de vida como fontes para sociologia de cunho positivista. Esse método não se estendeu por muito tempo, já que logo passaram a tomar frente no campo da sociologia os estudos em bases empíricas. As biografias utilizadas para dar sentido a pesquisa qualitativa, de forma geral, buscam significar a relação da subjetividade com o meio social, recolocando o sujeito dentro do processo histórico. Pois nesse caso, a relação do eu e das suas experiências passa a ter valor científico, já que pode constituir fontes de dados na pesquisa qualitativa.

Assim a identidade, por sua vez, caracteriza um indivíduo, abarcando a sua trajetória de formação que se amplia nas dimensões da vida pessoal e profissional, dando um sentido às memórias e experiências decorrentes dela. A identidade em seu sentido social faz com que as vivências ampliem-se para o sentido da experiência cujo cerne está nas mediações do sujeito com a cultura e, por decorrência disso, ela também é uma experiência histórica. A experiência histórica se conecta à identidade, assim como no *Bildungsroman* (romances de formação),

²⁷ Nesse trabalho, a referência às abordagens biográficas serão utilizadas para nomear as variadas linhas que se constroem para narrar e perquirir acerca das histórias de vida. Ainda cabe destacar a distinção entre o que se entende por estórias de vida e histórias de vida. Pois conforme Bueno (2002), para Daniel Bertaux as estórias de vida como relatos da vida de outrem, narrados pela própria pessoa, quando são gravados apresentam uma outra configuração social fruto de uma interação. Assim pode-se compreender que essa abordagem é dividida em dois tipos de configuração, na autobiografia o sujeito da pesquisa é o próprio investigador que narra sua história de vida; enquanto que nas biografias as histórias de vida são colocadas em ligação com o contexto social, e a partir daí se constituem como fontes de estudo.

dado que “as historiografias literárias se originaram, sem exceção, do projeto romântico de construção de uma identidade nacional” (MAAS, 2000, p. 12).

Do mesmo modo que a identidade é um espaço de confrontos, a formação do professor apresenta alguns momentos em que as memórias sobre a violência marcam essa experiência. A identidade segundo esse sentido, se configura no processo de formação continuada dos professores, posto que para olhar a sua identidade é preciso entendê-la na sua relação com seu contexto, o de exercício da profissão. Por isso, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1993, p. 16). Com isso, podemos depreender que segundo a abertura interpretativa do conceito de identidade docente, esta última precisa se constituir mediante diferentes manifestações sócio-históricas que a permeiam. Com efeito, “os processos formativos devem articular-se com a própria trajetória biográfica, entendidos como processos de desenvolvimento individual, de construção da pessoa do professor, como reapropriação da experiência crítica das experiências vividas” (BOLIVAR apud CARDOSO et al, 2016, p. 382). Não obstante, a “reapropriação crítica de experiências” exige uma relação histórico-dialógica intrasubjetiva e intersubjetiva com o horizonte histórico mais amplo. Trata-se de uma intencionalidade crítico-comunicativa a qual sempre pressupõe a presença do outro, e isso não deixa de ser também dependente da mediação histórica que precisa ser ampliada,

Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre uma tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. [...] Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica (BUENO, 2002, p. 20).

Porém, quando os processos de compreensão social e autocompreensão da identidade não valorizam suficientemente a dimensão histórico e cultural, para relacionar-se apenas com elementos que surgem do interior de uma subjetividade, pode não ocorrer um autoesclarecimento histórico da formação. Ou seja, a própria experiência encerra-se em si mesma, posto que há poucos espaços para a consciência dos condicionamentos sociais mais amplos no decurso da formação individual. Em decorrência, perde-se a memória em sua face social. Essa perda de sentido pode ser caracterizada, também, como aquilo que Mattéi (2002) denomina

barbárie interior cuja caracterização essencial pode ser entendida como a anulação da implicação com o horizonte social que nos constitui pela exacerbação da interioridade encerrada em si mesma. Nesses termos, as construções teórica e as propostas do campo da formação de professores, na pesquisa autobiográfica, devem cuidar para não se descolar do pertencimento ao mundo exterior e dos elementos de relação da história individual com as transformações históricas do tempo que a antecedeu. Por conseguinte, é necessário atentar para a ligação primordial entre a subjetividade e o passado público da atualidade em que ela atua e se faz presente.

As concepções dos frankfurtianos sobre a dimensão da barbárie, conforme aduz Mattéi (2002, p. 12), “iluminam a condição maior da barbárie de nosso tempo que consiste na retirada do sujeito para sua interioridade. É a interioridade, quando se priva de toda luz exterior, a luz de Deus, do mundo e dos outros homens”. Isso também parece afirmar que a dimensão violenta não está presente na subjetividade humana, mas sim quando ela é recalcada ou não é adequadamente compreendida pelo processo formativo acaba por tornar-se bárbara. Pois com “o colapso do humano e sua regressão a uma violência despida de significado, é no interior do homem que precisamos detectar as tendências a cair na barbárie” (MATTÉI, 2002, p. 12, 13). Isso porque, quando a subjetividade deixa de se relacionar com elementos da cultura ou da própria história, ela perde sua necessária interconexão com o propósito da experiência.

Nessa linha de discussão, Benjamin (1989) se baseia em uma diferenciação dos conceitos de *Erfahrung* (experiência) e *Erlebnis* (vivência) cujo núcleo se constitui por meio da memória. Baseado no escritor Marcel Proust²⁸ (1871-1922), o filósofo alemão usa os termos *memória voluntária* e *memória involuntária* para definir a relação com o passado, relação essa que está no sentido da experiência. A *memória voluntária* é utilizada por nós como um recurso para obtermos lembranças de lugares ou situações. Por meio dela facilmente podemos retornar a momentos conscientes que possuímos no nosso rol de memórias. Contudo, a *memória involuntária* não é acessada com tanta facilidade pelo consciente, nós a acessamos em momentos em que a necessidade de rememorar algo não se faz presente. Por

²⁸ Nesse texto Walter Benjamin analisa a obra de Marcel Proust: *Em Busca do Tempo Perdido*, romance cujo propósito foi dissecar a relação do homem com o tempo e com a memória.

exemplo, quando não planejamos retomar uma lembrança, e em um dia qualquer, ao sentir o sabor de um sorvete e nos remetermos naquele instante à situações de nossa infância, sem a intenção de fazer esse retorno. Nesse último caso, a experiência se faz presente como um despertar sensível das memórias, enquanto que na *memória voluntária* o que se faz presente por meio do resgate consciente é um movimento cognitivo da lembrança, tornando-o, assim, uma vivência. Podemos dizer que a união entre os dois tipos de memória “é uma condição da possibilidade da ‘experiência histórica autêntica’” (WEIDMANN, 2014, p. 496. Tradução nossa.). A narração da memória fruto de uma experiência possui uma especificidade, assim como na abordagem biográfica,

Proust empreendeu a missão com extraordinária coerência, deparando-se, desde o início, com uma tarefa elementar: fazer a narração de sua própria infância. Mensurou toda a dificuldade da tarefa ao apresentar, como questão do acaso, o fato de poder ou não realizá-la. No contexto destas reflexões forja o termo *mémoire involontaire*. Esse conceito traz marcas da situação em que foi criado e pertence ao inventário do indivíduo multifariamente isolado. Onde há experiência no sentido restrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo (BENJAMIN, 1989, p. 107).

A esse duplo caráter da memória, Benjamin compreende que na vivência as lembranças nos servem, de certa maneira, de forma instrumental para dar conta de situações da vida cotidiana. Por isso, o sentido da vivência também está próximo ao que é vivido no cotidiano de trabalho na fábrica, conforme a condição de operário já que “à vivência do choque, sentida pelo transeunte na multidão, corresponde a “vivência” do operário com a máquina” (BENJAMIN, 1989, p. 126). Para ele essa condição imposta pelo mundo capitalista, pelo acelerado ritmo de produção, pelas tarefas compartimentadas na fábrica, nos impôs a perda do sentido originário da experiência.

Para compreendermos a essência da experiência, segundo o pensamento do filósofo de Berlim, é necessário colocá-la em oposição ao conceito de vivência. Analogamente ao transeunte que circula pela multidão e reage a ela instantaneamente, o operário, do mesmo modo, reage assim com a máquina. Parece difícil que nesta relação reificada com o objeto de trabalho possa existir momentos de formação. Assim como a vivência está ligada ao trabalho na manufatura, a experiência está relacionada com o processo de formação. A

formação propiciada pela experiência, para Larrosa (2010), se assemelha a uma viagem. Esta é para ele uma viagem para o interior, um momento de voltar-se para si mesmo. Aliado a isso, ao utilizarmos a lembrança para narrar experiências, inevitavelmente, existe nesse processo, um movimento dialético que nos coloca em relação com o outro para então voltarmos a si. Esse outro, conforme nosso entendimento, também se constitui através dos eventos de uma história coletiva. De outra maneira, é evidente que a vivência se autocompreende pela história individual, e a experiência, do elo desta última, com a história coletiva.

Assim, como a informação a cada instante nos percebe como um choque ela nos afasta do sentido da experiência, isto porque nossa forma de relação com o mundo está desconectada da arte de narrar, pois “esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência” (BENJAMIN, 1989, 107). Essa questão é respaldada pelo caráter intersubjetivo que a experiência exige. Afinal, para que ela nos aconteça é necessária uma exposição ao outro, que se dá na forma da comunicação por meio da narrativa. A essa crítica à narrativa, estar em confronto com mundo que nos cerca parece mais expressivo quando pensamos nos conflitos e dialeticidade própria do contexto histórico.

Nesse sentido, existe uma associação exposta por Larrosa (2017) de que na palavra experiência²⁹ existe o radical *fahren* que significa ir, no sentido de partir; viajar, e ainda o *gefahr* de perigo, e *gefährden* pôr em perigo, conforme o antigo alto-alemão. Assim “tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (LARROSA, 2017, p. 27). A dimensão de perigo no conceito de experiência se explica pelo elemento expositivo o qual impele ao sujeito da experiência a necessidade de se expor ao outro e, conseqüentemente, se expor envolve uma dimensão de risco e perigo. Com isso, “a experiência em sentido estrito é uma forma socioindividual de apropriação, na qual a relação consigo mesmo e a relação com o mundo estão articuladas entre si, e transforma por igual o apropriado e o apropriador (WEIDMANN, 2014, p. 505, tradução nossa). Assim, na medida que a subjetividade passa a se expor ao outro,

²⁹ Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém [ao também sair] se volte para si mesmo (LARROSA, 2010, p.53).

isto é, fazer com que o outro também se torne seu elemento, ela corrobora para modificar as concepções e sustentos axiológicos, “somente por isso que a narração pode comunicar e constituir experiência” (WEIDMANN, 2014, p. 515, *tradução nossa*). O perigo na experiência traz consigo as variadas condições externas com as quais a subjetividade se relaciona, dentre elas a violência em sua manifestação genuína. Por isso, esse caráter da subjetividade na medida em que toca a identidade também a forma e a transforma.

4.3 *Bildungsroman* e narrativas de formação perpassadas pela problemática da violência

Os construtos biográficos sobre os quais se forma o discurso e a configuração da identidade do ser docente, que inclusive permite a estruturação de um campo de estudo e pesquisa, se faz sobre a prototípica base da narrativa de formação. Esta por sua vez, remonta o impulso iluminista do século XVIII assente na individualidade moderna. Não por outra razão, como também lembra Delory-Momberger (2011), que o modelo de narrativa de formação pode ser considerado uma herança direta do movimento de pensamento desenvolvido na Alemanha em torno da noção de *Bildung*.

Assim, o anseio em conciliar razão e sensibilidade presentes nos temas de Humboldt, Herder, Schiller e Goethe, por exemplo, expressa, também, a máxima kantiana de que o fim da educação seria desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele fosse capaz. Entra em cena um gesto autorreflexivo que depende de uma subjetividade que se quer emancipada na deliberação dos rumos de sua formação em contato com o diferente. Tal como ficou ratificado numa famosa passagem de Goethe, em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*: “instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância” (GOETHE, 2006, p. 284).

A *Bildungsroman* foi assim a forma literária consagrada pelo idealismo germânico, para ilustrar esteticamente o movimento da formação humana, atravessado pela defrontação de experiências diversas e contrastantes na dura caminhada ao encontro da realização de si. A ideia desse *return* formativo – que ao se lançar no mundo quer voltar-se para si mesmo – foi reforçada por Gadamer (2008), a partir de raízes hegelianas, como sendo um *devoir*. Ou seja, um processo

que não se fecha nunca, num ato de saída e retorno em círculos concêntricos, cada vez mais amplos, da experiência (inter) subjetiva: corporificado como um ciclo virtuoso. É também, por essa razão, uma experiência que se abre ao mundo e que não se constitui sem as dores da condição humana.

Porém, as abordagens atuais dos estudos sobre a identidade docente, sobretudo, as narrativas que tem sido tratadas como objeto de investigação, precisam ter o cuidado de não ficarem excessivamente presas somente ao polo da subjetivação do modelo experiencial do romance de formação. Do contrário, podem esquecer de avaliar suficientemente a experiência do não-eu no outro que ocorre no momento de enfrentamento às adversidades mundanas. Com efeito, na área da formação docente, à medida em que não é considerado outros elementos singulares do tempo histórico, fecha-se nos limites da própria subjetividade.

Ao objetar-se o estranhamento com a esfera da violência histórica, recaímos no anacronismo da educação cujo fim é reencontrar o paraíso da redenção formativa fechadas na verdade de sua própria experiência, sem qualquer vínculo com a realidade social mais ampla. Pois, “as práticas de histórias de vida em formação que regem atualmente, a narrativa da vida continua a ser vista como um percurso orientado e finalizado, pelo qual o narrador retraça a gênese do ser no qual se tornou” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.337). O modelo estrutural da narrativa de formação colimado pela ideia de *Bildung* não fica hermético às investidas da história. Daí porque, no Brasil, Moraes (2009) criticou as pesquisas que enfatizam a supervalorização da subjetividade do trabalho docente, como narrativas prescritivas eivadas de um “dever ser”. No horizonte específico dessa pesquisa, isso constitui uma precaução fundamental para permitir o enfrentamento justo com a esfera da objetividade concreta a qual carrega consigo, também, os elementos violentos da condição humana. Pois, nela ainda não há nenhum elísio campo formativo sem a sombra ou a virtualidade do espírito da violência (*Gewalt*), seja como poder ou coerção. Essa questão precisa se fazer presentes em termos de autoesclarecimento formativo no campo da docência.

A pertinência dessa discussão se impõe porque existe um correlato, nem sempre consciente, entre *Bildungsroman* e narrativas biográficas (presentes nas pesquisas) visível em seus elementos estruturantes. Na primeira, a fuga da casa dos pais; a marca de mentores; o peso de instituições educativas; o encontro com o campo do desconhecido; a experiência profissional, etc... E na segunda aparecem

dimensões marcantes na cadência e sequência dos acontecimentos narrados como: a infância; o ingresso na escola; a escolha profissional; os momentos iniciais da atuação docente. Contudo, o fato é que ambas não ficam ilesas aos efeitos da temporalidade histórica. Dado que:

A pregnância do percurso existencial traçado pelo romance de formação em nossas representações biográficas nos fez esquecer seu caráter literário e exemplar, por um lado, e, por outro, sua historicidade, isto é, o fato de que se encontra inserido em um contexto histórico e social particular. Ao esquecer esse contexto sóciohistórico, objetivamos, naturalizamos o modelo de narrativa de formação e atribuímos a ele uma dimensão de verdade e de realidade fora do tempo e da história (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.338).

Por isso, o autoesclarecimento da formação não poderá esquivar-se de que a identidade idealizada e auto referente, constituídas fora das características objetivas da vida social, recaíam numa falha histórica já diagnosticada por Walter Benjamin. E que, apesar de tudo, resguardadas as devidas proporções, se repete no campo da formação de professores, especialmente no que concerne a dimensão ontológica do ser docente. O precedente dessa falha se torna mais claro nas palavras de Wille Bolle a propósito das reflexões do filósofo berlinense, que ao erigir a tese de “escovar a história a contrapelo”, abria uma moldura teórica para o questionamento do patrimônio cultural literário:

República de “Weimar”, o nome oficial do Estado alemão a partir de 1919, denota a intenção de restaurar os valores do Classicismo, o legado de Schiller e Goethe, como se tivessem permanecido incólumes. Contra essa atitude Benjamin mobiliza uma outra tradição, recalcada: a do Barroco, em que a violência histórica não era camuflada sob teorias estéticas harmoniosas e, sim, ostentada (BOLLE, 1986, p.09).

Existe um profundo equívoco numa formação que se constitui a partir de uma *imago* idealizada, completamente indiferente aos antagonismos do mundo histórico. A camuflagem da violência histórica nos processos formativos da docência a leva a constituir-se axiologicamente desenraizada do horizonte da realidade concreta e temporal dos acontecimentos sociais.

As narrativas de formação, ensejadoras das histórias de vida como *médium* basilar da identidade docente, assim como as novelas pedagógicas

(*Bildungsroman*), pretendem ser portadoras de um ensinamento. Porém, em vista da realidade histórica, elas demandam uma ancoragem em um outro *logos* pedagógico, cuja condição básica é situar-se para além de uma identidade circunscrita ao mesmo. A “viagem de formação” (LARROSA, 2010) é, portanto, uma incursão nos perigos da história. Essa condição constitui o pressuposto irrevogável do retornar para formar-se a si mesmo. Assim, a experiência (*Erfahrung*) tem tudo a ver com o que ocorre numa viagem (*Fahren*). Nesse sentido, a atualização dessa *voyagem*³⁰ narrativa – de formação como fulcro da identidade – considerada a luz do tempo presente, exige o reconhecimento de que o itinerário da formação não se faz senão num estado de tensões permanentes com as insígnias da violência (*Gewalt*), seja nos processos de adaptação social, seja nos embates de resistência, no sentido da violência como poder. Não seria esse o elo que precisa ser retomado no horizonte ético-normativo da formação do ser docente? Certamente essa questão tem um efeito substancial no cenário empírico das relações pedagógicas.

³⁰ A narrativa rousseauiana presente nas *Confissões*, já percorre esse desafio do encontro de si mesmo mediante a reflexão sobre efeitos das agruras da temporalidade histórica na constituição de si.

CAPÍTULO V

HISTÓRIA E INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN: O TOPOS DA MEMÓRIA FORMATIVA

No capítulo em questão pretendemos discutir e mostrar as bases do pensamento benjaminiano a despeito da ideia de rememoração. Essa categoria ocupa uma centralidade na reflexão teórica de Benjamin. Ela está ligada a uma incursão em si mesmo na forma de uma introspecção aberta à história, especialmente pela reapropriação da experiência. Nela a infância aparece de forma incontornável. Por isso mesmo, uma espécie de fruição *eleática* se apresenta como matéria para aquele que rememora. Assim, o adulto que recorda se vê no movimento da história. Essa experiência que permite rever o tempo vivido, Benjamin foi buscar em Marcel Proust; não fosse esse autor francês faltaria ao filósofo alemão um dos substratos básicos da sua reflexão filosófica. Esse aspecto da obra benjaminiana é de extrema importância para os propósitos desse trabalho de pesquisa. Pois é possível depreender das considerações dele sobre Proust que há um ponto no qual sempre voltamos no curso de nossa relação com o tempo. Sobressai, então, a infância como um ponto modelar para os estudos acerca da rememoração – a ser compreendido tanto como uma expressão significativa da memória formativa, quanto um recurso de autocompreensão de si nos movimentos da história.

5.1 A rememoração segundo a crítica proustiana

No limiar entre a tarefa da crítica literária e a tarefa da filosofia, Walter Benjamin encontra em Marcel Proust um ancoradouro para a criação dos atos de sua reflexão filosófica. Não se trata necessariamente de uma estrutura categorial, mas, sobretudo, de uma performance dialética de pensamento em cujo centro está o núcleo da rememoração (*erinnerung*). Com efeito, Benjamin (2012a) destaca a dimensão autobiográfica da Obra proustiana, *Em busca do tempo perdido*³¹ (*À la*

³¹ A obra original, lida por Walter Benjamin, é organizada em treze volumes, mas a tradução brasileira foi organizada em sete volumes pela Editora Globo (tradução de Mario Quintana e outros).

recherche du temps perdu), como sendo uma “síntese do impossível”. A exemplo disso, reafirma que as grandes literárias ou inauguram um gênero ou o ultrapassam. A conjugação entre poesia e memorialística presentes na escrita de Proust reforçam o argumento benjaminiano de que ela seria a maior realização literária das últimas décadas (na época de sua publicação).

Nesse sentido, uma das lições fundamentais que o filósofo alemão extrai das leituras proustianas é a de que “o principal, para o autor que rememora, não é absolutamente o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração (BENJAMIN 2012a, p. 38). O que está em pauta, então, mais do que o acontecimento em si, é o itinerário adotado pelo constructo rememorativo. Ou seja, como chegamos em uma determinada cena memorável e como que por conta disso somos remetidos a outros espaços temporais significativos. Nesse movimento é tecido o texto da narrativa. Pois para Benjamin (2012a) o *acontecimento vivido* seria sempre finito ou no mínimo circunscrito ao âmbito do vivido, enquanto que o *acontecimento rememorado* é caracterizado por não ter limites. Nesse sentido, conforme o pensamento do autor, ele se configura como uma chave para o que vem antes e depois na vida. Por essa razão, a rememoração determina o *modus* específico da textura. Ele leva essa questão as últimas consequências, a ponto de colocar a rememoração (*erinnerung*) acima da intencionalidade deliberativa da pessoa do autor. Pois na sua concepção até mesmo as intermitências da ação, seriam um simples reverso do *continuum* da rememoração. Nessas condições, inclusive as pausas e os saltos nos espaços temporais e reflexivos teriam sua razão de ser dentro de uma lógica própria da densidade como o texto é tecido.

Se a empresa proustiana é basilar e modelar para a reflexão filosófica benjaminiana, isso não se expressa somente na forma, mas numa estilística do conteúdo da reflexão. Sobre esse aspecto é preciso considerar aquilo que Benjamin (2012a) convencionou chamar de “dilacerante e explosivo impulso de felicidade”, o qual atravessa toda a obra de Proust. Segundo ele existe uma dupla vontade de felicidade que consiste numa dialética da felicidade. A primeira diz respeito a forma

Composta por mais de três mil páginas, vinte e cinco personagens principais, fora os inúmeros secundários, além de cinco diferentes cenários narrativos. Segundo a maioria dos estudiosos a trama desse romance tematiza a formação de uma nova relação das pessoas com o tempo e a memória. A narrativa de Marcel volta ao passado de lembranças e recordações da natureza, cheiros e sons. A memória involuntária, sua grande invenção, obriga o retorno a pedaços do tempo como compósitos do eu.

da felicidade em hino: pode ser caracterizada como o inaudito, aquilo que não há precedentes, o próprio auge da beatitude. A segunda é justamente aquela que mais merece destaque para a compreensão significativa do ato rememorativo: é a felicidade como elegia³². Nas palavras do filósofo, ela é uma expressão do eterno, por se tratar justamente da perpétua restauração daquela felicidade primeira e originária. Assim, é exatamente essa ideia de felicidade a qual pode também ser chamada de eleática, que em Proust transforma a nossa “existência em uma floresta encantada da rememoração” (BENJAMIN, 2012a, p. 40).

Nesse sentido, o sucesso da empreitada proustiana, seguindo os passos de Benjamin, estaria sobretudo marcado por conduzir o leitor também para dentro de si mesmo a partir de algo coletivamente comum. E isso se deve sobretudo ao fato de que essa narrativa liga-se substancialmente ao sonho, o qual pode também ser entendido como algo já vivido no sentido de uma ancestralidade mítica, mas também a abertura anunciativa de outros mundos possíveis. Nessa ótica há portas discretas na obra que conduzem a esse caminho amparadas pela centralidade do elemento da semelhança. Desse modo:

Os verdadeiros signos de seu domínio não se encontram ali, onde ele os descobre, de modo sempre desconcertante e inesperado, nas obras, nas fisionomias ou nas maneiras de falar. A semelhança entre dois seres, a que estamos habituados e com que nos ocupamos em estado de vigília, é apenas um reflexo impreciso da semelhança mais profunda que reina no mundo dos sonhos, em que os acontecimentos não aparecem jamais como idênticos, mas sempre como semelhantes: impenetravelmente semelhantes entre si (BENJAMIN, 2012a, p.41).

A fruição da semelhança ampara-se arquetipicamente numa precedência perceptiva daquilo que de algum modo queríamos reencontrar. Benjamin estende essa problemática tendo como referência o universo infantil, visto que para ele o vestígio do mundo dos sonhos são familiares para as crianças. Por um lado, o esteio dessa fundamentação é a psicanálise freudiana, dado que o sonho coletivo se conforma com a reivindicação de um desejo infantil, no qual a *regressão* (categoria psicanalítica freudiana) e *impulso mítico* (Benjamin) estão de mãos dadas. Por outro lado, embora não de modo completamente concordante, aparece uma inevitável

³² Enquanto o hino evoca um estado de alegria, a poesia ou a música elegíaca evoca o culto nostálgico e fúnebre. Ambas constituem estados de felicidade como êxtase.

influência de apoio em Carl Gustav Jung³³(2011) no que tange a manifestação do sonho como um drama interior. Pois, toda construção onírica seria visceralmente subjetiva, posto que o sonhador se constitui simultaneamente como cenário, palco, público, ator, autor e crítico. Trata-se da interpretação ao nível do sujeito. Por isso:

As crianças conhecem um indício desse mundo, a meia, que, quando enrolada na gaveta de roupas, tem a estrutura do mundo dos sonhos, sendo ao mesmo tempo “bolsa” e “conteúdo”. E, assim como as crianças não se cansam de transformar, com um só gesto, a bolsa e o que está dentro dela numa terceira coisa – a meia –, assim também Proust não se cansava de esvaziar num só gesto o manequim, o Eu, para evocar sempre de novo o terceiro elemento: a imagem (BENJAMIN, 2012a, p. 41).

Para Benjamin, Proust saciava, assim, não a sua curiosidade, mas sua nostalgia pela felicidade eleática num mundo deformado pela semelhança, onde é irrompido o verdadeiro semblante da existência: o surrealista na imagem que se realiza. Essa prática da narrativa cujo *topos* de partida é a infância, constitui a substância fundamental da memória formativa. Isso ocorre tanto em *O trabalho das Passagens* (2006), como principalmente em *Infância em Berlim por volta de 1900* (2012). Especialmente porque nela a infinidade de detalhes e objetos (como armários, escrivaninha, escadas, telefone, máquina de costura, meias e brinquedos,...) os quais se apresentam no curso da memória, só são vistos efetivamente nesse retorno, pelo fato de olharem novamente para seu contemplador na medida que carregam e portam em si objetivamente as pretensões de um tempo (mítico e histórico). Cabe aqui uma indagação primordial: por quê a infância é eleita por excelência o *topos* fulcral da memória formativa? A resposta não se explica apenas por uma teoria da recapitulação³⁴, mas sobremaneira por um impulso

³³ Adorno (2013) sempre criticou de modo implacável a ideia de imagem dialética desenvolvida por Benjamin, pelo fato de ela estar presa ao caráter reacionário da psicologia jungiana. Ele discorda que a imagem dialética pudesse ser transferida à consciência pelo sonho, embora Benjamin argumentasse que não era esse o seu propósito.

³⁴ A teoria da recapitulação na educação tem raízes no romantismo pedagógico alemão provenientes de Froebel, com forte assento hegeliano. Ela consiste no fato de que o homem no curso de seu desenvolvimento deve cruzar de modo sumário por todas as fases que a humanidade passou ao longo de sua evolução histórica. Contemporaneamente foi uma teoria levada adiante por Stanley Hall. Num certo sentido, o filósofo alemão Jürgen Habermas se utiliza dessa teoria apoiando-se nas fases do desenvolvimento infantil de Jean Piaget. Porém, faz a inversão da teoria, analisando o desenvolvimento da racionalidade nas épocas históricas a partir das fases fundamentais da Psicologia do desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse sentido, a religiosidade primitiva da qual derivou a sociedade moderna era tributária das características do egocentrismo infantil, já a fase histórica do processo de racionalização do mundo corresponderia ao estágio da descentração. Em

psicológico, pois é a criança e somente ela que entre nós consegue reviver a magia do universo mítico. Mas em Benjamin (2012b) aquele mito como personificação humana na natureza dá espaço agora ao mito como uma espécie de personificação humana nos objetos da casa e da cidade. O *animismo* presente ali sussurra algo de especial à criança sobre o curso do tempo e da existência, o qual só pode ser entregue ao adulto pela força da *memoração*. Eis o ponto em que a memória formativa coliga a história autobiográfica com a história coletiva. Com efeito, a *imagem dialética*³⁵ é uma profusão entre o prospectivo e o retrospectivo, o arcaico e o moderno. Não é só um mundo que esvanece no passado e outro que se anuncia no futuro, mas a superação do motivo onírico pelo motivo dialético, bem como da superação da concepção mítica da história pela materialista.

É preciso reforçar que a *imagem dialética* não é um puro e simples retrato do sonho; antes ela se compõe de uma tênue ambiguidade em que o *novo* pode estar, por um lado, a serviço do *retorno do mesmo*, do mito, e por outro lado, do *utópico*. O ressurgido do passado no presente representa esse tempo do *Agora (jetztzeit)*. A aparição imagética do passado no *momento de Agora* se não caída na visão mítica, ela alcança o nível do “*Agora da recognoscibilidade*” (BENJAMIN, 2006), ou seja, uma ótica materialista e crítica do tempo histórico. É visível mais uma vez que Benjamin está elencando também uma crítica sua antiga e permanente ao mito que o acompanha desde a juventude, sendo bastante expressiva no ensaio *Para a crítica da violência*, pois ele percebe que novamente o poder/violência (*Gewalt*) se impõem para fazer valer a noção mítica de destino (como *eterno retorno do mesmo*), na forma de um *status quo*, contra um novo caminho histórico.

Daí que o contraponto subjetivo do adulto que rememora, retornando a visão quase mágica da perspectiva do *topos* da infância, consegue tecer a *memoração* por força de uma racionalidade que se encontra com o mítico na imagem dialética

Benjamin, a questão tem um fundo psicológico, pois a infância pode ser entendida como a fase na qual ainda não ocorreu o processo de desencantamento do mundo.

³⁵ A imagem dialética, segundo a interpretação de Benjamin, não retrata o sonho em si, mas contém as brechas do despertar, ela produz a sua figura com os pontos luminosos dessas brechas do mesmo modo que faz a constelação a partir de seus pontos. Seguindo os estudos de Gagnebin (1993), podemos dizer que a imagem do passado aparece já transformada no momento de ressurgimento no presente. Não é mais como antes, mas preserva semelhanças, esse é o ponto dialético da forma como o passado se apresenta. É essa aparição imagética que precisa ser colocada em suspensão pelo historiador materialista de modo a ser interpretada em sua profundidade.

para ver as brechas que iluminam outras possibilidades para o tempo histórico. Essa reflexão não se faz fora da esfera da violência histórica.

Nesse sentido, o recurso memorativo que identificamos em Benjamin tanto se aproxima como se afasta de Proust. Se afasta porque o filósofo alemão, ao não endossar a irreversibilidade ou inexorabilidade do passado enfatizada pelo romancista francês, se contrapõe ao excesso de fruição da subjetivação no eterno retorno mítico do mesmo. E se aproxima porque nas imagens da rememoração estão presentes as brechas para a conciliação entre a história coletiva e a subjetividade. Assim, se Proust se apresentou como um mestre da prática do exercício de autoimersão, Benjamin estendeu a fronteira da introspecção para dentro do movimento da história.

Por conseguinte, o tema do *tempo* em Benjamin (2012; 2006), é tributário do engenho narrativo de Proust no qual o fluxo do tempo se apresenta na sua forma mais verdadeira, o que significa dizer “entrecruzado”, manifesto, portanto, de modo mais exato na rememoração (internamente) e no envelhecimento (externamente). O universo do *entrecruzamento* formado pela interação entre *envelhecimento* e *rememoração*, está no *modus* de reflexão benjaminiana presente em *Infância em Berlim* por volta de 1900, e constitui uma substancialidade daquilo que pode ser chamado de *memória formativa*. Assim, o que Benjamin aprendera de Proust foi colocar a dinâmica de sua reflexão filosófica assentada sob a base da *presentificação*³⁶. Não é por outra razão que as imagens evocadas pelo tempo, cultura e experiência em virtude da memória são ferramentas de uso artesanal para seu empreendimento filosófico ou para a sua filosofia da história – ou melhor, crítica da história.

5.2 Memória formativa e a prática da rememoração da história para a subjetividade

A rememoração é o caminho para encontrar a relação entre o passado e o presente, extraindo daí possibilidades para o despertar. Isto é, uma interpretação crítica para os desenlaces da história, tanto na instância individual como social. Pois “como raios ultravioletas a rememoração mostra a cada um, no livro da vida, uma

³⁶ O ato pelo qual o objeto se torna presente pela força da imagem.

escrita que, invisível, na condição de profecia, glosava o texto” (BENJAMIN, 2012, p. 65). Considerando a história da vida como um espectro solar, na análise espectral, a lembrança seria aquele raio menor do que a luz visível, portador do elemento profético do anúncio, o qual desde sempre tinha o potencial de glosar o texto da vida.

Desde Freud a infância assume uma posição central para a consciência e elaboração das neuroses dos adultos por meio da psicanálise. Isso tem modificado as percepções acerca desta etapa da vida humana. Do mesmo modo em Benjamin essa etapa, como categoria mnemônica, tem um peso fundamental para as análises. Pois a infância é a morada central da lembrança, nela está a explicação para a realização de impulsos e desejos posteriores. A força motriz do desenvolvimento da história individual e coletiva obedece a um impulso de satisfação do desejo infantil (e que pode incidir no mito ou no “despertar”), mas que jamais vai ser restaurado de modo *sui generis*. Por isso não para de prosseguir em direção ao futuro, mas sempre retorna ao passado. Daí que:

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. Talvez o que o faça tão carregado e prenhe não seja outra coisa que o vestígio de hábitos perdidos, nos quais já não nos poderíamos encontrar. Talvez seja a mistura com a poeira de nossas moradas demolidas o segredo que faz sobreviver. Seja como for – para cada pessoa há coisas que lhe desdobram hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência. E, porque, no que me diz respeito em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras (BENJAMIN, 2012, p. 105 ,106).

Na extensão desse argumento Benjamin quer “reencontrar sua infância por inteiro”, aqui ele quase conforma o esquema proustiano nostálgico de satisfação da felicidade eleática, mas se joga para além dela porque o estado originário de felicidade primeira só é aceito como impulso para girar a roda da história. A magia que subjaz à percepção da criança é um modo de relação com as coisas ainda não afetada pelo olhar pragmático do adulto. Desse modo, os objetos portam significações do tempo vivido. Cada coisa que se apresenta são pretensões ontológicas de ser mais do que imediatamente possam parecer. O olhar atento do historiador que percebe a forma violenta de manifestação do tempo histórico, deve

ter como leme referencial o olhar da criança, sobretudo como estratégia de renovar o passado. A esse exemplo a visão da criança é basilar para recognoscibilidade do momento presente: “Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono” (BENJAMIN, 2012, p.125). Isso consiste, na perspectiva do infante, num modelo de apreensão de pontos significativamente importantes para compreensão do presente. A escrita elegíaca do filósofo recolhe os cacos do tempo, formando um novo caminho em que a exterioridade objetiva imerge na interioridade subjetiva. As imagens dos móveis da casa burguesa não eram eternas como se supunham. Delas ficaram as ruínas: não adentre a porta da casa se não quiser ver o que podem revelar os restos da história. Neles convergem o espírito do tempo com a experiência subjetiva. A esse respeito, está presente um tênue limiar arquitetônico que conjuga num ponto a história coletiva com a individual, conforme deixa vislumbrar as palavras de Benjamin:

Desde minha infância as *loggias* mudaram menos que os demais aposentos. Mas não é só por isso que estão mais próximas de mim. É antes pelo consolo que existe no fato de serem inabitáveis para aquele que mal consegue residir nalgum lugar. É nelas que a morada do berlinense tem o seu limite. Berlim – o próprio deus da cidade – começa nelas. Permanece aí tão atual que nada de passageiro se impõe a ele. Sob sua guarda se reconciliam o tempo e o espaço. Ambos acampam aqui sob seus pés. Porém, o menino, que uma vez participou dessa aliança, se encontra em sua *loggia* rodeado por esse grupo, como num mausoléu há muito a ele destinado (BENJAMIN, 2012, p. 136).

A varanda (*loggias*) que está no centro da reflexão, representa o limiar entre dois mundos: a casa e a cidade, o eu e o outro. É exatamente ali que ocorre a reconciliação entre o tempo e o espaço. A rememoração recobre o sentido do passado, situando no espaço um ponto de fruição reflexiva que emana significados para o presente. É a criança, que tem o olhar da experiência primeira – o enlace dessa conciliação.

O universo temático de Infância Berlinense é reconstruído em pedaços na memória por força da rememoração, tem a característica do mundo infantil. Assim, foram raros os autores que tematizaram de forma tão visceral a relação entre o modelamento subjetivo-corporal e o espaço arquitetônico. A construção em miniatura da casa e da cidade permite perder-se na interioridade das construções e passagens dos vestíbulos, como saltar efemeramente para o exterior pela visão

panorâmica dos pátios e ruas. Nesses caminhos itinerantes, o olhar do adulto é conduzido pelo “ver” experiencial da criança, que não deixa de perceber o embate da violência histórica na face do mendigo e prostitutas, por exemplo, em real contradição com a opulência do interior das construções burguesas. A textura desse cenário está bordada de peculiaridades surrealistas, posto que as características desses meandros do espaço-tempo tem a extensão do mundo kafkiano e chegam a beirar o fantástico: nenhum objeto é acidental e gratuito, nenhum deles é pano de fundo da cena simplesmente; ao contrário se constituem com importantes protagonistas. Eles querem nos dizer algo na forma com que o olhamos, mas não na sua funcionalidade ordinária e sim na posição em que se apresentam no tempo e no espaço da nossa memória. A presentificação das coisas não são de modo algum controlada por nós como prova a narrativa benjaminiana. A memória involuntária de Proust comparece aí para mostrar que a força imagética da memória que nos forma é profundamente sensorial, basta um simples odor para voltar num momento significativamente importante para a nossa formação.

Por isso, as recordações são cacos ou fragmentos, são vestígios (*spuren*). E é neles que teremos de nos deter se quisermos conhecer com mais afinco a natureza da história e da nossa própria vida no contexto de uma memória formativa, a qual nos perfaz como pessoa. Assim, as crônicas berlinenses representam um esforço narrativo-filosófico no qual Benjamin realiza uma análise e uma crítica da história, com tudo aquilo que ela evoca de violento e contraditório. Isso é feito a partir de uma nova perspectiva autobiográfica (a qual nega um sujeito autorreferente centrado em si), construída num tipo de rememoração cujo *locus* é a infância. A obra pode ser compreendida como um exemplo modelar para a análise da história e da experiência subjetiva, bem como para a relação entre essas duas instâncias do existir humano.

A vista do exposto, do cabedal dessa discussão pode ser extraído para o contexto específico da docência um recurso metodológico de autocompreensão de si pela esfera da experiência histórica. Assim como o historiador materialista também faz, o professor pode encontrar pontos luminosos com efeitos positivos para sua performance diante do cenário contemporâneo cada vez mais instável, violento e contraditório.

CAPITULO VI

FRAGMENTOS DA MEMÓRIA DOCENTE: VIOLÊNCIA, INFÂNCIA E FORMAÇÃO

*Deixe-me ir, preciso andar,
vou por aí a procurar.
Rir pra não chorar (...)
Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer
Quero viver
(Cartola)*

O capítulo a seguir contempla o trabalho de montagem em torno da análise empírica das narrativas docentes. Assim sendo, antes de qualquer coisa, é preciso frisar que o ato de compreensão de uma narrativa depende vitalmente de uma escuta respeitosa: Auscultar a alteridade de outrem, em sentido mais pleno e íntimo, requer – de quem faz – um acolhimento crítico, mas, antes de tudo, cuidadoso e sereno. Pois somos convidados a embarcar numa história que não nos pertence, cujo compromisso primeiro é “deixar-se” tomar pela voz do outro. Aquele que não for capaz de contemplar e fruir o desenlace narrativo dos acontecimentos erigidos pelas imagens emanadas da fala tampouco encontra capacidade para alcançar o sentido e a expressividade do que procura.

Não objetificar o outro consistiu, nesta investigação, num imperativo. Então, longe da pretensa neutralidade a qual uma pesquisa qualitativa deve evitar, adotamos uma perspectiva hermenêutica e mimética, revivendo com a narração cada cena contada. Há dimensões que são intraduzíveis para quem não se deixa levar para dentro do “cenário” da fala. Disso depende a montagem do mosaico: cada ponto reflexivo é fundamental para a composição ou compreensão do todo.

Com efeito, para acompanhar o movimento da memória numa imersão no universo da docência, com o intuito de compreender e recompor a relação entre os extremos *violência e formação*, contamos, como já foi dito no início deste trabalho, com a preciosa disponibilidade de quatro professoras da Educação Básica (duas atuantes na Educação Infantil e duas nos Anos Iniciais), as quais terão aqui suas

identidades preservadas. Portanto, serão chamadas pelo nome de grandes personalidades femininas, que tiveram suas vidas marcadas pela defesa à justiça, a saber: Frida Kahlo, Maria da Penha, Marielle Franco e Angela Davis. Isso se deve justamente por conta de uma necessidade de demarcação de gênero. Pois o magistério brasileiro é composto por 80% de docentes mulheres e esse percentual ainda é bem maior quando se trata de Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

6.1 Peças da narrativa: memórias docentes

Como colocado no capítulo I sobre a metodologia, em que buscamos considerar a particularidade das peças que formam um todo, segundo a abordagem do método como desvio. As narrativas desse modo, trazem consigo as vozes dos vencidos para desenhar a História de outra perspectiva. As rotas de análise da fala das professoras emergiram do próprio itinerário narrativo proferido por elas. Levando em conta a problemática central da nossa pesquisa, essas rotas foram concebidas na forma de três dimensões de análise interpretativa, qual seja: *a) A escola perdida do professor infante como reencontro de si mesmo; b) a violência nas relações educativas institucionais e c) os tabus da profissão docente como violência sobre si mesmo.*

Neste sentido, ao considerarmos, no horizonte dessa investigação, o universo da criança como o *topos* da memória formativa, isso nos levou a refluir o olhar perquiridor primeiramente para o tempo de infância das professoras. As cenas do *vir a ser* docente tem nesse universo as vezes olvidado, outras lembrado – ao sabor da *memória involuntária* à proustiana, conforme pudemos perceber no dizer das professoras – fragmentos que se constituem como partes do “*ser docente*”. A seguir, veremos os fragmentos que compõem esse universo.

a) A escola perdida do professor infante como reencontro de si mesmo

Apareceu na narrativa das professoras o retorno a um *lugar comum* da docência. Elas têm preservado em seu íntimo a figura “encantada” de um professor encenado pela infância. Ela surge como a imagem que congrega em si o poder e a admiração. Em face das agruras reais das relações pedagógicas, sua aparição tem se demonstrada antitética à realidade escolar vivida. Seu ofício é um ponto de fuga, quase clandestino de negação de muitos aspectos do cotidiano colegial, porque

suas ações emanam de um horizonte idealizado de inexistência da violência. A figura aparece como uma antecipação de sentido da *scholé* como lugar do prazer que logo é desmentida ao ingressarmos na escola. Vejamos essas questões nas vozes das professoras:

Nossa! Eu não via a hora de entrar na escola, chegava a rabiscar os livros da minha casa, fingindo que sabia escrever. Mas aos poucos as coisas foram mudando... hoje percebo que... Mas acho, o que eu tinha mesmo, as vezes, era medo da professora. Nem sempre podia falar, não podia errar as palavras no caderno. O maior pavor era ficar atrasada, quando a gente não conseguia copiar tudo do quadro. E por isso vinha logo um castigo: aqueles que não conseguiam copiar os dois lados do quadro ficavam sem recreio, copiando o que faltava na sala. Lembro daquele quadro verde, enorme! A gente se mudou de casa pra morar em outro bairro, mas eu continuei na mesma escola. Acho que era boa aluna, apesar de me atrasar. Lembro direitinho que uma vizinha nossa pediu que eu ensinasse a neta dela a ler. Imagina, eu na terceira série e a gurria na segunda. A minha mãe deixou e a avó dela foi lá em casa. Recordo bem que a professora tinha passado pra nós um texto que contava a história da Dona Miroca (era a história de uma senhora que morava sozinha com seus gatos e arrumava a casa pra esperar a visita dos filhos que nem sempre apareciam. Era uma coisa assim... parece, mas sei que falava das coisas que a Miroca fazia). Daí peguei esse texto pra eu e a Eliza lê, era esse o nome dela...até isso consigo lembrar. Ela sabia ler um pouco já. Daí eu pedia pra ela ler "Miroca", e ajudava. Ela conseguia ler bem devagar. Acho que essa experiência, mesmo sem eu saber na época, já ia me fazendo professora. Por que te digo isso? Acredita que eu estava preocupada em ser diferente da minha professora. Eu sabia que tinha que cuidar para não gritar com a menina quando ela errava as letras. Olha só: pedi para ela escrever Miroca e ela me disse que não tinha aprendido ainda essa palavra, então respondi: – escreve com as letras que a gente viu agora. Só que eu não consigo lembrar se ela acertou a palavra. A Eliza foi só umas três vezes mais lá em casa, eu acho. Nem sei se ajudou muito as minhas aulas, mas acredito que sim...depois eles se mudaram também, e a vó dela me disse que ela já estava lendo. Era legal que eu arrumava tudo bem organizadinho para nossa aula: Colocava os materiais na mesa, caderno de um lado, texto do outro. Eu dava aula até pra mim mesma, o fato é que na minha aula tudo dava certo. Eu imitava tudo da escola, mas ficava só com a parte boa: desenho, histórias, merenda e recreio. Essas coisas nunca faltavam (Frida Kahlo).

Nesse fragmento de memória, podemos perceber alguns pontos salientes para a nossa reflexão. Sobressai o desejo de uma escola utópica, ou seja, que só existe nos sonhos da criança; mas ao mesmo tempo representa o primeiro passo emancipatório de saída do seio familiar e ingresso numa das primeiras instituições de formação da cidadania perfilada pelo direito. Desde a modernidade tem sido essa a função básica da escola republicana. A criança quer dar esse passo. Porém, logo se depara com um contraponto, com normativas e regras. Trata-se da leve sombra da violência – aquela da manutenção do direito. Pois em cada símbolo, em cada

gesto, é a violência do direito que se impõe. Não podemos negá-la por inteiro; não podemos fugir de sua influência. Mas ainda não encontramos ao certo a medida antagônica adequada aos seus efeitos. Há um outro aspecto de grande relevância para a compreensão do ser docente na fala dessa professora: Podemos perceber que embora ela encene a figura de uma professora idealizada na sua experiência de infância, comparece nas suas afirmações toda uma releitura de performances de sua própria professora, ainda que com o cuidado de não recair no jeito dela agir. Assim, podemos dizer que a *mestria infante* é a fusão de uma fantasia da escola e da ação pedagógica recomposta pela experiência vivida com o professor real. Com efeito, a figura do mestre infante não deixa de ser uma *mímesis* reconvertida em um modo de agir ideal daquela imagem de docente que assusta e, contudo, forma.

O que está em jogo na aparição de uma figura docente encenada, não é exatamente uma constante determinadora da escolha profissional. Mas o fato de que ao aventar os motivos da atual condição docente, no seio das contradições escolares, a rememoração conduz, quase que invariavelmente à infância, e, muitas vezes, à presença do *mestre infante*. Trata-se, portanto, dos primeiros rudimentos da mestria que são justamente ressignificados pela criança.

Eu nunca sonhei ser professora. Nunca foi uma coisa que eu quisesse, pelo menos. Talvez isso tivesse subjetivo, mas nunca foi claro pra mim que eu quisesse ser. Eu me lembro de na minha infância, que meu irmão (três anos mais novo do que eu). Ele tinha muita dificuldade na escola. E eu lembro que eu tinha um quadro daqueles pequenos e giz. E eu dava aulinha pra ele em casa. Me recordo assim, de muitas e muitas vezes de eu dando aula pra ele... de brincar de ser professora. Mas eu nunca me imaginei professora, entende? Não era um sonho que eu tinha (Marielle Franco).

Na esfera da reflexão pedagógica não existe uma extensão natural entre brincar de professor na infância e tornar-se docente. Mas há, por via da rememoração, um reencontro consigo mesmo. Ou seja, um retorno àquelas imagens primeiras – prototípicas de ser professor, recompostas pelo experienciar da criança. Esse processo não ocorre fora das tensões entre a formação e a violência. Assim, a autocompreensão docente é profundamente marcada pela nota íntima de uma impressão da infância. E nela estão fragmentos memoráveis de repreensão e formação.

Nessa direção, é perceptível também na narrativa da professora Angela Davis, alguns aspectos que merecem destaque, como: a ânsia pela escola antecipada pelo desejo de realização de nela entrar e as marcas que ficam de uma primeira professora.

Eu queria ir tanto pra escola, porque minha mãe levava o irmão do meu padrasto: ele era uns três anos mais velho do que eu. Então, a mãe levava ele na escola. E eu ia junto... “eu queria porque queria” ir para escola. E eu lembro disso perfeitamente. Eu lembro muito perfeito, assim, sabe? Eu lembro o nome da minha primeira professora, era: Amabeli. Eu nunca mais esqueci o nome dela (Angela Davis).

Mais do que o nome, é o jeito de ser da primeira professora que não é esquecido: “Eu lembro do rosto dela” (Angela Davis). A corporeidade do mestre deixa um olhar indelével no educando. E que também pode ser a expressão rememorativa de uma dor marcante, conforme podemos ver na fala da Professora Angela Davis: “A memória que eu tenho que foi horrível... que eu quase reprovei no primeiro ano”. Isso revela a manifestação dos processos impositivos de conformação à normatização das regras escolares. O binômio aprovação/reprovação é um dos traços mais incisivos da imbricação dialética formação versus violência. A cultura escolar não o desmente. Professores e alunos comungam seus efeitos, cada um bem sabe o significado desse assombro. Essa problemática também é ilustrada de um modo particular na memória da professora:

Era com seis anos que a gente entrava na escola. Eu entrei com seis e pouco, porque eu faço aniversário em setembro. E olha que me marcou muito. Eu lembro disso perfeitamente, que eu chorava na escola. Eu fiquei em recuperação na primeira série. Fiquei, pra tiver! A professora falou: – que se eu tirasse lá... se eu fosse bem, nos trabalhos eu poderia passar (Angela Davis).

O cabedal de representações do “ser professor” resguarda em si imagens ambíguas e paradoxais. Ao passo que orienta e reconforta, também trabalha em função de uma ordem preposta pela esfera do direito. Não poderia deixar de ser assim, contudo, resvala na violência exatamente na medida em que seu *ethos* educativo tem como princípio a imposição velada.

É interessante observar que a configuração da imagem docente na memória formativa, representada na percepção de uma professora que viveu a infância no

campo, acrescenta, na forma de uma recapitulação sintética da história, uma visão iluminista do progresso pela perspectiva do campo pedagógico:

No mundo do interior, a escola é assim muito valorizada. Então acho que a figura do professor...claro passaram-se quarenta anos: a visão da escola antes era uma, hoje é outra. A própria família valorizava muito a questão da escola. A escolha de ser professor vem da maneira como a escola era vista pela família enquanto a gente era criança (Maria da Penha).

Nesse fragmento, o professor aparece quase sempre como um mestre escola. Ele é a escola. A instituição escolar é sempre *a priori* boa, não é cogitado o tipo de escola em jogo. Nessas condições, nada do que ela realizar em prol da criança poderá ser considerado negativo. Essa imagem pretende marcar um pequeno “clarão no mundo do interior”, pois as formas basilares das ciências e da língua escrita já são em si um modo de secularizar uma cosmovisão do interior das comunidades rurais. No dizer dessa professora, para seu pai: “Quem não quisesse trabalhar no campo tinha de estudar” (Maria da Penha). Desse modo, a valorização da figura docente passa também pelo fato da ação professoral permitir a passagem do campo à cidade. Assim como a tônica iluminista da passagem da escuridão à luz e do conhecimento mítico/teológico para o científico, a ideia de ascender pela escola significava a ponte construída no ideário de vida burguesa, necessário para o esclarecimento da humanidade e os processos de urbanização da vida social. Neste sentido, a docência transparece aí como uma profissão burguesa, marcando sensivelmente a clássica e tênue divisão social do trabalho. Aqueles que na escola ficam ascendem pela tarefa intelectual, os que dela se distanciam, resta-lhes o trabalho manual, enfim o trabalho pesado. Apesar da desvalorização corrente da docência atualmente, o *pequeno mestre* não deixa de lembrar que ele também é uma das saídas individuais apresentadas pelo capitalismo liberal. A ascensão pela escola é ainda uma tônica muito presente que justifica o ato de submeter-se por esforço pessoal a todas imposições normativas que se interpõem no curso da formação.

A fuga da sombra mítica da violência presente na esfera pedagógica convoca uma contrafigura que existe fora de seus domínios: uma outra docência possível. Esta no âmbito da construção do ser docente não pode ser perdida. Por isso que: “aquilo que se sabe que logo não mais se terá diante de si se torna imagem”

(BENJAMIN, 1989). A *imagem da mestria infante* é o sentido da vivência primeira da experiência pedagógica na tensão nem sempre explícita da relação entre a violência e a formação. É nesses termos que essa imagem se faz presente para o professor que rememora. Esse horizonte reflexivo da docência de retorno a si mesmo – ao *topos* da infância – representa uma possibilidade crítica de autoesclarecimento da ação pedagógica não colonizado pelas formas de apreensão instrumental da experiência. Isso vai na direção do que Simons e Masschelein (2017) explicam a respeito dos conceitos de “infância ou *infantia*” (tematizados por Lyotard) os quais são utilizados para:

abordar questões que são colocadas além da linguagem ou além do sistema capitalista, mas que, contudo, desempenham um papel central ou “assombram” o sistema. Usando a imagem da infância – pelo menos como *infantia*, isto é, que não fala – a sua ambição é conceituar condições e eventos que ainda não pertencem aos nossos discursos e línguas comuns, e, portanto, é um tipo de infância que continua desempenhar um papel central na idade adulta (p.47).

Daí que a memória formativa docente, ao amparar-se no *topos* da infância, sua pretensão é trabalhar a favor de fatos e situações que não foram submetidos à lógica discursiva e taxionômica. Pois, a grandeza do sentido está para além da superficialidade de uma recorrente linguagem comum, que só pode ser rompida por uma compreensão e um olhar postos para além do conceito. Trata-se da vivência primeira, sensível àquilo que não foi ainda tematizado pela categorização conceitual. Isto é, não fornecida por um sistema que promete uma explicação prévia para todo evento ainda não realizado. Esse movimento toma força na vida adulta por meio da rememoração da infância. Em outras palavras, é a desnaturalização do real pela força de uma sensação primeira. São justamente essas questões que estão presentes de modo substancial na reflexão benjaminiana a despeito da rememoração. Assim, Walter Benjamin (2012) é o primeiro filósofo contemporâneo da infância a chamar atenção para o fato de que o *experienciar* e o *ver primeiro* são livres da obstinada necessidade de inventariar e ordenar um mundo administrado. Ao contrário, sua preocupação não é com a posse analítica dos fenômenos e as coisas do mundo, mas com o compromisso de deixar a *aparição dos entes*, que compõem a cenário da vida, realizar-se em seu sentido pleno. Esse *olhar infante*, o

qual é capaz de perceber a grandeza do sentido das experiências, é livre da racionalidade criterial.

Esse é o ponto benjaminiano da história, considerando o âmbito micro da ontogênese, no horizonte de constituição da subjetividade, em que o retorno ao passado não representa exatamente a preservação do que ficou para trás no tempo, mas, antes de tudo, a busca de um elemento de renovação desse tempo em articulação com o presente, expresso no *tempo de agora*. Essa referência que a memória formativa tem em fragmentos/pontos do passado, além de fazer justiça à violência sofrida, enseja a renovação e impede a cristalização da experiência. A fruição primeira do evento presente no infante, que ainda não possui a linguagem dos adultos ou da ciência, pode ser considerada uma antítese ao conceito negativo de experiência. Esse conceito já foi tematizado pelo jovem³⁷ Benjamin (2014) e tem a ver com o homem experimentado, que se roga a si mesmo por tudo saber, pois nada escapa ao seu julgamento prévio e ao seu juízo sumário. Contra essa pretensa experiência, percebemos, então, que é possível aventar a apreciação do olhar primeiro da infância como renovação contínua da experiência. A memória formativa do professor busca esse alento no passado para rever e renovar o presente. Essa questão pode fazer frente a obstinação de práticas fossilizadas cuja violência de seus efeitos consiste em não se repensar em vista da singularidade do outro [aluno/aluna], o qual chega sempre diferente e renovado a cada ano. No contrário, quando são esquecidas essas questões, recaímos naquele desabafo antigo de John Dewey, lembrado por Antonio Nóvoa (2001, p.1): “quando se diz que o professor tem dez anos de experiência, quer dizer que ele tem mesmo dez anos de experiência ou quer se dizer que ele tem um ano de experiência repetido dez vezes”.

A reprodução do mesmo pode, assim, ser rompida pelo potencial renovador da memória.

O primeiro dia de aula foi inesquecível, e isso já faz mais de trinta anos atrás. Eu recordei que cheguei bem apreensiva. Depois que minha irmã me deixou na fila, eu consegui me perder. Ainda bem que a professora me encontrou e me levou para a sala de aula. Tinha cheiro de giz e tenaz lá, presente no ambiente daquela sala: isso eu nunca mais me esqueci. Até hoje, sala de aula para mim é sempre

³⁷ Este texto é anterior ao clássico *Experiência e pobreza*.

essa coisa do cheiro de giz misturado com tenaz. Já dá para se ter uma ideia do que é realizado a li, não é? Gostava muito da minha primeira escola, não só das aulas, mas do prédio, das escadarias, do campo, enfim... daquele lugar. Lembro que a gente tinha um medo diferente de “rodar”... Apesar de tudo, o que tinha de bom lá e de ruim e penoso se inscreveu em mim de algum jeito e acabou por me fazer professora. Não consigo me separar disso quando penso sobre o que posso realizar de proveitoso para meus alunos, entende? (Frida Kahlo)

Nessas considerações, é possível inferir que a referência de imagens primeiras da escola e da professora não seriam aportes acionados apenas quando são requeridos por alguma necessidade particular. Mas, para além disso, esses fragmentos narrativos sensório-imagéticos constituem algo de mais orgânico na subjetividade. Podemos dizer, então, que a *memória formativa* é em si já a docência em ação e reflexão. Essas experiências de infância desenham – em cada um – um modo singular de ser professor/professora, com tudo aquilo que a escola abarca e enseja em termos de formação, normatização e violência. Outro ponto que chama atenção na fala da professora e que também pode ser percebido nos fragmentos narrativos das outras professoras, é que essa memória, perfilada pelo *ver primeiro da infância*, é corpórea. Isso se deve principalmente a duas razões bem pontuais: primeira, ela é corpórea porque é personificada por uma imagem que tem cor, dimensão, forma, arquitetura e lugar. Cada peça, assim, fala de modo especial ao *si mesmo* do professor e reage de modo particular perante as situações do presente, marcando modos singulares do professor/professora ressignificar as experiências e os desafios do tempo presente. E segunda, é corpórea porque se manifesta sensorialmente: o “cheiro de sala de aula” é proeminentemente a expressão do fundamento prático desse lugar, pois lembra como esse ambiente se configura e o que é realizado nesse espaço.

Assim, o que Benjamin (2012) destaca de especial na *memória involuntária* (de Proust) é também o *modus vivendi* peculiar da memória como dimensão central da subjetividade. Desse modo, a *felicidade eleática (proustiana)*, não apenas frui o passado, antes renova o *agora*, porque relembra tanto as boas lembranças como os dissabores do passado frente a novas situações que surgem no presente. Daí que “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, 2014, p.101). Dentro desse universo de

compreensão, segundo as narrativas das professoras, é nítido o fato de que a docência revive um embate com as experiências escolares passadas que podem renovar a prática pedagógica vivida com seus educandos (as). Há uma tendência dos professores *em retornar a si mesmo* como uma forma de levar adiante as tarefas de seu ofício. Esse cuidado autoformativo está em sintonia com as considerações de Bolívar (Apud CARDOSO, 2016, p.15) quando diz que: “os processos formativos devem articular-se com a própria trajetória biográfica, entendidos como processos de desenvolvimento individual, de construção da pessoa do professor, como reapropriação crítica das experiências vividas”. Nesses termos, para o professor cuja rememoração representa um horizonte de autoesclarecimento, a criança – compreendida tanto enquanto um ponto significativo da *experiência de si* quanto como aluno (a) – “é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo” (LARROSA, 2010, p. 187). Portanto, exige continuamente o ato de repensar as condições nas quais nos fazemos docentes.

Os fragmentos de memória docentes analisados nessa dimensão revelam em seu conjunto uma tensão submersa nas imagens rememoradas: de um lado uma figura da docência, ancorada na experiência da criança, de outro, uma escola ainda por se realizar. Isto é, uma escola que não corresponde inteiramente as expectativas prévias da infância. A promessa de uma experiência formativa mais livre, mostra-se desmentida pela predominância das padronizações curriculares e normativas institucionais. A sombra da reprovação, como interdito da liberdade não regulada, agride na exata medida que gera o medo, mas também quando contribui para reforçar, assim, as bases dos processos de classificação social. Essa imagem de escola rememorada traz em si, sub-repticiamente, aqueles ares de estratificação econômica e social, herdados de um modo ou de outro, da concepção platônica de educação. Isso porque as ideias de escola suscitadas nas narrativas têm em comum aquela presença virtual do conceito de *idiopragein*³⁸, cujo fundamento é sintonizar as peculiaridades dos sujeitos às demandas da comunidade mais ampla. A violência da escolarização está, desse modo, na forma como o *ethos* escolar desenha a classificação das “almas de bronze, prata e ouro”. Em contrapartida, o trabalho do *mestre infante* na via rememorativa é o reencontro do docente consigo

³⁸ Ver a esse respeito Peter McLaren (1999).

mesmo num ponto em que a percepção ainda não estava totalmente colonizada pelo estigmas sociais de naturalização da injustiça.

b) A violência nas relações educativas institucionais

As falas das professoras indicam que a presença da violência nas relações educativas institucionais emanam de dois pontos específicos: o primeiro refere-se a uma violência de cunho psicológico entranhada na própria estrutura da cultura escolar; o segundo, diz respeito a manifestação de agressividade física entre alunos, decorrentes da forma como os efeitos da violência social externa mais ampla adentram no ambiente da escola.

Esses dois pontos não andam paralelamente separados, outrossim, são potencializados na medida em que se embatem entre si. Assim, a rigidez das sanções escolares são diretamente proporcionais ao grau de violência manifesta no espaço pedagógico, trazida de fora. Neste sentido, o dado inconteste é que a escola como micro-sociedade é também o espaço de manifestação da violência, negá-lo significa desconhecer uma das tarefas primordiais da educação no processo de formação humana.

Passaremos, agora, a analisar essas questões da violência sob os dois aspectos mencionados: a violência gerada nas entranhas da própria cultura escolar e a violência na escola como efeito da manifestação da violência social externa mais ampla. A seguir, debruçarmo-nos reflexivamente sobre a primeira:

Tudo era bom naquela época, com exceção de algumas coisas ... É incrível como alguns professores são estúpidos e autoritários ...que são capazes de oprimirem as crianças. Era assim com a minha professora do quarto ano: Ela humilhava os alunos, alimentava um certo preferencialismo por uns em detrimento de outros. Ela nos constrangia. Essa foi a minha decepção com a escola. Naquela época já percebia muita injustiça disfarçada, porém não entendia – é claro – como entendo hoje; hoje em dia sei que para muitos professores e pessoas daquela época, a negritude ou a pobreza eram um fardo pra vida. Infelizmente fui formada nesse ambiente, de uma cultura de catolicismo hipócrita, que era defensor da branquitude e do paternalismo, que impunha medo... sabe? (Frida Kahlo).

Essa passagem ilustra a violência de cunho emocional ocasionada pelo modo de condução da prática docente. O autoritarismo, a imposição e o mini segregacionismo manifesto no interior da sala de aula, revelam a distorção do processo formativo escolar em violência, por conta da postura assumida pela

professora. Se o fundamento das ações pedagógicas estão amparados numa correlação intrínseca de adequação entre os meios e os fins educacionais, então, na imagem do fragmento narrado, caem absolutamente por terra todos aqueles direitos e ideais universais do esclarecimento, como a liberdade, a igualdade, a fraternidade e a tolerância, em função dos quais a escola moderna e contemporânea deve existir.

A violência arraigada na cultura escolar comparece proeminentemente nos processos de avaliação classificatória:

Nunca entendi a lógica da reprovação escolar, mas tenho certeza que “senti na pele” os duros efeitos dela quando reprovei em Matemática: sentimento de impotência, de incapacidade, de atraso, frustração. Pois é, foi desse jeito que me senti na quinta série, não sei... mas acho que isso não deixa de ser uma agressão à pessoa, embora a gente não tenha uma alternativa pra isso ainda na política da educação (Frida Kahlo).

A professora reconhece em si mesma de modo tácito a violência sentida e ao mesmo tempo admite uma certa impotência frente ao sistema educacional mais amplo. Com efeito, é possível inferir que a estrutura da escolarização embora esteja voltada para o “pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania”, também pode ser gerida pela lógica da violência. Eis o espaço especial, no horizonte escolar, no qual a chamada “violência do direito” (BENJAMIN, 2013) comparece para fazer valer seus intentos. Percebemos agora que ela se caracteriza também por gerar antinomias diletantes. Pois, de um lado, normatiza o comportamento pedagógico impositivamente por regras postas de forma unilateral, gerando dores alheias; de outro, ainda que reconhecendo certa necessidade de superação desse quadro, não consegue admitir ou deslumbrar formação legítima possível fora do domínio de controle, através do duro exercício da violência como poder sob a subjetividade.

Outra característica da violência incutida no cotidiano normativo da escola é não deixar de pairar sua sombra nos corpos daqueles que são a priori julgados incapazes de participar das “regras do jogo”. Aqui, a violência social externa, vinda de fora, anda de mãos dadas com a violência intraescolar, gerando estereótipos e celebrando biótipos desejáveis na montagem dos times e na participação dos campeonatos. É assim que o *ethos* escolar contribui para classificar a aptidão e a inaptidão a partir do olhar sobre os corpos.

Na escola eu sofria muito nas aulas de educação física, por causa da turma que jogava vôlei. Isso quando criança: onze anos. Eles jogavam e faziam os times deles. Eles jogavam, só que eu não sabia jogar, eu era baixinha. E eu não sabia jogar... então, o professor não fazia nenhuma questão de me ensinar. Eu lembro disso... que eu ficava sentada na educação física. Eu ficava sentada, olhando os outros jogarem, mas eu também queria estar ali jogando. Isso eu me lembro muito bem, sabe? Daí eles tinham esse grupo... e se falavam na sala sobre os jogos. E tu também tem vontade de estar ali, tu tem vontade de jogar (Angela Davis).

A violência que se consagra pelo artifício dos corpos está na origem de muitos estigmas de inferioridade vividos pelos jovens. Ela opera pelo modo de organização de certas práticas escolares de esporte, constituindo-se facilmente numa das primeiras imersões cegas dos indivíduos no coletivo. Coletivo este que não hesita em excluir aqueles que destoam de dois elementos de fundo: “norma interna” e “biótipo” – considerados base segregacionista identitária da coesão do grupo.

Passaremos, agora, a ver a violência na escola como efeito da violência social externa mais ampla:

Eu presenciei muitas brigas na escola. Aquela coisa: “vou te pegar na saída”. Acontecia muito isso, eu tenho lembrança assim. Eu vivi isso com os meus estudantes. Eles eram bem difíceis. E teve certos dias que eles se prometiam na sala de aula de se pegar. Um dia a vice-diretora teve de acompanhar uma menina da escola até em casa para ter certeza que ninguém ia fazer nada com ela no trajeto (Marielle Franco).

Nessas classes de vulnerabilidade social maior, maior é a violência. Eles são frutos da violência, do descaso, do descomprometimento dos pais. Eles não vivem uma vida organizada. Eles são vítimas da violência. Tem vários alunos assim. As turmas geralmente são grandes, não baixa de 25 alunos. É uma panela de pressão, porque um olhar do outro já é motivo para se encarar, se enfrentar. É um desafio para profissão do professor trabalhar com essas comunidades (Maria da Penha).

Segundo as professoras entrevistadas, a incidência maior da agressão física na ambiência escolar é mais recorrente em escolas da periferia. Essa assertiva é ratificada por uma série de estudos de natureza sociológica que ilustram essa situação³⁹. No contexto da memória formativa do professor, ele revive algo que se

³⁹ Pesquisa realizada pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo) no ano de 2013, indica que a violência na escola é pior nas periferias das cidades, pois o índice de escolas consideradas violentas é de 63 % comparada as escolas das regiões centrais.

repete, posto que a violência de fora continua a irromper os muros da escola. Em reposta, como bem sabemos, projetos pedagógicos em prol da cultura da paz multiplicam-se pelas instituições educacionais, embora plausíveis em seus propósitos, nem sempre alcançam resultados satisfatórios. As ações pedagógicas acabam por bater em limites mais profundos.

A falas sobre a violência externa reproduzida na escola aparecem como uma espécie de *dado constante* sobre a vida social nesse lugar. A percepção das professoras sobre essa problemática apresenta um diagnóstico comum no qual a violência é, em grande parte, uma consequência político-econômica. Isto é, a origem da violência é concebida a partir de um inexorável silogismo de cunho social, a saber: quanto mais pobres e desestruturados forem os lares e a realidade local onde vivem as crianças, tanto maior é a violência. Historicamente, este tem sido um diagnóstico importante, contudo, é aberto novamente o velho dilema: escola muda a sociedade ou a sociedade muda a escola. E a discussão corre o risco de terminar nesse ponto. Chama a atenção que apesar de, nós professores, aceitarmos a ideia posta pelo referido silogismo social da violência na ambiência escolar, nem sempre estamos dispostos a afirmar com clareza que a escola sempre foi o espaço de manifestação da violência social. É possível inferir que isso abre margem para impossibilitar o fato de ver criticamente a violência externa como objeto/matéria de formação, para além das edulcoradas campanhas pela paz, celebradas por datas comemorativas.

Nessas condições, é inequívoca a afirmação de que a escola não está fora da violência como fenômeno social, justamente porque é nela que a violência encontra vazão para explodir, conforme podemos perceber também nos seguinte fragmentos narrativos:

É uma escola que tem mais vulnerabilidade social. E lá assim a gente vê mais crianças no recreio numa situação bem difícil, tem crianças assim bem difíceis em termos de bater no colega, de esperar na porta o colega sair. A agressão física mesmo. Tem também o *bullying* psicológico. Lá a gente se depara com esse dado bem constante, bem frequente assim (Maria da Penha).

Elas [crianças] não sabem o que é ter uma mãe que prepara um café da manhã. Os estudantes chegam pra nós carentes de tudo... Os meus

A esse propósito, também é bastante ilustrativo o estudo de Sposito (2001): Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil.

estudantes têm irmãos mais velhos envolvidos com o tráfico. Eles veem a Brigada Militar invadir as casas deles: levar a mana, o mano ou a madrasta, o padrasto presos. Então, eles não tem a convivência do que é amoroso, saudável (Marielle Franco).

A violência cotidiana como um modo de existência do ser dos alunos é decorrente daquela esfera na qual a *violência do direito* criou, com seus efeitos, a desigualdade social ao longo da história. Nesse cenário muitas experiências educativas, que precedem a escola, estão mais baseadas na repressão do que em ações negociativas mediadas pela instância da linguagem, apoiada na *violência divina*. Os efeitos da violência externa são oriundos das formas de violência legitimadoras do direito positivo que criou um imenso exército populacional exposto à condição de “mera vida” (BENJAMIN, 2013). Para muitas crianças, a violência no lar, somadas aos dispositivos de repressão do Estado, como as viaturas, as fardas e o mandato escrito, ensina que a única forma de vida é a imposição pela força.

A grande questão é que a violência chegada na escola é potencializada pela violência das estruturas normativas presentes na cultura institucional intraescolar, dado que ainda é pequeno o espaço entre essas duas formas de violência que deve ser ocupado pela instância da *violência divina* (BENJAMIN, 2013) mediadas pela esfera do diálogo.

O “nó” da questão é que os professores trazem em sua memória possibilidades de criação para uma contrafigura da violência:

Com a experiência da repetência veio a despedida da turma que me acompanhava desde a primeira série. Daí passei para turma dos repetentes. Aí ano seguinte eu e alguns colegas já experimentávamos no corpo a violência de colegas que eram oriundos de lugares mais periféricos que aqueles onde a gente morava, em que a violência doméstica e urbana era uma coisa constante na vida deles. Não teve outra saída... que horror: tivemos que aprender a revidar! Por isso, eu acho que a escola foi – não da pra se negar isto também – um espaço de aprendizagem do lado dramático dessa nossa malvadez humana.

Fico apavorada quando vejo meus alunos brigando na escola, são coisas que se repetem desde a minha época. Eu tento me colocar novamente lá... quer dizer no lugar deles hoje, pra saber como lidar com esse problema. E é naquele momento que nasce uma boa conversa. Se não faço isso, as vezes julgo como algumas colegas, de que eles já estão na marginalidade e que não há muito o que fazer. Sabe... é bem complicado isso na escola. (Frida Kahlo).

Esse fragmento narrativo nos mostra que a rememoração do professor evoca a memória da violência como um amparo reflexivo frente à violência atual que continua a se manifestar na escola. Transparece que a grande preocupação é evitar uma apreciação superficial das manifestações de agressividade, para não recair em um pré-julgamento sumário em relação às crianças. É perceptível que o encontro *com si mesmo* (da professora) consiste fortemente numa atitude de alteridade com outro em sua condição singular. Percebemos aqui um traço específico do *ser docente*, caracterizado por um esforço compreensivo de acolhimento do outro. Essa ação da docência corporificada na forma do *não-eu como si mesmo*, demonstra claramente aquele significado da educação para qual valem todos os esforços civilizatórios antagônicos à qualquer tipo de violência: a força mediadora da linguagem, eis o espaço da não-violência.

Esse esforço contraposto ao fenômeno da violência parte de uma sensibilidade reflexiva do professor no sentido de encontrar um meio de resolução mediadora para além da sanção punitiva.

Os alunos se envolveram numa briga. E três dos meus estudantes estavam envolvidos. Isso aconteceu no recreio no corredor da escola. Foi chamado a brigada militar. E eles já podiam responder porque eram maiores de doze anos. Então, nós tivemos que decidir: entre fazer o registro e deixar que a Brigada Militar levasse eles pra polícia civil, e os pais seriam avisados; ou fazer o registro e arcar com as consequências. Aí eu fiquei imaginando, o que vai ser desses alunos, como ligar pra uma família e dizer pra buscar o filho na polícia. Eu e a coordenadora optamos por não fazer o registro (Marielle Franco).

Isso não apenas demonstra a tensão vivida pelo professor no cotidiano das relações educativas, como também ratifica a necessidade de deslumbrar novas ações frente a problemática da violência. Ao que tudo indica, apesar de tudo, é perceptível, na iniciativa de certos professores, a nascente de novas práticas no interior das escolas afeitas a modos mais mediadores dos conflitos humanos.

Não há nenhum lugar de convivência humana estruturado numa vacuidade do poder, logo a escola situa-se, naturalmente, naquele âmbito permeado pela esfera do direito. A partir das narrativas da violência, presentes nas falas das professoras, é possível depreender que a ação educativa vive a tensão entre a violência intraescolar, decorrente da adaptação social por mecanismo de imposição velada, e a violência social externa. A título de elucidação passaremos a chamar a primeira

situação de violência, de polo A e a segunda, de polo B. Conforme as imagens da memória docente, a violência do polo B cresce proporcionalmente à violência do polo A, quando baseada apenas em sanções, gerando, portanto, incontestemente, mais violência. Frente a esse embate, o professor retoma uma outra instância (outro polo), qual seja, na linguagem benjaminiana, os *meios puros*. Essa forma de mediação educativa não violenta tem a sua raiz resguardada na guarida de uma imagem rememorada pela docência. Nesse esquema de discussão será chamada de polo C.

Por conseguinte, com a junção compreensiva de cada fragmento forma-se uma nova tensão expressa por uma tricotomia: *violência intraescolar (polo A)*, *violência social externa (polo B)* e *Meios puros (polo C)*.

Como pudemos observar a violência intraescolar (polo A) é aquela em princípio decorrente de um *corpus* normativo cristalizado no *ethos* cotidiano da escola. São manifestações dessa ordem: a rigidez disciplinar; a preponderância dos aspectos quantitativos nos processos de avaliação; a discriminação em função do aproveitamento escolar individual e a produção de estigmas nas avaliações comportamentais dos alunos. Trata-se primeiramente de questões regimentais, que podem ser compreendidas como ramificações do direito positivo. Elas são, em grande parte, organizadoras da ação educativa⁴⁰. Essa égide institucional é a reminiscência do poder educativo do Estado que está na base de justificativa da escolarização: ninguém conquista suficientemente a cidadania se não passa pelos bancos escolares. A esse propósito, a crítica adorniana não deixa escapar a sentença da máxima hegeliana presente na Filosofia do direito: “tudo o que o homem é, ele deve ao estado” (ADORNO, 2009, p. 280). Nesse ponto específico, o sistema escolar oficial cumpre um papel decisivo, que não fica imune à ação da violência. Nessa direção, é possível extrair de Benjamin (2016) e Adorno (2009) o fato de que a identidade entre a ideia e a realidade efetiva é muitas vezes uma simulação. Nessas condições, o aparato normativo das leis gera uma pressão a

⁴⁰ A esse respeito a teoria educacional e pedagógica já fez uma autocrítica aos processos de escolarização cuja linha mais expressiva é a “teoria da violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1985). Contudo, ainda há dimensões mais subterrâneas da violência implicadas nos processos de aquisição da cultura sistemática, que precisam ser abordados por outras perspectivas elucidativas.

tudo que representa qualquer resistência a ele, em consequência, sobe o grau de pressão concreta da *universalidade* sob o indivíduo.

Não obstante, a apreensão da cultura, em tese, é o processo de liberação no qual o trabalho consiste em superar a simples subjetividade da conduta, opondo-se a imediatez dos desejos, até alcançar em si a objetividade. Ou seja, o momento em que ela reflete a ideia expressa pelos fins do Estado, através do *ethos* pedagógico da escola. Esse longo caminho da formação – sutilmente violento – apresenta uma promessa que nem sempre compensa os danos. Aí está

a não-verdade da pedagogia das sanções físicas, em sentido literal tanto quanto em sentido figurado, do preceito indiscutível de que é preciso se submeter. (...) A brutalidade exercida contra os homens se reproduz neles; aqueles que são expostos à vergonha não são educados, mas levados a regressão, rebarbarizados. Não há mais como abafar a inteligência própria à psicanálise de que os mecanismos civilizatórios de repressão transformam a libido em agressão anticivilizatória. Aquele que é educado com violência canaliza a própria agressão, na medida em que se identifica com a violência para passá-la adiante e assim se livrar dela (ADORNO, 2009, p. 279).

Nesse sentido, há um limite bastante tênue entre a formação e a violência. Daí que toda pressão exercida sob o pretexto do ato de educar se converte em regressão. A presença subjacente da violência nos modos de organização dos processos pedagógicos na ambiência intraescolar tem, assim, o potencial de contribuir a longo prazo para a intensificação da violência social externa manifesta na escola e fora dela.

Quanto ao polo B, o retrato da violência externa, nas imagens da experiência docente, ilustra a violência como um fenômeno oriundo de carências afetivas e materiais. Nesses termos, na compreensão dos professores, a precariedade material da existência humana deixa em segundo plano a dimensão afetiva. Essa ausência de cuidado pelo outro acaba por se colocar como base da conduta. Prevaler pela força física se torna uma forma de vida em lugares nos quais os mínimos acordos de respeito mútuo em torno da vida comunitária passa a ser substituído por códigos morais da lei do mais forte.

Ao seguirmos a narrativa das professoras, é possível inferir que essa espécie de darwinismo social compõe o horizonte axiológico de muitas crianças que chegam à escola. Na concepção das professoras entrevistadas, depreendemos a compreensão de que o agravo da violência externa também está presente de modo

especial na forma de estetização como o capitalismo suscita a necessidade ontológica de certos bens de consumo. Há, neste sentido, um trabalho incisivo de fora, agindo sobre os desejos humanos: o ser depende do ter. Com efeito, a pressão exercida pela não completude do ego explode em violência, sobretudo quando os valores metafísicos da humanidade já não possuem mais força para encontrar um correspondente terreno.

No bojo dessas considerações, é perceptível em Benjamin (2013) que o *status quo* viabilizado pela violência do direito não deixa de ser um correlato aporético das considerações de Freud em o *Mal estar na civilização*, no qual a psique dos sujeitos socializados resguarda a pulsão para a agressão. No dizer de Cambi (1999) a modernidade produz as massas, mas também os meios de controlá-las. Então, logo abaixo da linha da socialização está sendo criado o estopim para a agressividade ou naturalização da violência em escala mais ampla.

A violência social externa é, desse modo, decorrente dos testemunhos dos alunos e alunas em face de certas incursões policiais em suas comunidades cujas quais são em grande medida espaços sociais da incidência do estado de exceção sob aquilo que Walter Benjamin (2013) chamava de “mera vida”. É assim que a legalidade do direito é rompida pela sua própria violência no modo como atua nesses espaços. Por essa razão, as escolas da periferia são as instituições que mais sofrem com os efeitos corrosivos dessas ações que desaguam em seus ambientes internos.

Daí por que, as ações dos professores, baseadas também na força da memória, se colocam como interditos éticos da violência naquele espaço situado entre os polos A (violência intraescolar) e B (violência social externa), ou seja, na ação dos *meios puros*, isto é, o polo C. A ação dos meios puros, segundo a perspectiva de Benjamin (2013), caracteriza principalmente pela força mediadora da linguagem: trata-se da instância da violência pura ou violência divina (espaço da não violência), que se apresenta para além das formas prototípicas do mito instaurador da base metafísica da violência do direito. Sua marca é romper com as ações mantenedoras da violência como poder, expressa pela imposição do direito. Daí que

Esta violência divina não é atestada apenas pela tradição religiosa, mas encontra-se também na vida presente em pelo menos uma manifestação consagrada. O poder que se exerce na educação, que em sua forma plena está fora da alçada do direito, é uma de suas formas manifestas (BENJAMIN, 2013, p. 152).

Walter Benjamin ratifica com clareza que a possibilidade de existência dessa forma de violência é consolidada na esfera educacional quando esta alcança a sua essência formativa em plenitude. Este é o ponto que entra em cena na ação dos professores para o efetivo alcance dessa empreitada no campo pedagógico-social.

O filósofo berlinense argumenta que também seria justo denominar essa violência como aniquiladora, justamente por que ela avassala, de modo relativo, bens, direito e vida, e nunca de forma absoluta à alma do vivente. Assim, já naquela época, Benjamin (2013) chamava atenção para o fato de que uma tal extensão da violência, compreendida nesses termos, poderia provocar também uma série de violentas investidas. E assim fazer com que a razão ética da violência divina fosse contestada a partir do fato de que suas deduções poderiam abrir margem para que as pessoas usassem a violência umas contra as outras. Entretanto, segundo o filósofo, isso jamais deve ser admitido. Com efeito, reside exatamente aí nessa problemática, de trato com a violência no horizonte pedagógico, uma tarefa especial para o ofício da docência. Essa tarefa também ficou patente na fala das professoras.

Segundo Pucci:

a força messiânica da violência divina que insufla a greve geral proletária contra a violência do direito é a mesma que impulsiona o poder de atuação do docente na responsabilidade social de formar os futuros profissionais da sociedade (2018, p. 495).

Esse ímpeto intrínseco da atuação docente compõe a reserva de energias transformativas da ordem social no âmbito das relações pedagógicas escolares. Se desde de Platão (2002), passando por Kant (1999), a educação deve olhar para o futuro; depois de Benjamin (2013), esse plano, no espectro educacional, se faz numa autocrítica a respeito das injustiças vividas pelos homens e mulheres no passado. O ser professor passa por essa ordem de compromisso, daí que os *meios puros* são o contrário das ações que incorrem na imposição despótica e violenta do poder. Eles se configuram como ações conciliativas dos conflitos. Por essa razão, os professores não educam para uma cidadania plena longínqua, resignada frente aos meios impositivos da violência. Mas desde já, apoiados, na esfera da *violência divina*, se esforçam para fazer da escola o espaço imediato de fruição de valores éticos como um dos caminhos alternativos à força histórica da violência em suas diferentes formas de manifestação.

A visto do exposto, a dimensão da violência nas relações educativas institucionais – expressa no universo das narrativas docentes – nos revela um quadro bastante claro da manifestação da violência no horizonte da formação. A junção dos polos (fragmentos) A, B e C, indicam uma relação de tensão na qual o papel da docência precisa se colocar como a grande força mediadora. Sem, contudo, desconsiderar que a violência é uma constante na vida, exercendo-se como imposição do poder onde quer que haja relações sociais humanas.

c) Os tabus da profissão docente como violência sobre si mesmo

Trata-se de uma violência que se abate sobre *o si mesmo* da docência com efeitos na imagem social da profissão. Pois frente as diferentes dimensões da violência no horizonte da formação, bem como toda a complexidade do fazer pedagógico no contexto da escola contemporânea, a docência manifesta sintomaticamente, como efeito desse cenário, um tipo de violência que se exerce sobre si mesma. A sombra dessa violência engasta a própria imagem da profissão. É uma situação que todos os professores da educação básica, em maior ou menor grau, estão submetidos de alguma forma. Percebemos que o não reconhecimento dessa violência faz com que ela se intensifique.

É bastante notável também que o cenário de atuação pedagógica é, em grande parte, o gerador dessa sensação de mal-estar que agride a autoimagem do próprio docente. Contudo, notamos que há um certo reconhecimento de que algumas dificuldades do ofício docente já são características comuns da própria natureza do ato de ensinar em certas realidades escolares no mundo contemporâneo. É interessante notar que o centro dessa situação está ligado com o *tabu* acerca da docência, essa inferência mostra que ele está no núcleo da violência docente sobre si mesma.

No campo da docência, seguindo a perspectiva de Benjamin (2014), é possível notar que o tabu age como a *violência mítica*, pois a partir da independização de uma verdade emanada de seu interior, ele cria um *modus operandi* típico da figura docente coadunado à lógica regimental da violência do direito. A imagem da rigidez professoral é uma dessas manifestações que se instala em modos de conceber a docência. Neste sentido, percebemos nas falas das professoras a manifestação de dois tabus como violência sobre si mesmo. O primeiro é caracterizado pela imagem expressa numa *sacralidade da docência* e o

segundo como por uma imagem de exacerbado *ceticismo pedagógico*, gerador de impotência.

O primeiro pode ser ilustrado conforme o que aduz a professora Frida Kahlo:

É tão difícil alcançar a mudança social, esse fato de não conseguirmos avançar pedagogicamente com os alunos nos deixa doente de algum jeito, nos deixa desiludidas. A gente acaba ficando cética a tudo na escola. É difícil explicar esse sentimento, essa sensação. Acho que é por que a gente carrega essa ideia pesada de que o professor deve ser um santo. E é bastante difícil se colocar a altura disso, entende? Daí acabamos em alguns momentos sendo rígidas demais até. Há tempos que as coisas fluem bem didaticamente. Mas as vezes, fico sobrecarregada com tudo o que acontece e parece que tenho pouco poder para alcançar as transformações que a comunidade e os alunos precisam para o futuro. Algumas coisas são bem sofridas, assim. Percebo isso nas minhas colegas também. Aí quando me perguntam sobre a profissão, eu nem sempre recomendo a seguirem. As vezes me arrependo de falar isso. Mas aprendi que eu fico melhor quando me convenço de que esses altos e baixos fazem parte do nosso trabalho mesmo de ser professora.

Apesar dos processos de escolarização ao longo do século XIX e XX representarem um movimento de secularização das relações pedagógicas institucionais, ainda assim a representação da docência não conseguiu se desvencilhar suficientemente das sombras sacerdotais que fazem da docência um apostolado ascético. Embora esse processo tenha sido suplantado nos processos formativos do professor, na escola, ele não deixa de se fazer presente no agir pedagógico. Quando o professor não corresponde a “magnificência” do status dessa velha imagem, dentro do imaginário colegial, ele gera violência sobre si mesmo, não raro, a partir de uma autoculpabilização.

Na base dessa violência sobre si mesmo está o tabu da docência como sacralidade. Isto é, uma docência que não se submete ao erro mundano. Justamente por isso deve se apresentar sempre como absolutamente certa em tudo. Pois na significação de fundo, o docente é a figura sacra expulsa da esfera erótica, do pecado e do erro. Logo recai sobre ele as mais altas responsabilidades sobre o mundo.

O tabu da *sacralidade docente* enquanto violência de si mesmo tem a sua ilustração mítica na figura de Atlas, da mitologia grega. Conforme Trevisan (2005) a ideia de que o professor deveria transformar o mundo através de sua ação com vistas à ideais irrealizáveis, o coloca numa espécie de terapia de Atlas: em que

metaforicamente o docente é obrigado a carregar o mundo inteiro nos ombros. Esse processo transpareceu nitidamente nas narrativas analisadas, como uma violência interna que se abate sobre o ânimo das professoras: “Nas escola tem coisas que a gente se sente impotente... com questões do próprio sistema” (Maria da Penha)

Em relação ao segundo tabu manifesto nos fragmentos narrados, expresso como uma imagem de exacerbado ceticismo pedagógico, pudemos notar que sua principal caracterização é a resignação pelo veredito sumário de que a educação não é o espaço do prazer e nem da fantasia. O tabu do ceticismo é o oposto extremo do tabu da sacralidade. A agressão desse tabu é o apego a dureza dos fatos, pois para ele a realidade nunca é mais do que aquilo que parece ser. Enquanto o primeiro tabu aludido é sacro, este último não deslumbra saídas possíveis nas franjas duras da realidade pedagógica, política e social. Sua agressão está em reproduzir eternamente o mesmo. Com efeito, à docência não é garantida nenhuma forma de recriação dos modos didáticos e das relações pedagógicas. A violência desse tabu se compraz com a irrevogabilidade do real com um pré-dado, posto que seu ataque é para que na ação pedagógica do professor não sobre espaço para o “sonho”. Essa manifestação sub-reptícia da violência na cosmovisão do pedagogo embrutece paulatinamente a pro-atividade do processo educativo.

A violência desse tabu implica em ratificar a imagem do professor resignadamente realista. Nessa cosmologia à educação não é dado o direito à aventura, ao empreendimento cooperativo, à fantasia, a fruição estética do mundo na admiração pelo mistério, pelo invisível e pelo inaudito. Assim, a tudo o que se opõe a dureza dos fatos esse tabu batiza de esquizofrenia, de romantismo ou de mera utopia de “um mundo cor de rosa”.

Quem vem observar minha aula: - se tu vem aqui com aquela visão romântica da pedagogia, eu vou te dizer: que isso é só na universidade. Que a coisa não é assim. Que de vez em quando a didática vai para o brejo. “ A visão cor de rosa não existe” (Marielle Franco).

O tabu do ceticismo pedagógico enquanto violência provoca desalento. Ele encontra uma guarida intensa na relação formativa entre os pares da formação. É muito comum para os estagiários das licenciaturas escutarem o duro discurso da realidade. Então, essa resignação impingida contribui, de certo modo, para a reprodução de uma percepção favorável ao *status quo* dominante impetrado pela

violência do direito. Portanto, é nessa justa medida uma violência mantenedora da realidade vigente. Decorre dessa situação, em grande parte, a reprodução da imagem docente como uma imagem desgastada. Nesses termos, essa violência difunde a imagem social da profissão, segundo a qual ao professor não é permitido aventuras, grandes empreendimentos culturais e nem sonhos, resta-lhe contentar-se com a dureza de uma realidade implacável à transformação pedagógica.

Vejamos mais a fundo a violência que age sob a docência na forma desses dois tabus, tendo influência na representação social da imagem docente: A acepção profunda da docência se expressa, de modo imediato, pela própria etimologia do vocábulo professor, na medida em que este deriva do verbo latino *profiteri*, significando declarar, *professar*. A profecia consiste em anunciar o ainda não conhecido. O docente anuncia pelo ensino aquilo que os educandos ainda não sabem, portanto os torna diferentes quando eles aprendem. Com efeito, a docência é uma presença que marca. Por isso mesmo, a palavra ensino também vem do latim: *insignare*. Isto é, aquilo que deixa marcas. Aquele que aprende é um sujeito “marcado”. As raízes dessa relação pedagógica resguarda, como vimos também nas narrativas/fragmentos de memórias das professoras, fortes representações no imaginário coletivo. Nesse sentido, todos nós que passamos pelo sistema escolar somos pessoas marcadas por conhecimentos, vivências, memórias e sentimentos.

Não é por outra razão que no campo da formação docente, em muitos casos, a imagem de referência que os alunos das licenciaturas levam para as escolas no momento de atuarem, é uma imagem baseada muito mais nas representações de docência que trazem de suas experiências escolares do que propriamente no estudo sistemático possibilitado pelas disciplinas pedagógicas do Curso. O quanto de preconceitos e estereotípias, em termos de processos de violência impregnados na formação, não estariam carregadas essas imagens? Trata-se de uma questão cíclica, pois, muitas vezes, justamente as formas de trabalho docente que geram aversão e hostilidades nos educandos, acabam, por sua vez, sendo reproduzidas quando eles se tornam professores:

As vezes eu tenho que me policiar pra não fazer justamente as coisas que eu menos gostava nos meus professores. Parece que o próprio sistema da escola vai nos empurrando pra repetir exatamente aquelas coisas que a gente mais crítica nos colegas. Esse é um lado dolorido de dar aulas, também (Frida Kahlo).

Que fenômeno é esse que disputa espaço como a formação acadêmica? Naturalmente essa questão tem a ver com a forma que a figura do magistério entra para o imaginário. E em termos gerais, é notório no meio social mais amplo o desprestígio social dessa profissão. Segundo o relatório Políticas Eficientes para Professores da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2018, apenas 2,4% dos jovens brasileiros pretendem ser professores. A não atratividade da profissão é uma tendência mundial. Na média, o número de alunos que almejam ser docentes nos países avaliados pela OCDE também caiu, passando de 5,5% em 2006 para 4,2% em 2015. De acordo com esse levantamento, as causas do decaimento da escolha dessa profissão se deve a exiguidade dos salários e ao baixo reconhecimento social. Mas como também pudemos inferir a partir das narrativas docentes, há raízes mais profundas nesse fenômeno, as quais se devem, sobretudo, pelo modo de relação entre a formação e a violência no âmbito das relações pedagógicas. Portanto, essa problemática se atribui a pressupostos subterrâneos que subjazem a representação socialmente construída da imagem do professor a partir da sombra da violência, como ficou demonstrado nas narrativas.

Seguindo as indicações de Theodor Adorno (2003) é possível dizer que a aversão ou desprestígio da profissão de ensinar se liga aos chamados “tabus” envoltos à figura docente. Na concepção adorniana os tabus seriam:

representações inconscientes ou pré-conscientes de eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas (ADORNO, 2003, p.98).

Os currículos responsáveis pelos processos formativos do professor precisam alcançar um autoesclarecimento pedagógico acerca dessa questão, sob pena de esquecer a dimensão da criticidade necessária a todos aqueles que se comprometem com a profissão de ensinar. Para tanto, seria altamente salutar incluir os tabus da docência, enquanto manifestação intrasubjetiva da violência, como objeto de estudo nos cursos de formação de professores, pois essa questão tem efeito na identidade profissional docente. As causas objetivas do desprestígio geral da profissão não são somente de natureza econômica, mas também condicionadas

por certos tabus como violência intrasubjetiva, ou seja sobre si mesmo. Assim, pairam nesse ponto uma parte significativa das raízes psicológicas de aversão e autodepreciação do magistério.

Toda vez que é evocada a palavra docente, imagens professorais nos remetem a outros significantes que cercam a docência, alguns podem ser bastante idiossincráticos dada a experiência subjetiva de cada um, outros podem ser invariavelmente comuns. Essas representações, como ficaram evidenciadas, manifestas numa esfera de superfície, trazem consigo condicionamentos profundos por força de tabus acerca do magistério.

O conceito de tabu que nos auxilia a repensar essa problemática, envolta à violência, é explicitado por Adorno como sendo o

sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade contendo-se em forças reais (ADORNO, 2003. p. 98).

Nessa concepção o *tabu* é aquele desprendimento de uma visão que não tem mais base real no fato que lhe dera origem, contudo, se transfigura numa espécie de fantasmagoria que acaba tendo vida própria no horizonte da psique e do *senso comum*, e por isso mesmo tem forte incidência sobre a realidade, com efeitos concretos na vida social.

Numa perspectiva psicanalítica, Theodor Adorno explica que na elaboração do complexo de Édipo, no qual ocorre identificação com a figura paterna, as crianças acabam por perceber que os próprios pais não corresponderiam aquele *ego ideal* que lhes transmitem. Ainda segundo o filósofo, a imagem de um *ego ideal* se reapresenta na relação pedagógica entre o educador e os educandos pela segunda vez, com a chance mais provável de identificação das crianças com o professor. Porém, isso se torna impossível por uma série de razões. Adorno argumenta que essa situação ocorre, sobretudo, por que os próprios mestres seriam produtos de uma imposição da adequação, justamente contra a qual se volta aquele *ego ideal* da criança que ainda não se encontra em condições de estabelecer vínculos de compromisso. É interessante perceber como um fenômeno dessa natureza se

manifesta no imaginário das pessoas na forma de um tabu como violência intrasubjetiva, a ponto de condicionar denotações a respeito do *ser professor*. A não reelaboração da relação dos educandos com o educador na passagem da heteronomia a autonomia, marcada por recalques, seria, então, uma das muitas razões de fundo do rancor dirigido aos professores.

Para Freud, em o *Totem e o Tabu*, a ideia de tabu não está somente associada a idolatria, mas também ao sentimento coletivo sobre um determinado assunto. No plano social essa questão remete a esfera mitológica. Nessa direção poderíamos dizer que ainda há um forte animismo na compreensão das representações da docência no imaginário social e individual. Na perspectiva freudiana (1974) o sistema de pensamento animista apresenta uma rede complexa total e coerente da constituição dos fenômenos humanos e sociais. Para Freud (2013, p. 27) “o fundamento do Tabu é uma ação proibida, para qual há um forte pendor no inconsciente”. Decorre daí que aquele que faz algo proibido, torna-se ele mesmo tabu. Freud se pergunta, então, como harmonizar esse fato quando o tabu não se aliga apenas a pessoas que fizeram algo proibido, mas também às que se encontram em estados especiais ? Daí que:

um indivíduo pode não ter violado um tabu e, no entanto, ser tabu de forma duradoura ou transitória, por encontrar-se num estado que tem o atributo de estimular desejos proibidos dos outros, de neles despertar o conflito da ambivalência. A maioria de estados excepcionais é desse tipo e tem essa perigosa força. O rei ou chefe provoca inveja de suas prerrogativas; cada um poderia gostar de ser rei (2013, p. 28).

Na perspectiva compreensiva do tabu, haveria para os educandos uma percepção de estados especiais na posição dos professores que mais tarde foi desmentida. Por isso que o caráter ambivalente despertado pela imagem docente (hostilidade e admiração) resultaria em muitos casos na pura aversão. É fácil perceber que a figura do mestre-escola teria ascendido a uma posição socialmente admirável com a instituição da escola moderna, mas a sociedade de um modo geral não deixou de rememorar-la sempre como atrelada a figura do laiaio serviçal.

O fenômeno do desprestígio e aversão à profissão docente, como efeitos da sombra da violência na formação, tem sua morada, muitas vezes, nos professores em exercício, na medida em que muitos deles não indicam a sua própria profissão para ser seguida pelos mais jovens. Isso ajuda na esfera mais ampla a aumentar as

estatísticas que indicam que um número cada vez menor de jovens escolhem a profissão docente. Os *tabus*, como resultado de uma violência intrasubjetiva, despertada por determinados modos de se relacionar com os desafios da realidade escolar, têm nesses grupos os efeitos concretos de sua manifestação no cenário social mais amplo. Paralelamente, também existem alunos e alunas que podem ser motivados a profissão por conta de algum tabu, como foi, por exemplo, historicamente o caso mais amplo da violência impingida as mulheres. Daí que muitas delas escolheram a docência por ser socialmente considerada uma profissão feminina.

A violência enquanto tabu tem o potencial de agir intrasubjetivamente e conseguir difundir do interior da escola para a percepção social mais ampla um autodesgaste da própria imagem docente.

Na análise dessa dimensão da violência, no universo da docência, ficou claro também que se trata de um fenômeno próprio da profissão, mas que não é totalizante no curso das práticas e nos modos de se auto-conceber como docente. Pois, ora o professor pode estar submetido a influência do tabu, ora não, posto que isso tem a ver com os estados motivacionais de relação com o exercício do trabalho educativo. E como bem pudemos notar, a sombra dessa violência é combatida principalmente por imagens positivas construídas no próprio seio da atividade docente no interior da escola. Ademais, muitas vezes, como vimos, essas imagens são acionadas/rememoradas como antítese a inexorabilidade de uma realidade que se quer intransponível. Esse seria o lado crítico e poético da rememoração em defesa da formação no embate constante contra os efeitos da violência. Assim, por uma lado, se o professor sofre uma violência sobre si mesmo, por outro, é nele que se encontra, em certa medida, o próprio antídoto contra essa violência.

6.2 A montagem de fragmentos entre a violência e a formação no universo da docência

Na linguagem benjaminiana do mosaico cada fragmento emana de si uma verdade que só alcança expressão na medida em que, estabelecendo uma relação de tensão e completude com outras partes fragmentárias, concorrem mutuamente para a significação do todo. A grandeza do sentido depende da aparição de uma imagem fundada numa tensão dialética. Essa perspectiva de investigação é o

oposto da positivista, a qual tinha como propósito central esquadriñar o fenômeno em inúmeras variáveis, jamais permitindo a interpenetração e a conjugação entre os elementos de uma dada realidade.

A recomposição interpretativa dos fragmentos do mosaico se completa em virtude da “paralisação do pensamento”, presente na tensão dialética de cada imagem figurada na memória como ponto tonal de significação. A verdade de um fenômeno precisa ser analisada fora do *continuum* da história corroída pela pretensa linearidade de fatos. Então, do mesmo modo que para o historiador materialista o passado teria uma relação contígua com o presente, também para o professor que rememora, na esfera intrasubjetiva, esse passado é ressurgido como matéria de pensamento para o *agora*. A montagem de cada peça cujo modelo organizativo é o mosaico medieval não dispensa a arqueologia de escavação da memória, que por sua vez inexistente sem as prerrogativas da linguagem. Vejamos:

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a prospecção do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à investigação mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Especificamente as imagens que desprendidas de todas as conexões mais antigas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento posterior, igual a torsos na galeria do colecionador (BENJAMIN, 2012b, p. 246).

Assim, a rememoração como dinâmica da memória formativa se consolida como um ato ativo e peremptório de autodescoberta através de uma arqueologia de si. Cabe a linguagem reordenar os vestígios mnemônicos, configurados em imagens. Pois uma mesma imagem precisa ser vista e revertida sob as mais diversas perspectivas. Esse esforço investigativo destaca o que existe de mais fundamental numa dada imagem/memória. Logo, é a contemplação contida na grandeza daquilo que foi extraído de seu tempo que revela sua preciosidade para o presente.

Essas questões se demonstraram patentes nas narrativas e fragmentos de memórias das professoras que participaram da nossa pesquisa. Não se trata de descrição memorial. Pois o próprio Benjamin (2012b) adverte que se ilude, privando-

se do melhor e mais imprescindível, aquele que somente se atém a inventariar os achados, não conseguindo, por isso mesmo, assinalar no espaço de hoje, a posição mais pertinente em que é conservado o velho ou como ele é renovado em vista do presente. Com efeito,

As verdadeiras recordações devem muito menos proceder informativamente do que indicar o lugar exato onde delas se apoderou o investigador. A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira recordação deve, portanto, também, fornecer uma imagem daquele que se recorda, da mesma forma que um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram penetradas anteriormente (BENJAMIN, 2012b, p. 246).

Cada achado é desde sempre remetido a determinados contextos; cada fragmento porta significações contextuais mais amplas, ligando-se ontologicamente a outras camadas, ou seja, a outras dimensões temporais, estabelecendo tensões correlativas entre um e outro achado. Pois a linguagem que remonta a imagem, tem um valor imprescindível para a contemplação do todo. É assim que a crítica dirigida ao nosso próprio presente passa por essa ordem de trabalho rememorativo.

Neste sentido, a memória formativa da docência cujo *topos* está em grande parte assente na categoria temporal da infância, se constitui na trama das relações e tensões entre a violência e a formação. Nesse horizonte, a formação se perfaz continuamente num embate com a manifestação da violência.

O processo formativo que se debate com a violência invariavelmente tem como peça fundamental a experiência escolar da infância. Assim, se por um lado a expectativa prévia da criança é a escola como “terra prometida”, fundada no princípio do prazer, por outro lado, essa própria entidade compactua com a imposição normativa, fazendo prevalecer o princípio da realidade. Eis um primeiro momento do entrecruzamento da formação *versus* violência. Para Freud (2018), o princípio do prazer se inclina permanentemente à satisfação dos desejos e por via de regra, no percurso formativo da personalidade, ele se colide com o princípio da realidade ou princípio da constância⁴¹. Contudo, no âmbito da escola o princípio da

⁴¹ Essas proposições psicanalíticas foram construídas por Freud no horizonte da segunda teoria das pulsões, abrindo caminho para o modelo estrutural da psique diferente do modelo tópico o qual era afinado com a teoria original das pulsões. Assim, quando é proposto a instância do supereu ao passo que há uma coligação com as esferas civilizatórias e socializantes da cultura e dos aspectos institucionais da sociedade em contrapartida o sujeito se vê frustrado diante do jogo das regras e leis que é obrigado a impor a si mesmo, resultando em mal-estar.

realidade se impõe normativamente como violência das limitações acometidas ao ego e a suas fantasias. Isso se complexifica nas primeiras relações educativas estabelecidas entre as crianças e professor no espaço pedagógico da sala de aula.

Na perspectiva freudiana os educandos transportam para o educador aquela contradição básica sob a qual estão fatalmente prementes em relação a figura do pai. Ou seja, aquela imagem/modelo de referência que merece respeito e, acima de tudo, demanda ser imitada. Esse semblante paternal dos mestres, que alimenta tantas expectativas é, ao mesmo tempo, um rival a ser vencido do mesmo modo que o pai precisa ser derrotado como um rival sexual. Um lugar firme na existência depende dessa luta. É nessas condições que refluem entre si a hostilidade e a admiração da criança em relação aos professores.

A amálgama teórica estabelecida por Benjamin (2012; 1989) entre Freud e Proust revela que os desejos humanos mais firmes possuem uma gênese infantil, as vezes mascarados à memória involuntária e inconfessáveis ao público e a censura do consciente. Assim, ser capaz de protelar deliberadamente a satisfação do desejo representa um grande passo rumo a maturidade pela força de um autocontrole. Esse processo é responsável por desenhar a própria personalidade, quando aprendemos a equilibrar o princípio do prazer com o da realidade. Porém, quando ocorre a hipostasia do princípio da constância, na arena escolar, já é gerado uma certa violência nos modos sadios de desenvolvimento psicossocial.

Mas há sempre um espaço de fuga para o deleite da liberdade e do prazer que se aparta do espaço-tempo da violência como imposição normativa de regras e obrigações. Por essa razão, há uma experiência infantil de recriação do espaço da formação, livre das investidas das imposições e sanções escolares. Esse espaço-tempo quase clandestino, busca a formação numa “escola perdida”, revivendo e parodiando a imagem docente pela encenação de um *mestre infante*, como ficou evidenciado nas narrativas analisadas. Em Walter Benjamin, uma experiência de natureza semelhante também é relatada, a qual pode ser entendida, inclusive, como a dimensão inicial da própria formação cultural na criança:

Com outro espírito e com a consciência mais tranquila eu podia perder horas na escrivania tratando dos cadernos e dos livros escolares. Os livros exigiam capa de papelão azul, e quanto aos cadernos, o regulamento insistia que cada um se juntasse o respectivo mata-borrão de forma que este não se perdesse. Para esse fim havia pequenos cordéis que se vendiam em todas as cores. Prendiam-se esses cordõezinhos na capa de

cada caderno e no mata-borrão por meio de obreiras. Se quiséssemos obter uma riqueza cromática, poderíamos forjar arranjos variados, dos mais sóbrios aos mais vistosos. Assim, aquela escrivantina, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber. A escrivantina e eu éramos solidários frente a ele. E mal me havia me recuperado após um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor. Eu podia me sentir não só em casa, mas também numa cela como a daqueles clérigos que se veem nas iluminuras medievais, ora em seu genuflexório, ora em sua mesa de trabalho, como se estivessem dentro de uma couraça (BENJAMIN, 2012, 121).

Se a formação escolar é coabitada por processos ritualísticos de imposições veladas, a capacidade mimética e inventiva da criança repinta novos lugares e, ao seu modo, lhe concede outras experiências. Estas resguardam o potencial de dar vazão à realização da fantasia e dos desejos intelectuais, tolhidos muitas vezes em nome do princípio da realidade na ambiência escolar.

O núcleo dessa experiência formativa também é rememorado pelo professor como um ponto luminoso para suas ações no presente, especialmente no embate com a própria violência institucional. Assim, diante dos dilemas da educação, o “corcundinha benjaminiano⁴²” – que estava sempre a nos observar – sopra a figura do *mestre infante* como uma renovação ao embate travado com a persistência simbólica e normativa da violência nos processos de escolarização.

Essa rememoração cede a substância necessária para renovar possibilidades frente ao problema das relações educativas institucionais. Daí que a imagem evocada a partir dessa situação representa a figura da contra-violência à rigidez estrutural da escola. Pois ela é a lembrança da expectativa infante diante de uma escola ainda por realizar-se.

A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos – a predisposição natural abstrata é o ideal quimérico – e os seus progressos obedecem a orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia a sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude, a qual ela atribui o nirvana dos *Wandervögel*, dos escoteiros, hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista. Na verdade, ambas as essências são máscaras complementares entre si, do concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição. É o caráter inconsciente dessa educação, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias (BENJAMIN, 2009, p. 121,122).

⁴² Ele pode ser concebido em “Infância em Berlim por volta de 1900” como a cosmovisão da criança a qual resguarda os segredos infantis posteriormente rememorados pelo adulto.

Sobre à “mera vida da criança” recaem as incidências das mais portentosas ideias cívico-políticas. Muitas vezes em nome de ideais abstratos e extemporâneos, os fins da educação deixam margem para que meios impositivos colonializem regimentalmente, pela violência aglutinadora do direito à norma, uma parte significativa da experiência educacional, padronizando comportamentos e impingindo sanções. Esse processo é gerador de uma violência intraescolar entranhada no *ethos* das instituições formadoras.

Dentro dessa ambiência no espaço-tempo das relações pedagógicas, desagua os efeitos da violência social externa mais ampla, sendo também proporcional ao movimento da violência interna. A memória formativa do professor está permeada de miríades histórias da violência dessa natureza. A memória docente da violência social externa resguarda um diagnóstico a esse respeito mantida ao longo da história social da profissão de professor. A rememoração dos professores não deixa de registrar constantemente que essa vertente da violência é fruto de uma ordem social injusta. Ora, se em termos benjaminianos a violência do direito institui o campo da desigualdade e investe sob à mera vida como uma ação mantenedora da ordem vigente; então como poderia o conjunto dos dispositivos escolares de normas comportamentais lidar positivamente com os efeitos da violência social externa no âmbito das relações pedagógicas? Pois eles, num certo sentido, constituem uma ramificação ascendente da superestrutura daquele direito de base identificado com a história do vencedor. É assim que essas duas veias da violência escolar são potencializadas uma pela outra quando se encontram no cenário formativo das relações pedagógicas:

Pois da perspectiva da violência, a única que pode garantir o direito, não existe igualdade; na melhor das hipóteses, violências de mesma grandeza. O ato de estabelecer fronteiras, ademais, é importante também para o conhecimento do direito sob outro ângulo (BENJAMIN, 2013, p.149).

Contra a marcha da violência mítica, Walter Benjamin apresenta a violência divina a qual, fundada na justiça atinge os privilegiados. O diagnóstico social da violência presente na memória dos professores identifica também que referente a ela “somente a ideia de seu ponto de partida permite uma tomada de posição crítica, diferenciadora e decisiva, com relação aos seus momentos temporais” (BENJAMIN,

2013, p. 149). A identificação desse “ponto de partida”, construído pela concepção dos professores, revela a ideia de que a desigualdade material perpetrada pela sociedade injusta está na origem dos efeitos da violência que chega à escola. E acrescentamos, que ao chegar nela ainda encontra a violência institucional da classificação, sanção e reprovação como grifos da exclusão.

É nessa relação que a *violência divina dos meios puros* repousa a pertinência de seus tributos em face das investidas da violência nas vertentes míticas e do direito no curso da formação. Seguindo as pegadas de Benjamin (2013), os meios puros (violência divina) se expressam através da linguagem, mediação do enfrentamento responsável e afeição pela justiça, aniquilando o que se quer fazer apenas pela força da violência.

São justamente essas instâncias que são acionadas pelos professores no trabalho permanente de trato com a “violência intraescolar” e “violência social externa”. O peso dessa responsabilidade não deixa o professor imune a uma violência intrasubjetiva que acomete a docência no percurso da sua práxis educativa. É exatamente aí que o professor pode ficar submetido à incidência do tabu como violência contra si mesmo.

Tanto o tabu da *sacralidade docente* quanto o do *ceticismo pedagógico* representam uma pressão ao fazer docente. Eles agridem na medida em que geram mal estar na docência. Enquanto o primeiro faz o professor acreditar ser uma espécie de “deus” que carrega um mundo de responsabilidades sozinho nos próprios ombros, o segundo destitui qualquer possibilidade de utopia e perseverança na projeção futura de projetos possíveis.

Assim, os tabus levam a determinados modos de agir e de ser professor. A violência está em criar óbices para a autorrealização na profissão. A dor do tabu da *sacralidade docente* advém do fato de que o suposto poder místico do professor não se sustenta, metaforicamente, como o de Zeus, ao fazer a deusa Palas⁴³ surgir de seu cérebro. A exigência de uma autoperfeição angariada como referência para a formação de um educando irreal ou o nascimento do futuro cidadão esplêndido e

⁴³ Segundo a mitologia grega, a deusa Palas nasceu da cabeça de Zeus. Ele sofria constantemente de fortes dores de cabeça, por ter engolido a sua mulher grávida. Então pediu que Hefesto a abrisse com um machado de ouro. Do interior desse cérebro surgiu Palas com a missão de trazer justiça e sabedoria aos homens e aos deuses. Entre os romanos ela se chama Minerva – a coruja, símbolo da inteligência.

ideal, constitui um enorme peso à organização da ação pedagógica. Essa “*enorme dor de cabeça*”, parodiando a mitologia, acaba por converter-se em violência sobre a própria docência pela não realização dessa descomunal responsabilidade do alcance dos fins educacionais. Já a dor do tabu do *ceticismo pedagógico* decorre do rígido ajustamento à dureza de uma realidade tida como intransformável. Nas condições dessa lógica para certos professores, mais valeria a firmeza da pretensa convicção de um profundo conhecedor da realidade concreta – a qual segue sendo regida por imutáveis leis próprias – do que o reconhecimento humilde de que as práticas pedagógicas são suscetíveis aos erros. E que portanto necessitam da constante reelaboração das teorias frente os desafios da prática na educação escolar. A propósito dessas questões sobre o tabu como violência, é bastante oportuna para o esclarecimento dessa problemática, a seguinte colocação de Adorno (1995, p.113):

Provavelmente um professor que diz: “ sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrade” será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas. Diga-se de passagem que tais reflexões implicam imediatamente a necessidade de conscientização e de aprendizado psicanalítico para o magistério.

A suplantação da hipocrisia de certos ares sacerdotais incrustados na representação da docência e na autocompreensão do ser professor passa fundamentalmente pela necessidade do professor/professora de se reconstruir em bases mais existenciais. Esse projeto é bem mais modesto do que uma aposta em valores de cunho essencialista e a-históricos para a configuração da identidade profissional em face do tempo presente. Isso faria com que a profissão de professor ficasse mais cônica de sua época histórica, na medida em que se reconhecesse como sujeita aos limites sociais e culturais do tempo histórico e aos eventuais erros aos quais estão sujeitas todas as atividades humanas. Um clima cultural que permitisse tal compreensão da tarefa docente se despiria de toda violência inculcada no peso de obrigações supra-humanas para a figura docente ao passo que também permitiria compor um leque significativo de boas práticas educativas à luz de utopias possíveis, sem ser preciso, para tanto, se comprometer com o desespero oriundo das irrealizáveis megalomanias pedagógicas.

O alcance dessa reorientação no seio da formação docente depende, conforme aduz Adorno no excerto supracitado, de uma conscientização baseada em aprendizado psicanalítico para o magistério. Isso leva a crer que o enfrentamento à violência no campo educacional, especialmente nos processos formativos do professor, é uma tarefa que precisa focar as raízes subterrâneas do comportamento humano. Em consequência, trata-se de um empreendimento formativo que requer uma reflexão do licenciando sobre si mesmo. O mesmo vale para formação continuada dos professores. Nesse sentido, apresenta-se a necessidade de trabalhar pedagogicamente, nos cursos de formação, a aprendizagem dos meios pelos quais seria possível alcançar a autocompreensão de si em bases psicanalíticas. Ao que tudo indica essa parece ser uma proposta bastante lucida que pode auxiliar no que se refere ao autoesclarecimento sobre as confluências entre violência e formação nas histórias individuais do *vir a ser* professor.

A vista do exposto, as três dimensões da violência (*violência intraescolar; violência social mais ampla e violência contra si mesmo*) aludidas anteriormente em torno das narrativas das professoras entrevistadas, encontram-se imbricadas uma na outra, revelando que no intercurso da formação a violência sempre se faz presente. Não se trata de admitir a violência na educação, mas de não ignorar a sua manifestação consciente ou inconsciente, sutil ou incisiva no âmbito das relações educativas, conforme foi demonstrado pela perspectiva benjaminiana.

Essa ótica compreensiva da relação entre a violência e a formação na autocompreensão da docência sustenta-se de modo especial no conceito benjaminiano de *ruína*. Então, aquilo que foi matéria para a construção barroca, no horizonte da docência passa a ser visto a partir da relação que o âmbito intrasubjetivo de formação de si estabelece com os desafios postos pelas realidades do tempo histórico da educação. A ideia de *ruína* consiste numa profusão entre espaço, tempo e memória. Ela é entendida como um “fragmento-imagem”. É nesse justo sentido – que no itinerário da formação de professores – representa um objeto de autoconhecimento e reflexão.

Os cacos, fragmentos de memória se apresentam como imagens/escrituras percebidos em face do *momento de agora*. É a partir dessa significação que cada situação/imagem rememorada resguarda para aquele que relembra um momento de formação. E onde quer que seja evocada a ideia de formação humana ela sempre é perpassada pelas dimensões da violência. Não raro, a formação é composta de

momentos dramáticos, sobretudo, nos casos da memória docente como pudemos notar nesta pesquisa. Por essa razão, alguns fragmentos de memória narrados, são acometidos, em maior ou menor grau, por dimensões traumáticas, gerando rupturas e choques na formação. Neste sentido, podemos perceber como que a ideia do trauma em Freud de um modo especial comparece nos escritos de Benjamin (2012) reelaborada no conceito da memória involuntária (de Proust). Seguindo Walter Benjamin, a melhor comunicação entre o consciente e o inconsciente seria, então, os fluxos de aparição da *memória involuntária*. Assim, considerando o universo da docência, fazer justiça ao tempo da memória formativa na ótica benjaminiana, demanda dar o devido valor reflexivo a cada fragmento/imagem rememorado, cuja montagem revela sentidos profundos para o entendimento de si na organização do presente.

A montagem de um mosaico formado por imagens/fragmentos de memórias implica levar em conta a forma como Benjamin (2012a; 2012b) conciliou as contribuições de Freud e de Proust a respeito da nossa relação com o tempo. De Freud⁴⁴ é possível dizer que Benjamin se apropriou da ideia de que a conversão dos pensamentos em imagens visuais se devem principalmente a ligação que a lembrança visual impõe sob a esfera do pensamento apartado de um estado consciente e ao mesmo tempo ansioso por expressar-se. Essa é a razão pela qual a imagem/memória se configura como um “caco” e ressurgem como aparição tal qual o relâmpago. Sob este aspecto, retirado da teoria psicanalítica, o filósofo berlinense acrescentou a contribuição de Marcel Proust, trazendo aquilo que a memória teria de não visual ou figurativo. Isto é: a percepção corporal pelo tato e a recordação olfativa. Pois esses compostos não imagéticos da memória ajudam a manter a renovação ou aquela sensação primeira, especialmente da experiência infantil, para além do desgaste que a memória voluntária sofre ao longo do tempo.

Assim, seguindo em termos benjaminianos, a memória formativa do professor, perpassada pela esfera da violência, representa no universo da ação docente um contraponto subjetivo que auxilia a impulsionar a dinâmica e os

⁴⁴ Ver a esse respeito “Ensaio de metapsicologia” em: FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos: Obras completas, volume 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

reencaminhamentos da práxis pedagógica. Desse modo, os fragmentos mnemônicos levam a uma correspondência tensa entre o ego que entra em ação e o ego que rememora. Este prova que o passado da cena genuína e o presente são continuamente reelaborados na relação que estabelecemos tanto na dimensão intrasubjetiva como na objetiva frente ao tempo histórico da educação.

A experiência formativa não se faz sem pressupostos. A persistência de sua referência para a formação tem em seu núcleo um substrato mnemônico. Daí que:

Para a criança é obvio que aquilo que a encanta em suas cidadezinhas adoradas só pode ser encontrado lá e em nenhum outro lugar; ela se engana, mas o seu engano instaura o modelo da experiência, de um conceito que seria finalmente o conceito da coisa mesma e não algo mísero extraído das coisas (ADORNO, 2009, p. 275).

Numa linha de afinidade teórica com Benjamin, a interpretação de Adorno (2009), concebe que a construção literária proustiana se arremete contra a universalidade dominante, dado que a padronização do ego pelo força explicativa do conceito nega definitivamente a dimensão crítica da experiência. Assim, o sentido mais puro da relação do eu com o mundo não colonizado administrativamente é a guardida redentora para avaliar as injustiças postas nas relações entre as pessoas e as instituições no curso da formação humana. Essa possibilidade está “lá” como protótipo num vestígio longínquo da sensação primeira, do ver da infância não traduzido à lógica lingual, mas disposto a se mostrar, ainda que parcialmente, ao adulto que rememora.

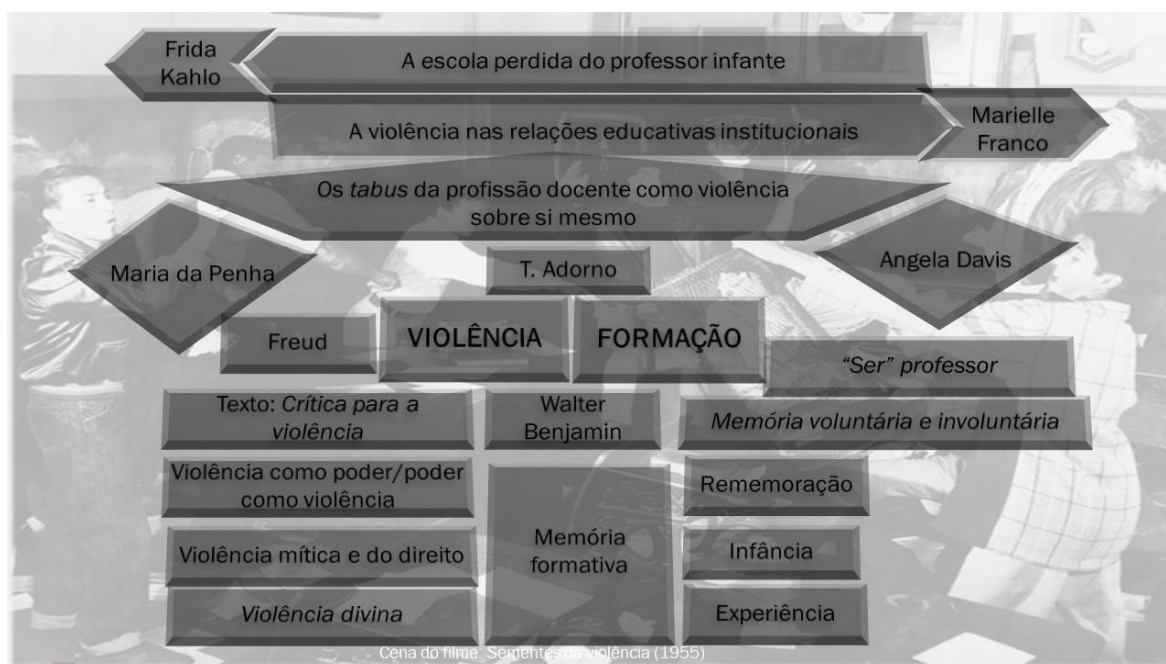
Promessas não cumpridas e sonhos por se realizar se apresentam como as agruras do presente em face do qual Benjamin lança a necessidade de retrabalhar o passado. As insatisfações hodiernas do tempo presente convocam uma nova reescritura do tempo passado. Com efeito, rever os desenlaces do tempo na esfera individual e social é uma tentativa de reencontrar a origem dos pontos de contradição das situações desafiadoras da realidade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Subjacente ao binômio violência e formação está aquela camada antinômica formada pela tensão entre civilização e barbárie. O reino da liberdade regulada vive uma tensão constante com a esfera da violência. Sua sombra paira de modo especial na educação, ainda que nem sempre tangível ou compreendida. Até a virtualidade da sua presença constitui referência como matéria da formação para não incidirmos em ações que possam gerar estados de agressão nas relações sociais. Assim, tanto a máxima benjaminiana de que “a história é um amontoado de catástrofes”, quanto a máxima marxiana de que “a história de toda sociedade até hoje tem sido a história das lutas de classe”, revelam que uma parte significativa das instituições civis da sociedade, constituídas especialmente a partir da modernidade, são tentativas de superação das injustiças e das irracionalidades; mas que não deixam, por sua vez, também, de incorrer em atos de violência. Esta será uma pauta constante da reflexão educacional.

Como fenômeno social o problema da violência sempre esteve posto na constituição de uma sociedade que se esforça para viver formalmente sob a égide do Estado de direito. Por conseguinte, em nossa arena cultural o conflito e as tensões entre violência e formação já foram tematizados no clássico da literatura brasileira, *O Ateneu*. No romance, Sérgio o personagem que inicia sua vida estudantil no internato, vive dilemas existenciais que perpassam sua constituição como sujeito. Aliado a isso, a instituição apresenta um caráter fortemente repressor e intimidador entre os professores e os próprios alunos. Sérgio vivencia diversas situações na sua vida pessoal e acadêmica que contribuem para sua formação. Estas situações remetem a um contraponto entre sua experiência nessa instituição e a manifestação da violência do direito. A manifestação da violência do direito vivida pelos alunos como a repressão e autoritarismo na figura do diretor, culmina em certo sentido com o incêndio da escola. Assim, Sérgio relembra a tentativa de apagarem o fogo: “O trabalho das bombas, nesse tempo das circunscrições lendárias, era uma vergonha. Os incêndios acabavam de cansaço. A simples presença do Coronel irritava as chamas, como uma impertinência de petróleo” (POMPÉIA, 1996, p. 112).

A interpretação do acontecimento do incêndio na instituição é relatado nas memórias de Sérgio como um desafio entre a autoridade representada pelo Coronel e o fogo como objeto de justiça dos estudantes. Esse acontecimento parece representar, ainda que de modo extremo, o caráter revolucionário da violência divina enquanto um contraponto, que não suportou a violência do direito exercida pelo internato. Essa obra escrita no século XIX retoma, em certo aspecto, o objeto de análise, o qual nos propomos investigar nesse trabalho de tese, qual seja: a ideia de defender que as relações entre violência e formação estão presentes desde os momentos mais incipientes de constituição das sociedades e da subjetividade, e que por isso mesmo se refletem até hoje no microespaço da escola de diferentes formas⁴⁵. Isso torna o nosso objeto de investigação algo fundamentalmente necessário a ser considerado nos processos formativos da docência. A violência até então vista como um fenômeno social que, numa percepção imediata, deveria ser expurgada da escola e dos espaços formativos – não raro de forma também violenta – é deslumbrada nessa pesquisa como algo que se apresenta inerente à educação, tanto pelo seu aspecto positivo quanto negativo. A condução dessas considerações podem ser observadas na imagem abaixo:



Síntese ilustrativa da tese.

⁴⁵ Tal como foi revelado pelas narrativas das professoras.

Assim, essa temática tomada de uma grande complexidade para ser analisada, exigiu uma metodologia não muito comum nas pesquisas em educação, mas que correspondeu a necessidade de considerar as diferentes inter-relações que dois extremos podem estabelecer ao serem postos em estado de tensão. Essas inter-relações, ao formarem um mosaico composto de peças e fragmentos, são construídas conforme a particularidade e perspectiva elegidas para compreender o tema. A partir do Mosaico Medieval, configurado como hermenêutica pautada no “método do desvio” de Benjamin, nos propusemos a recompor categorias e contextos que foram fundamentais para a elucidação das diferentes formas pelas quais a violência perpassa a experiência escolar como base fundamental do processo formativo do educador.

Ao reafirmar a tese de que a formação do ser docente na sua inextricável relação com a memória formativa é constituída pela violência, coube a nossa investigação ampliar diversos conceitos presentes na obra de Benjamin, como: memória, experiência, infância, história, tempo-de-agora, e sua análise crítica em torno do conceito de violência. Essa retomada culminou no capítulo final de análise dos acontecimentos erigidos pelas imagens das falas, como peça de encaixe fundamental do mosaico da nossa pesquisa.

No rol dessas narrativas, evidenciadas em três dimensões de análise interpretativa, os conceitos discutidos no trabalho, a partir do referencial teórico benjaminiano, formaram ligações fundamentais para a compreensão da rememoração no binômio violência e formação. Conseguimos, assim, contemplar claramente na fala das professoras que a narrativa das experiências coexistem com a violência em suas incongruências e dissonâncias próprias do humano. As alusões a despeito do que foi presentificado no corpo das memórias apresentam a necessidade de um autoesclarecimento docente em torno das diferentes manifestações da violência, pois nem sempre suas implicações tornam-se imediatamente conscientes para o professor/professora.

Essa observação clama, então, por uma formação de professores regida por novas diretrizes, orientadas por novas propostas nos cursos de licenciatura que agreguem outro ponto de vista sobre a necessidade das elaborações da experiência vivida na infância, a respeito da própria subjetividade dos futuros docentes. Referimo-nos a importância do referencial da teoria psicanalítica para propostas formativas dessa natureza. Pois os processos formativos que desconsideram a

presença da violência incrustada na história individual contribuem para que as práticas educativas aconteçam como recalque das memórias de infância. Ou seja, que professores e professoras reproduzam as práticas nas quais foram educados por não terem elaborado adequadamente ou não tiverem tido oportunidade de narrar suas angústias e anseios em torno de suas próprias experiências educativas. Tornando, dessa forma, a educação como um “incêndio da escola” em que as teorias e metodologias pouco importam quando regressam a escola como professores. Assim, defendemos a necessidade de considerar os professores como sujeitos que portam uma identidade que não se desvincula da sua experiência precedente na escola enquanto aluno/aluna.

Desse modo, acreditamos que as conclusões a que chegamos nessa pesquisa contribuem para o campo da formação de professores, pautado na perspectiva da rememoração de si e da identidade docente como temas necessários quando se fala em “ser professor” na atualidade. As bases fundamentais dessas assertivas foram apreendidas do referencial teórico de Walter Benjamin acerca da nossa relação com o tempo. A esse propósito, é preciso frisar pontualmente que o filósofo de Berlim não perverteu o tempo, simplesmente rompeu definitivamente com a sua suposta linearidade ao chamar a atenção sobre o caráter contíguo da confluência entre o passado e o presente. É justamente nessa contiguidade que a constituição da história preenche a materialidade das coisas e o espaço das experiências vividas pela narração. Dentro dessa perspectiva, narrar a história representa um ato de reencontrar a experiência, ou seja, de abarcar o desenlace do tempo vivido. Seja na forma de “escrita da história”, seja na forma expressiva de uma “narrativa de si mesmo”, esse exercício demanda uma tarefa artesanal de *montagem*.

Na concepção metodológica de construção do mosaico, a história e a experiência são formadas como um compósito de peças. Cada peça encontrada pulsa uma espécie de *flash* como o clarão do relâmpago e se presentifica como imagem/objeto portadora de sentido. Suas aparições são recompostas em passagens cuja organização pode revelar pontos luminosos para a “crítica da história” e para o “esclarecimento de si”. Esse processo somente se torna possível pela força da rememoração. Dela fazem uso tanto o historiador materialista, no trabalho de escrita da macro-história quanto o sujeito narrador que reflete

intrasubjetivamente sobre sua própria história de vida, naturalmente que coligada aos efeitos daquela história mais ampla.

Desse modo, a esfera social e a individual são atravessadas invariavelmente pela manifestação da violência e das injustiças humanas. Assim, todas as relações institucionais da sociedade resguardam, de um modo ou de outro, dimensões ora sutis e veladas, ora mais incisivas da violência do direito. Enquanto o sustento metafísico desse fenômeno ampara-se nas bases míticas da violência, o contraponto dessa situação encontra-se naquilo que Benjamin denominou de *violência divina*, a qual é proeminentemente caracterizada por buscar o rompimento das injustiças perpetradas na história. Ela ainda é marcada pela instância da linguagem expressa nos meios puros. Justamente nesse ponto entra em cena a questão educacional como força mediadora dos conflitos, posto que, conforme ficou aludido na presente tese, os efeitos decorrentes do embate entre os extremos violência e formação perpassam a constituição da experiência subjetiva no curso do processo educativo.

Por essa razão, como já foi frisado anteriormente, o construto estabelecido nessa pesquisa, por uma ótica extraída do pensamento de Benjamin, teve como estratégia, primeiramente, a montagem de um mosaico baseado na tensão e na interconexão implicativa das peças como a memória, tempo, infância, experiência, violência e formação. Posteriormente, a ideia consistiu em subtrair considerações compreensivas da profissão, tendo em vista as relações entre a violência e a formação no universo da docência. Para tanto, nada seria mais pertinente para os propósitos dessa pesquisa do que auscultar a memória formativa das professoras.

Nessas condições, este trabalho de tese acrescenta contribuições específicas ao campo da formação de professores pelo viés da filosofia da educação. Pois, desde a década de 1980, especialmente pelos estudos de Antonio Nóvoa (1995), já sabemos que “o modo de vida pessoal” se entrelaça substancialmente com o profissional da docência. Sob esse aspecto, entretanto, faltava indicar o peso das insígnias da violência, manifestas na experiência formativa pela força de certas arregimentações escolares. Portanto, se por um lado, não é possível de modo algum negar, nos estudos da formação docente, a preponderância do lugar no qual a docência se constitui socialmente enquanto a profissão de ensinar, ou seja, na escola. Por outro lado, é preciso enfatizar, junto a isso, que a escola é desde sempre

também o local da manifestação da violência. Esse dado não pode ser sonogado doravante nos processos formativos da docência.

Diante do exposto, é preciso que se estenda uma reflexão sobre a ideia na qual a memória da violência serve como um elemento fundamental da formação. Fazendo com que a memória da violência histórica, também presente nas instituições, insurja em torno das propostas formativas atuais. E não fique apenas restrita ao viés da subjetividade; por que o seu esquecimento ronda ainda as pessoas, insuflando o desejo pelo regresso de regimes autoritários e excludentes. É um caso sintomático dessa situação, as manifestações públicas de muitos jovens brasileiros a favor do retorno à Ditadura. Isso revela claramente uma patologia social em nosso país atualmente. Portanto, o estudo em torno do nosso objeto de investigação desvela importantes conexões da educação com os problemas nevrálgicos da sociedade contemporânea em face de sua compreensão sobre violência.

A partir do uso do mosaico como ferramenta metodológica foi possível estabelecer a elaboração de um diagnóstico, calcado em Benjamin, da violência escolar. Assim, sabemos agora que a área da formação docente precisa estar absolutamente cônica que no seu âmbito de atuação profissional, o educador inevitavelmente se defrontará com uma violência presente no *ethos* cultural da escola, oriunda das diferentes formas de imposição normativo-institucional. Ao lado disso, comparece a violência proveniente da esfera social mais ampla. Esta, conforme ficou evidenciado na fala das docentes, é tão mais forte quanto maior for a desigualdade social e a carência material da comunidade do entorno geográfico da escola. O peso da manifestação dessa violência é proporcional à rigidez da violência intraescolar.

A história da educação já somou uma experiência significativa desse embate desde o surgimento da escola, sobretudo a partir da modernidade. E a incursão da filosofia da educação nessa problemática, permitiu, a partir do referencial benjaminiano, angariar recursos metodológicos à formação e atuação docente. Por conseguinte, em face do passado dessas manifestações, o professor/professora pode buscar o esclarecimento para pontos obscurecidos no trato atual com o problema da violência na escola. A primeira coisa a considerar, é que a viabilidade dos meios puros para a criação de uma instância da não-violência diz respeito a necessidade premente de adesão a perspectiva dos vencidos ou da vítimas. Essa

perspectiva é fragmentária e, no âmbito da reflexão pedagógica, pode ser buscada, pela via rememorativa, no “ver experiencial da criança”: o ser ainda não emancipado; mas também ainda não colonizado pela visão do paradigma científico ou pelos intentos do capital. Com efeito, a rememoração se coloca como um aporte crítico-reflexivo da formação docente. Esse recurso benjaminiano, possibilita o retorno a certas experiências, permitindo ao professor (a) enxergar os condicionamentos de fundo da violência, na perspectiva dos educandos. Essa questão se demonstrou muito patente na fala das professoras. É uma criança que vive a experiência de escola, é uma criança que sofre de algum modo os efeitos de certos encaminhamentos pedagógicos; é uma criança também que se volta para o adulto que rememora.

Assim sendo, o que mais torna possível esse esquema é o fato de que a memória formativa docente é sobremaneira marcada pela experiência escolar da infância. O ponto chave da rememoração docente é fundamentalmente o encontro ou a conversa intrasubjetiva com aquele tipo de experiência curiosa, imaginativa; inclusive embevecida, as vezes, pela fantasia presente na criança rememorada. Ou seja, naquela cosmovisão, diferente da experiência do sujeito epistêmico adulto, de Descartes e Kant: já esclarecido acerca de tudo e de todos, para o qual não cabe mais nenhum mistério. Pois tudo o que o mundo deve ser já está *a priori* estabelecido pelo *status quo* da *ratio* moderna. Logo abaixo da linha dessa pretensa experiência, estaria o arranjo político da ordem social injusta, guarnecida por uma violência de fundo mantenedora do direito.

Portanto, a dinâmica da memória é retroalimentada pela rememoração da experiência da infância. É a partir dela que o professor pode, sobretudo, descentrar-se de si e colocar-se no lugar do *não-eu no outro* como uma forma ética de abarcar a alteridade. Essa experiência da memória é a condição *sine qua non* dos meios puros da esfera da *não-violência*, isto é, “da compreensão mútua, a linguagem” (BENJAMIN, 2013, p.139) que precisa estar presente na ação docente continuamente comprometida com os propósitos críticos e emancipatórios da educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria H. M. B. A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ADORNO, Theodor. **Correspondência 1928-1940 Adorno-Benjamin**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- ____. **Mínima moralia**. Reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2008.
- ____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- ____. Teoria da Semiformação. In.: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Calmon Nabuco (orgs.) **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ____. A arte é alegre?. In.: Ramos-de-Oliveira, Newton; Zuin, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- AGAMBEM, Giorgio. **Meios sem fim**: notas sobre política. Tradução: Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ____. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Tradução: José Martins Barbosa, Hermerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ____. **O trabalho das passagens**. Cadernos de Filosofia Alemã 3, p. 69-77, 1997.
- ____. **Origem do Drama Trágico Alemão**. 2ª ed. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2016.
- ____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e a história da cultura. Obras Escolhidas Vol. I. Brasiliense: São Paulo, 2012a.
- ____. **Rua de mão única**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

____. Infância em Berlim por volta de 1900. In.: **Rua de mão única**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

____. **Para a crítica da violência**. In.: Escritos sobre mito e linguagem. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34; 2013, p. 121- 156.

BOLLE, Willi (Org.). **Apresentação à coletânea de textos**: Walter Benjamin in.: Documentos de cultura. Documentos de barbárie (Escritos escolhidos), São Paulo: Cultrix, 1986.

____. A modernidade como “Trauerspiel”. Representação da história em W. Benjamin, “Origem do drama barroco alemão”. **Revista de História**. Universidade de São Paulo, nº 119, 1988, p. 43-68.

BORDIEU; PASSERON. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002, p. 11-30

BUENO, Sinésio Ferraz. **Educação e barbárie: da dialética do esclarecimento ao homo sacer**. In.: PAGNI, Pedro A.; GELAMO, Rodrigo P. (Orgs.). Experiência e educação e contemporaneidade. Marília: Editora Poiesis, 2010.

BUTLER, Judith. **Caminhos divergentes**: judaicidade e crítica do sionismo. São Paulo: Boitempo, 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA; Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**. V. 21, n. 65, abr-jun.2016.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1978.

FREUD, S. Além do Princípio do Prazer (1920) In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

____. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

____. **Além do Princípio do Prazer**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

GAGNEBIN, J. M. Porque um mundo todo nos detalhes do cotidiano? In.: **Dossiê Walter Benjamin**. Revista USP, n.15, São Paulo, 1993.

____. **Walter Benjamin: Os Cacos da História.** Editora Brasiliense: São Paulo, 1993.

____. Teologia e Messianismo no pensamento de W. Benjamin. **Estudos Avançados**, 13, (37), 1999.

____. Walter Benjamin ou a história aberta. In.: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura.** Obras Escolhidas Vol. I. Brasiliense: São Paulo, 2012a.

GALTUNG, Johan. **La violência: cultural, estructural y directa.** Cuadernos de Estrategia. P. 147 -168, 2016

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** 2.ed. Argos. Chapecó, 2012.

GOETHE, J. W. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister.** São Paulo: Editora 34, 2006.

GOMES, Gilberto. Os dois conceitos freudianos de *Trieb*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Vol. 17, p. 249-255, Set-Dez, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Nova Enciclopedia, 1990.

HERMANN, Nadja. Violência, estética e educação: o caso do jovem Törless. **Roteiro.** Joaçaba, v. 43, n. 2, maio/ago. 2018, p. 471-488.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Tradução de Edgardo A. Malagodi e Ronaldo P. Cunha. In.: HORKHEIMER M.; ADORNO, T. W. **Textos Escolhidos.** 5. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68.

JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1999.

JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Vozes, Petrópolis, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique.** São Paulo: Editora Vozes, 2011.

KANT, Immanuel. **Sobre Pedagogia.** Piracicaba. Ed. Unimep. 1999.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

____. **Pedagogia Profana**: danças piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Maria E. C. De Castro; et al. O Trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n.01, p. 17-44, Belo Horizonte, 2015.

LOWY, Michel. **Aviso de incêndio**: uma leitura das teses sobre o conceito de História. São Paulo: Boitempo, 2005.

____. **Sete teses sobre Walter Benjamin e a teoria crítica**. 2011 (<https://blogdaboitempo.com.br/2011/10/28/sete-teses-sobre-walter-benjamin-e-a-teoria-critica/>). Acesso em: 20 de novembro de 2017.

MAAS, W. P. M. D. **O cânone mínimo**: o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MACHADO, Francisco de Ambrosio Pinheiro. **Imanência e História: a crítica do conhecimento em Walter Benjamin**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2004.

MACLAREN, Peter. **Utopias Provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Tradução: Helena Beatriz Mascarenhas Souza. Petrópolis: Vozes, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola alienante ou emancipadora? Tradução: Fernando Coelho. In.: LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MATE, Reyes, **La herencia del olvido**. Madrid: Errata Naturae, 2008.

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior**: ensaio sobre o mundo moderno. Tradução: Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MATOS, Olgária. **O iluminismo visionário**: Benjamin leitor de Descartes e Kant. Brasiliense, São Paulo, 1993.

MORAES, Maria Célia Marcondes. A teoria tem consequências: Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009

NÓVOA, Antonio; HUBERMAN, Michaël; GOODSON, Ivor F. **Vida de professores**. Porto Editora, Lisboa, 1993.

____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

____. NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista, 2001. Disponível em:
https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf

____. Formação de Professores e Profissão Docente. In.: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIN, J. **Écoles: Violence ou pédagogie? (Escolas: violência ou pedagogia?)** Vigneux: Matrice, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, Sandra M. Eugenia; MWEWA, Christian Muleka; BISPO, Silvana Alves da Silva. Mediações étnico-raciais no contexto da educação infantil em Três Lagoas/MS: um estudo de caso. Florianópolis: **Zero a seis**.v. 18, n. 33, 2016, p. 65-82.

PLATÃO. **A República**. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 2002.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996

PUCCI, Bruno. "Walter Benjamin confidente de Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento". <http://www.unimep.br/~bpucci/walter-benjamin-adorno.pdf>. Acesso em: 08/06/2018.

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

ROUANET, Sérgio Paulo. Apresentação. In. BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Hermínia H.; CASTRO, Leonardo V. Formação docente e violência na escola. **Psicologia da Educação**, nº 26, p. 47-66, São Paulo, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino ABRAHÃO, M. H. B (Orgs.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação In.: NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço sobre a pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, Vol. 27, n. 01, p. 83-103. Jan/jun. São Paulo, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TREVISAN, Amarildo Luiz. ; Teorias da Educação a violência entre meios e fins. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (Org.). **Filosofia e Educação: Ética, Biopolítica e Bárbarie**. 1ed. Curitiba - PR: Ed. Appris, 2017, v. 1, p. 13-29.

TREVISAN, A. L. Epistemologia da violência na educação no contexto da biopolítica contemporânea. **Roteiro**. Joaçaba, v. 43, n. 2, maio/ago. 2018, p. 561-582.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Teoria Crítica e Pesquisa Empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea. In.: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Calmon Nabuco (orgs.) **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

WEBER, Thomas. Experiencia. In.: WIZISLA, Erdmut. **Conceptos de Walter Benjamin**. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2014.

WEIDMAN, HEINER. Despertar/sueño. In.: WIZISLA, Erdmut. **Conceptos de Walter Benjamin**. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2014.

ANEXO I

Por que os adultos não respeitam nossas lágrimas de criança? Eles pensam que em geral choramos por causa de tudo e de nada. Mas não. A criança pequena berra porque é a única defesa que ela tem vai armar um escarcéu, aí sempre aparece alguém, presta atenção, socorre. Ou então ela berra de puro desespero. Mas não choramos raramente, e não pelas coisas mais importantes. Quando a dor é muito forte, só aparece uma lágrima, e acabou. Com os adultos acontece a mesma coisa: quando sofrem uma grande desgraça, suas lágrimas secam e esfriam de repente. O mais raro é agente chorar quando os adultos brigam conosco sem razão. Abaixa-se a cabeça, e pronto. Às vezes, eles perguntam, e você não responde. Às vezes, quer responder, mas só mexe os lábios, e não sai nada. Eles dizem que é teimosia. Em certos casos, é verdade, explode uma espécie de obstinação uma displicência: deixe bater, assim tudo acaba logo você dá de ombros ou resmunga algo baixinho. E pela sua cabeça circulam os piores pensamentos e palavras feias. Aí você nem pensa se se trata do professor ou do pai é provável que a cabeça esteja vazia, mas o peito está cheio de desespero e de raiva. Muitas vezes você nem escuta o que eles gritam nem sabe o que querem. Só houve um vago zumbido, e cabeça fica tonta.

Ou então eles te puxam pela mão, que não batendo não dói. Aquilo que eles chamam de surra é nada mais nada menos do que tortura. Seguram a criança batem como se ela fosse um criminoso, com o cinto; e ela tenta se soltar e berra:

- Não faço nunca mais, não faço nunca mais!

Esse tipo de castigo - hoje talvez mais raro, mas continua existindo – deverá ser no futuro motivo de condenação criminal. Não sei o que sente aquele que bate, nem a criança que apanha. Mas sei que o fato nos inspira a nojo, indignação e horror.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d. Página 105-106.

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA COMO FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA

Pesquisador responsável: Eliana Regina Fritzen Pedroso

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação.

Telefone e endereço postal completo: Ex: (55) 3220-0000. Avenida Roraima, 1000, prédio

16, sala 3339b, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: indefinido

Eu Eliana Regina Fritzen Pedroso responsável pela pesquisa FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA COMO FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar a violência como aspecto constitutivo da formação, em especial da formação de professores, estabelecendo relações/tensões com a percepção da violência presente na memória formativa do professor da educação básica. Acreditamos que ela seja importante porque, inegavelmente a violência está presente desde sempre na memória. Cada pessoa carrega em si suas imagens próprias dela, as quais constituem, por sua vez, a base para a “compreensão mútua”. Por essa via a categoria da violência tem um papel profundamente formativo, porque a transmissão da memória se dá pela linguagem e, por conseguinte, é formativa. Para sua realização será feito o seguinte: Sendo assim, partir da problemática apresentada neste trabalho de tese, erigimos uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual, no contexto específico dessa investigação, inter-relaciona, como um fundamento teórico-metodológico, a imagem do Mosaico Medieval – categoria benjaminiana de compreensão e desvelamento do objeto de estudo.

Utilizar a rememoração de narrativas como técnica de coletas de dados (por meio da entrevista narrativa) significa, olhar a história de um ponto de vista não-

linear, em que ao invés de analisarmos documentos sobre violência na escola, escuta-se as vozes singulares dos professores. Por isso, num primeiro momento, o tópico inicial precisa levá-los a refletir, por via da rememoração, as suas próprias experiências de alunos, sobre o que ocasionavam-lhes angústias, medos ou sofrimentos decorrentes da violência no tempo de escola.

Assim, para a análise das narrativas das memórias de violência emanadas por quatro professores, dois de Educação Infantil e dois dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais de Santa Maria, a hermenêutica reconstrutiva se torna essencial na problemática a ser investigada.

Sua participação constará de conceder uma entrevista narrativa.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos nenhum risco previsto. Os benefícios que esperamos como estudo são nenhum benefício esperado. Para caos de tratamento de saúde: É importante esclarecer que, caso você decida não participar, existem estes outros tipos de tratamento (ou diagnóstico) indicados para o seu caso (procedimento alternativo).

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pela UFSM.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____ após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Data e Local