

A defesa de um currículo constelacional antifascista para a infância a partir da obra de Walter Benjamin

Márcio Jarek¹ 

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal explorar a ideia de um “currículo constelacional”, inspirado nos escritos do filósofo Walter Benjamin (1892–1940), no que se refere às crianças, às suas brincadeiras e jogos, os quais podem oferecer uma abordagem crítica e antifascista da educação. O presente artigo orienta-se por revisões e análises bibliográficas que abordam conceitos, temas e problemas que se originaram nas peculiares visões do pensador alemão sobre a educação e a infância, ancorando-se, principalmente, na compreensão de *formas educativas* para pensar o currículo de modo não linear, como resistência ao autoritarismo e à visão pedagógica instrumental da infância. A partir da valorização do jogo, da contação de histórias e, sobretudo, da atenção ao “tempo do agora” das crianças, busca-se compreender como a filosofia de Benjamin pode ser mobilizada na construção de práticas pedagógicas mais críticas e socialmente engajadas no combate às novas formas de fascismo.

Palavras-chave: Educação antifascista; Currículo; Constelação.

Abstract

The defense of an anti-fascist constellational curriculum for childhood based on the work of Walter Benjamin

This work aims to explore the idea of a “constellational curriculum”, inspired primarily by the writings of philosopher Walter Benjamin (1892–1940) on children, their play, and games, which may offer a critical and antifascist approach to education. The article is guided by bibliographic reviews and analyses that address concepts, themes, and problems arising from the German thinker’s distinctive views on education and childhood. It is a chore in the understanding of *educational forms* to conceive the curriculum in a non-linear way, as a form of resistance to authoritarianism and the instrumental pedagogical view of childhood. By valuing play, storytelling, and attentiveness to the children’s “now-time,” the aim is to understand how Benjamin’s philosophy can be mobilized in the construction of more critical and socially engaged pedagogical practices in the fight against new forms of fascism.

Keywords: Antifascist education; Curriculum; Constellation.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Resumen

La defensa de un currículo constelacional antifascista para la infancia basado en la obra de Walter Benjamin

Este trabajo tiene como objetivo principal explorar la idea de un “currículo constelacional”, inspirado principalmente en los escritos del filósofo Walter Benjamin (1892–1940) sobre los niños, sus juegos y actividades lúdicas, los cuales pueden ofrecer un enfoque crítico y antifascista de la educación. El presente artículo se orienta por revisiones y análisis bibliográficos que abordan conceptos, temas y problemas surgidos de las peculiares visiones del pensador alemán sobre la educación y la infancia, y se ancla, principalmente, en la comprensión de *formas educativas* para concebir el currículo de manera no lineal, como forma de resistencia al autoritarismo y a la visión pedagógica instrumental de la infancia. A partir de la valorización del juego, la narración de historias y, sobre todo, la atención al “tiempo de la hora” de los niños, se busca comprender cómo puede movilizarse la filosofía de Benjamin en la construcción de prácticas pedagógicas más críticas y socialmente comprometidas y nel combate contra las nuevas formas de fascismo.

Palabras clave: Educación antifascista; Currículo; Constelación.

De maneira verdadeiramente revolucionária atua o sinal secreto do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil (W. Benjamin).

Introdução: Walter Benjamin, filósofo “a contrapelo” da infância

Para aqueles que não estão familiarizados com o pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin (1892–1940), é importante mencionar uma passagem célebre de uma de suas obras mais conhecidas, as teses “Sobre o conceito de história”. Nessa passagem, Benjamin (2012, p. 245) nos convoca a considerar “a tarefa de escovar a história a contrapelo” como tarefa essencial para evitar que desenvolvamos a empatia (como uma espécie de amor apático) com o que ele chama de “cortejo triunfal” da história, uma “versão oficial” repleta de lacunas, que é apresentada pelas classes dominantes (os “vencedores” da história). Essa convocação nos desafia a examinar de forma crítica e “contra-hegemônica” todos os aspectos da história, abrangendo desde a economia até a política, do direito à religião, das ciências até as artes. Em nosso caso, essencialmente, nos lembram as professoras Sônia Kramer e Solange Souza (2009, p. 299), essa convocação nos mobiliza a “pensar a educação a contrapelo”, especialmente no que diz respeito a pensar a educação das crianças.

Seguindo o impulso de “pensar a contrapelo”, conforme propõe Walter Benjamin, este trabalho tem como objetivo refletir criticamente o currículo e a promoção de *formas educativas*, voltadas, especialmente, ao universo infantil, que sejam

capazes de enfrentar manifestações crescentes de fenômenos com traços fascistas, reconhecíveis por sua natureza autoritária, antidemocrática, manipuladora e intolerante. Para tanto, recorreremos à elementos teórico-práticos da obra de Benjamin, derivados sobretudo do seu diagnóstico de crise e reposicionamento da narração e da experiência, cuja abordagem singular permite pensar a formação cultural nas sociedades contemporâneas por meio de deslocamentos em relação às perspectivas convencionais e dominantes. Sua visão crítica sobre a história e a política (e, como defendemos, também sobre a educação) é atravessada por um sentimento de urgência e de emergência, típico de quem as testemunha como “uma catástrofe única que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas” (Benjamin, 2012, p. 246), fruto, em grande parte, da experiência traumática vivida pelo filósofo durante os períodos mais sombrios do regime nazifascista.

Em especial, os temas da infância, da educação infantil, da cultura das crianças, que se relacionam com escritos e coleções sobre brinquedos, objetos e livros infantis, constituem boa parte de toda a obra de Benjamin, ganhando destaque para as suas reflexões realizadas na década de 1920. O interesse pelo pensamento educacional do filósofo berlinense é crescente², pois alguns de seus trabalhos, que tratavam principalmente da infância, os quais foram publicados no Brasil apenas na década de 1980 por meio da coletânea intitulada *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, somente agora passaram a ser mais significativamente explorados. A referida publicação traz um conjunto de ensaios e artigos sobre educação e infância, apresenta resenhas sobre a “História cultural do brinquedo”, descreve os projetos educativos do pensador como o seu “Programa de um teatro infantil proletário” e suas reflexões sobre o “Ensino da moral” para as crianças e se tornaram incontornáveis para quem tem atuado no campo de estudos sobre a infância, em chave histórico-filosófica.

Nas reflexões de Benjamin sobre as crianças, o historiador da educação Rui Bragado Sousa (2015, p. 331) destaca que há o pioneirismo em conceituar a infância como algo material e historicamente “construído”, algo que somente viria a ser mais bem desenvolvido, de modo sistemático, pelo célebre historiador francês Philippe Ariès (1914–1984), em sua consagrada obra *História Social da Criança e da Família* no

² Em uma rápida busca por artigos, dissertações e teses utilizando conjuntamente os descritores “Walter Benjamin”, “educação” e “infância” nos *sites* oficiais de pesquisa do Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações (Capes), localizamos quase 200 produções entre os anos de 2004 e 2024 com um crescimento significativo nos últimos cinco anos.

ano de 1978. Uma obra que, como que realizando projetos inacabados de Benjamin, traz contribuições profundamente significativas tanto na compreensão da infância como uma construção cultural, ao contrário da acepção que a restringe a um simples fato biológico, quanto na concepção da história e da filosofia da infância como áreas rigorosas de estudos.

A embriaguez libertadora das brincadeiras infantis

Nos seus trabalhos sobre a infância e a educação, Benjamin se volta contra a imposição, sobre as crianças, de uma cultura racionalista (e, por sua vez, igualmente moralista) que caracteriza a sociedade moderna. Se volta, sobretudo, contra a imagem do indivíduo adulto da sociedade industrial capitalista, como sendo a imagem adequada – ou mesmo a única imagem possível – para o direcionamento da educação das crianças. Na perspectiva dele, como se observa no pequeno escrito “Canteiro de obra” do livro *Rua de mão única*, “elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para as crianças é tolice” (Benjamin, 2000, p. 18) e, seguindo numa mordaz crítica à herança iluminista, destaca que esta fez a pedagogia se “enrabichar” com a psicologia individualista moderna (que aborda apenas aspectos do desenvolvimento cognitivo/intelectual infantil) que acabou ignorando o “aqui agora” da vida das crianças menos como imitação imediata dos adultos, visando um logo “tornar-se grande”, do que como um momento livre de pretensões em que se criam novas (e muitas vezes subversivas) relações com os materiais e objetos do mundo dos adultos.

Benjamin escreve colocando em destaque um aspecto que será constante nas avaliações históricas que procederá em suas futuras obras, em especial no seu trabalho das *Passagens* (1928–1940), que as crianças “sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria” e ressalta: “Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente” (Benjamin, 2000, p. 19). Para Benjamin (2000), as relações que as crianças produzem com os resíduos da sociedade (com as ruínas e os resíduos da história, como dirá mais tarde), transformando os detritos em brinquedos, enfatizam a necessidade de correção dos parâmetros que tradicionalmente regeram a educação das crianças no Ocidente e que, dentre outros aspectos, foram inspirados no modo clássico de produção da arte e da técnica. Essa compreensão traz uma visão incompleta do que ele

chama de faculdade ou princípio mimético (que se assenta, sobretudo, na atividade humana de realizar imitações), como sendo aquela responsável unicamente pela produção de meras aparências sensíveis de algo da realidade (no caso, dos brinquedos como reflexos direto do mundo dos adultos).

Benjamin destaca, em vários de seus trabalhos, a necessidade de dar relevância ao que ele denomina como indispensável “dimensão lúdica” da faculdade mimética. Este âmbito da imitação infantil é caracterizado e orientado pela gestualidade espontânea da criança, pela expressividade de seu corpo, enfim, pelo seu livre brincar/jogar/atuar (o termo em alemão *Spiel* permite, tal qual a noção de *play* da língua inglesa, uma rica flexibilidade de sentidos). Essa dimensão do lúdico, quase ela mesma uma “faculdade lúdica”, é, segundo o filósofo (Benjamin, 2002, p. 93), a que opera, principalmente, no mundo de descobertas, de aprendizagens e percepções infantis. Benjamin (idem) defenderá que a faculdade mimética se constitui, tem sua “escola”, no jogo e nos gestos infantis. Tal capacidade lúdica humana acabou sendo ignorada, obliterada ou, no mínimo, desdenhada desde o advento do Iluminismo e sua ênfase na racionalização moderna.

Reconhecer as energias contidas na dimensão lúdica da infância parece, para Benjamin, uma fundamental tarefa que pode oferecer potencialidades verdadeiramente revolucionárias de transformação social. A pesquisadora Maria Belforte (2016) defende que se trata de um tipo de “embriaguez libertadora”, ou de “iluminação profana”, que Benjamin já havia identificado em algumas manifestações artísticas de vanguarda (como o Surrealismo), mas que, agora, previa, nas qualidades das brincadeiras infantis, os elementos mais promissores. Em “Criança andando de carrossel”, da série “Ampliações”, do já mencionado livro *Rua de mão única*, Benjamin (2000), em uma bela metáfora, declara:

Há muito o eterno retorno de todas as coisas tornou-se sabedoria de criança e a vida, uma antiquíssima embriaguez de dominação, com a retumbante orquestra, no centro, como tesouro da coroa (p. 39).

Esta “embriaguez de dominação” ou “dominação embriagada” é a forma de relação que, segundo Benjamin, a criança tem com a vida. Um tipo de dominação da realidade que não representa subjugação, opressão ou, mesmo, posse. Pelo contrário, no melhor espírito antevisto por Heráclito ou por Nietzsche, representa movimento, devir e entrega, um deixar-se possuir pela vida e pelo mundo, é o que indicam, acima de tudo, o brincar e o jogar. Uma sabedoria infantil que, na imposi o do processo

de se tornar “adulto sério”, logo se perde, sempre se ignora, e que Benjamin parece ter desejado ver reabilitada por meio de experiências e práticas que desenvolveu ao longo de sua vida intelectual, as quais podem nos servir de elementos reflexivos para a educação atual.

Formas e experiências educativas antifascistas

De modo mais específico, o potencial libertador da dimensão lúdico-mimética presente nas atividades das crianças e nos diferentes aspectos do mundo infantil a que Benjamin tanto se dedicou, suspeitamos, pode ser entendido como elemento basilar de uma proposta educativa com propriedades necessariamente antifascistas. Tomando como referência o extenso trabalho de análise presente no livro *Walter Benjamin's Antifascist Education* (2020), escrito pelo pesquisador e professor estadunidense Tyson Lewis, podemos sustentar que as diversas práticas experienciadas, analisadas e descritas por Benjamin (2002), (como: a descrição de memórias infantis a partir de suas perambulações/flanagens pelas cidades; a análise e/ou a escrita de trabalhos para contação de histórias para crianças, sejam tradicionais ou para transmissões radiofônicas; a análise e a criação de peças para *performances* no teatro; a avaliação de exposições e montagens fotográficas; o estudo e a resenha de livros e cartilhas infantis; a coleção de itens diversos, como brinquedos, bonecos e miniaturas; o encanto e a escrita sobre jogos, brincadeiras e adivinhações infantis) podem ser taticamente pensadas como fundamentais *formas educativas* antifascistas. A expressão (originalmente *educational forms*), explica Lewis (2020, p. 20), é uma tradução/adaptação para a língua inglesa sugerida a partir da capital noção alemã de *Bildung* e que se encontra em estrita relação com a ideia de “formação”, de “formação cultural”, de “dar forma ou imagem” (*Bild*) cultural/humana a alguém. A noção de *Bildung*, por sua vez, remete a toda uma tradição educativa que remonta ao período do Romantismo e às ideias de autores que pensaram a educação humana em sintonia profunda com a necessidade de desenvolvimento pleno da dimensão estética e da sensibilidade como modos de correção da frieza que a ênfase na dimensão instrumental da racionalidade poderia produzir³.

³ Um bom exemplo deste aspecto pode ser conferido na obra *A educação estética do homem*, escrita em 1795, por Friedrich Schiller (1759–1805) e que foi, dentre outras coisas, objeto de pesquisa de doutoramento de Walter Benjamin no trabalho *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão* (1919).

Cada uma dessas formas educativas, esclarece Lewis (2020, p. 18, *tradução nossa*), “oferece um potencial alquímico (em vez da noção de ‘potencial de desenvolvimento’) para a mudança/mutação na cisão que ocorre entre pensamentos, corpos e sensações e o modo como eles se relacionam”. A “alquimia” consistiria em “bagunçar”, “brincar” ou mesmo “suspender” os limites (ou, para utilizar terminologia benjaminiana, os “limiões”) que tentam localizar, de forma detida, como quadrantes, ou campos distintos, a vida das crianças em seus aspectos intelectuais, cognitivos, motores, sociais etc. Borrar essas diferenciações significaria, também, questionar a apropriação instrumental de princípios estabelecidos pela psicologia infantil moderna (ou, mais precisamente, uma psicologia do desenvolvimento infantil) que acabou servindo de sustentação “científica” para o estabelecimento da maioria das propostas curriculares pelo mundo todo.

A ressalva, ou receio, de Benjamin em relação a essas perspectivas psicológicas que enfatizam o desenvolvimento infantil (que foram identificadas por T. Lewis) é a de que sua operação/aplicação meramente instrumental (um uso “metodológico” diriam alguns educadores) acabaria perigosamente flertando com a empatia (*Einfühlung*) com certa imagem da história (agora como história do desenvolvimento pessoal) como um *continuum* inexorável e naturalizado (Cf. Benjamin, 2012, p. 244). Essa imagem da infância acaba orientando o ensino (e, igualmente, a aprendizagem), como se este devesse apenas respeitar uma espécie de “história natural” das crianças, que, por sua vez, desconsidera o “aqui agora” infantil e suas potencialidades nada previsíveis e que, muito menos, poderiam ser desenvolvidas linearmente, visando etapas de progressos aferíveis.

Poderíamos dizer que (a partir de Benjamin) a aprendizagem não é apenas uma série progressiva de acontecimentos que vão do passado ao presente, da ignorância à inteligência, da reflexão pessoal à demonstração pública. Ensinar, nesta perspectiva, seria apenas o resultado de processos de aprendizagem – um resultado que transcende o que foi previamente aprendido (Lewis, 2020, p.37, *tradução nossa*).

Esse entendimento sobre a aprendizagem (como algo que transcende uma simples progressão linear entre etapas) se revela particularmente pertinente diante da política curricular atualmente em vigor no Brasil. A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (Ministério da Educação [MEC], 2018, p. 7). Embora não seja intenção tratar diretamente da BNCC aqui, cabe mencionar que as reflexões de

Benjamin colocam em xeque os pressupostos de linearidade, universalização e controle que a estruturam, especialmente no que se refere à infância. Como destaca Sônia Kramer (2007), pesquisadora da educação infantil e da obra de Benjamin, ao tratar da infância como um campo de direitos, imaginação e linguagem própria, qualquer tentativa de enquadrá-la sob critérios normativos rígidos (como os impostos por uma lógica avaliativa de desenvolvimento) reduz sua potência expressiva e educativa. Assim, o pensamento de Benjamin, ao problematizar a ideia de progresso contínuo e ao valorizar a experiência como algo descontínuo, fragmentado e singular, contribui para tensionar os limites da atual política curricular e fomentar debates mais sensíveis às especificidades do universo infantil.

Para Benjamin (2002, p. 115), em uma crítica direta à pedagogia ocidental moderna (que ele chama de “burguesa”), a educação deveria ser guiada pela observação da própria vida infantil, como um exercício de hermenêutica dos sinais da criança no qual “o ímpeto e o prazer” que, na grande maioria dos casos, o adulto-pedagogo sente em “corrigir a criança”, baseado em presumível “superioridade intelectual e moral”, deveria ser abdicada totalmente. Para Kramer e Souza (2009, p. 295), Benjamin “critica a pedagogização da infância e da cultura”, denunciando a didatização dos objetos e o “autoritarismo que submete e subjuga as crianças” e, com isso, ajuda-nos a reconhecer o “adultocentrismo presente das relações sociais” e a se posicionar contra todo tipo de autoritarismo que se inicia no “autoritarismo de idade”⁴.

Essa perspectiva educacional antiautoritária que se abre a partir do pensamento de Benjamin, orientada pela presença de formas educativas alternativas que borrem as diferenciações, ainda excessivamente “cartesianas”, que vigoram nas tradicionais propostas educativas, bem como que abduquem de seu “adultocentrismo” (sustentado por teorias científico-psicológicas sobre o desenvolvimento linear e “etapista” das crianças), se conectam com a necessidade de ação diante da avaliação, também realizada pelo pensador, de que está em curso uma crise generalizada das experiências formativas na era industrial. Essa constatação, devemos lembrar, consiste no declínio

⁴ A crítica ao autoritarismo, presente nas relações pedagógicas com as crianças, não significa necessariamente a abdicção total da condição de autoridade do adulto e a adoção de espontaneísmo radical no processo educacional (algo já sinalizado pela filósofa H. Arendt no passado), o que, por consequência, nos leva a refletir, também, o fenômeno cada vez mais constante (e que também se liga ao fascismo) que é o da manifestação da “face autoritária da infância”, não como patologia infantil, mas como reprodução de relações sociais não democráticas na cultura. Para Arendt, a crise da autoridade revela a própria gênese do autoritarismo (cf. Arendt, 2011).

(à medida que a sociedade e a cultura industriais modernas avançam) da troca geracional e coletiva de saberes (da experiência formativa enquanto *Erfahrung*) e na ascensão e predomínio das meras vivências efêmeras, individualizadas e particularizadas (em alemão, *die Erlebnisse*). Tal condição de crise cultural formativa torna propício o desenvolvimento da barbárie na sociedade, da qual o autoritarismo de traço fascista, parece ser sua manifestação mais contundente.⁵

A partir de Benjamin e diante de seu diagnóstico é que somos convocados a pensar (a contrapelo) *formas educativas* antifascistas e a defender espaços educativos, tal qual *espaços de jogo* (*Spielräume*), que, taticamente, promovam a superação das meras vivências empobrecidas, muitas delas já transformadas – pela aceleração da vida nas grandes cidades – em “vivências de choque” (*Schockerlebnis*), em condições, ou aberturas, para novas e mais significativas experiências educativas. Este conceito fundamental de *espaço de jogo* (*Spielraum*), que se conecta com as noções de “embriaguez libertadora” e de “iluminação profana”, observadas na arte de vanguarda e, sobretudo, no jogo e na brincadeira infantil, é chave para compreendermos (e buscarmos) o potencial antifascista de práticas culturais e educacionais. Conforme Benjamin (2013), o conceito propõe uma nova relação com a técnica — ou com a tecnologia, como poderíamos dizer hoje — que rompe com os propósitos instrumentais típicos dos regimes autoritários, voltados para a dominação da natureza e do ser humano (o que Benjamin denomina de “primeira técnica”). Em contraste, ele apresenta a técnica moderna como um *campo de ação* inesgotável e revolucionário — outra tradução possível para o termo *Spielraum* —, onde se abre espaço para o jogo e o brincar, sobretudo com as imagens, o corpo e a percepção. Essa nova possibilidade é viabilizada pelas características dos aparelhos modernos, aos quais o filósofo se refere como “segunda técnica”. Na época de Benjamin, os novos “aparelhos” ligavam-se à fotografia, ao rádio e, sobretudo, ao cinema, e possibilitaram novas relações (o

⁵ Atualizando o diagnóstico de Benjamin, o pesquisador Diego Viana (2025) argumenta que o fascismo contemporâneo não se manifesta apenas como um regime político clássico (como no nazismo alemão ou no fascismo italiano das décadas de 1920 a 1940), mas como uma *tendência estrutural* da sociedade atual, ancorada na desarticulação dos mecanismos de subjetivação que antes organizavam a vida social (tal qual a crise da experiência formativa, a *Erfahrung*). A falência das formas tradicionais de identificação comunitárias (como o trabalho, a cidadania ou a cultura) abre espaço para o ressentimento e a regressão subjetiva, tornando a barbárie uma alternativa funcional à frustração generalizada. Nesse contexto, o fascismo atual se apresenta como uma “solução” imaginária para a crise de sentido, promovendo uma forma de gozo autoritário que suprime a complexidade em nome da disciplina e da ordem.

que o autor chama de “inervações”) nas artes e na política. Certamente, o potencial dessas “inervações” permanece ativo e pode inclusive ser ampliado pelos “aparelhos” digitais contemporâneos, tais como televisores, computadores portáteis, *smartphones* e *videogames*. A partir de Benjamin (2013), compreende-se que, especialmente no campo da educação, torna-se necessário, constantemente, “organizar o pessimismo” derivado da consciência de que a lógica de dominação, alienação — e mesmo de destruição e morte — associada à “primeira técnica” continua fortemente presente. Contudo, é igualmente fundamental reconhecer a possibilidade de mobilizar as “energias da embriaguez” como força criativa voltada à abertura de novos *campos de ação* e à transformação da realidade.

Nesse sentido, Lewis (2020, p.31) ressalta que o sistema político-econômico atual, eivado de tendências autoritárias, não tem cessado de promover e manter as condições culturais-formativas empobrecidas e caracterizadas, especificamente pela constância das “vivências de choque”. Essas vivências, lembra Lewis (*idem*), acabaram por produzir as condições ideais para o desenvolvimento do fascismo, pois geram, em massa, o anestesiamento dos sentidos e o embotamento da percepção/sensibilidade dos indivíduos, e, por fim, de suas capacidades críticas e de ação. Para Lewis (*idem*), o potencial antifascista das *formas educativas* de Benjamin estaria, justamente, em criar uma espécie de “alter-choque” educacional, um outro tipo de choque que, partindo do mesmo patamar cultural das vivências (*Erlebnis*), colocaria os sujeitos em posição de despertar e em confronto perceptivo-cognitivo com o próprio sistema, desorganizando-o e desfamiliarizando-o. Esse “outro choque”, sustenta o pesquisador (Lewis, 2020, p. 32-36), se encontraria com maior frequência nas atividades realizadas com as crianças onde se abririam capacidades mais sensíveis em relação à compreensão da diferença e, com isso, a possibilidade de outras experiências formativas (enquanto *Erfahrung*) mais críticas/criativas, plurais e enriquecedoras.

Essas variadas formas educativas devem ser organizadas de maneira a escapar dos ditames instrumentais (com sua ênfase no metodologicamente e didaticamente eficientes e sua obsessão por “resultados aferíveis” em relação à conquista de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” definidos para cada etapa da vida da criança) do sistema educacional atual⁶. Essas formas podem ser estruturadas em

⁶ É o que preconiza, por exemplo, a atual BNCC. O léxico usado nos documentos norteadores enfatiza um tipo de instrumentalidade e concepção linear de aprendizagem que, certamente, seriam objeto de crítica por Benjamin (cf. MEC, 2018, p. 44).

configurações temporais e contextuais específicas, relacionando elementos que não têm conexões preexistentes necessárias (diferente da ideia sequencial, etapista e principialista de “grade curricular” ou “base curricular”), preservando, assim, um potencial para “iluminar momentos históricos” presentes diante da ameaça neofascista. Essa organização curricular especial das formas educativas só pode ocorrer de maneira constelacional.

Virada constelacional do currículo

O conceito de “constelação” tem sido amplamente utilizado nas ciências humanas, conforme observado por Sahraoui e Sauter (2018). As autoras ressaltam que, muito embora o termo esteja em voga atualmente, Benjamin já o utilizava, desde a década de 1920, como princípio metodológico para a pesquisa filosófica, e não como mera metáfora. As pesquisadoras (Sahraoui & Sauter, 2018, p. 10) argumentam que “de fato, parece estar na moda falar de uma constelação de conceitos, eventos, ideias ou qualquer outro tipo de material”, conforme pode se conferir em “muitas publicações recentes” que utilizam o termo “constelação” em seu título, mas que muito se ignora o “pioneirismo de Benjamin” na constituição de uma nova compreensão e, por conseguinte, novos caminhos metodológicos para a investigação científica atual.

De maneira especial, na introdução de seu livro *Origem do drama barroco/trágico alemão*, elaborado no ano de 1924 como tese de habilitação à carreira de professor universitário, Benjamin afirma que “as ideias relacionam-se com as coisas como as constelações com as estrelas” e, continua, “as ideias são constelações eternas [...] os fenômenos estão nelas simultaneamente dispersos e salvos e são mais claramente visíveis nos seus extremos” (Benjamin, 2011, p. 22-23). Nesse sentido, uma abordagem constelacional, segundo Benjamin, oferece uma maneira única de conectar ideias e fenômenos, permitindo uma compreensão mais profunda e complexa das inter-relações dos elementos estudados, de modo semelhante à forma como as estrelas podem originar padrões no céu, criando constelações que nos ajudam a encontrar (e interpretar!) a direção ou o destino.

Quando comparamos o conceito de constelação na astronomia com algumas interpretações populares difundidas amplamente pela mídia e pelas redes sociais atuais (que frequentemente utilizam o termo como metáfora para práticas pseudocientíficas terapêuticas), percebemos uma diferença profunda de significados. Walter Benjamin

emprega o termo constelação de maneira distinta e rigorosa em vários de seus trabalhos. Em grande parte, ele usa o termo para designar seu “método” de leitura, de escrita e de fazer filosofia e, defendemos, de pensar a educação. Benjamin foi pioneiro em muitos dos modos de leitura crítica utilizados atualmente nas ciências humanas, empregando o termo constelação, como já dito, não como mera figura de linguagem, mas como princípio fundamental de seu “método”.

Essa forma peculiar de atividade crítica do filósofo, representada por este “pensar por constelações”, nos movimenta, por sua vez, a um “apreender (e aprender) por constelações”, indicando a importância, para o campo da educação, de uma percepção relacional do tempo e do espaço (como momentos de percepção do que o autor chama de “tempo-do-agora” – *Jetztzeit*). Esse momento de aprendizado, tal como um despertar, situado na percepção do cruzamento entre passado e presente, passa a ser essencial para a obtenção de uma visão mais crítica e mesmo libertadora da realidade.

Precisamente nessa mesma linha, acompanhando a perspectiva filosófico-educacional aberta por Benjamin, e adotando o aprendizado gerado pelas suas próprias experiências políticas e didáticas como professor de arte e educação, Lewis (2020) vai defender mais enfaticamente uma virada constelacional do currículo como forma de conter e combater as práticas que alimentam as manifestações do crescente autoritarismo, reacionarismo e, sobretudo, fascismo no meio educacional e na cultura em geral. Para o pesquisador (Lewis, 2020, p. 20), a construção de uma constelação curricular é uma “manobra altamente tática” destinada a produzir um “choque educacional” que devolva à cultura atual, cujas tendências históricas têm promovido incessantemente a frieza, a dureza e a manipulação fascistas, uma “vida educativa cheia de potencialidades”.

A virada constelacional do currículo envolve, entre outras coisas, a reinterpretação e o reposicionamento de conceitos tradicionais, como os de linguagem, técnica, história e arte, que podem ser estrategicamente organizados para estimular novas (e urgentes) experiências formativas libertadoras. A título de exemplo dessa reorganização tática de conceitos, encontramos em muitas narrativas radiofônicas escritas por Benjamin (2015) para o público infantojuvenil a curiosa descrição de uma série de catástrofes naturais e/ou provocadas pela ação humana. Nessas narrações, Benjamin parece querer “ensinar” algo ao alertar sobre a urgência de perceber a persistência histórica da catástrofe ao tratar de desastres como “A destruição de Herculano e Pompeia”, “O terremoto de Lisboa”, “O incêndio do teatro de Cantão”, “O desastre ferroviário da

ponte do Rio Tay” e “A enchente do Rio Mississippi em 1927”. O reposicionamento promovido por Benjamin, neste caso, consistiu, no plano conceitual, em colocar a temática da catástrofe, como um “aviso de incêndio”, para o público infantil. No que diz respeito à técnica (no caso, o aparato técnico de uma transmissão radiofônica, bem como a sua linguagem própria), Benjamin reposicionou o rádio como *médium* de reflexão, meio de reflexão antiautoritário, em vez de meio, enquanto instrumento, de doutrinação.

Conforme sugerimos em trabalho anterior (Cf. Jarek, 2021), Benjamin pensou nas possibilidades didáticas antifascistas do rádio, reposicionou sua função (que, na época, passava a ser dominado pela propaganda nazista) para contar histórias para crianças com o objetivo de mobilizá-las para que tentem, à sua maneira, se preparar, evitar ou, até mesmo, aproveitar criticamente as catástrofes cuja iminência ele começou a pressentir (e até a presenciar) em relação aos destinos de seu país. Desse modo, sustentamos a contação de histórias radiofônicas, promovida por Benjamin, como um pequeno componente “curricular” organizado taticamente de modo constelacional, uma forma educativa tecno-filosófica antifascista, que pode promover um novo tipo de experiência essencialmente “pedagógica” (por ser voltada para o “ensino” de crianças). Assim, com Benjamin, abre-se a perspectiva crítica da pedagogia como pedagogia da catástrofe.

Essa pedagogia, presente nas narrativas radiofônicas do filósofo, parte da reativação e do reposicionamento de dispositivos ético-dramáticos presentes no enredo das tragédias, como as peripécias, os reconhecimentos e os desenlaces. No plano prático, retoma o que a etimologia da palavra “catástrofe” contém: a ideia de que a “virada de expectativas” é imanente a toda e qualquer história humana. Assim, as narrativas de Benjamin tomam a catástrofe como protagonista da história e, dessa maneira, parecem querer habilitar as crianças a olhar com maior atenção para os momentos de reviravolta em relação à suposta ordem do dia, como ocorria nos enredos das peças clássicas.

Considerações finais: elogio da distração

Certamente, o espaço deste trabalho é insuficiente para uma apresentação mais detalhada e abrangente do rico e diverso conjunto de “formas educativas” presentes na obra do filósofo Walter Benjamin. Apesar de sua breve vida, Benjamin produziu intensamente, elaborando conceitos e reflexões de grande densidade. O mapeamento das potencialidades educativas contidas em suas ideias, experiências, tensões e escritos ainda se encontra em processo de construção. Em especial, tais potencialidades

oferecem contribuições valiosas para o combate às manifestações contemporâneas do fascismo em nossas sociedades.

Não poderíamos, contudo, concluir sem destacar (ou, melhor, indicar como caminho alternativo para uma educação antifascista, sempre nessa perspectiva “a contrapelo”) a necessidade do constante elogio da distração nos processos formativos. Por isso, o convite ao elogio da distração nesta seção final do artigo, inspirado no título da obra *Distraídos venceremos* (1987) do poeta Paulo Leminski (1944–1989).

Etimologicamente, “distração” remete a um *dis*-tracionar, um movimento contrário ao que traciona, puxa, enreda, carrega, leva, tensiona. No senso comum, a distração parece configurar-se como o arqui-inimigo de todas as aulas consideradas boas: “Não se distraiam! Prestem atenção!” – alertam constantemente os professores. Da mesma forma, costuma ser um dos alvos preferidos das críticas à indústria cultural: “É mero entretenimento feito para distrair!” – dizem alguns críticos pedantes sobre certas obras de apelo popular.

No entanto, a partir de Benjamin, a distração pode ser compreendida não como uma mera interrupção mental ou conceitual, mas como uma forma de intensificação e expansão das energias psíquicas e fisiológicas, um processo de incorporação ou inervação perceptiva com grande potencial libertador. Em uma perspectiva educativa (que só pode ser pensada em um currículo arranjado “consteladamente”), a distração nos leva para fora dos enredamentos previamente impostos pelo sistema político, econômico e cultural (e seu desdobramento no campo educacional). Dessa maneira, mobiliza a sensibilidade de nossos corpos e mentes, afrouxando partições habituais e modos fixos de sentir o eu, os outros e o mundo (Cf. Lewis, 2020, p. 19). Essa outra distração, contudo, difere daquela promovida pelo aparato midiático e tecnológico contemporâneo que, paradoxalmente, mais se assemelha ao oposto do que se espera de uma verdadeira distração⁷. Ao contrário, trata-se de uma distração capaz de expandir o campo das

⁷ A distração promovida pelas atuais tecnologias digitais (especialmente pela hiperestimulação visual das telas dos *tablets* e *smartphones*) opera em sentido inverso àquele sugerido por Benjamin. Em vez de expandir o campo sensível, muitas dessas interfaces tendem a restringi-lo, provocando uma excitação superficial e contínua, que fragmenta a atenção e estreita o campo perceptivo. Nesse sentido, é preciso distinguir entre a distração que anestesia e aquela que desperta, sendo esta última fundamental para a mobilização de uma pedagogia (antifascista) da sensibilidade. A mesma constatação crítica aparece, com ligeiras modificações, em obras que se tornaram *best-sellers* recentes, como: *Sociedade do cansaço* (2015), do filósofo Byung-Chul Han; *Nação dopamina* (2022), da médica Anna Lembke; e *Foco roubado* (2023), do jornalista Johann Hari.

sensações, aspecto fundamental e, em certa medida, constitutivo da própria formação/educação. Esse processo induziria um “efeito de desvio” no campo perceptivo geral, deslocando os modos habituais de percepção.

Mais do que a proposta tradicional iluminista de conscientização ou esclarecimento geral, esse desvio sensório-perceptivo teria o potencial de suspender, ainda que momentaneamente, as fronteiras do que pode ou não ser visto e pensado — um instante que poderíamos chamar de “agora de cognoscibilidade”. Nesse instante, torna-se possível “libertar o vindouro”, abrindo espaço para o novo, para a diferença, para a alteridade e para a pluralidade. Assim, esse movimento adquire força para enfrentar, ainda que nunca de forma definitiva, a constante ameaça catastrófica do fascismo atual.

Referências

- Arendt, H. (2011). A crise na educação. In H. Arendt, *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Belforte, M. (2016). *Política de la embriaguez: Infancia, amor y muerte em el proyecto político de Walter Benjamin*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Benjamin, W. (2000). *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34.
- Benjamin, W. (2011). *Origem do drama trágico alemão*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Benjamin, W. (2012). *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2013). *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Rio de Janeiro: L&PM.
- Benjamin, W. (2015). *A hora das crianças: Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Nau.
- Jarek, M. (2021, maio). Elementos para uma “pedagogia da catástrofe” em Walter Benjamin. *Actas del Congreso Latino americano de Filosofía de la Educación “Filosofía, educación y enseñanza: diálogos de una relación”*, Bogotá, Colombia, 5. Recuperado em 6 de novembro de 2024 em: <https://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/488>

- Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. In: J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. Nascimento (Orgs.), *Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação.
- Kramer, S. J., & Souza, S. (Orgs.) (2009). *Política, educação, cidade: Itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC-Rio.
- Lewis, T. (2020). *Walter Benjamin's antifascist education: From riddles to radio*. Albany: Suny.
- Ministério da Educação – MEC. (2018). *Base nacional comum curricular*. Brasília: o autor. Recuperado em 15 de maio de 2025 em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Sahraoui, N. & Sauter, C. (Org.) (2018). *Thinking in constellations: Walter Benjamin in the humanities*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Sousa, R. B. (2015). Walter Benjamin e a pedagogia antifascista. *Revista Angelus Novus*, 6(10), 329-338. <https://doi.org/10.11606/ran.v0i10.97176>
- Viana, D. (2025, 23 fevereiro). O fascismo como tendência. *A Terra é Redonda*. Recuperado em 20 de maio de 2025 em: <https://aterraeredonda.com.br/o-fascismo-como-tendencia/>

Submetido em: fevereiro de 2025

Aceito em: maio de 2025

Sobre o autor

Márcio Jarek

Professor adjunto de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Filosofia pela PUC-Rio, com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua também como docente do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

E-mail: m.jarek@hotmail.com