

WALTER BENJAMIN E A EDUCAÇÃO: *RECONSTRUINDO* A INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA, NARRAÇÃO E LINGUAGEM

Claudecir dos Santos¹

RESUMO

O artigo traz presente os conceitos de *experiência*, *narração* e *linguagem* desenvolvidos pelo filósofo alemão Walter Benjamin e faz apontamentos acerca das contribuições desse autor para com a educação. O objetivo do artigo é mostrar como as *experiências* coletivas, a *narração* e a *linguagem* podem contribuir para a construção de uma educação emancipadora. As análises desenvolvidas no artigo possibilitam concluir que os conceitos em destaque, quando pensados e vivenciados de forma inter-relacionada, podem ser reivindicados como fundamentos da interdisciplinaridade e condutores de um projeto educacional emancipador.

Palavras-chave: Educação. Experiência. Narração. Linguagem. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

WALTER BENJAMIN AND EDUCATION: *REBUILDING THE* INTERDISCIPLINARITY FROM EXPERIENCE, NARRATIVE AND LANGUAGE

The article brings the concepts of *experience*, *narrative* and *language* developed by the German philosopher Walter Benjamin and makes notes about this author's contributions to education as well. The aim of this paper is to show how the collective *experiences*, the *narrative* and the *language* can contribute to the construction of an emancipatory education. The analyzes developed in the article make it possible to conclude that the highlighted concepts, when thought and experienced in an interrelated way, may be claimed as the foundations of the interdisciplinary and conductors of an emancipatory educational project.

Keywords: Education. Experience. Narrative. Language. Interdisciplinarity.

Introdução

O ato de educar, juntamente com as preocupações relacionadas ao conhecimento, é um assunto que ultrapassa gerações. Não é de hoje que os seres humanos se questionam sobre a melhor educação

Recebido em: 30.8.2013.

¹ Doutorando em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor na Universidade de Chapecó e no ensino médio do Estado de Santa Catarina. Área de pesquisa: Filosofia e Sociologia da Educação. E-mail: claudecirs@unochapeco.edu.br

que os pais podem oferecer aos filhos ou sobre a origem do conhecimento e suas possibilidades. Devido a isso, discutir a educação partindo dos seus fundamentos científicos criados para explicar como se estabelecem os processos de obtenção e justificação do conhecimento, e limitar-se a eles, parece ser um dos grandes equívocos cometidos na educação. Da mesma forma, apropriar-se de meios e métodos desenvolvidos pela psicologia e aplicá-los na educação dos filhos e dos estudantes apenas porque têm o rótulo da ciência, configura-se, em muitos casos, como um grande engano.

A convicção expressa não afirma nenhum demérito à ciência, ou seja, não estamos concluindo, apressada e erroneamente, que a ciência é culpada pelos fracassos que acontecem na educação. O que procuramos demonstrar é que existem outras formas de saberes e valores que em muitos momentos foram ignorados, sufocados e desprezados pelo conhecimento científico. E a impressão que temos é que aqueles são válidos tanto quanto este.

Em outras palavras, chama atenção o fato de muitos saberes passarem muito tempo “debaixo de tapetes” e reaparecerem com outros sentidos, como por exemplo, na edição de um conceituado programa jornalístico de circulação nacional, veiculado em setembro de 2008 que trazia como manchete de capa: *Amizade, uma nova descoberta médica: quem tem amigos corre menos risco de ficar doente*².

Notícias como essa, cada vez mais, são veiculadas como as novas descobertas da ciência. O que impressiona, além do aumento dessas notícias, é a forma como elas são apresentadas ao público. Ou seja, elas explicam o que a ciência “descobriu” e orientam como devem ser as ações das pessoas a partir dessas descobertas. Ora, não sabia a ciência, no caso da descoberta sobre a amizade, que em comunidades do interior do Brasil as pessoas se reúnem à noite para fazer *filós* e dar risadas simplesmente. Não é essa uma das mais belas experiências de amizade? Certamente há tantas outras experiências como essa por todo Brasil, são exemplos de grupos e pessoas que compreendem o verdadeiro significado da amizade e vivenciam-no. Se assim é, onde está a descoberta? Somente aprenderemos a ser felizes e melhores após o aval da ciência?

A educação não pode fugir desses questionamentos e, talvez, essa seja a sua *tarefa de Sísifo*. O que significa dizer que, por mais

²GLOBO REPORTER, 19/09/2008. In: <http://globoreporter.globo.com/Globoreporter/0,19125,2702-p-2008-09,00.html>

que as crises se ampliem, dificilmente a educação deixará de ser a principal referência para enfrentar os desafios, sejam eles evidenciados ou *porvir*. Dentro desse contexto, os *saberes docentes e as novas linguagens na educação e currículo*, no bojo das contínuas transformações, são convocados como porta-vozes das sociedades envolvidas na dúvida, medo, desafios, altruísmos e esperanças. Frente a esse cenário, os porta-vozes em destaque precisam tornar legítimo um projeto educacional que tenha como meta a emancipação humana.

É possível tal projeto? Acreditamos que sim. Por conta disso, propomos três hipóteses ou três possibilidades para pensar uma educação emancipadora. Para tanto, os conceitos de *experiência, narração e linguagem*, desenvolvidos pelo filósofo alemão Walter Benjamin, precisam estar presente dando-lhe sentido.

Na primeira hipótese destaca-se a ideia de que os conhecimentos *a priori* e *a posteriori*, princípios e pressupostos da arte de educar, tornam-se compreensíveis quando transmitidos com e por meio de uma linguagem que vai além da “instrumentalização”. Na segunda hipótese, a aposta é de que os fundamentos de todos os conhecimentos, oriundos da razão e dos objetos da razão, são verdadeiramente vivenciados quando os pais transmitem experiências enriquecidas a seus filhos e a educação formal consegue ser interdisciplinar. Assim, encaminha-se para a terceira hipótese que trata da interdisciplinaridade. Esta, não pode ser submetida à relação entre alguns conteúdos de diferentes disciplinas que se “mostram” de forma coletiva, mas “ensinam” de forma particular. A interdisciplinaridade deve estar na criação dos conteúdos e conduzir a relação entre eles. Dessa forma, poderá ajudar na superação da difícil relação entre as diversas áreas do saber. É nesse instante que a inter-relação entre experiência, narração e linguagem pode contribuir para a construção de um conteúdo interdisciplinar.

É dessa problemática que trata o presente artigo. Com ele, pretendemos mostrar como as *experiências* coletivas, a narração e a linguagem podem contribuir para a construção de uma educação emancipadora. Para tanto, retomamos algumas reflexões do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e do filósofo alemão Walter Benjamin. As contribuições desses autores conduzem as análises que o artigo se propõe a fazer acerca da educação.

O artigo está organizado em três partes. Na primeira discute sobre racionalidades e experiências, a partir das contribuições de Boa-

ventura de Sousa Santos e Benjamin. Na segunda, traz presente os conceitos de experiência, narração e linguagem e faz apontamentos acerca das contribuições de Benjamin, a partir desses conceitos, para com a educação. Na terceira parte, retoma os conceitos de experiência, narração e linguagem, para apresentá-los como fundamentos de uma estrutura curricular interdisciplinar. Finalmente, nas considerações finais, o artigo destaca como a experiência, a narração e a linguagem, a partir de um inter-relacionamento que conduz a interdisciplinaridade, podem contribuir para a construção e a efetivação de um projeto educacional emancipador.

Outras racionalidades para outras experiências e vice e versa

Quando pensamos em outros saberes e outros valores, não pensamos neles como conhecimentos para serem avaliados a partir dos fundamentos do conhecimento científico. Se assim agirmos, estaremos concluindo novamente que o correto, o válido, é somente o científico. Embora a ciência moderna desde o século XVII, tenha dado importantes respostas à humanidade, legitimando-se por isso como uma fonte segura a ser seguida, não podemos endeusá-la, tornando-a uma nova religião que impede o surgimento de outras racionalidades. Para melhor compreendermos quais são esses outros saberes e como identificá-los, tomaremos como referência algumas ideias de Boaventura de Sousa Santos.

Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da ciência e as mudanças pelas quais a humanidade está passando, Boaventura afirma que não apenas existem como são possíveis outras formas de racionalidade.

Para justificar essas suposições o autor destaca três conclusões. Em primeiro lugar, “[...] a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradução científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2004, p. 778). Dentro das experiências que são ocultadas certamente existem conhecimentos úteis à educação. A riqueza social que está sendo desperdiçada aparece em segundo lugar, para o autor, “é deste desperdício que se nutrem às ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou a seu fim e outras semelhantes” (SANTOS, 2004, p. 778). Não é difícil entender como isso acontece quando tudo está girando em torno de uma única verdade ou possibilidade, no momento em que ela

passa a ser questionada, até que não se construa outra, perdura um estado de crise, é nesses momentos que muitas “reformas” no campo da educação são apontadas como possibilidades para sair da crise. É exatamente nessa prática que se encontra a terceira conclusão, assim descrita por Boaventura: “[...] para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis às iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos”. (SANTOS, 2004, p. 778). No fim das contas, conclui Boaventura, “[...] essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas.” (SANTOS, 2004, p. 778).

Se a crítica de Boaventura estiver correta, as contribuições de Walter Benjamin à educação terão mais chances de serem praticadas. Essa crítica está centrada na seguinte ideia:

Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo objeto de ocultação e descrédito. (SANTOS, 2004, p. 778).

O uso constante dos termos *experiência social* e *ciência social* que Boaventura faz, não está dissociado das questões relacionadas à educação que aqui estão sendo analisadas. Aliás, não se afastam nem mesmo dos conceitos benjaminianos, Boaventura inclusive questiona Benjamin quanto ao conceito de experiência, dizendo que o filósofo alemão identificou o problema, mas não as causas. De acordo com Boaventura, “[...] a pobreza de experiência não é a expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar” (SANTOS, 2004, p. 785). Não entraremos no mérito da observação feita por Boaventura a Benjamin, no entanto, destacamos a noção de *arrogância*, descrita por Boaventura, e o entendimento do que se pode perder caso ela predomine, para enriquecer a hipótese de que precisamos pensar a educação resgatando todas as possíveis formas de racionalidade sufocadas por um único modelo racional dominante.

Sintetizado em um texto com o título *Para uma sociologia das ausências e para uma sociologia das emergências*, Boaventura de Sousa Santos destaca duas formas de razão existentes que corroboram para que outras experiências e formas de saberes não ganhem vida. Uma delas é a *razão metonímica*³ “[...] que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade, ou, se faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria prima” (SANTOS, 2004, p. 780). A outra é a *razão proléptica*⁴, “[...] que não se aplica a pensar ao futuro, por que julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (SANTOS, 2004, p. 780).

Ao predominar essas duas formas racionais, qualquer transformação sonhada, desejada, pode até acontecer, mas provavelmente não aconteça acompanhada de uma adequada compreensão das coisas. Essas formas racionais limitam a visão do mundo, até mesmo daqueles que se consideram esclarecidos. Guiado pela razão metonímica, o sujeito vai criando falsos paradoxos que se tornam verdades inquestionáveis, pois científicas. Essas verdades aos poucos vão ganhando espaço em programas jornalísticos, livros didáticos, documentos oficiais etc., e passam a ser vivenciadas em casa, na rua e nos bancos escolares.

O problema está, segundo Boaventura, na evidência de que a razão metonímica, “diminuiu ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com suas próprias regras” (SANTOS, 2004, p. 785). A não compreensão ou aceitação dessa realidade é a causa de muitos enganos e armadilhas. Engano porque não há liberdade, o indivíduo acha que está agindo livremente, mas tudo foi pensado e proporcionado para que ele haja exatamente dentro dos limites que a ele foi dado. Armadilha, porque ao ignorar ou não entender que esse tipo de razão cria suas próprias regras, por mais nobres e fortes que sejam as iniciativas que desejam a emancipação do homem, elas podem cair por terra.

Esse poder de controle da razão metonímica, “é responsável pela crise da ideia de totalidade que a funda” (SANTOS, 2004, p. 785). Para o autor, “[...] a versão abreviada do mundo foi tornada possível

³ Boaventura explica que usa o conceito de *metonímica*, uma figura do discurso aparentada com a sinédoque, para significar a parte pelo todo. (SANTOS, 2004, p. 780).

⁴ Segundo o autor, o uso do conceito de prolepse, uma técnica narrativa frequente, é para significar o conhecimento do futuro no presente. (SANTOS, 2004, p. 780).

por uma concepção de tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é e o que ainda não é” (SANTOS, 2004, p. 785). É assim que começam a surgir os paradoxos, anteriormente citados. Por exemplo, “[...] o olhar que vê uma pessoa cultivar a terra com uma enxada não consegue ver nela senão o camponês pré-moderno” (SANTOS, 2004, p. 785). Dessa forma, orientadas pela razão metonímica, as diferenças vão ganhando força e hierarquizando-se.

Ao apresentar a crítica da razão metonímica como uma condição necessária para recuperar as experiências desperdiçadas, Boaventura aproxima-se ou resgata o conceito de experiência e a própria noção de tempo apresentada por Walter Benjamin. De acordo com Boaventura, “[...] o que está em causa é ampliação do mundo por meio do presente. Só por meio de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente” (SANTOS, 2004, p. 785). Para Boaventura, esse novo espaço-tempo pressupõe uma outra razão. Entendemos que essa nova razão pode ganhar vida por meio do resgate das experiências coletivas proposto por Benjamin. Para tanto, seria preciso repensar a noção de *tempo*.

Assim como Benjamin, Boaventura critica a ideia linear de tempo, em seu entendimento,

A ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos, têm sido formulada de diversas formas nos últimos duzentos anos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas estas formulações é a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Esta lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado (SANTOS, 2004, p. 787)

Essas são algumas das consequências de um viver de acordo com uma razão que se reivindica como a única forma de racionalidade. Sob seu comando, as experiências coletivas, as narrativas e a linguagem mágica, que vai além da linguagem institucionalizada, não conseguem transformarem-se em alternativas. Como agir diante desse cenário é o que precisamos discutir, antes, porém, precisamos entender como e no que se fundamenta a crítica à razão proléptica.

Na crítica da razão metonímica estava intrínseco o objetivo de dilatar o presente, já na crítica da razão proléptica o que se deseja é contrair o futuro. A crítica da razão proléptica tem sentido por ser ela uma razão que se julga sabedora do futuro, não precisando, dessa forma, nem pensá-lo nem cuidá-lo. A contração do futuro, discutido na crítica da razão proléptica, será obtida através do que Boaventura chama de sociologia das emergências.

O conceito que preside a sociologia das emergências é o conceito de Ainda-Não (*Noch Nicht*) proposto por Ernest Block (1995).

O Ainda-Não inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas nunca neutra; pode ser a possibilidade da utopia ou da salvação (*Heil*) ou a possibilidade do desastre ou perdição (*Unheil*). Esta incerteza faz com que toda mudança tenha um elemento de acaso, de perigo. [...] O Ainda-Não tem sentido (enquanto possibilidade), mas não tem direção, já que pode terminar em esperança como em desastre. Por isso, a sociologia das emergências substitui a ideia de determinação pela ideia axiológica de cuidado. A sociologia do progresso é, assim, substituída pela axiologia do cuidado. (SANTOS, 2004, p. 796-797).

As críticas de Boaventura a esses dois tipos de razão ajudam a compreender de que forma é possível desenvolver a consciência do cuidado para com o futuro em um presente contraído, dominado por uma única racionalidade. Para esse autor, “[...] o elemento subjetivo da sociologia das ausências é a consciência cosmopolita e o inconformismo ante o desperdício da experiência” (SANTOS, 2004, p. 797). É por esse motivo que a sociologia das ausências é uma sociologia das experiências. Já a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas. Isso porque, “[...] o elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipada e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte das possibilidades” (SANTOS, 2004, p. 797). Ao fazer esta análise crítica, Boaventura de Sousa Santos, além de apresentar uma preocupação quanto ao futuro da humanidade, procura mostrar onde se instalam as crises, ao mesmo tempo em que aponta um caminho para superação delas.

O olhar de Boaventura para as outras racionalidades é semelhante ao olhar benjaminiano direcionado às experiências perdidas. Nos dois casos, porém, a linguagem precisa ir além da instrumentalização para comunicar as experiências a partir dos instantes históricos

de seus acontecimentos. Essa tarefa pode ser conduzida pela educação, por meio de processos educacionais que tenham por princípio e fim a emancipação humana. Esse entendimento sugere observações mais detalhadas da contribuição de Walter Benjamin para a educação.

Walter Benjamin e a educação

Quais as chances que temos de não errar ou de errar menos na educação das crianças e dos jovens em uma época de transição e inovação?

A pergunta pode parecer simples, mas certamente tem preocupado e aborrecido quem está diariamente educando, sejam pais ou profissionais da educação. A preocupação é resultado da percepção de que muitos equívocos cometidos na e com a educação continuam acontecendo, mesmo com os inúmeros pronunciamentos e publicações sobre políticas e práticas educacionais que são continuamente lançadas. A ânsia sobre o *despertar* para o momento que se vive e para as exigências do futuro, sem compreender realmente o que está acontecendo, talvez seja o que mais possibilita que a imprudência aproxime-se ou faça parte das teorias e/ou ações praticadas na educação. O aborrecimento surge, na maioria das vezes, acompanhado da impotência daqueles que educam frente aos desafios que a eles são apresentados. Diante disso, muitos perguntam: por quê, em um momento que se discute modernidade e pós-modernidade, industrialização e pós-industrialização, onde o progresso material e as descobertas científicas são constantes, há aborrecimentos por parte de quem está educando?

Não estamos afirmando com esses questionamentos que existe um estado geral de depressão instalado na educação formal e informal, nem mesmo que o desânimo tomou conta dos educadores. É sabido e óbvio, que por mais turbulências que possam existir, a alegria e a esperança nunca abandonam completamente educando e educadores. Contudo, não é errado afirmar que as preocupações e aborrecimentos para com a educação, principalmente das crianças e adolescentes, causam curiosidades, perplexidades e, sobretudo, dúvidas. Daí o desejo e a necessidade em analisá-las. Acreditamos que é possível encontrar um caminho para enfrentar os desafios, buscar respostas e, conseqüentemente, melhorar a educação.

No caso da educação formal, basta cinco minutos de conversa com um profissional da educação para perceber os anseios que cer-

cam o mundo desses educadores. É sempre bom esclarecer que ao falar de profissionais da educação, falamos dos profissionais ativos, ou seja, aqueles que estão em sala de aula, são eles que realmente sentem o que é e como está a educação hoje. Infelizmente, a voz desses profissionais é pouco ouvida quando os rumos da educação (políticas educacionais, parâmetros curriculares etc.) são pensados.⁵

Quanto à **experiência**: em função do que foi descrito anteriormente, torna-se evidente que admitir a existência e possibilidade de se vivenciar outras racionalidades é abrir caminho para resgatar e enriquecer outras experiências deixadas no passado ou então, ignoradas no presente.

Conforme vimos no capítulo primeiro, sobre a experiência, Benjamin relata que, de modo benevolente ou ameaçador, as experiências são transmitidas e interiorizadas na medida em que o ser humano vai se desenvolvendo. Quando Benjamin observa e cita algumas expressões como, “[...] ele ainda é muito jovem, mas em breve poderá compreender” ou, “[...] um dia ainda compreenderá” é para afirmar que, ao se pronunciar essas frases, “[...] sabia-se exatamente o significado de uma experiência” (BENJAMIN, 1994a, p. 114). Tal compreensão do significado da experiência era possível porque ela sempre fora comunicada aos jovens. É dentro desse contexto que podemos pensar o conceito de experiência na educação, ou seja, quais são as experiências que os pais estão repassando aos filhos que possibilitam que eles tornem-se não apenas filhos melhores e consequentemente, alunos melhores, mas, sobretudo e principalmente, seres humanos autônomos, éticos e felizes? Onde está a autoridade da velhice para transmitir experiências, narrando histórias com elucubração. Já vimos a partir de Benjamin como foi que a capacidade de narrar histórias, que transmitem conselhos e sabedoria, perderam-se, portanto, precisamos por meio da educação tentar recuperar essas práticas que foram ingênuas ou forçosamente perdidas.

Em seus escritos sobre a criança, o brinquedo e a educação, Benjamin cita um exemplo que pode ser usado como uma experiência que está sendo transmitida de pai para filho. Trata-se do exemplo de como se pretende incutir o amor ao próximo em uma criança. Assim, “[...] durante o café da manhã se lhe descreve o trabalho das mui-

⁵ Nesse sentido vale destacar que muitas foram as perguntas levantadas por esses colegas da educação durante o desenvolvimento desse trabalho, em respeito a todos, espero contribuir, fazendo esta aproximação de alguns conceitos benjaminianos para a educação.

tas pessoas, graças às quais é possível agora saborear os alimentos” (BENJAMIN, 1984, p. 21). Quantos valores como esse – o amor ao próximo – não poderiam ser transmitidos pelos adultos às crianças nos diversos momentos de convívio, se não tivesse se perdido o sentido das experiências coletivas? Afinal de contas, se ao chegar à escola os alunos já soubessem a viver seguindo determinados princípios éticos, não precisaria os professores passar a maior parte do tempo pedindo, entre outras coisas, para que aprendam a respeitar o seu semelhante. Essa prática torna-se, na maioria das vezes, mais pesada e estressante ao professor do que qualquer outro conteúdo por ele ministrado. Às vezes, diz Benjamin, “é muito triste que a criança receba tais visões da vida durante a aula de moral; mas essa exposição só influenciará uma criança que já conhece a simpatia e o amor ao próximo” (BENJAMIN, 1984, p. 21). Segundo o autor, isso acontece porque “[...] estes sentimentos a criança experimentará tão-somente na comunidade, nunca em uma aula de moral” (BENJAMIN, 1984, p. 21).

Ao citar esses exemplos, Benjamin discute sobre fundamentos de ética e moral. Não pretendemos entrar no mérito dessas discussões, o que queremos é mostrar como as experiências coletivas podem auxiliar a educação. Partindo dos exemplos benjaminianos, podemos dizer que é notável os equívocos que uma escola comete ao discutir, por exemplo, a participação dos pais na educação. Geralmente entende-se por participação dos pais a presença deles na escola para ver como estão as notas dos seus filhos. A escola cobra e deseja esse tipo de participação, quando ela acontece, o professor, juntamente com a orientação pedagógica, relata aos pais quem são seus filhos na escola. Em caso de notas baixas, o que os pais provavelmente ouvirão é que seu filho perde-se nas brincadeirinhas, chega atrasado ou falta à aula, não se concentra devido às conversas paralelas, etc. Costumeiramente é isso que acontece e os resultados desse tipo de participação de pais, estão longe de serem animadores. Não seria mais útil e agradável então colocar em prática a sugestão de Benjamin? Por que não mudar a concepção de “participação dos pais?” Ao invés da presença deles na escola deveria exigir-se a presença deles em casa. A escola poderia criar uma lista de valores como: respeito ao semelhante e à natureza, solidariedade, comprometimento, cooperação, ética, e sugerir ou exigir que os pais transmitam a seus filhos esses valores por meio de experiências na família e na comunidade. Uma experiência como esta ultrapassa as motivações e os exemplos

que os professores exteriorizam aos alunos, porque chega à prática. Agindo assim, na medida em que os pais forem envolvendo-se na educação dos filhos ou voltarem a se envolverem, eles poderão desempenhar papéis decisivos na educação das novas gerações.

Outra importante condição para a aproximação do conceito benjaminiano de experiência com a educação pode ser observado no tratamento que ele deu ao uso da *crítica*. Trata-se da presença da *reflexão crítica* na hora de enfrentar o presente e/ou tentar reconstruir uma época do passado. A não presença dela no cotidiano das pessoas ou, pelo menos em algumas de suas experiências, poderá ser notada posteriormente na construção da “*história oficial*”. Quando isto ocorre, ao se dar conta dos erros, poderá ser tarde demais para corrigi-los. Isso porque, nessa “*história oficial*”, muitas outras histórias não serão contadas, assim como, muitos “outros” personagens não ganharão vida. Haverá, nesse caso, um prejuízo no desenvolvimento consciente das futuras gerações.

Todo aprendizado se dá em uma rede de relações, na qual sujeito e objeto interagem continuamente. Agir de forma crítica, em meio a esse movimento contínuo, não é uma empreitada das mais fáceis; as exigências são tamanhas e as tentações também. Entretanto, o papel de educador que um pai ou um professor podem desempenhar na formação das crianças, em especial, poderia contemplar essa exigência. De modo geral, todos os adultos poderiam contribuir mais na educação das novas gerações. No entanto, não é dessa forma que as coisas costumam acontecer. Os adultos tanto poderiam retransmitir experiências coletivas, como também poderiam refletir criticamente sobre elas, porém, não estão fazendo, contudo, continuam influenciando.

Um bom exemplo para ilustrar a influência dos adultos na vida das crianças é o uso do brinquedo. Na visão benjaminiana há uma relação reveladora de como o adulto vê e sente a criança quando esta se relaciona por meio de brinquedos.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste a criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de

culto, os quais só mais tarde, graças a força de imaginação da criança transforma-se em brinquedos. (BENJAMIN, 1984, p. 73).

As reflexões de Benjamin em relação à criança, ao brinquedo e à educação, são ricas em conteúdo, porque não apenas descrevem o significado do brinquedo na infância, como também exemplificam o que acontece, como e quando o próprio brinquedo transforma-se em um objeto não educativo. Na *História cultural do brinquedo*, por exemplo, o autor enxerga um apelo pedagógico existente na evolução do mesmo; a implicância pedagógica também está no livro infantil, descrito por ele na *Visão do livro infantil*. A preocupação do filósofo, principalmente em relação ao brinquedo, é mais um sinal da sua crítica à modernização, pois é com o advento da modernidade que o apelo ao consumo vai aos poucos se legitimando como uma atividade normal e aconselhável. Tratando-se de brinquedo, porém, a não preocupação com o valor pedagógico que ele contém pode transformá-lo em um simples objeto sem sentido e sem significado. A crença exagerada no poder do desenvolvimento técnico e científico, juntamente com a pobreza da experiência e a ausência da reflexão crítica, são, em grande escala, responsáveis pela construção de brinquedos que não estimulam a criatividade da criança. Não desenvolvendo a criatividade, esses brinquedos não conseguem ser pedagogicamente corretos se, é claro, o intuito da educação for a emancipação do homem. Nesse sentido, Benjamin escreve:

Assim como o mundo da percepção infantil está marcado por toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte pura. (BENJAMIN, 1984, p. 72).

O jogo, como parte da brincadeira, tem em si um grande potencial pedagógico que pode transformar-se em um diferencial no processo de ensino-aprendizagem; adulto e criança divertem-se e aprendem na brincadeira. Benjamin recorda que nos jogos alemães, repetir a mesma coisa seria o elemento verdadeiramente comum. Nesse caso, “[...] a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 1984, p. 75). A diversão e o aprendizado de ambos os

envolvidos no jogo, segundo o autor, encontra-se no fato de que “[...] o adulto, ao narrar uma experiência alivia o seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início” (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Por que então não atentar para essas possibilidades educacionais? Certamente, muitas práticas pedagógicas mantêm em suas essências essas possibilidades, mas, a rigor, ao reproduzir a sociedade, a escola perde-se entre a preocupação em formar pessoas para a vida e formar pessoas para dar conta do que a sociedade está pedindo. Formar pessoas para responder aos anseios de uma sociedade não seria errado, desde que esses anseios não fossem apenas para suprir uma necessidade do mercado. A sociedade capitalista força as instituições de ensino a seguirem seus ditames, é preciso entender, portanto, que ao admitir estarmos vivendo situações novas e, por esse motivo, precisando de soluções novas, não significa fazer reformas na educação apenas para resolver um problema imediato que o mercado exige. O que é preciso, em primeiro lugar, é ter coragem para ser crítico em relação às versões oficiais da nossa história e sensibilidade para perceber e mudar, se necessário, os rumos da história. Sem essas condições, diminuem as chances de se implementar de forma ampla, na educação, essas experiências que são, a priori, o desejo de emancipar o ser humano.

Como vimos, é possível por meio da educação trabalhar para melhorar a vida do homem e o mundo. Entretanto, é preciso estar sempre atentos quanto àquilo que estamos buscando, ou seja, precisamos refletir se em determinados momentos não estamos mirando na direção errada. Esta preocupação tem sentido se observarmos que em épocas de crise as críticas voltam-se para o modelo político e econômico de uma sociedade e, imediatamente, criam-se medidas, pacotes, etc., para solucionar os problemas. Na sociedade capitalista, em especial, quando uma crise instala-se, o Estado é chamado para resolver os problemas que o mercado causou. Assim, a mercadoria volta a ser o centro de tudo e até a educação submete-se a ela. O resultado desse modelo de sociedade é a repetição das crises. Por que não olhar na direção apontada por Benjamin? Talvez seja porque nela esteja escrito: “[...] quem quiser ver a caricatura do capital, sob a forma de mercadoria precisa apenas pensar em uma loja de brinquedos” (BENJAMIN, 1984, p. 73).

O simbolismo e a crítica presentes nas observações feitas por Walter Benjamin demonstram que se preocupar com o que e como as

novas gerações estão sendo educadas é um jeito de manter-se crítico ao presente e cuidar do futuro. Para tanto, será preciso enxergar aquilo que não é mostrado, ouvir o que é abafado e sentir o que não foi tocado. Em outras palavras, é preciso viver outras experiências e percebê-las também como outras formas de racionalidade.

E a **narração**? A extinção da arte de narrar, descrita por Benjamin, é uma preocupação que permeia toda sua obra. Tal preocupação é resultado das suas observações sobre o fim das narrativas, segundo ele, ela está ligada à pobreza de experiências e ao atrofiamento da memória.

Embora o objetivo da discussão seja sobre a narratividade e a exposição ao público, que em síntese resume-se em ressaltar a importância da mesma como uma ferramenta que por meio da linguagem contribui para a formação do indivíduo e sua história, ainda assim, é preciso que se esclareça qual é a implicação pedagógica da narração. Tentaremos mostrar quais são essas implicações, em especial aquelas oriundas do papel do narrador. Antes, porém, vejamos como Benjamin vê o trabalho da pedagogia oficial.

De acordo com o autor, “[...] psicologia e ética são polos em torno das quais a pedagogia burguesa se agrupa” (BENJAMIN, 1984, p. 89). Sendo a nossa intenção avaliar as implicações pedagógicas da narração, consideramos aconselhável olharmos primeiramente para esses polos, nos quais a pedagogia ainda hoje está agrupada. Benjamin adverte, porém, que não se deve supor que ela está estagnada por estar agrupada à psicologia e à ética, haja vista que “[...] atuam nela ainda forças ativas e, às vezes, também significativas” (BENJAMIN, 1984, p. 89). O que acontece, no entendimento de Benjamin, é o seguinte:

Apenas, elas nada podem contra o fato de que a maneira de pensar da burguesia, aqui como em todos os âmbitos, está cindida de uma força não dialética e rompida interiormente. De um lado a pergunta sobre a natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; do outro lado a finalidade da educação: o homem íntegro, o cidadão. (BENJAMIN, 1984, p. 89).

Benjamin entende que a pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos. É entremeio a esses dois momentos – a natureza do educando e a finalidade da educação – que

precisamos pensar na narração como uma ferramenta pedagógica. O narrador tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Suas principais contribuições poderão estar no desmascaramento de falsas realidades que a própria pedagogia ajuda a construir. Benjamin acredita que a sociedade burguesa “[...] hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude, hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista” (BENJAMIN, 1984, p. 89). Essa ação, organizada e arquitetada de acordo com os interesses da sociedade burguesa, corresponde, no entender do filósofo, a uma estratégia carregada de insinuações e empatias que nada mais quer que a prática da reprodução. “A burguesia vê sua prole enquanto herdeiros; mas aos deserdados enquanto apoio, vingadores ou libertadores. Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas consequências pedagógicas são incalculáveis” (BENJAMIN, 1984a, p. 198).

Para se ter uma ideia da dimensão do papel do educador dentro desse cenário é preciso resgatar quem é ou quem pode desempenhar o papel de narrador. Entre os grupos de narradores que se interpenetram de várias maneiras o autor destaca que de um lado estão os viajantes, “[...] quem viaja tem muito que contar” (BENJAMIN, 1994a, p. 198), de outro, “[...] o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair de seu país e conheceu suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 1994a, p. 198). Todos eles, porém, recorrem à mesma fonte, “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa” (BENJAMIN, 1994a, p. 198).

Considerando os dois grupos de narradores, a fonte onde eles buscam o conteúdo e a inspiração para a construção das narrativas que serão posteriormente retransmitidas, é possível destacar dois exemplos de narradores que poderão efetivamente dar à narração uma implicância pedagógica. São eles: os pais e os professores.

O narrador sabe dar conselhos, diz Benjamin, e o conselho, afirma ele, “[...] tecido na substância viva da existência tem um nome: a sabedoria” (BENJAMIN, 1994a, p. 200-201). No entanto, a razão da arte de narrar estar definindo, pode ser percebida no fato de que, “[...] a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (BENJAMIN, 1994a, p. 200-201). Se assim é, por que não pensar naqueles que estão diretamente ligados à educação dos seres humanos desde os primeiros anos de vida, os pais e mestres, como pessoas que podem desempenhar a função de serem narradores? Ou seja, pessoas com capacidades de dar conselhos e transmitir sabedoria? É claro que a

intenção não é transformar pais e professores como salvadores da pátria num piscar de olhos, mas quem melhor do que eles para contribuir na formação das novas gerações? Há muito tempo pais e professores educam seguindo padrões e convenções de cada época, direta ou indiretamente, eles conduzem ou influenciam na educação dos seus.

Devido à radicalidade das transformações ocorridas em todo mundo nos últimos séculos, a função de educar passou a ser um desafio tão grande que levou e continua levando muitos pais e mestres a “desistirem” dela. O resultado desta “desistência”, porém, poderá ser muito mais agravante do que os equívocos historicamente cometidos na educação. É por este motivo que o papel desempenhado pelos pais e professores na educação dos filhos e alunos, respectivamente, merece e precisa ser observado.

Entretanto, somente resgatar o ânimo e o compromisso em educar já não é mais suficiente. É preciso uma verdadeira e ampla compreensão do cenário moderno e do que significa educar dentro desse cenário. Ser um pai ou um professor narrador, dentro desse contexto, significa ter a oportunidade de sensibilizar as futuras gerações para o cuidado com o futuro por meio das práticas do presente. Agindo com esta consciência, os resultados poderão ser frutíferos, pois, o conselho que pais e professores transmitirão se diferenciará da *informação* que hoje predomina, porque estará embasado e expressado na *narração*. A contribuição da *narração*, nesse caso, concentra-se no resgate do respeito ao adulto a partir da autoridade que este passará a exercer por estar nutrida da sabedoria, condição básica de uma narrativa.

E a *linguagem*? Nenhuma das conclusões, ideias, sugestões e experiências seriam sequer imagináveis sem a linguagem. É nela e com ela que chegamos até aqui, nossa vida e a vida do planeta é constituída pela linguagem. Refletir sobre o futuro da nossa existência, como ser pensante, abrigados em um planeta sob riscos, obriga-nos entender a existência de uma conexão entre todos e tudo que possui vida. Essa não é nem de longe uma tarefa fácil, pois estamos cada vez mais surdos, cegos e insensíveis, o que nos impede de comunicarmos com *tudo* e com *todos*.

A crítica benjaminiana à instrumentalização da linguagem não é, como pudemos acompanhar, uma consideração ingênua que ignora a funcionalidade do uso culto da língua a partir de mecanismos instrumentais. Pelo contrário, antes de ser ingênua ela é muito vivaz ao desacreditar que a linguagem se reduz apenas a um conjunto de códigos

e símbolos. Ela é muito mais que isso, é mais ampla, mais complexa e mais incompreensível, ao ponto de ser mágica.

Tendo a linguagem esta magnitude, a mediação pedagógica que dela surge não poderá ser limitada, reducionista. Se assim for ou se assim estiver acontecendo, alguma coisa está errada. O uso de instrumentos verbais e não verbais deve auxiliar a comunicação e o entendimento que daí surge, mas nunca subjugará-la nem submetê-la a uma norma, código ou regra que desvirtue ou impossibilite o conhecimento. Essa noção de linguagem foi pensada por Benjamin, suas apostas ganharam vida nas suas crenças místicas e descobertas filosóficas. Assim, em suas análises e conclusões sobre a diferença entre a linguagem dos homens e a linguagem das coisas, na capacidade mimética da linguagem e na tradução, Walter Benjamin compreendeu que o uso e o domínio da linguagem podem ser uma arma para a emancipação, como também para a escravidão, depende apenas da intenção dos detentores desse poder.

Ter presente esta concepção de linguagem desenvolvida por Benjamin, durante a construção de um projeto educacional, de um parâmetro curricular ou de uma aula, poderá ser, certamente, um diferencial positivo na busca por uma linguagem libertadora. No entanto, a grande contribuição de Benjamin à educação, no que diz respeito à linguagem, talvez esteja no que ele escreveu sobre a tradução. Traduzir para Benjamin é *transplantar* ou *transformar*, ou ambos. Nesse sentido, a tradução é intrínseca à leitura, à escrita, à citação, etc. Portanto, a mediação pedagógica que dela e com ela pode surgir tem possibilidade de ser transformadora e emancipadora.

Exercer o papel de tradutor por meio da educação é acreditar em outras racionalidades, é resgatar e ressuscitar experiências, é ser narrador de histórias que a historiografia oficial deixou de contar, é usar a linguagem com toda a sua capacidade mimética para demonstrar que aquilo que somos está ligado ao que fomos e ao que seremos. No entanto, tanto quanto ou mais importante do que saber quem fomos, é saber quem poderíamos ter sido, porém, pensar sobre isso não significa voltar ao passado para viver novamente, significa pensar como os nossos antepassados agiriam se estivessem vivendo no presente. Se conseguirmos fazer esta descoberta, teremos ânimo e coragem para mudar o presente com a compreensão do cuidado para com o futuro. Os conceitos de experiência, narração e linguagem desenvolvidos por Walter Benjamin têm em sua essência os fundamentos que podem levar a esse fim.

Experiência, narração e linguagem: fundamentos de uma estrutura curricular interdisciplinar

Os três conceitos benjaminianos destacados nesse trabalho para contribuírem num projeto educacional emancipador precisam ser pensados a partir das relações que podem ser estabelecidas entre eles. A relação ou a inter-relação entre esses conceitos é o que sustenta, por exemplo, a possibilidade de um *professor narrador*. A narração, ao fazer uso da linguagem, pode ativar a memória e conseguir, com isso, identificar e *desembrulhar* a tradição. Ao proceder dessa forma, poderá transformar e/ou provocar novas experiências que, na sua essência, carreguem potenciais emancipatórios. Tal condição, porém, somente será possível na sua inter-relação com a experiência e a linguagem. Caso contrário, num mundo marcado pela pobreza de experiências, ao *professor narrador* caberá a tarefa apenas de “[...] encher os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que o gerou e poderia dar-lhe sentido” (FREIRE, 1980, p. 79).

Em meio a esse processo, para que a narrativa cumpra o seu papel da forma que Benjamin propõe, a memória precisa desempenhar a função da lembrança. Porém, a atividade de rememorar não pode ignorar a realidade presente na reconstrução da experiência. Quando uma lembrança surgir como um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito, será preciso que a apreensão da realidade, de forma inteligente, esteja acontecendo por parte do sujeito. Isso se deve ao fato de que uma lembrança, “[...] sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição” (BOSI, 1994, p. 81).

O professor ou o adulto poderá desempenhar a função de narrador para as gerações novas, mas será preciso ter o que narrar, ou seja, ter vivido experiências que possibilitem a existência da narrativa. É por esse motivo que se observa na figura do “velho” um narrador em potencial; se ele viveu experiências coletivas é guardião de *tesouros*. Dessa forma, se ele for ignorado, é a sociedade como um todo que empobrece. Bosi relembra que, nas tribos antigas o ancião, “[...] tem um lugar de honra como guardião do tesouro especial da comunidade, a tradição.” (BOSI, 1994, p. 82). Ser guardião não significava ter uma capacidade especial, “[...] mas é o seu interesse que se volta para o passado

que ele procura interrogar cada vez mais, ressuscitar detalhes, discutir motivos, confrontar com a opinião de amigos, ou com velhos jornais e cartas em nosso meio” (BOSI, 1994, p. 82). O exercício de lembrar, portanto, a partir da tradição, deve fazer um projeto educacional que pretende criar um ser humano que consegue enxergar outro mundo além do mundo consumista que ora vive. Acreditamos que um projeto assim seja possível, porém, entendemos que para sua realização será preciso admitir a presença da experiência, da narração e da linguagem de forma inter-relacionadas no seio desse projeto.

A contribuição benjaminiana à educação, a partir dos conceitos expostos, pode também ser encontrada na crítica a um modelo de educação que não consegue ser interdisciplinar nem mesmo libertador, por manter-se como um *ato de depositar*. Nessa forma de educar o professor será sempre aquele que tem alguma coisa a depositar e o aluno, claro, é o depósito. Paulo Freire, educador brasileiro do século XX, ao questionar modelos educacionais, denomina esse modelo de educação como bancária.⁶ Afirmar que num processo educacional assim, “[...] o conhecimento é um dom concebido por aqueles que se consideram como seres possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. É uma negação da educação e do conhecimento como um processo de procura” (FREIRE, 1980, p. 79).

Ao olhar a educação sob a ótica freireana, um sentimento de intranquilidade toma conta de nossas vidas. Freire tem razão ao identificar e afirmar a existência de uma educação bancária predominante nos últimos séculos em quase todas as sociedades. Diante dessa situação incômoda, porém, duas são as alternativas que se abrem: a acomodação e com ela o “acostumar-se” com essa realidade; ou o olhar crítico sobre a realidade, e com ele o refazer, o recomeçar, etc.

É, obviamente, na segunda opção, juntamente com o desafio e a esperança que ela carrega, que se encontra, ainda com vida, o sonho da redenção revolucionária da humanidade que Benjamin propunha. Walter Benjamin tinha essa esperança e para que ela vença todos os grilhões da história é preciso mantê-la viva. A educação, certamente,

⁶ A educação bancária mantém e reforça as contradições por meio das práticas e atitudes que reforçam a sociedade opressora em seu conjunto: a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe as opções, os alunos submetem-se. [...] Em resumo, a teoria e prática bancária, enquanto força de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos. (FREIRE, 1980, p. 81)

é uma das primeiras condições, entre outras, que o ser humano precisa ter para que esse e outros sonhos virem realidade. No entanto, a educação não pode apenas ser possível, ela precisa ser possível e libertadora. Ela precisa sensibilizar os seres humanos para que despertem à possibilidade de serem construtores de um mundo melhor para todos. Contudo, é importante destacar que uma experiência educacional libertadora depende de uma estrutura educacional libertadora. Mas, isso é possível? Sim, é possível para quem tem esperança e práticas libertadoras.

A inter-relação entre a experiência, a narração e a linguagem remete a pensar na interdisciplinaridade na educação. Independente das diferentes lógicas, perspectivas ou concepções que possam existir sobre a interdisciplinaridade, isso porque ela pode ser vista também como superação da dicotomia entre pedagogia e epistemologia, ou mesmo, teoria e prática. Para melhor compreendermos o conceito de interdisciplinaridade, vejamos o que Yves e Abdelkrim dizem:

La palabra interdisciplinaridad há atravesado las fronteras y há dado la vuelta al planeta. Se utiliza tanto en la francofonia como en los países germano-escandinavos, en los países anglosajones y en los de lengua española y portuguesa. De Nueva Zelanda a Brasil, de Portugal a Noruega, de Chile a Canada, la palabra es hoy en día de uso común. Podríamos pensar a primera vista, y sin duda de forma un poco ingenua, que la palabra está cargada de um significado socialmente compartido por la totalidad de sus usuarios, y que se caracteriza por algunas perspectivas comunes en el plano de la investigación en educación, así como en el de la formación. Ahora bien, tal aprehensión corre el riesgo de dar lugar a malas interpretaciones. En efecto, presentamos la existencia de tres concepciones profundamente diferentes, pero que, penándolo bien, no sólo aparecen como complementarias sino como indispensables las unas de las otras. [...] Síntese de las tres concepciones: francesa, norteamericana y brasileña. **Francia:** perspectiva filosófica y/o epistemológica (interacciones internas) – búsqueda de una síntesis conceptual (interdisciplinaridad académica) – interdisciplinaridad reflexiva y crítica, unificación del saber científico – búsqueda del sentido (lógica racional). **Estados Unidos:** perspectiva instrumental (interacciones externas) – búsqueda de respuestas operacionales a preguntas hechas dentro de la sociedad – interdisciplinaridad de proyecto,

saber útil de imediato – búsqueda de la funcioanlidad (lógica instrumental). **Brasil:** perspectiva afectiva (interacciones internas al sujeto) – búsqueda de respuestas operacionales a preguntas personales hechas por el sujeto – interdisciplinaridad introspectiva, realizacion del sujeto humano – búsqueda del si (lógica subjetiva). (LENOIR; HASNI, 2004)

Partindo dessas concepções, entendemos que a interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma forma de não engessar conteúdos, disciplinas e conhecimentos que pretendem serem válidos por si mesmos, sem relacionarem-se com outras formas de saber. A interdisciplinaridade, portanto, promove e respeita as interações internas e externas na vida do ser humano. Dessa forma, ela precisa estar na base de uma estrutura curricular promotora de uma educação emancipadora.

Assim, para que a experiência, a narração e linguagem inter-relacionadas estejam na base de todo e qualquer projeto educacional interdisciplinar, é fundamental acreditar em “outras racionalidades” e, em “outras formas de educar”, seja na escola, na família ou na comunidade. Ensinar de forma interdisciplinar nos leva a pensar na concepção benjaminiana de experiência coletiva: narrativas que transmitem conselhos, sabedoria; e linguagem mágica: uma linguagem que vai além dos códigos e signos. Se assim é, poderíamos afirmar que a inter-relação entre experiência, narração e linguagem pode estar entre os fundamentos da interdisciplinaridade.

Com uma estrutura curricular sustentada na interdisciplinaridade, a educação crítica poderá ser revolucionária. “Ela é profética – e como tal portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do homem” (FREIRE, 1980, p. 81). Para tanto, será preciso acreditar na utopia. De acordo com Freire, todo o projeto educacional que poderá levar o homem à emancipação está ligado à utopia e isso deve ser permanente, pois, “[...] a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocrizamos” (FREIRE, 1980, p. 28). Para Freire, é esse o risco que correm as revoluções que deixam de ser permanentes.

O ser humano precisa tomar parte da realidade e transformá-la de forma consciente. A educação pode e deve auxiliar nesse processo. Entretanto, ela precisa ser libertadora. Tal educação será possível

a partir de uma ação pedagógica dialógica, onde presente, futuro e passado mantenham relações. Dessa forma, por meio da memória e da tradição, outras histórias que foram ignoradas pela história oficial poderão ser resgatadas e a partir delas poder-se-á imaginar como seria o presente caso elas tivessem sido vencedoras. Essa tarefa não impede o olhar para frente, para o futuro, pois não é uma tarefa de voltar ao passado e lá ficar, é sim, um resgate de potenciais emancipatórios sufocados. Com eles, o presente pode ser transformado.

Walter Benjamin tinha esperança quanto à redenção evolucionária da humanidade; outros pensadores e educadores lançaram olhares críticos sobre as sociedades e seus projetos educacionais, criticaram e propuseram saídas para a construção de um mundo melhor, alguns desses autores e ideais foram apresentados nesse trabalho. Após dialogar com eles e observar a realidade deste início de século, acreditamos que a transformação possível e da qual queremos fazer parte, está condicionada a um projeto educacional emancipador, nas bases desse projeto está uma estrutura curricular orientada na e pela interdisciplinaridade que, por sua vez, pode ser enriquecida na inter-relação entre experiência, narração e linguagem, conceitos benjaminianos para uma educação emancipadora.

Considerações finais

Vimos, inicialmente, que para Benjamin toda experiência é portadora de conteúdo e que, da infância à velhice, estamos envolvidos com experiências. Nesse sentido, de acordo com o filósofo, quando buscamos o sentido da experiência na vida do ser humano e a forma de estruturação que a torna relevante e a dá significado, estamos fazendo referência à memória, uma vez que ela auxilia na vivência da experiência. Isso se deve ao fato de que não são apenas as condições vividas no presente que fazem as pessoas lembrarem o passado, mas a própria experiência é influenciada pelos acontecimentos do passado.

Ao aprofundar a importância da narração e da exposição ao público Benjamin compreende a narratividade como uma ferramenta que por meio da linguagem contribui para a formação do indivíduo, conservando assim sua memória e sua história. Daí demonstrar que o adulto, na figura do pai e do professor, pode desempenhar um papel de narrador, ou seja, aquele que dá conselhos e transmite sabedoria. O professor ou o adulto que desempenhar tal função terá que ter o que

narrar, ou seja, necessita ter vivido experiências que possibilitem a existência da narrativa. É por esse motivo que Benjamin reconhece na figura do “velho” um narrador em potencial e, na medida em que viveu experiências coletivas, é guardião de *tesouros*. Caso seja ignorado, a sociedade como um todo se empobrece.

Em relação à linguagem e a intermediação pedagógica fica claro que a intenção de Benjamin está no desejo de libertá-la de toda e qualquer forma de instrumentalização, o que não significa o fim dos instrumentos linguísticos que possibilitam a existência da comunicação. Benjamin questiona as consequências que uma instrumentalização pode provocar na e para a linguagem. Ou seja, quando a instrumentalização modifica a linguagem, impedindo-a de ser conhecida na sua essência, ela poderá deixar de ser um instrumento libertador.

A análise dos conceitos de experiência, narração e linguagem, contribuiu para refletir de uma forma mais ampla e fundamentada a hipótese de que *a experiência, narração e linguagem podem estar nas bases e servirem de fundamento na construção de uma estrutura curricular interdisciplinar*. Como resultado de tais reflexões, surgiram novos questionamentos, novas considerações e algumas conclusões. Esses conceitos podem contribuir para a construção e a efetivação de um projeto educacional emancipador, mas precisam ser pensados a partir das relações que podem ser estabelecidas entre eles.

As inter-relações existentes entre esses conceitos exigem um projeto de educação interdisciplinar e, para que a experiência, a narração e linguagem inter-relacionadas estejam na base de todo e qualquer projeto educacional interdisciplinar, é fundamental apontar para a existência de “outras racionalidades” e “outras formas de educar”, seja na escola, na família ou na comunidade. Educar de forma interdisciplinar, então, implica em pensar no conceito de experiência coletiva, em narrativas que transmitem conselhos e sabedoria, bem como na linguagem mágica que vai além dos códigos e signos. Com base nessas observações é possível concluir que a inter-relação entre experiência, narração e linguagem é condição para a interdisciplinaridade.

Por acreditar na possibilidade da emancipação por meio da educação, e por estar em sala de aula, seja em escola pública, particular ou ensino superior, ou seja, estar vivenciando a realidade educacional nesse início de século, é que o desejo de continuar investigando e contribuindo para a construção de propostas curriculares, políticas públicas educacionais e projetos políticos pedagógicos críticos e emanci-

patórios, ganha força para enfrentar os desafios que vão aparecendo. O potencial das reflexões e contribuições de Walter Benjamin é, nesse sentido, um importante e necessário instrumento para o enriquecimento das novas descobertas.

Walter Benjamin não se transformou em um professor, conforme chegara a sonhar em certos momentos, em outros, admitiu não ter sido um bom pai, por não ter tido a oportunidade de estar mais próximo de seu único filho durante sua infância e adolescência. No entanto, talvez, tenha sido exatamente essas as razões que o levaram a compreender a realidade do ser humano e do mundo da forma que ele compreendeu. A educação, portanto, seja no seu sentido formal ou informal, direta ou indiretamente, fez parte das reflexões de Benjamin. Se o seu desejo, com a construção de uma *história a contrapelo*, não era voltar ao passado e lá ficar, mas sim, resgatar de lá todas as experiências sufocadas e ignoradas para que pudessem enriquecer as experiências do presente, o nosso, foi aproximar essas ideias de Walter Benjamin com a educação, fazendo assim uma dupla contribuição: com Benjamin, ao propor uma aplicabilidade de sua teoria, e com a educação, ao desejá-la emancipadora.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. RJ: Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire Um Lírico No Auge Do Capitalismo**. Tradução Jose Carlos Martins Barbosa; Hemerson Alves Batista. 3. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994b.

_____. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense. 1994a.

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumus. 1984.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da educação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes. 1980.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração e Walter Benjamin**. FAPESP, Campinas, SP: FAPESP 1994.

_____. **Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago. 2005.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Backhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. Campinas, SP: Papirus. 1995.

KANT, Immanuel. O Que é o Iluminismo? In: _____. **Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Tradução Artur Morão. Lisboa, PT: Ed. 70, 1995

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus. 1997.

_____. In: BRASIL, Ministério da educação / Secretaria de educação básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília. 2007.

LENOIR, Yves, HASNI, Abdelkrim. “**La interdisciplinaridad**: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón”. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). n. 35, mayo-agosto 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie35a09.htm>>.

LOMBARDO, Livia. Como Faziam Sem... Professor. Revista, **Aventuras Na História**. Editora Abril, Edição 63, São Paulo, out. 2008.

PATIO, **Revista Pedagógica**. Editora Artmed. Ano IX, Nº 33. Fevereiro/abril 2005.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez. 2004.

SCHOLEM, Gershom. **Walter Benjamin**: a história de uma amizade. Trad. Geraldo Gerson de Souza, Natan Norbert Zins e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva. 1989

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Ler O Livro Do Mundo**: Walter Benjamin: romantismo e crítica literária. Editora Iluminuras Ltda. 1999.

TONET, Ivo. Educação, **Cidadania e emancipação Humana**. Ijuí, Editora Unijuí, 2005.