

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n4e25943>

Educação em trânsito: a escola entre ruínas, labirintos e passagens

Education in transit: the school between ruins, labyrinths, and passages

Educación en tránsito: la escuela entre ruinas, laberintos y pasajes

Amarildo Luiz Trevisan

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>

Resumo: Este artigo investiga o papel da escola como um espaço de passagem, empregando a metáfora das passagens parisienses de Walter Benjamin para compreender a mediação entre o mundo privado e o público no contexto educacional. A partir das reflexões de Hannah Arendt, discute-se como a escola pode preservar sua autonomia, evitando ser reduzida a uma extensão da família ou a um aparelho ideológico da sociedade. No contexto da violência escolar, argumenta-se que a escola não deve se limitar a medidas repressivas e tecnológicas, como sistemas de vigilância e monitoramento, mas sim ser concebida como um espaço de transição e experimentação, onde a educação se constrói no trânsito entre tradição e inovação. A metodologia adotada para a análise é a da concepção materialista dialética de Walter Benjamin, que possibilita interpretar criticamente os sentidos atribuídos à escola como espaço de mediação e passagem. Com base nesse referencial, o artigo busca compreender a escola como um território de possibilidades e não como uma estrutura estática, promovendo um aprendizado que se dá na mediação entre memória e futuro, passado e potencial ainda não realizado.

Palavras-chave: Filosofia da educação; escola como passagem; Walter Benjamin; Hannah Arendt; violência escolar.

Abstract: This article examines the role of the school as a transitional space, drawing on Walter Benjamin's metaphor of the Parisian arcades to analyze the mediation between private and public spheres within the educational context. Grounded in the reflections of Hannah Arendt, the study explores how schools can maintain their institutional autonomy, resisting reductions to mere extensions of the family unit or instruments of societal ideology. In addressing the issue of school violence, the article contends that educational institutions should not rely solely on repressive or technological strategies, such as surveillance and monitoring systems, but should instead be envisioned as dynamic environments of transition and experimentation, where education emerges in the interplay between tradition and innovation. The analysis is based on Benjamin's dialectical materialist framework, which facilitates a critical interpretation of the school's function as a site of mediation and transformation. Through this lens, the article conceptualizes the school not as a static entity, but as a generative space of possibilities, fostering learning through the mediation between memory and futurity, between the past and the unrealized potential.

Keywords: Philosophy of education; school as passage; Walter Benjamin; Hannah Arendt; school violence.

Resumen: Este artículo investiga el papel de la escuela como un espacio de transición, utilizando la metáfora de los pasajes parisinos de Walter Benjamin para comprender la mediación entre el mundo privado y el público en el contexto educativo. A partir de las reflexiones de Hannah Arendt, se discute cómo la escuela puede preservar su autonomía, evitando ser reducida a una extensión de la familia o



a un aparato ideológico de la sociedad. En el contexto de la violencia escolar, se argumenta que la escuela no debe limitarse a medidas represivas y tecnológicas, como sistemas de vigilancia y monitoreo, sino que debe concebirse como un espacio de transición y experimentación, donde la educación se construye en el tránsito entre la tradición y la innovación. La metodología utilizada para el análisis es desde la concepción materialista dialéctica de Walter Benjamin, que permite interpretar críticamente los significados atribuidos a la escuela como un espacio de mediación y pasaje. Con base en este enfoque, el artículo busca comprender la escuela como un territorio de posibilidades, en lugar de una estructura estática, promoviendo un aprendizaje que se ocurre a partir de la mediación entre la memoria y el futuro, entre el pasado y el potencial aún no realizado.

Palabras clave: Filosofía de la educación; escuela como pasaje; Walter Benjamin; Hannah Arendt; violencia escolar.

1 Introdução¹

No mundo contemporâneo, a escola enfrenta ameaças que comprometem sua função essencial de mediação entre o mundo privado e o público, sendo pressionada por forças ideológicas que disputam seu significado e controle. De um lado, há a crescente tendência de privatização e individualização da educação, que se manifesta em políticas de incentivo ao *homeschooling* e na expansão de modelos educacionais voltados para nichos específicos, alinhados a determinados valores culturais, religiosos ou de mercado. Essa perspectiva parte da ideia de que a escola deve ser uma extensão dos princípios familiares e que o ensino pode ser reduzido a uma transmissão de conhecimentos técnicos ou morais, desconsiderando sua função pública e socializadora. Tal movimento, embora se apresente como uma defesa da liberdade educacional, insere-se em uma matriz que busca dissolver a dimensão coletiva da escola, enfraquecendo sua capacidade de formar cidadãos críticos e autônomos (Guilherme; Picoli, 2018).

Por outro lado, a escola também é alvo da instrumentalização política, sendo muitas vezes reduzida a um campo de disputa em que diferentes grupos tentam moldá-la de acordo com suas agendas, seja impondo restrições ao ensino de determinados temas, seja subordinando o currículo a diretrizes ideológicas específicas. Essa polarização coloca a educação em uma posição frágil, na qual seu papel formativo é deslocado para servir a projetos externos, comprometendo sua autonomia intelectual (Gascón, 2018; Gascón; Fortunado; Aguilar, 2023). Ambas as tendências — seja a privatização da escola como espaço fechado e exclusivo, seja

¹ Sou profundamente grato pelas contribuições críticas e generosas de Noeli Dutra Rossatto (UFMS, Brasil), Antonio Gómez Ramos (UC3M, Espanha) e Catia Piccolo Viero Devecchi (UnB, Brasil) e aos pareceristas da revista Cadernos de Pesquisa. Suas leituras, comentários e sugestões orientaram ajustes substantivos e aprimoraram a argumentação deste capítulo. Eventuais falhas que persistam cabem unicamente a mim.

sua subordinação a narrativas políticas dominantes — operam a partir de uma compreensão de cunho ideológico que ignora a escola como um território de pluralidade, segundo o qual o aprendizado não pode ser condicionado por interesses privados ou doutrinários, mas orientado pela construção do pensamento crítico e pelo compromisso com a formação democrática. Assim, a escola contemporânea se vê encurralada entre forças que, embora opostas em aparência, compartilham a mesma intenção de capturá-la como instrumento de poder, afastando-a de sua função de introduzir as novas gerações ao mundo de forma reflexiva e autônoma.

Em síntese, o dilema central da escola hoje está na tentativa de reduzi-la a um prolongamento da esfera privada (lar, identidade, cultura, gênero) ou a um instrumento da esfera pública (doutrina, partido, Estado). Esse embate reflete não apenas a disputa entre identitários e redistributivistas, mas, sobretudo, entre aqueles que querem subordinar a educação à preservação dos valores familiares e aqueles que a enxergam como um mecanismo de transformação social imediata. No meio desse confronto, a escola perde seu caráter de mediação e transição, sendo capturada ora como um espaço de reprodução do passado, ora como um aparato de doutrinação do presente.

Porém, numa visão ampliada, a escola é, por definição, um espaço em constante deslocamento. Situada entre o mundo privado da família e o mundo público da sociedade, entre a tradição do passado e a incerteza do futuro, ela se configura como um território paradoxal, que ao mesmo tempo protege e expõe, conserva e transforma, orienta e desconstrói. Em *A crise na educação* Hannah Arendt (1992), identifica a escola como um espaço limiar, um lugar onde os jovens ainda não estão plenamente inseridos no mundo público, mas começam a se familiarizar com ele. No entanto, essa função transitória se encontra sob forte tensão na modernidade: a escola necessita preservar o legado do passado sem se fixar na autoridade tradicional e, ao mesmo tempo, precisa preparar os alunos para um futuro imprevisível sem se render ao *páthos* do novo. Como, então, a educação pode cumprir essa missão sem se perder entre a nostalgia de um mundo que já não existe e a aceleração irrefletida das exigências contemporâneas?

Nesse contexto, Benjamin (2009) oferece uma metáfora potente para compreender a escola como um espaço de travessia: as passagens parisienses. Assim como as passagens parisienses conectam fragmentos da cidade e revelam a

coexistência de diferentes tempos e experiências, a escola pode ser compreendida como um espaço de intersecção entre a infância protegida e as exigências do mundo adulto, entre a segurança do conhecido e a exploração do incerto.

Por isso, a pergunta inicial, que orienta a discussão, busca entender como a escola pode cumprir essa função de transição sem se submeter completamente nem ao afeto familiar, nem às exigências do ambiente social e político, bem como seria possível viabilizar o trabalho docente na ruptura entre passado e futuro. Ou seja, como preservar a tradição sem se tornar um espaço fossilizado e, simultaneamente, abrir-se ao novo sem se dissolver na efemeridade do presente? A resposta à essa questão será construída a partir das reflexões de Hannah Arendt, que descreve a escola como um espaço intermediário, e das metáforas de Walter Benjamin sobre as passagens parisienses, que simbolizam a transição entre tempos e realidades distintas.

Para interpretar esse deslocamento da escola como um espaço de passagem e mediação, será utilizada a metodologia da concepção materialista dialética de Walter Benjamin. Essa abordagem se fundamenta na noção de imagem dialética. Também parte do princípio de que a história não deve ser entendida como uma sucessão linear e progressiva de eventos. Ao contrário, a história é um campo de forças em constante tensão. Nesse campo, o passado nunca está definitivamente encerrado. Ele pode ser reativado a partir das necessidades do presente. O “materialismo” benjaminiano não se ancora nos pressupostos do determinismo econômico da base sobre a superestrutura, como propõe a leitura ortodoxa do marxismo, mas, ao contrário, integra elementos da virada teórica da Escola de *Frankfurt*, ao admitir que construções culturais, simbólicas e religiosas — isto é, elementos da superestrutura — podem também determinar formas de organização econômica e material. A crítica de Benjamin à ideia de progresso, comum tanto ao marxismo hegemônico quanto ao iluminismo burguês, coloca-o em uma posição conceitual singular. Em lugar de pensar a história como sucessão linear de estágios racionais e cumulativos, ele propõe a atualização como categoria central: uma leitura vertical, descontínua e constelacional da história, capaz de fazer emergir sentidos ocultos do passado no tempo presente.

Desse modo, o “materialismo” de Walter Benjamin é um dispositivo crítico, aberto à interrupção da narrativa histórica dominante, e não uma reafirmação da infraestrutura como motor da história. Esta diferenciação é fundamental para evitar reduções conceituais que avalia Benjamin sob a ótica de um materialismo que ele

justamente questiona e subverte. Bolle (2009), um dos principais intérpretes da obra de Walter Benjamin no contexto latino-americano, explicita essa inflexão ao afirmar:

Distanciando-se da visão progressista da história, que o marxismo ortodoxo compartilha com o pensamento burguês, Benjamin visa “demonstrar um materialismo histórico que aniquilou em si a ideia de progresso” e “cujo conceito básico não é o progresso, e sim a atualização” [N 2,2] (Bolle, 2009, p. 1156).

Essa formulação torna evidente a ruptura de Walter Benjamin com o materialismo histórico tradicional e seu compromisso com uma leitura crítica e descontínua da história. Portanto, essa abordagem não contradiz o materialismo histórico-dialético, mas amplia sua capacidade crítica ao integrar mediações culturais e simbólicas na análise dos processos históricos. Tal como Walter Benjamin, o trabalho não se ancora em uma leitura mecanicista da relação entre base e superestrutura, mas aposta em uma análise dialética da cultura como campo de forças contraditórias, capaz de revelar fissuras, possibilidades e interrupções no curso da história. A conceituação da escola como passagem não substitui a análise das determinações históricas — ela as reformula, desvelando como a experiência escolar se constitui como território de disputa e atualização de sentidos sociais. Longe de ser uma fuga da história, trata-se de uma aproximação mais sutil e atenta aos modos pelos quais ela se inscreve na linguagem, nas instituições e nas práticas culturais — inclusive na escola. Nesse contexto, os objetos culturais e simbólicos, como a escola, não são vistos como epifenômenos de uma base econômica, mas como lugares de condensação e disputa de sentidos históricos, com potência para reconfigurar inclusive as formas de vida material.

A partir dessas reflexões, este artigo propõe-se a investigar como a escola pode afirmar sua vocação de espaço de transição, sem se reduzir nem à proteção exclusiva do modelo familiar, nem à funcionalização tecnocrática do mundo público. No primeiro momento, aborda-se a perspectiva de Hannah Arendt, que compreende a escola como um território intermediário entre o lar e a esfera pública, marcado pela tensão entre preservação e introdução ao mundo. Em seguida, examina-se a contribuição de Walter Benjamin, especialmente a metáfora das passagens parisienses, para repensar a escola como lugar de travessia, entre ruínas e possibilidades, onde tempos históricos distintos se entrelaçam. A seção seguinte discute como essas concepções ampliam o debate sobre a violência escolar, deslocando-o do campo do controle e do

monitoramento para o da escuta, da mediação e da reconstrução simbólica. Por fim, aprofunda-se a contribuição da imagem dialética na leitura materialista da história, proposta por Benjamin, que recusa a linearidade do tempo e valoriza os fragmentos do passado como potências de reinvenção do presente e do porvir.

Assim, ao longo do texto, será discutido como as contribuições filosóficas de Arendt e Benjamin oferecem chaves interpretativas para uma concepção mais crítica da escola: não como um espaço estático de reprodução, mas como território de possibilidades, onde tradição e renovação, autoridade e ruptura, convivem em tensão criadora.

2 Educar no Limite: a escola entre a ruína da autoridade e a reinvenção do novo em Arendt e Benjamin

A perspectiva de Hanna Arendt sobre a crise da educação está profundamente conectada à sua história de vida. Filósofa judia alemã, Hanna Arendt foi aluna de Martin Heidegger e Karl Jaspers e teve sua formação intelectual marcada pelo colapso da República de Weimar, a ascensão do nazismo e a experiência do exílio. Fugindo da Alemanha nazista, Arendt viveu na França e depois nos Estados Unidos, onde se estabeleceu como uma das mais influentes pensadoras políticas do século XX. Sua experiência com regimes totalitários e a destruição das tradições políticas e culturais europeias influenciaram sua visão sobre a educação como um espaço de mediação entre o passado e o futuro.

É assim que o pensamento de Hannah Arendt sobre a educação não é meramente conservador, mas uma defesa da escola como um espaço decisivo de construção da cidadania. Ao invés de ver a educação como uma ferramenta de adaptação ao presente, ela a concebe como um campo de mediação entre o que foi e o que ainda pode ser, garantindo que o novo não surja como mera repetição do passado, mas como um espaço de criação responsável.

A crise educacional, para Hannah Arendt, não era um fenômeno isolado, mas parte de uma crise mais ampla da autoridade e da tradição nas sociedades modernas. Em *A Crise na Educação* (1992), Hannah Arendt argumenta que a escola pode ser um espaço de transição entre o passado e o futuro, preservando o legado cultural sem fossilizá-lo e, ao mesmo tempo, preparando os jovens para a novidade sem ceder à efemeridade do presente. Passa a criticar reformas educacionais que buscavam

eliminar a distinção entre adultos e crianças, resultando na perda da responsabilidade do educador e na fragilidade da transmissão do conhecimento.

Arendt (1992) discute a função central da escola no processo de socialização das crianças. Para a autora, a criança, por não ter familiaridade com o mundo, precisa ser gradualmente introduzida a ele. Na medida “em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é” (Arendt, 1992, p. 239).

Portanto, assim a escola se mantém como um lugar onde o professor representa o mundo e prepara a criança para sua futura atuação na sociedade, sem, no entanto, deixá-la entregue ao próprio destino. O docente atua como um mediador entre a criança e a sociedade, introduzindo-a, de forma gradual e orientada, ao mundo público. Nesse sentido, a escola oferece um ambiente seguro no qual os alunos possam experimentar, questionar e compreender a realidade, sem serem lançados prematuramente às suas exigências e complexidades. Essa mediação cuidadosa é essencial para que a escola cumpra sua função de transição, permitindo que os jovens desenvolvam autonomia intelectual e consciência social sem que sejam deixados à mercê das incertezas do mundo adulto antes de estarem preparados para enfrentá-lo.

Desse modo, a escola preserva seu caráter de mediação. Garante um espaço onde as crianças possam ser introduzidas de forma progressiva e equilibrada ao mundo público. Evita-se, assim, que sejam absorvidas precocemente por interesses privados ou políticos, os quais predominam por vezes no contexto da sociedade. Essa configuração impede tanto a submissão da escola ao controle familiar — o que comprometeria sua função socializadora — quanto sua captura por discursos que a convertem em instrumento de doutrinação. A educação, nesse contexto, pode ser vista como um processo situado entre dois mundos. Não é totalmente autônoma, mas também não pertence integralmente a nenhuma dessas esferas. Em outras palavras, complementa Arendt (1992):

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigado, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (Arendt, 1992, p. 245).

Arendt (1992) referenda aqui a tensão fundamental da educação no mundo moderno: ela precisa se apoiar na autoridade e na tradição para introduzir as novas gerações ao mundo, mas, ao mesmo tempo, opera em uma sociedade onde esses referenciais perderam sua força estruturante. Esse paradoxo coloca a escola em uma posição delicada, pois ela necessita equilibrar a necessidade de transmitir um legado cultural e social sem se tornar um espaço de mera reprodução do passado. Além disso, ao educar para um mundo em constante transformação, a escola não pode simplesmente ignorar a crise da autoridade e da tradição, ou seja, a fratura entre o passado e o futuro, mas precisa reinventar seu ofício mediador entre o novo e o estabelecido. Nesse sentido, a escola funciona como um espaço de transição, garantindo que os alunos sejam inseridos no mundo público com autonomia crítica, sem que essa inserção ocorra de maneira abrupta ou alienante.

A interpretação da posição de Hannah Arendt sobre a educação exige uma leitura cuidadosa, especialmente quando se considera sua visão sobre a escola como um espaço intermediário entre o mundo privado e o público. Em *A Crise na Educação* (1992), Arendt argumenta que a escola deve preparar as novas gerações para a inserção na esfera pública, sem, no entanto, se confundir com tal instância da sociedade. Essa perspectiva parece contrastar com suas ideias defendidas em *Reflexões sobre Little Rock* (2004), publicado na revista *Dissent* em 1959, em que a sua ênfase no direito das famílias sobre a educação gerou intensos debates. No artigo, Arendt (1992) expressa reservas quanto à intervenção estatal na integração racial das escolas nos Estados Unidos, defendendo que a educação deveria permanecer separada da política. Essa contradição ressalta a necessidade de contextualizar suas ideias para evitar leituras anacrônicas, reconhecendo tanto sua crítica às pedagogias progressistas dos anos 1950 quanto a fragilidade de sua posição sobre a segregação escolar.

Já o contexto de escrita do livro *Passagens (Das Passagen-Werk)* (2009), de Walter Benjamin, está profundamente marcado pelas transformações políticas e sociais do período entre guerras. A ascensão do fascismo na Europa, o colapso da República de Weimar e a crise da modernidade permeiam suas reflexões. A experiência da modernidade, para Walter Benjamin (2009), era caracterizada pelo choque, pela fragmentação e pelo ritmo acelerado da vida urbana, elementos que ele explorou ao analisar a figura do *flâneur*, o observador errante das cidades modernas.

A biografia de Benjamin também se entrelaça com a gestação do *Passagens*. Judeu alemão, intelectual marxista e crítico da cultura, ele foi perseguido pelo nazismo, o que o forçou a um exílio itinerante. Seu projeto de estudo das passagens, que inicialmente se voltava para uma crítica cultural da modernidade, assumiu tons cada vez mais políticos e filosóficos, refletindo sua preocupação com a história como um campo de luta entre forças opressoras e possibilidades de emancipação.

O *Livro das Passagens* nunca foi concluído. Em 1940, ao tentar fugir da ocupação nazista na França, Benjamin acabou tirando a própria vida na fronteira entre a França e a Espanha. Seu trabalho fragmentário sobre as passagens permaneceu como um testemunho poderoso de seu método filosófico singular—um mosaico de referências, citações e análises que buscam capturar a modernidade em seus resquícios, ruínas e promessas inacabadas (Gagnebin, 2010).

Walter Benjamin (2009) compreende as passagens, conhecidas no português como galerias, como estruturas arquitetônicas emblemáticas da modernidade urbana do século XIX, especialmente em Paris. Esses corredores cobertos de ferro e vidro, repletos de vitrines e lojas, funcionavam como espaços de transição entre o privado e o público, criando um ambiente de circulação onde a experiência da cidade moderna se condensava. No entanto, para Walter Benjamin (1992), as passagens não eram apenas fenômenos arquitetônicos, mas também símbolos da mudança nas formas de percepção e do impacto da mercadoria na vida cotidiana.

Ao definir o vocábulo "passagens" no dicionário *Conceitos de Walter Benjamin*, Heinz Brüggemann (2014) destaca que, em uma carta de 1932 endereçada a Gerhard Scholem, Benjamin menciona *Das Passagen-Werk* (*O Livro das Passagens*) entre os quatro livros que designam "o verdadeiro local da ruína ou da catástrofe" (Benjamin, 2002, p. 887). Isso sugere que Benjamin não via as passagens apenas como espaços físicos, mas como ruínas da modernidade, lugares onde os sonhos do progresso técnico se entrelaçam com os destroços da história. Nessa mesma carta, ele descreve o risco das formas de expressão literária que perseguiu ao longo dos últimos dez anos de sua trajetória intelectual, reconhecendo a complexidade de capturar em palavras a experiência da modernidade.

Brüggemann (2014) enfatiza que, para Benjamin, as formas literárias não eram apenas representações externas ao seu pensamento, mas expressões essenciais da modernidade, verdadeiros dispositivos de percepção histórica. Assim, sua abordagem

das passagens reflete um encontro entre o onírico e a técnica, combinando elementos do Surrealismo com a análise crítica do desenvolvimento industrial e urbano. Como ele aponta:

Benjamin quer assimilar essas formas de concretização ao seu pensamento histórico, e para isso nenhum objeto parece mais apropriado do que as antigas passagens dos anos vinte, que Aragon, Hessel e Kracauer o haviam ensinado a ver (Brüggemann, 2014, p. 888).

Esse caráter híbrido das passagens permite que Benjamin as utilize como metáfora da experiência moderna, conectando-as à mercadoria, ao consumo e às transformações na percepção sensorial. Elas representam um lugar de fascínio e alienação, onde o sujeito moderno é capturado pela lógica da mercadoria, mas também onde vestígios do passado resistem ao apagamento. Dessa forma, *Das Passagen-Werk* (2009) não é apenas um estudo sobre a arquitetura das galerias parisienses, mas uma crítica filosófica e histórica da modernidade, explorando suas contradições, suas promessas não cumpridas e seus resíduos utópicos.

As passagens parisienses simbolizam a experiência fragmentária da modernidade e a transitoriedade das formas culturais. Elas são espaços de circulação e encontro, mas também de dispersão e esquecimento, funcionando como metáforas da condição moderna, onde o indivíduo não se fixa, mas transita entre diferentes realidades. Em Walter Benjamin (2009), a passagem não é apenas um lugar físico, mas um conceito que permite compreender a história e a experiência humana como um processo de mediação, onde cada momento carrega em si múltiplas direções possíveis.

Assim, segundo Vaclav Paris, foi inspirado em Aragon que Walter Benjamin descreve as passagens parisienses como espaços de potencial e transformação, lugares limiares que desafiam a rigidez das estruturas sociais.

Tal como a passagem em Aragon é um espaço limiar ou “passagem” entre os diferentes domínios subjetivo e objetivo, privado e público, as passagens de Benjamin são tanto interiores quanto exteriores, parte reais e parte paisagens oníricas, portas de entrada para uma experiência coletiva (Paris, 2013, p. 24, tradução própria).

Portanto, as passagens são zonas de intersecção, onde o interior e o exterior se fundem, criando um ambiente híbrido entre o real e o onírico. Esse caráter transitório ecoa em diversos aspectos da vida contemporânea, nos quais os sujeitos não se situam em territórios rígidos, mas em fluxos de transformação constante. A

ideia de passagem sugere que não há um ponto de chegada definitivo, mas sim um percurso marcado por tensões e deslocamentos, onde cada saída pode levar a uma nova entrada, e cada experiência se insere em uma rede de relações em aberto. Essa compreensão do tempo e do espaço como instâncias não lineares expõe uma visão crítica da modernidade, na qual os sujeitos são interpelados a lidar com a instabilidade e a multiplicidade dos significados.

Ao transferirmos essa leitura para a experiência social e cultural, as passagens revelam-se como metáforas poderosas para compreender os processos de formação subjetiva e coletiva. Elas são lugares onde tradições se transformam, onde o novo emerge sem anular completamente o antigo, e onde o indivíduo experimenta simultaneamente a permanência e a mudança. Esse jogo entre continuidade e ruptura reflete a própria dinâmica da modernidade benjaminiana, na qual o passado nunca desaparece por completo, mas se manifesta de forma espectral nos interstícios do presente, abrindo espaço para novas interpretações e ressignificações.

Assim, Benjamin (2009) explora profundamente nessa obra o conceito de transição e de um espaço de passagem que conecta diferentes tempos e realidades sociais. E, embora seja fragmentário, algumas reflexões desse livro trazem à luz uma ideia importante. As "passagens" parisienses não são apenas estruturas físicas. Elas também funcionam como metáforas para transformações culturais e históricas. Podemos associar essa noção à função de transição da escola entre o mundo privado e o público. Essa perspectiva foi discutida anteriormente, ao nos referirmos ao texto *A crise na educação* (1992), de Arendt.

Entretanto, *Passagens* não é a obra benjaminiana de maior expressão por causa do volume, mas pela singularíssima estrutura, pela reflexão e pelo pensamento que nela são colocados em questão, que nela são postos em movimento. Constitui-se numa provocação para pensarmos a vida nas cidades nos dias de hoje, especialmente nas megacidades como São Paulo. Num país como o Brasil, onde a maioria da população tende a concentrar-se maciçamente nas grandes conglomeradas urbanas, migrando do campo para as cidades, a obra de Walter Benjamin indubitavelmente nos ajuda a pensar os problemas que a cada dia ganham novas configurações sociais, políticas e econômicas (Kirchner, 2007, p. 12).

A citação de Kirchner (2007) destaca que, no contexto brasileiro, essa perspectiva de Walter Benjamin, defendida no *livro das Passagens* (2009), se torna particularmente relevante diante da acelerada urbanização e das desigualdades que marcam as grandes metrópoles, como São Paulo, onde a migração do campo para a

cidade reorganiza espaços, fluxos e modos de vida. Essas estruturas simbolizam as contradições da modernidade, revelando tanto sua promessa de progresso quanto suas tensões e fragilidades. As grandes cidades contemporâneas carregam essa mesma ambiguidade: ao mesmo tempo em que são centros de inovação, diversidade cultural e oportunidades, também são espaços de segregação, precarização do trabalho, crises habitacionais e violência estrutural. Benjamin (2009) nos provoca a olhar para esses espaços urbanos não como realidades estáticas, mas como territórios dinâmicos, marcados por deslocamentos, ressignificações e disputas simbólicas.

Particularmente no Brasil, onde a urbanização se deu de maneira acelerada e muitas vezes caótica, o pensamento benjaminiano pode ser uma ferramenta valiosa para interpretar os problemas urbanos que emergem e se reconfiguram diariamente. A experiência da cidade se constrói por meio de relações sociais que se desenrolam em seus espaços públicos e privados, atravessadas por desigualdades de acesso à moradia, transporte, lazer e educação. A expansão das metrópoles trouxe consigo a formação de periferias marginalizadas, a intensificação dos fluxos migratórios internos e o crescimento da informalidade, configurando um cenário urbano que exige novas formas de leitura e intervenção.

Dessa forma, a obra de Benjamin (2009) nos convida a perceber a cidade como um espaço de múltiplas camadas temporais e simbólicas, onde as interações sociais não são neutras, mas carregam marcas da história e das forças que estruturam a sociedade. O conceito de passagem, nesse sentido, pode ser estendido para além do urbanismo e aplicado a diversas dimensões da vida social, incluindo os processos de mediação cultural, a circulação de saberes e a construção da subjetividade no mundo contemporâneo, conforme falaremos a seguir.

3 A escola entre controle e travessia: desafios para enfrentar a violência além do monitoramento

É nesse ponto que a conexão com a educação se torna evidente. Walter Benjamin demonstrou grande interesse por questões pedagógicas, ainda que não tenha se dedicado especificamente à escola como instituição. Em sua juventude, entre 1913 e 1914, escreveu ensaios críticos sobre a educação repressiva nas escolas alemãs, denunciando os métodos autoritários de ensino e defendendo a liberdade e a

criatividade das crianças. Sua sensibilidade para a infância se refletiu em diversos projetos educativos, como as conferências radiofônicas da série Ilustração para Crianças, nas quais abordava temas culturais e históricos de maneira acessível ao público infantil. Além disso, colaborou com Asja Lacis em um projeto de teatro proletário voltado para crianças, desenvolvendo uma abordagem pedagógica que privilegiava a autonomia e a experimentação. Seu interesse pelos brinquedos e pela cultura infantil reforça essa perspectiva, destacando a infância como um espaço de imaginação e invenção.

Nesse sentido, a leitura da *Obra das Passagens* como uma metáfora da escola é extremamente pertinente. Assim Benjamin se refere à educação nas *Passagens*:

A experiência da juventude de uma geração tem muito em comum com a experiência do sonho. Sua configuração histórica é configuração onírica. Cada época tem um lado voltado para os sonhos, o lado infantil. Para o século passado, isso aparece claramente nas passagens. Porém, enquanto a educação de gerações anteriores interpretava esses sonhos segundo a tradição, no ensino religioso, a educação atual volta-se simplesmente à distração das crianças (Benjamin, 2009, p. 433).

Nesta citação, Walter Benjamin (2009) destaca a relação entre a juventude, a experiência do sonho e a forma como a educação lida com essa dimensão onírica ao longo do tempo. Ele sugere que cada época tem um lado infantil, voltado para os sonhos, e que, no século XIX, isso se manifestava claramente nas passagens parisienses – espaços de circulação, descoberta e fascínio. No entanto, Benjamin (2009) aponta para uma mudança no papel da educação: se no passado a educação interpretava esses sonhos à luz da tradição, hoje se limita a oferecer distração, esvaziando seu potencial formativo. Essa crítica ressoa com sua visão mais ampla sobre a modernidade, na qual a experiência autêntica é substituída por formas superficiais de consumo e entretenimento. No contexto educacional, isso se traduz na transformação da escola em um espaço onde a reflexão e o aprofundamento do conhecimento são frequentemente suprimidos em favor de uma pedagogia voltada para a adaptação ao presente imediato, sem uma relação crítica com a tradição e sem abrir possibilidades para o futuro.

A experiência urbana e a experiência educacional compartilham essa característica de serem territórios dinâmicos, onde diferentes influências se encontram e onde as contradições da sociedade se fazem visíveis. Ao refletirmos sobre a finalidade da educação em um contexto marcado por desigualdades e desafios

sociais, a metáfora das passagens pode nos ajudar a compreender a escola não como um espaço de mera reprodução, mas como um território de transformação e possibilidade.

Assim como as passagens parisienses permitiam a circulação entre diferentes tempos e vivências, a escola pode ser compreendida como um território de travessia, onde os indivíduos transitam entre diferentes formas de conhecimento, entre o mundo privado da infância e o mundo público da cidadania. Mais do que um espaço fixo, a escola assume um caráter dinâmico, permitindo que os sujeitos explorem novas possibilidades de ser e estar no mundo. Como em Benjamin (2009), onde cada passagem abre múltiplos caminhos, a escola não se reduz a um espaço de transmissão de conteúdos, mas um território de experimentação, crítica e reinvenção.

As passagens parisienses, descritas por Walter Benjamin em *Das Passagen-Werk* (2009), oferecem assim uma poderosa metáfora para se pensar a escola como espaço de transição entre o mundo privado e o mundo público. Esses corredores semicobertos, que atravessavam quarteirões e conectavam ruas, lojas e multidões na Paris do século XIX, eram lugares de circulação e encontro, mas também de pausa e contemplação. Benjamin (2009) os descreve como espaços de experiência fragmentada, nos quais o tempo parecia suspenso e o cotidiano se tornava estranho ao ser iluminado por uma nova perspectiva. Essa dimensão de estranhamento e suspensão — elementos centrais para o pensamento crítico — permite transpor a metáfora das passagens para a escola, entendida não como lugar de reprodução social linear, mas como uma travessia, uma interrupção fecunda entre a infância e o mundo adulto, entre o lar e a esfera pública.

Essa chave interpretativa, inspirada também em Arendt (1992), reforça a ideia de que a escola deve assegurar um tempo próprio para a formação — um tempo suspenso, distinto daquele ditado pelas exigências da produção ou do consumo. Trata-se de um intervalo necessário para a experiência do pensamento, do juízo e da convivência, onde a ação educativa possa se desdobrar com densidade e cuidado. No entanto, essa dimensão de suspensão tem sido progressivamente desfigurada pela assimilação acrítica das tecnologias digitais e pela crescente adoção da lógica da vigilância como resposta aos conflitos escolares.

Nesse contexto, o fenômeno da violência nas escolas tem sido abordado, de forma recorrente, por meio de soluções tecnológicas centradas no controle: câmeras

de segurança e de monitoramento facial, vigilância de redes sociais, bancos de dados de ocorrências, entre outros dispositivos que visam à contenção imediata de conflitos. Trata-se, em grande parte, de um uso reativo da tecnologia, que se limita a mapear riscos, vigiar comportamentos e registrar incidentes, sem, contudo, intervir nas raízes da violência ou promover transformações significativas nas relações escolares.

É justamente nesse ponto que o alerta de Santos Júnior (2023, p. 65) ganha relevância:

Nesse contexto, é essencial que as instituições de ensino não apenas se comprometam com a disseminação de conhecimento acadêmico, mas também assumam a responsabilidade de cultivar um ambiente seguro e inclusivo para todos os estudantes. Para atingir esse objetivo, as escolas devem não apenas focar na repressão da violência e do bullying, mas também adotar abordagens proativas que promovam a empatia, o respeito mútuo e a resolução saudável de conflitos (Santos Júnior, 2023, p. 65).

Mais do que um complemento à análise, essa citação opera como um deslocamento do foco: do controle para o cuidado, da vigilância para o vínculo. E reforça a necessidade de um horizonte educativo que vá além das respostas repressivas e da lógica da punição, indicando que o enfrentamento da violência escolar exige políticas e práticas comprometidas com a escuta, o diálogo e a formação ética dos sujeitos.

Embora esses recursos possam oferecer respostas imediatas do ponto de vista da contenção de eventos críticos, eles pouco contribuem para o enfrentamento das causas estruturais da violência, refletindo, na verdade, uma tendência já consolidada na sociedade mais ampla. Um exemplo paradigmático dessa abordagem é a experiência conduzida no estado da Bahia, onde se implementou o reconhecimento facial com o objetivo de aumentar a segurança pública. Entretanto, como demonstram Cebrian *et al.* (2024, p. 26), os resultados foram decepcionantes:

Ainda que a motivação para o uso de tecnologias de reconhecimento facial seja a segurança pública, não foram constatados os efeitos na redução da violência, pois a taxa de criminalidade e os indicadores criminais permaneceram praticamente inalterados, visto que, entre 2018 e 2021, o número de homicídios passou de 1.122 para 1.255 (Cebrian *et al.* 2024, p. 26).

A transferência acrítica desse modelo para o ambiente escolar acarreta riscos adicionais. Ao enfatizar o controle em detrimento da escuta e do diálogo, tais medidas tendem a acentuar a sensação de exclusão, desconfiança e estigmatização —

especialmente entre os estudantes. Em alguns casos, podem até mesmo intensificar os conflitos, como alertam Casagrande, Costa e Fernandes (2019, p. 1040), ao sugerirem a urgência de uma abordagem mais crítica:

Desse modo, é necessário colocar em debate a questão da violência escolar, analisando contextos, incidências e modos de legitimação, a fim de cogitar uma mudança do cenário posto quanto a essas ocorrências (registradas e postadas em rede) nas escolas brasileiras (Costa; Fernandes, 2019, p. 1040).

A escola, quando capturada por esse paradigma securitário, corre o risco de deixar de ser uma “passagem” — no sentido benjaminiano de espaço intermediário e formativo — para se converter num ponto de vigilância e gestão de riscos. Nesse processo, sua especificidade como lugar da reflexão, da experimentação e da relação se esvazia, aproximando-se de lógicas familiares à rua ou ao lar, já saturadas por estímulos digitais. A presença da tecnologia, para que seja de fato educativa, precisa ser orientada por um horizonte ético, pedagógico e democrático, em que o cuidado com o outro e a escuta ativa sejam princípios estruturantes — e não mera funcionalidade a serviço da eficiência ou do controle.

Nesse sentido, resgatar a noção benjaminiana de passagem exige revalorizar o tempo da experiência, o intervalo formativo, a capacidade de estranhar o mundo e de pensar com liberdade. A escola, então, não é um simples espelho da sociedade, mas um lugar de mediação e abertura para o novo — espaço onde o tempo não se acelera, mas se torna significativo. Essa perspectiva permite compreender que o enfrentamento da violência escolar e a presença da tecnologia não podem ser analisados à parte das relações sociais, culturais e históricas em que estão inseridos. Ao contrário: é justamente na articulação entre esses elementos que se abre a possibilidade de uma escola que forma sujeitos capazes de atravessar o mundo com consciência crítica e sensibilidade ética.

Abramovay (2005) amplia a compreensão da violência escolar para além dos episódios extremos e espetaculares, como homicídios e porte de armas, incluindo também conflitos cotidianos, práticas institucionais e dinâmicas sociais que contribuem para a perpetuação da violência no ambiente escolar. Essa perspectiva desloca o foco da violência como um evento isolado para entendê-la como um fenômeno estrutural e multifacetado, vinculado ao contexto histórico, social e cultural no qual a escola está inserida.

A defesa por um conceito ampliado de violência se fundamenta numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações, comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade, etc.) e a própria instituição escolar. Assim, não são apenas os episódios graves e espetaculares— como homicídios, porte e uso de armas — que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino. (Abramovay, 2005, p.79).

Esse conceito ampliado de violência dialoga diretamente com a necessidade de repensar o papel da escola não apenas como um espaço de repressão e controle, mas como um território de formação e mediação, no qual diferentes sujeitos (alunos, professores, comunidade) possam atuar de forma colaborativa na construção de um ambiente mais seguro e inclusivo. Isso significa que a violência escolar não pode ser combatida apenas com medidas punitivas ou tecnologias de vigilância, mas sim com estratégias que promovam o diálogo, a escuta ativa e a participação da comunidade na vida escolar.

Se a escola for compreendida como um espaço de passagem, conforme sugerido por Benjamin (2009) e Arendt (1992), então sua função não pode ser reduzida à simples adaptação dos estudantes ao mundo exterior, seja ele familiar ou social. Pelo contrário, ela deve permitir que os alunos vivenciem experiências formativas que os preparem para enfrentar conflitos sem recorrer à violência, promovendo o reconhecimento mútuo e a resolução pacífica de tensões. Nesse sentido, ao invés de um ambiente de disciplinamento e vigilância, a escola precisa se consolidar como um espaço que estimule a autonomia e a construção coletiva do saber, garantindo que as diferentes formas de violência, sejam elas explícitas ou sutis, sejam enfrentadas não apenas como problemas individuais, mas como questões sociais e institucionais.

No entanto, essa responsabilidade não pode ser confundida com a ideia de que a escola deva absorver todas as demandas da sociedade ou se tornar um mero reflexo do mundo externo. Como discutem Arendt (1992) e Benjamin (2009), a escola precisa se manter como um espaço de passagem, intermediando a relação entre o privado e o público, entre o passado e o futuro. Ao focar apenas na repressão ou no controle disciplinar, corre-se o risco de reduzir a experiência escolar a uma estrutura rígida e funcionalista, esvaziando sua capacidade de promover um aprendizado crítico e reflexivo.

Por outro lado, se a escola assume um papel apenas adaptativo, ajustando-se mecanicamente às pressões sociais ou às tendências tecnológicas, ela perde sua função de mediação e se torna um espaço de conformidade, e não de formação cidadã. A superação da violência e do bullying, portanto, deve partir de uma perspectiva pedagógica que valorize o diálogo, a alteridade e a construção coletiva do conhecimento, elementos que transformam a escola em um verdadeiro espaço de transição e experimentação, e não em um ambiente de vigilância ou conformismo. Nesse sentido é preciso criar consensos em que a tecnologia seja uma aliada e não uma instância repressora do processo pedagógico:

Se conseguirmos concordar que o papel da tecnologia nas nossas salas de aula é o de apoiar a nova pedagogia a partir da que os alunos ensinam a si mesmos com a orientação do professor, então poderemos nos movimentar muito mais rapidamente pela estrada que leva à obtenção dessa meta. No entanto, se cada pessoa continuar a falar sobre o papel da tecnologia de forma diferente, isso vai levar muito mais tempo para acontecer (Prensky, 2010, p. 204).

Essa abordagem criticada pelo autor não rompe com a lógica da violência, apenas a administra. Para que a escola permaneça sendo um espaço de formação crítica, é necessário um uso consciente da tecnologia, que não apenas responda à violência, mas que atue em sua prevenção. Se Benjamin (2009) nos ensina que a modernidade não deve ser assimilada sem crítica, e Arendt (2002) alerta para o risco de dissolver a escola nas demandas externas, então a tecnologia deve ser incorporada à educação de maneira que preserve o caráter transformador da escola. A experiência do estranhamento – fundamental para o aprendizado – não pode ser suprimida pelo imediatismo digital ou pela padronização tecnológica.

Dessa forma, no contexto de discussão da escola como um lugar de passagem, a tecnologia é um meio, e não um fim em si mesma. Em vez de substituir a experiência formativa pelo imediatismo digital, a tecnologia pode ser utilizada para ampliar horizontes, criar novas formas de participação e fomentar o pensamento crítico.

Se a escola, segundo Arendt (1992), deve se manter como um território autônomo entre o mundo privado da família e o mundo público da sociedade, ela não pode ser reduzida a um prolongamento de qualquer um desses dois polos. O simples fato de as crianças nascerem em um mundo digitalizado não significa que a escola deva reproduzir esse ambiente sem questionamento crítico, tornando-se uma extensão do lar ou um reflexo passivo das transformações tecnológicas da sociedade.

Benjamin, por sua vez, nos ensina que a experiência educativa deve ser marcada pelo estranhamento e pela suspensão do tempo, elementos fundamentais para a aprendizagem significativa. Se a escola se render completamente à lógica do tecnicismo e da vigilância digital, ela perde seu caráter formativo, transformando-se apenas em um espaço de adaptação e conformidade.

A tecnologia pode, portanto, ser incorporada à educação de maneira reflexiva, não como um fim em si mesma, mas como um meio para ampliar as possibilidades pedagógicas e sociais da escola. Em vez de se limitar ao reforço de práticas de monitoramento e disciplina, o uso das tecnologias pode, quando orientado por princípios pedagógicos e éticos, tornar-se um instrumento valioso na promoção de interações mais dialógicas e inclusivas. Nessa perspectiva, contribui-se não apenas para a prevenção da violência, mas também para a formação da cidadania digital, ao incentivar o protagonismo estudantil, o respeito às diferenças e a convivência democrática. Assim, a tecnologia deixa de ser apenas um mecanismo de controle e passa a integrar um projeto educativo comprometido com a construção de relações escolares mais justas, sensíveis e abertas à diversidade. Assim, escola, como espaço de passagem entre diferentes tempos e esferas da vida social, pode utilizar a tecnologia como um recurso para expandir horizontes e fomentar o pensamento crítico, evitando a armadilha de reduzir a experiência educativa a um conjunto de métricas e protocolos de segurança.

4 Entre ruínas e possibilidades: a escola na constelação dialética de Benjamin

Benjamin rejeita a ideia tradicional de que o conhecimento e a experiência se acumulam de forma contínua e evolutiva. Em seu lugar, propõe uma abordagem disruptiva e fragmentária, na qual o tempo histórico é marcado por rupturas, descontinuidades e reconfigurações inesperadas. Essa perspectiva sugere um modo de interpretação em que passado e presente se iluminam mutuamente, possibilitando tanto a recuperação de experiências interrompidas quanto a emergência de novas possibilidades.

Essa concepção ressoa na ideia da escola como um espaço de travessia e mediação. Nesse contexto, tradição e inovação, memória e futuro, proteção e exposição não se anulam, mas coexistem em uma tensão produtiva. Essa tensão se sustenta, sobretudo, em três pilares principais:

A imagem dialética como chave de leitura do passado e do presente: Benjamin sustenta que a compreensão do passado não ocorre por meio de uma reconstrução objetiva e documental, mas por constelações de imagens que emergem no presente e permitem reinterpretar a história. Como Brüggemann (2014, p. 888) observa, Benjamin chegou a definir o projeto do *Livro das Passagens* como um “conto de fadas dialético”, um espaço em que expressão literária e pensamento filosófico se entrelaçam. Isso significa que a análise histórica não se faz apenas por meio de fatos e cronologias, mas pela emergência de imagens que condensam tensões sociais e culturais. No contexto especificamente deste texto, a metáfora das passagens parisienses cumpre essa função, permitindo compreender a escola como um espaço de transição e articulação entre tempos históricos distintos.

A materialidade da história e da experiência: Diferente da tradição idealista, Benjamin enfatiza que a história é marcada por seus rastros materiais — objetos, arquiteturas, escritos e experiências cotidianas — que carregam significados latentes e podem ser ressignificados. Sua análise das passagens parisienses, por exemplo, não se limita a um estudo arquitetônico, mas investiga como esses espaços refletem os sonhos e fracassos da modernidade. No âmbito da educação, que, como dissemos antes, reflete a sociedade mais ampla, é preciso evitar abordagens que partam apenas de conceituações abstratas, sem atenção à historicidade concreta das práticas e instituições. A partir da perspectiva materialista proposta por Benjamin (2009), a escola pode ser compreendida não apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas como um lugar onde os vestígios do passado se atualizam e ganham novos sentidos na experiência vivida por alunos e professores. Essa atualização, no entanto, não se dá de forma idealizada ou atemporal, mas por meio de constelações específicas entre passado e presente, marcadas por disputas simbólicas, por contextos sociais determinados e por processos históricos inacabados. Pensar a escola nesse registro implica deslocar o foco das generalizações conceituais para a análise das materialidades, dos rastros, das interrupções e das potências que atravessam sua existência como instituição em permanente reinvenção.

A crítica à concepção teleológica da história: Enquanto Arendt (1992) vê a escola como um espaço que protege a infância e assegura a transmissão da cultura, Benjamin (2009) propõe uma visão mais aberta e dinâmica. Ele não considera a escola apenas como um meio para a preparação dos alunos para um futuro

predeterminado, mas como um espaço onde as potencialidades inacabadas do passado podem ser ativadas. Isso se manifesta na ideia de que a história da educação não deve ser lida apenas como um acúmulo progressivo de avanços pedagógicos, mas como uma sucessão de promessas interrompidas, sonhos não realizados e possibilidades ainda em aberto.

Essas definições revelam o caráter híbrido da obra benjaminiana, que entrelaça filosofia, história e literatura para captar a complexidade dissonante da modernidade. Inspirado por essa abordagem, este artigo busca pensar a escola não como uma instituição fixa, mas como uma estrutura em constante reconstrução — um lugar onde o ensino ultrapassa a reprodução do passado e se afirma como espaço de formação crítica e experimentação. Nesse percurso, temas como a violência escolar e o uso crescente de tecnologias de controle não aparecem como questões isoladas, mas são analisados à luz das tensões históricas entre tradição e inovação, autoridade e ruptura. Ao considerar essas problemáticas sob uma perspectiva dialética, o artigo propõe que a escola contemporânea deve ser compreendida como um campo de disputas simbólicas e políticas, onde se decide não apenas o que ensinar, mas como preservar e reinventar a experiência em tempos marcados pela fragmentação e pelo imperativo da performance.

Walter Benjamin enxerga a cidade como um labirinto de significados, no qual o *flâneur* deambula entre fragmentos do passado e do presente, absorvendo vestígios da modernidade. Como ele escreve, "[...] a cidade é a realização do antigo sonho humano do labirinto. O *flâneur*, sem o saber, persegue esta realidade" (Benjamin, 2009, p. 474). Essa concepção ressoa diretamente com a ideia da escola como um lugar de trânsito, onde diferentes perspectivas, tempos históricos e saberes se encontram, permitindo que os alunos desenvolvam um olhar crítico e ampliem sua compreensão do mundo. Assim como as passagens parisienses conectam espaços e tempos distintos, a escola pode ser um território onde a educação não seja um percurso fixo e predeterminado, mas um processo de descobertas, desvios e reinvenções. Como observa Matos (2009, p. 1138), "[...] reviver o não vivido é a experiência revolucionária do *flâneur*, porque sua deambulação é o signo do recomeçar a vida a cada dia em uma 'magia propiciatória [sic]'". O aprendizado, portanto, não pode ser concebido como um acúmulo linear de informações, mas como

uma experiência aberta, em que o passado não é um peso morto, mas um campo de possibilidades ainda não realizadas.

No entanto, há uma distinção fundamental entre o *flâneur* benjaminiano e a figura do professor. Enquanto o *flâneur* vagueia pela cidade sem destino fixo, absorvendo fragmentos dispersos da modernidade, o professor não pode se limitar à contemplação errante—ele deve atuar como um narrador prospectivo, reinterpretando o passado e projetando futuros possíveis. Seu papel não é apenas o de um observador, mas o de um mediador do conhecimento, guiando os alunos através da complexidade da história e dos desafios do presente.

Ao longo da pesquisa, fica evidente que a abordagem metodológica adotada — a imagem dialética de Benjamin — permite repensar a escola não como um espaço estático de transmissão do conhecimento, mas como uma estrutura em movimento, onde tradição e transformação se cruzam. Esse enquadramento possibilita uma leitura mais complexa das disputas contemporâneas sobre a educação, evitando análises reducionistas que restringem a escola a um prolongamento da esfera privada ou a um instrumento da esfera pública.

Walter Benjamin e Hannah Arendt compartilham uma preocupação com a relação entre tradição e renovação na educação, mas partem de pressupostos filosóficos distintos quanto ao papel da escola nesse processo. A abordagem de Arendt (1992) sobre a educação, fortemente influenciada por sua crítica à crise da autoridade no século XX, sustenta que a escola deve funcionar como um espaço intermediário entre o mundo privado e o público, protegendo a infância da exposição prematura às disputas políticas e sociais. Para Arendt, a escola tem como principal função garantir a continuidade do mundo, inserindo os novos indivíduos em uma tradição consolidada antes de permitir sua atuação na esfera pública. Assim, a educação não pode se submeter inteiramente às exigências do presente, pois sua missão fundamental é transmitir um legado cultural que serve de referência para a compreensão do mundo e das responsabilidades que nele se inserem. Walter Benjamin, por outro lado, desloca essa discussão para um registro dialético e materialista, no qual a relação entre passado e futuro não se dá apenas pela transmissão ordenada da tradição, mas pela possibilidade de resgate e reinvenção de experiências históricas interrompidas.

Essa diferença se deixa entrever, de forma indireta, quando se aproximam as concepções de Arendt e Benjamin em relação à experiência formativa. Embora Hannah Arendt e Walter Benjamin não tenham tratado diretamente da escola como instituição em seus escritos filosóficos centrais, é possível, a partir de suas reflexões mais amplas sobre tradição, autoridade e temporalidade, construir aproximações que iluminam o campo educacional. Se, em Hannah Arendt, a escola pode ser pensada como um espaço de proteção e introdução gradual ao mundo comum — ainda que essa formulação exija certa mediação interpretativa —, em Walter Benjamin é possível vislumbrar a ideia da escola como um território de passagem, onde o aprendizado se daria por meio da experimentação e da reconstrução crítica das temporalidades. Em *Passagens*, Benjamin (2009) observa como a modernidade tende a dissolver a experiência e a substituí-la por uma lógica de distração e aceleração do tempo. A partir dessa chave de leitura, pode-se sugerir que a escola, à luz de seu pensamento, não deveria funcionar apenas como um mecanismo de adaptação ao mundo existente, mas como um espaço de interrupção, em que as novas gerações possam revisitar e reapropriar-se criticamente da história.

Essa perspectiva de Benjamin (2009), embora não trate diretamente da escola, permite lançar luz sobre as formas como ela se manifesta historicamente nas relações sociais concretas. Diferentemente da abordagem arendtiana, centrada na estabilidade da tradição e na autoridade como condição para a transmissão do mundo comum, o pensamento de Walter Benjamin convida a pensar a escola a partir das tensões e descontinuidades que marcam a experiência moderna. A ideia da escola como espaço de travessia e mediação não surge como simples conceituação abstrata, mas como uma tentativa de interpretar, à luz da crítica benjaminiana à linearidade do tempo e à perda da experiência, o modo como a instituição escolar opera no entrelaçamento de passado e presente, ruínas e promessas, autoridade e reinvenção. Trata-se, portanto, de uma leitura enraizada em processos históricos vividos, em que a escola é atravessada por disputas de sentido e por políticas de memória e esquecimento, revelando-se como lugar onde o novo pode emergir a partir das fissuras do instituído.

Na verdade, Walter Benjamin não estabelece uma equivalência direta entre professor e o *flâneur*, mesmo assim é possível — em chave interpretativa — sugerir uma aproximação entre ambos no campo da formação. O professor, em seu processo formativo, deveria se aventurar como o *flâneur*, percorrendo diferentes paisagens do

pensamento, explorando fontes variadas e mergulhando em múltiplas searas reflexivas, atento aos vestígios do passado e às possibilidades do presente. No entanto, sua atuação em sala de aula não pode se limitar ao gesto errante e contemplativo dessa figura. Cabe-lhe, antes, assumir o papel de mediador e provocador, alguém que, a partir de sua travessia formativa, instiga os alunos a também se arriscarem no território do conhecimento, reconstruindo sentidos, ativando memórias e projetando futuros. A diferença central entre Hannah Arendt e Walter Benjamin, nesse ponto, não está apenas no papel do professor, mas na própria concepção de história: para Arendt (2002), a continuidade da tradição é condição para a construção da cidadania e da responsabilidade no mundo comum; para Benjamin (2009), o passado não deve ser preservado como um fim em si mesmo, mas reativado criticamente como força de transformação e reinvenção.

Essa divergência se torna ainda mais evidente quando analisamos a recepção que Hannah Arendt fez da obra de Walter Benjamin. Como aponta Ramos (2016), Arendt interpretou *Passagens* a partir de um viés que a aproximava do pensamento de heideggeriano, sugerindo que Walter Benjamin, mesmo sem perceber, atendia à exigência heideggeriana de pensar poeticamente. No entanto, essa leitura ignora um aspecto fundamental da metodologia benjaminiana: sua oposição à metafísica e seu compromisso com uma filosofia materialista da história, que se distancia das preocupações ontológicas de Martin Heidegger. Ramos (2016) observa que: "O decepcionante está em que todo o texto parece dirigido a demonstrar que, na realidade, Benjamin é o escritor que realmente responde à exigência heideggeriana de pensar poeticamente" (2016, p. 125-126).

Ramos (2016) adverte, contudo, que Walter Benjamin rejeitava essa aproximação. E menciona uma correspondência de 1930, quando Walter Benjamin chega a sugerir que pretendia organizar um círculo de leitura com Bertolt Brecht para criticar fortemente o pensamento heideggeriano. Essa discordância revela que a tentativa de Hannah Arendt de enquadrar Walter Benjamin dentro da tradição heideggeriana distorce elementos centrais de sua obra, reduzindo sua metodologia dialética a uma sensibilidade poética que, para Benjamin, não era suficiente para a crítica da modernidade.

5 Conclusão

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou a necessidade de compreender a escola como um espaço de passagem, onde a experiência educativa não deve ser reduzida a uma simples transmissão de conhecimento nem a um aparato de controle social. Ao longo da análise, destacamos como a metáfora das passagens de Walter Benjamin permite enxergar a escola como um território de trânsito e experimentação, um ambiente onde as novas gerações transitam entre a infância e a vida adulta, entre o mundo privado e o mundo público, entre a tradição e o inédito. Esse entendimento recupera a imagem da escola como um lugar de mediação crítica, capaz de oferecer um ambiente protegido, mas sem enclausurar os estudantes em uma bolha de alienação ou de adaptação acrítica às pressões externas.

A metodologia da concepção materialista dialética de Walter Benjamin, que se fundamenta na noção de imagem dialética e no princípio de que a história não deve ser compreendida como uma sucessão linear e progressiva de eventos, possibilita repensar a atuação do professor na ruptura entre passado e futuro, compreendendo a escola, dividida entre controle e travessia no enfrentamento dos desafios da violência escolar, para além do monitoramento. A escola situa-se então como um espaço de construção coletiva, em que o enfrentamento da violência se dá pela experiência compartilhada e pelo reconhecimento mútuo. O risco dessa polarização está em dissolver o mundo-da-escola como um espaço autônomo e singular, distinto tanto da esfera privada quanto da pública.

Se antes a educação interpretava os sonhos das novas gerações à luz da tradição, como Walter Benjamin observa, hoje há uma tendência de esvaziamento dessa mediação, seja pela instrumentalização tecnicista da escola, seja por sua dissolução em mero entretenimento. O desafio contemporâneo, portanto, não é apenas conceber a escola como um espaço de passagem, mas garantir que essa passagem não seja um simples deslocamento entre duas esferas rígidas, e sim um território de experimentação ativa. Assim, o papel do professor também se transforma: ele não é um guardião da tradição nem um entusiasta do futuro, mas um mediador que possibilita a travessia, um narrador que recupera o que foi disperso na história e projeta futuros possíveis.

No contexto da violência escolar, essa visão da escola como espaço de passagem permite questionar abordagens que reduzem o enfrentamento da violência a medidas repressivas e tecnológicas, como o monitoramento digital e o uso de sistemas de vigilância. A tecnologia, quando instrumentalizada sem reflexão pedagógica, pode transformar a escola em um espaço de controle, limitando sua função formativa e transformadora. Se, por um lado, câmeras de segurança e sistemas de monitoramento podem contribuir para a contenção de atos violentos, por outro, não atuam sobre as raízes da violência nem promovem um ambiente educativo que valorize o diálogo, a escuta e a construção coletiva de soluções.

A perspectiva arendtiana reforça que a escola não deve ser um prolongamento do lar nem um reflexo imediato da sociedade. Quando reduzida a uma estrutura de vigilância, a escola perde sua autonomia educativa, tornando-se refém de demandas externas que não consideram seu papel essencial de mediação entre o passado e o futuro. Da mesma forma, Walter Benjamin nos alerta para os perigos de um mundo cada vez mais acelerado, no qual a experiência se esvazia e a aprendizagem se torna mera adaptação ao imediato. A escola, ao contrário, é o lugar onde o estranhamento e o questionamento têm espaço, no qual a formação não se reduz a normas disciplinares ou a um tecnicismo vazio, mas se constrói como uma travessia intelectual e social.

Portanto, a luta contra a violência escolar não pode ser pensada apenas como um conjunto de dispositivos tecnológicos e punitivos, mas estar fundamentado na construção de um ambiente que fomente o pertencimento, a empatia e a experimentação crítica. Se a escola for concebida apenas como um espaço de vigilância ou como um reflexo das demandas sociais, ela perderá sua potência formativa. No entanto, se for entendida como uma passagem ativa, onde o trânsito entre tempos e realidades é mediado por uma educação significativa, será possível criar um ambiente verdadeiramente democrático e acolhedor, no qual a violência não seja apenas reprimida, mas efetivamente superada pela construção coletiva do saber e da convivência.

Diante desse cenário, a escola precisa reafirmar sua autonomia como espaço de formação pública, onde a pluralidade, a crítica e o diálogo se sobreponham às pressões que buscam moldá-la de maneira reducionista. Assim como as passagens benjaminianas revelam a coexistência de diferentes tempos e experiências na

modernidade, a escola preserva sua função de mediação, garantindo que o conhecimento não seja nem a mera repetição do passado, nem uma imposição irrefletida do presente. Para isso, é fundamental que o professor atue como um mediador prospectivo, conectando os alunos às experiências históricas sem os aprisionar nelas, e permitindo que projetem novos futuros sem se perderem na indeterminação do novo. Assim, a escola poderá continuar sendo um espaço de passagem legítimo - não um território de apropriação ideológica simplesmente, mas um ambiente de trânsito entre saberes, perspectivas e possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO; Observatório de Violência; Ministério da Educação, 2005. 404 p.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 221–247.
- ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. *In*: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 261–281.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron *et al.* Apresentação e organização de Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BOLLE, Willi. “Um painel com milhares de lâmpadas”: metrópole & megacidade. *In*: BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron *et al.* Apresentação e organização de Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p. 1141–1167.
- BRÜGGEMANN, Heinz. Pasages. *In*: OPITZ, Michael; WIZISLA, Erdmut (ed.). **Conceptos de Walter Benjamin**. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2014.
- CEBRIAN, Fabiana Faraco *et al.* **Biometria e reconhecimento facial**: estudos preliminares. Brasília, DF: Autoridade Nacional de Proteção de Dados, 2024. Publicação digital – PDF. (Radar Tecnológico, n. 2, jun. 2024). Disponível em: <https://www.gov.br/anpd/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos-tecnicos-orientativos/radar-tecnologico-biometria-anpd-1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Entre a vida e a morte. *In*: OTTE, Georg; SEDLMAYER, Sabrina; CORNELSEN, Elcio (org.). **Limiares e passagens em Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. p. 12–26.
- GASCÓN, Agustín de la Herrán. La Pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones. **Conjectura**: Filosofia e Educação, v. 23, n. especial, p. 2–58, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v23.especial.1>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- HERRÁN GASCÓN, Agustín de la; FORTUNATO, Ivan; AGUILAR, Nivia Álvarez. Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, p. e20210124, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8675312>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1–23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>. Acesso em: 3 abr. 2025.
- KIRCHNER, Renato. Trabalho das passagens, de Walter Benjamin. **Viso**: Cadernos de Estética Aplicada, n. 3, set.–dez. 2007. DOI: <https://revistaviso.com.br/article/45>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MATOS, Olgária. Aufklärung na metrópole: Paris e a Via Láctea. *In*: BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p. 1123–1140.

PARIS, Vaclav. Uncreative Influence: Louis Aragon's Paysan de Paris and Walter Benjamin's Passagen-Werk. **Journal of Modern Literature**, v. 37, n. 1, p. 21–39, Fall 2013. DOI: 10.2979/jmodelite.37.1.21 Acesso em: 29 jan. 2025.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201–204, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/335/289>. Acesso em: 14 fev. 2025.

RAMOS, Antonio Gómez. Arendt y Benjamin: algo más que una amistad, algo distinto de unas coincidencias. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 121–140, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8646427>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Ribeiro dos. **Tecnologias para o mapeamento e enfrentamento da violência escolar na Paraíba**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

Recebido em fevereiro 2025 | Aprovado em setembro 2025

MINI BIOGRAFIA

Amarildo Luiz Trevisan

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pós-doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III de Madri (UC3M). É Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e atua como Professor Visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal, RN. Coordenador do grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA).

Email: trevisanamarildo@gmail.com