

## Emancipação e Ruptura: Walter Benjamin e a Educação Como Espaço de Transformação Social

*Emancipation as Rupture: Walter Benjamin and Education for Radical Social Transformation*

Manoel Caetano do Nascimento Júnior\*

José Batista Neto\*\*

André Salles\*\*\*

Fecha de Recepción: 31/03/2025

Fecha de Aceptación: 13/06/2025

**Resumen:** *Este trabalho problematiza as transformações semânticas do conceito de emancipação no contexto da formação humana, analisando suas apropriações e esvaziamentos ao longo da história. A abordagem metodológica baseia-se em uma leitura crítica inspirada na perspectiva de Walter Benjamin, inserindo-o como parte de uma concepção alternativa à lógica hegemônica do termo. Partindo da premissa de que o conceito é frequentemente utilizado de forma inadequada, o estudo destaca sua dimensão propositiva e potencialmente revolucionária, frequentemente cooptada por discursos que simulam a emancipação. Como resultado, propõe-se a retomada e a releitura do conceito de emancipação, enfatizando seu viés questionador e problematizador no processo de formação humana, nas escolas e nas práticas educativas, como uma resposta necessária às novas formas de barbárie.*

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor de História na rede estadual de ensino de Alagoas (SEDUC-AL). Especialista em Educação Digital pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). ORCID: 0000-0003-3511-5222. E-mail: [manoelufpee@gmail.com](mailto:manoelufpee@gmail.com)

\*\* Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Paris V (René Descartes) e Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É membro do Centro Paulo Freire estudos e pesquisas. ORCID: 0000-0001-9780-4264. Email: [netojose31@gmail.com](mailto:netojose31@gmail.com)

\*\*\* Professor adjunto no Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em História e no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). ORCID: 0000-0001-7533-8768. Email: [andre.salles@ufpe.br](mailto:andre.salles@ufpe.br)

**Palabras clave:** emancipação – Walter Benjamin – formação humana – prática educativa

**Abstract:** *This work problematizes the semantic transformations of the concept of emancipation in the context of human formation, analyzing its appropriations and depletions throughout history. The methodological approach is based on a critical reading inspired by Walter Benjamin's perspective, positioning it as a fundamental part of an alternative conception to the hegemonic logic of the term. Starting from the premise that the concept is often used inappropriately, the study highlights its propositive and potentially revolutionary dimension, which is often co-opted by discourses that simulate emancipation. As a result, it is proposed that the concept of emancipation be recovered and reinterpreted, emphasizing its questioning and problematizing bias in the process of human formation, in schools and in educational practices, as a necessary response to the new forms of barbarism.*

**Keywords:** *Emancipation – Walter Benjamin – Human Formation – Educational Practice.*

Não faltam reviravoltas nas narrativas sobre o passado. O cânone do progresso vem sendo questionado há mais de um século<sup>1</sup>. Nesse intervalo, a produção em larga escala de saberes, seja por meio impresso ou digital, tem buscado desconstruir antigas concepções sobre o conhecimento – com uma produção massiva de novos dados. Contudo, mesmo diante dessa proliferação de saberes, algo parece permanecer inconcluso, fragmentado ou obscurecido. Os passados que sustentam as práticas sociais e educativas no presente parecem não cumprir plenamente o papel emancipador que outrora se proclamou – ou que transparece nos textos de autores considerados clássicos de perspectiva crítica<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A crítica ao conceito de progresso linear e teleológico foi inicialmente articulada por pensadores como Friedrich Nietzsche, que questionava a ideia de um avanço contínuo da humanidade. Posteriormente, Walter Benjamin aprofundou essa crítica, especialmente em suas reflexões sobre a história e a cultura, como no ensaio *Sobre o conceito de história* (1940), no qual alerta para os perigos de uma visão progressista que ignora as vítimas e os fracassos do passado.

<sup>2</sup> Clássicos são aqui entendidos como obras que se destacam pela profundidade, influência e universalidade, transcendem seu tempo, mantendo relevância e um potencial acadêmico, mesmo que nem

Vivemos em um contexto de avanço tecnológico e de crescimento no setor de serviços, que visa oferecer conforto e qualidade de vida às pessoas, além de maior disponibilidade de produtos e de bens materiais. No entanto, não se observa, com igual intensidade, um desenvolvimento ético e humano capaz de manejar e transformar tais recursos disponíveis em formas mais humanizadas de convivência. A barbárie, entendida como a persistência de comportamentos primitivos e destrutivos, para lembrar Theodor Adorno (1995), ameaça o próprio projeto de futuro. Por isso, a educação assume relevante papel na perspectiva da *desbarbarização*, ou seja, formar indivíduos capazes de resistir à agressividade, ao ódio e aos impulsos destrutivos, promovendo uma sociedade mais consciente, solidária, crítica e humana.

Os usos da teoria benjaminiana oferecem *insights* consistentes sobre as contribuições de diversos agentes históricos para a constituição do que entendemos como cultura, educação e sociedade. Ainda assim, ecoa a inquietação de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa: “quem escreverá a história do que poderia ter sido?”<sup>3</sup>. A pergunta nos provoca a questionar se a realidade que construímos não é, ela mesma, aquilo que falhamos em alcançar, e se a história da humanidade não estaria no que jamais conseguimos realizar, tendo em vista a hegemonia das narrativas interessadas.

Essa inquietação nos leva a refletir sobre o papel da educação na transformação social e sobre a vitalidade desse ideal hoje. É possível pensar em uma educação libertadora<sup>4</sup>, que transcenda o mero conhecimento dos artefatos do saber e se volte para

---

sempre plenamente acabado. É importante destacar, no entanto, que nem todo autor clássico propõe a emancipação como perspectiva para a ação humana. Na França, por exemplo, por um ensaísta como Émile Durkheim e Raymond Aron, embora fundamentais para as ciências sociais, não necessariamente assumem uma postura crítica voltada para a emancipação. No Brasil, Gilberto Freyre, apesar de sua relevância para a compreensão da formação social do país, também não se enquadra nesse modo de abordagem. Assim, a noção de emancipação como horizonte transformador está mais associada a autores clássicos de perspectiva crítica, que questionam as estruturas de poder e dominância em suas obras.

<sup>3</sup> Álvaro de Campos é um dos principais heterônimos de Fernando Pessoa, caracterizado por uma poesia de tom modernista, ora entusiástica e futurista, ora melancólica e niilista. Apresentado como um engenheiro naval formado na Escócia, Campos expressa inquietação e desencanto com o mundo contemporâneo, sendo autor de poemas marcantes como Ode Triunfal, Pecado Original e Tabacaria.

<sup>4</sup> A perspectiva da Educação Libertadora, desenvolvida por Paulo Freire, propõe uma pedagogia crítica e dialógica, centrada na conscientização e na transformação social. Essa abordagem contrapõe-se aos

a transformação social em um mundo que nos parece dominado pela racionalidade instrumental? E mais: ainda há vitalidade no ideal educacional de emancipação?

Di Pego (2024), reforça a atualidade da crítica benjaminiana à história oficial como narrativa dos vencedores. Ao destacar a tríade destruição-salvação-construção, Benjamin propõe uma escuta das vozes esquecidas e das experiências marginais. Esse gesto pode iluminar a educação como prática política: não para repetir tradições esvaziadas, mas para resgatar sentidos ocultos e cultivar, nas ruínas do passado, possibilidades de emancipação real.

Há desdobramentos recentes da leitura benjaminiana – como os propostos por Di Pego (2022) e por López e Pérez López (2022) – auxiliando a reposicionar o conceito de emancipação fora dos moldes clássicos. Em Benjamin, a superação da figura idealizada do humano está ligada à destruição do homem mítico e à escuta daquilo que foi silenciado: ruínas, criaturas, resíduos, vozes não-humanizadas. É nesse movimento que a filosofia delineia uma pedagogia crítica, oferecendo ferramentas para interromper a barbárie por meio da valorização do fragmentário, da experiência e da linguagem não utilitária. Assim, pensar a emancipação hoje requer, como em Benjamin, problematizar o humanismo abstrato para abrir-se a uma formação sensível, política e solidária com o que foi excluído da ideia dominante de humanidade.

O lugar de onde falamos é, por um lado, uma ocupação; por outro, uma inclinação pessoal. Somos profissionais da educação. Este texto parte da perspectiva de três professores de História, cuja prática docente é norteadada pelo compromisso de criar condições que favoreçam aprendizagens significativas para jovens e adultos inseridos no sistema público de ensino. Partimos das agruras que marcam o campo do trabalho e às transformamos em nossa inquietação epistêmica. Essa posição social e profissional permite compor o referencial teórico ancorado em Benjamin e em outros autores que abrem caminho à pensar a educação como espaço de transformação social.

---

modelos tradicionais de educação bancária, em que o educador deposita conhecimento no educando. Na perspectiva freireana, a emancipação dos sujeitos se dá por meio da práxis – a união entre reflexão e ação. A Educação Libertadora foi elaborada por Paulo Freire em obras como *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Educação como Prática da Liberdade* (1967).

## A recepção de Walter Benjamin no Brasil: potências e riscos de uma apropriação reducionista

Há décadas, os textos de Walter Benjamin circulam entre a intelectualidade brasileira, inspirando interpretações férteis em diversas áreas do saber. Seus constructos teóricos – especialmente no campo das ciências humanas e das linguagens – têm se revelado profundamente heurísticos, sendo frequentemente utilizados para análises do mundo contemporâneo<sup>5</sup>. No âmbito educacional, sua influência também é inegável<sup>6</sup>. Muitos autores recorrem ao pensamento benjaminiano como um aliado para compreender os desafios do tempo presente, mesmo frente às profundas transformações tecno-científicas dos últimos oitenta e cinco anos, que poderiam apelar ao inatural.

Essa disseminação aponta para dois aspectos centrais: o primeiro é a consagração de Benjamin como um referencial indispensável para o pensamento crítico. O segundo aspecto é a emergência de novas leituras que, ao buscarem atualizar, continuar ou revisar criticamente o legado de Benjamin, podem incorrer em uma apropriação apartada da coerência interna dos conceitos, ancorada no presente, transgredindo os fundamentos de seu pensamento. Como alerta Gagnebin (2006), a recepção de conceitos como “aura” e “experiência” (*Erfahrung*) podem ter seu uso atrelado a categorias meramente descritivas, esvaziando seu potencial crítico e dialético. Essa tendência é particularmente evidente em contextos pós-modernos, onde a ênfase nos signos e na mídia pode levar a uma leitura, que ignora a dimensão messiânica e utópica do pensamento benjaminiano – isto é, seu compromisso com a transformação social e a justiça histórica (Araújo, 2006). Benjamin vinculava a aura à autenticidade da obra de arte e sua perda às transformações da percepção na

---

<sup>5</sup> Sobre a recepção de Benjamin no Brasil, ver Gagnebin (2021) e Seligmann-Silva (2023), também citados neste trabalho.

<sup>6</sup> Uma busca no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) com os termos “Walter Benjamin e Educação” retornam centenas de trabalhos acadêmicos que problematizam e dialogam com seu pensamento. Esses estudos abordam temas como memória, experiência, temporalidade e crítica ao progresso, demonstrando a relevância de Benjamin para a reflexão educacional no mundo e no Brasil.

modernidade, enquanto a experiência (*Erfahrung*) era entendida como um resgate das lutas do passado para a emancipação social. Seligmann-Silva (2023) observa que, em muitos casos, a apropriação contemporânea de Benjamin tende a privilegiar uma *estetização da política*, em detrimento de uma *politização da estética*, como propunha o autor. Essa análise ressoa com a crítica de Benjamin ao fascismo (problemática do passado a qual Benjamin esteve imerso) e sua defesa da arte criadora como instrumento de transformação social.

Essa distorção não apenas afasta o pensamento benjaminiano de sua potência como instrumento de leitura da realidade, mas também o adapta a uma lógica de consumo intelectual, onde conceitos complexos são diluídos em fórmulas prontas para o mercado acadêmico e midiático (Zaidan Filho, 1989). É justamente essa tensão – entre a potência emancipadora dos conceitos benjaminianos e os riscos de sua instrumentalização no campo educacional – que orienta a discussão deste texto.

### Emancipação: do conceito à crítica

O conceito de emancipação surgiu do Direito Romano como *emancipatio*, um ato jurídico que liberava o filho da autoridade paterna, conferindo-lhe autonomia legal. No período medieval, adaptou-se ao direito consuetudinário germânico, associando-se à maioridade e à independência econômica, mas sem romper com as estruturas feudais de dominação (Beltrame & Azevêdo, 2017). Com o Iluminismo, o termo ganhou contornos revolucionários, tornando-se um projeto político de libertação individual e coletiva, influenciando movimentos como o abolicionismo (Beltrame & Azevêdo, 2017; Koselleck, 2012; Canielles, 2009).

Nesse percurso histórico, o materialismo oferece uma leitura crítica e transformadora ao conceito de emancipação. Para Marx, a emancipação não se restringe à autonomia jurídica ou política, mas exige a superação das contradições materiais da sociedade burguesa. Em *A Questão Judaica* (Marx, 1844/1975), ele distingue entre a emancipação política (a conquista de direitos formais no Estado burguês) e a

emancipação humana (a liberação das condições materiais de opressão). Embora reconheça a importância da emancipação política no processo histórico, Marx argumenta que ela mantém intacta a estrutura social baseada na propriedade privada e na divisão de classes, garantindo apenas uma igualdade formal. A emancipação, segundo ele, não pode ocorrer sem uma transformação das relações sociais e econômicas que sustentam a dominação burguesa. Essa crítica é aprofundada em *O Capital* (Marx, 1867/2013), onde Marx analisa como o modo de produção capitalista gera alienação e exploração, subordinando a vida humana à lógica do valor e do lucro. Assim, o materialismo histórico redefine a emancipação como um projeto revolucionário, vinculado à luta de classes e à transformação radical das relações sociais de produção (Marx, 1844/1975; 1867/2013)

Autores como Georg Lukács, em *História e Consciência de Classe* (1923/2003), e Herbert Marcuse, em *O Homem Unidimensional* (1964/1973), amplia essa crítica, destacando como a racionalidade capitalista cooptou o conceito de emancipação, transformando-o em um instrumento de adaptação ao sistema, em vez de questioná-lo estruturalmente. Lukács explora a noção de consciência de classe e a necessidade de uma práxis revolucionária, enfatizando a importância de compreender a totalidade das relações sociais e criticando a reificação que transforma relações humanas em relações entre coisas. Já Marcuse analisa como a sociedade industrial avançada, marcada pela lógica unidimensional, neutraliza o potencial crítico e transformador do pensamento, integrando os indivíduos ao sistema por meio do consumismo e da tecnologia. Nesse sentido, a emancipação, sob uma perspectiva marxista, exige não apenas uma crítica ideológica, mas uma práxis revolucionária que transforma as condições materiais da existência. Enquanto Lukács deposita suas esperanças na consciência de classe do proletariado, Marcuse busca novos sujeitos revolucionários capazes de transcender a lógica dominante e imaginar alternativas radicais ao *status quo* (Lukács, 1923/2003; Marcuse, 1964/1973).

Como demonstrado acima, ao longo do século XX, a questão da emancipação ganhou outras formas, marcados por contradições e desafios inéditos. Por um lado, a

racionalidade capitalista e os sistemas de controle social apropriaram-se do conceito, esvaziando-o de seu potencial transformador, convertendo-o em um instrumento de adaptação ao *status quo*. Os autores citados no parágrafo anterior destacaram essa dinâmica: Lukács (1923/2003), ao analisar a reificação e a falsa consciência na sociedade capitalista, e Marcuse (1964/1973), ao denunciar a neutralização do pensamento crítico na sociedade unidimensional. Por outro lado, a força libertadora da emancipação persistiu, manifestando-se em lutas que buscavam resgatar seu caráter radical. Movimentos sociais, lutas por direitos civis e resistências anticoloniais, por exemplo, reafirmaram e continuam a demarcar a emancipação como um projeto de transformação das estruturas materiais e simbólicas de dominação. Assim, mesmo diante de tentativas de cooptá-la, a emancipação permanece como um horizonte de luta por justiça, autonomia e liberdade em sociedades marcadas pela desigualdade e pela opressão.

A corrupção do conceito de “emancipação” parece ter se dado após as críticas ao Iluminismo, tornando-se cada vez mais um termo vazio, desprovido de capacidade transformadora, especialmente no campo educacional. No contexto iluminista, a emancipação estava associada à autonomia racional e à libertação da tutela da ignorância. No entanto, como apontam Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1985), o próprio projeto iluminista, ao buscar a libertação por meio da razão, acabou por reforçar novas formas de dominação. A racionalidade técnica e instrumental, longe de promover a autonomia, tornou-se um mecanismo de controle e sujeição por meio da entronização da Técnica e da Ciência (Santos, 1998). Sob tal ótica a escola, que deveria ser um espaço de emancipação, acaba por reproduzir a ordem social vigente, ajustando os sujeitos ao sistema em vez de questioná-lo estruturalmente.

Nas práticas cotidianas das escolas públicas, na rotina de trabalho dos professores e nos documentos normativos que regem a educação contemporânea (tomando o contexto brasileiro), o conceito de emancipação frequentemente se restringe à obtenção de certificados escolares – como a ficha de conclusão do ensino médio – ou à inserção no mercado de trabalho, particularmente para os jovens da classe

trabalhadora. Essa redução do conceito a uma perspectiva utilitarista desconsidera o caráter formativo que deve a educação assumir para fixar uma perspectiva de valorização de diplomas, entendidos como “passaporte” para o ingresso no mercado, questões estruturais da realidade política e social do Brasil, além das condições de vida dos jovens de diferentes classes sociais, que raramente são tematizadas no ambiente escolar.

No campo educacional, a lógica de mercado tem pressionado a escola a priorizar desempenho e produtividade, reduzindo seu papel à preparação para o trabalho e à adaptação a um sistema desigual. Apesar disso, práticas pedagógicas críticas seguem ocorrendo, especialmente em escolas públicas, ainda que nem sempre resultem em transformação social, pois são frequentemente limitadas por políticas tecnocráticas. A escola, contudo, continua sendo uma promessa para as classes populares, seja pela certificação, mobilidade social ou pertencimento simbólico. Como aponta Charlot (2019), a escolarização permanece um investimento significativo para jovens em contextos vulneráveis, embora enfrente contradições como a precarização do ensino, a desconexão curricular e a desvalorização das identidades estudantis.

Pressionada a se alinhar à lógica do desempenho e da eficiência, a escola pode reforçar modelos educacionais instrumentalizados, mas também abriga disputas simbólicas e políticas. A persistência de altas taxas de evasão, reprovação e distanciamento subjetivo não é apenas reflexo de falhas pedagógicas, mas expressão de um conflito mais profundo entre as promessas institucionais e os anseios da juventude. Assim, mais do que declarar a escola “incapaz” de transformar, nossa proposta é fortalecer seu papel enquanto espaço de resistência, onde práticas emancipatórias não são dadas, mas construídas em meio às tensões do presente.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciam a magnitude do problema da evasão escolar no Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) Educação, cerca de 9 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, com disparidades significativas em relação ao gênero e à raça. A necessidade de trabalhar (41,7%) e a falta de interesse em estudar (23,5%) aparecem como as principais razões para o abandono escolar (IBGE, 2023). Além disso, o relatório “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira” (2023) aponta que a taxa de escolarização entre indivíduos de 15 a 17 anos caiu

## Educação e emancipação: ruptura e resistência

Retomando Walter Benjamin (1985) podemos assinalar, na crítica contundente ao conceito de progresso linear, uma lente para uma alegoria do conceito de emancipação no presente, especialmente em suas *Teses sobre o Conceito de História*. Nesse texto, ele propõe uma concepção revolucionária do tempo, distanciando-se da ideia iluminista de uma história orientada pelo progresso. Para Benjamin, uma perspectiva emancipadora não ocorre por um desenvolvimento gradual dentro das estruturas existentes, mas sim por uma interrupção do curso da história – um momento messiânico, onde os oprimidos rompem com a continuidade da opressão<sup>8</sup>. Essa visão dialética da história nos permite questionar a ideia de que a educação, ao seguir um modelo progressista, inevitavelmente levaria à emancipação. Pelo contrário, Benjamin nos alerta (Tese VI) que “o dom de acender no passado a centelha da esperança só é dado ao historiador plenamente convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer”. Em outras palavras, a emancipação só pode ocorrer quando rompemos com os padrões impostos pelo progresso capitalista, que muitas vezes mascaram a perpetuação das desigualdades.

Foucault (1988) ofereceu tanto lentes metodológicas para leitura dos signos, como uma forma de abordagem que desmascaram sutis trocas de significação (em uma dada prática ou em um dado conceito) como conceitos. A título de exemplo colocamos no centro o conceito de emancipação. Em *Isto não é um cachimbo*, ele destaca que a representação não é a coisa em si: a imagem de um cachimbo não é o cachimbo, assim como o conceito de emancipação não equivale à práxis transformadora que promete.

---

de 92,2% em 2022 para 91,9% em 2023, indicando uma tendência preocupante de evasão escolar.

<sup>8</sup> Na Tese IX das *Teses sobre o Conceito de História*, Walter Benjamin (1985) critica a noção de progresso linear, associando-a à perpetuação da opressão. Ele propõe que a emancipação exige uma ruptura radical com a continuidade histórica, representada pela imagem do “Anjo da História”, que vê o passado como uma catástrofe contínua e é impelido para o futuro por uma tempestade chamada progresso. Essa interrupção do curso da história configura um momento messiânico, no qual os oprimidos resgatam as lutas do passado para transformar o presente.

Essa distinção é crucial para entender sua cooptação por lógicas de dominação, como a racionalidade neoliberal. Dardot e Laval (2016) mostram que, nessa racionalidade, a sociedade é reduzida a um “mercado”, onde indivíduos são “empresas” em constante competição. O “homem neoliberal” emerge como um sujeito competitivo, imerso na concorrência global, e a vida se torna um empreendimento a ser valorizado, no qual cada um é compelido a ser “empreendedor de si mesmo” (Dardot & Laval, 2016, p. 322).

No mundo atual, a emancipação educacional muitas vezes se confunde com simples acesso a melhores condições dentro de estruturas existentes – como se um salário um pouco maior ou uma escola um pouco mais equipada significasse libertação. Isso se alinha perfeitamente com a lógica do capitalismo, que absorve e neutraliza conceitos revolucionários, transformando-os em versões reformistas e domesticadas (da mesma forma que transforma os sujeitos, transforma os vocábulos). A questão que se coloca, então, é: ainda é possível resgatar o potencial revolucionário de um conceito? Ou seria mais produtivo abandoná-lo em prol de outras categorias que possam dar conta da luta por transformação do real?

Como demonstra Reinhart Koselleck (2006), as disputas semânticas são processos historicamente situados, e os significados constituem-se como campos de batalha. Nesse sentido, cabe-nos escavar as camadas de significado do conceito de emancipação para resgatar o estrato em que sua dimensão utópica ainda reside – ainda que a temporalidade presente se oponha a esse clímax necessário. Essa operação hermenêutica, à maneira benjaminiana, assemelha-se à peregrinação de Zaratustra: um esforço solitário de resistência à domesticação dos sentidos, mas também uma condição para reacender projetos coletivos de transformação.

Adorno e Becker (1985) informaram sobre o perigo da emancipação aparente. Nessa perspectiva, os indivíduos possuiriam aparências de autonomia, mas continuariam teleguiados pelas estruturas sociais e culturais. Esse argumento nos auxilia a pensar a crítica à educação que se limita ao ajuste dos sujeitos ao sistema, sem a transformação radical das condições materiais e simbólicas. Adorno e Becker

propõem então a educação como instrumento da contradição e da resistência, incluindo-se aí a análise crítica do papel das mídias e da indústria cultural. Evidenciamos, com foco na prática educativa, um caminho para a construção de saberes críticos dos mecanismos de manipulação e dominação.

Paulo Freire propôs uma reconceitualização da emancipação, associando-a à conscientização e à práxis – a capacidade dos sujeitos de compreenderem sua realidade e transformá-la coletivamente. No entanto, como apontado no parágrafo anterior, essa noção foi diluída e assimilada por discursos reformistas que, no fundo e no raso, tentam ajustar o sujeito às condições vigentes, sem questioná-las diretamente por meio da prática educativa. O giro linguístico e a fragmentação pós-moderna, ao mesmo tempo que ampliaram o olhar sobre a construção discursiva da realidade, também relativizam categorias que antes tinham uma força concreta. A emancipação, que pôde ser vista como um processo histórico-político, tornou-se um conceito fluido, muitas vezes reduzido a pequenas conquistas individuais dentro do próprio sistema que oprime.

Talvez o contexto histórico de esperança que animou a juventude de outrora possa estar a se avizinhar - devido às contradições do neoliberalismo – embora não se possa datar. A desesperança tem se mostrado um dos maiores desafios para a construção de alternativas políticas ao capitalismo neoliberal. Ela gera conformismo, levando as massas a sustentarem o sistema, mesmo diante do fracasso das promessas de acesso à riqueza e ao consumo. Trabalhadores em situação de empobrecimento, privados de direitos e sem perspectivas, tornam-se alvo de lideranças da extrema direita e de fundamentalismos religiosos, que buscam consolidar uma ampla base de apoio eleitoral – a política como lugar das transformações sociais (Guimarães, 2025).

Nesse sentido, não se trata de resgatar a ideia de emancipação atrelada ao sujeito assim como propôs o Iluminismo, mas de assinalar que a potência revolucionária do conceito merece ser conhecida, para que façamos as devidas ponderações com vistas a sua retomada enquanto instrumento de mudança radical nas condições de vida dos sujeitos. Logo, seguindo o pensamento de Henry Giroux (2023), podemos apontar os processos educativos, não como mera preparação para a utilidade capitalista. A

educação como ação de transformação radical da sociedade, como construção de valores que agreguem ao coletivo.

Para Benjamin, especialmente em suas *Teses sobre o Conceito de História*, a emancipação não pode ser reduzida a melhorias dentro do sistema, mas precisa ser pensada como um gesto radical de ruptura com a lógica dominante. Isso significa questionar a própria estrutura escolar, suas formas de ensinar e aprender, e sua função na reprodução das desigualdades. Pensando com Benjamin, a emancipação educacional não se daria pela adaptação do sujeito às exigências do capital, mas pela reapropriação do passado dos vencidos, pela leitura crítica da história e pelo resgate de potencialidades revolucionárias que foram suprimidas. Com tal embasamento podemos indicar que a emancipação, então, não seria um fim a ser alcançado, mas um ato insurgente, uma irrupção no presente que redefine as possibilidades de existência dos sujeitos.

A resposta, inspirada em Benjamin, parece estar na ideia de ruptura. Apoiado na perspectiva benjaminiana, a emancipação não se dá por meio de ajustes ou reformas dentro do sistema, mas por uma ruptura radical com as estruturas que perpetuam a dominação. No campo educacional, isso significa questionar os discursos que celebram a “evolução” do sistema escolar sem enfrentar as desigualdades históricas que ele reproduz. Significa, também, resgatar a educação como um espaço de resistência e transformação, onde os sujeitos possam reconhecer-se como agentes de sua própria história. Isso pode ser feito se continuarmos a revirar as imagens dialéticas benjaminianas. Por exemplo: o que significa emancipar-se em um contexto em que as tecnologias digitais dominam os currículos e as práticas curriculares, a vida e suas relações cotidianas? Jovens adoecidos é também parte da barbárie, do enfumado nevoeiro em que navegam vozes intencionadas com a criação e monopólio da verdade, independente do meio e do pretexto.

Dessa forma pode-se aludir que apartar o conceito de emancipação da sua face negativa pode nos permitir se valer da palavra com um outro sentido redescoberto, um sentido criador e construtivo que vê no futuro a esperança, na construção combativa e questionadora do presente.

A barbárie em Walter Benjamin é pensada de modo ambivalente. Em *Experiência e pobreza* (1933), ela não se resume à destruição ou regressão, mas aponta também para a possibilidade de reinício: ao denunciar o esvaziamento da experiência pela técnica moderna, Benjamin pergunta “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”. Essa crítica, longe de nostálgica, sugere que o fim de certos modos de transmissão pode abrir espaço para novas formas de sensibilidade. Bernard Charlot (2019) atualiza essa discussão ao mostrar como a negação da pergunta antropológica: “o que é o ser humano?”, favorece a barbárie contemporânea, ao reduzir a educação a função técnica e desempenho. A esse respeito, os estudos de Di Pego (2022) e López & Pérez López (2022) ajudam a compreender a crítica de Benjamin ao humanismo tradicional: os autores propõem a figura do *Unmensch* (não-humano) como forma de questionar os limites excludentes do humano clássico. Trata-se de incluir o que foi negado — como a infância, os marginais, a natureza — no campo do político e do educativo. Assim, a educação pode ser pensada como espaço de resistência, não por restaurar um ideal humanista fixo, mas por permitir a emergência do diverso, do frágil e do comum como formas de *desbarbarização*.

### **À guisa de conclusão – Educação como gesto insurgente: por uma práxis transformadora**

Buscamos evidenciar que o conceito de emancipação, distante de uma trajetória semântica linear, constitui-se como campo de disputa pelos sentidos, atravessado por contradições políticas. Se, de um lado, sua cooptação pelo discurso hegemônico esvaziou-lhe o potencial crítico — reduzindo-o a certificações escolares ou à mera inserção no mercado de trabalho —, de outro, a tradição crítica, particularmente na vertente benjaminiana, oferece ferramentas para resgatá-lo enquanto ruptura, não como ajuste. A educação, nessa direção, não pode limitar-se a ser instrumento de adaptação ao *status quo*; deve insurgir-se como práxis transformadora, capaz de reacender no passado as centelhas de futuros interrompidos — aqueles que a história oficial silencia.

A educação emancipadora, nesse horizonte, não se limita a desconstruir os alicerces da escola tradicional. Ela aposta na criação de vínculos solidários, no cultivo da escuta, na reconstrução dos sentidos da experiência e na invenção compartilhada de futuros. É por essa via que, inspirados em Benjamin, propomos a educação como gesto insurgente, mas também criador – capaz de restaurar a esperança nas frestas do presente.

Tem-se demonstrado, assim, que a história não é um rio tranquilo de progresso, mas um campo de batalha onde os vencidos — classes subalternas — clamam por justiça. Se a barbárie persiste, reatualizando-se nas formas do neoliberalismo (que reduz a vida a um “empreendimento de si”) ou no esvaziamento da escola como espaço de construção crítica da cidadania, a resposta exige um gesto dialético: interromper o processo contínuo de dominação. A emancipação, aqui, não é um destino, mas ato de insurgência — uma educação que problematiza as estruturas, recusa a lógica instrumental e, nas brechas do sistema, cultiva a semente da transformação radical.

Conclui-se, então, com uma provocação: como sustentar o sentido revolucionário da emancipação em um mundo marcado pela desesperança? A hipótese benjaminiana nos orienta: a potência reside no inconcluso. Se a história é escrita pelos vencedores — soterrando derrotas e possibilidades abortadas —, é nessas mesmas ruínas que se encontra a força para reimaginar a educação. Não como treinamento para a adequação, mas como espaço de criação e rebeldia do pensamento, onde professores e estudantes, armados de memória e crítica, reescrevam futuros a partir do presente. Afinal, como alerta Benjamin (1985), *até os mortos não estarão seguros se o inimigo vencer* — e ele tem vencido. Cabe à educação, portanto, assegurar que essa luta pela emancipação não seja dada como irreversível, mas reinventada como projeto coletivo de libertação.

### Referências bibliográficas

- Adorno, Theodor & Becker, Hellmut (1985). *Educação e emancipação* (W. L Maar, Trad.). Paz e Terra.
- Adorno, Theodor & Horkheimer, Max (1985). *Dialética do Esclarecimento*:

- Fragmentos filosóficos* (G. A. de Almeida, Trad.). Jorge Zahar.
- Araújo, Rodrigo Oliveria de (2006). *O choque do moderno: Experiência e narração em Walter Benjamin* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. Recuperado de: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10876>
- Benjamin, Walter (1985). Sobre o conceito de história. In S. P. Rouanet (Org.), *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 222-232). Brasiliense.
- Beltrame, Matheus Maria, & Azevêdo, Edmilson Alves de (2017). Emancipação e sua problemática trajetória conceitual. *Problemata. Revista Internacional de Filosofia*, 8(2), pp. 72-103.
- Canielles, Ariela dos Santos (2009). O conceito de emancipação: Uma breve apresentação. *Anais do Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas*. Recuperado de: [https://www2.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH\\_01656.pdf](https://www2.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH_01656.pdf)
- Dardot, Pierre, & Laval, Christian (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal* (M. E. de Galheigo, Trad.). Boitempo.
- Foucault, Michel (1988). *Isto não é um cachimbo* (J. Coli, Trad.). Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gagnebin, Jeanne Marie (2006). *Lembrar, escrever, esquecer*. Editora 34.
- Gagnebin, Jeanne Marie (2021). Sur la réception de Walter Benjamin au Brésil. *Dissonância: Revista de Teoria Crítica*, 1(1), pp. 1-24.
- Giroux, Henry Armand (2023). *Educação, cultura e lutas pela democracia: Escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal* (G. O. Figueiredo, V. H. F. de Siqueira, & A. C. da Silva, Orgs.; G. O. Figueiredo, Trad.). Editora UFRJ.
- Guimarães, Juarez (2025). A esperança é uma moralidade revolucionária. *A Terra é Redonda*. Recuperado de: <https://atterraeredonda.com.br/a-esperanca-e-uma-moralidade-revolucionaria/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Recuperado de: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf)
- Koselleck, Reinhart (2006). *Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos* (W. P. Maas & C. A. Pereira, Trad.). Contraponto; Editora PUC-Rio.
- Koselleck, Reinhart (2012). *Historias de conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (L. F. Torres, Trad.). Editorial Trotta.
- Lukács, Georg (2003). *História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista* (R. Enderle, Trad.). Martins Fontes.
- Marcuse, Herbert (1973). *A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional* (4a ed., G. A. de Almeida, Trad.). Zahar.
- Marx, Karl (1975). *A questão judaica* (A. Morão, Trad.) In *Marx: Coleção Os Pensadores* (pp. 33-56). Abril Cultural.
- Marx, Karl (2013). *O capital: Crítica da economia política* (Livro 1) (R. Enderle,

- Trad.). Boitempo.
- Santos, Milton (1998). O professor como intelectual na sociedade contemporânea. *Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Águas de Lindóia, SP.
- Seligmann-Silva, Márcio (2023). *Walter Benjamin e a guerra de imagens*. Perspectiva.
- Zaidan Filho, Michel (1989). *A Crise da Razão Histórica*. Papirus.