

OUTROS TEMAS

“AVISO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”: CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE HISTÓRIA DE WALTER BENJAMIN

RODRIGUES, Larissa Ferreira

larirodrigues22@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: O presente artigo insere-se como uma tentativa de levantar algumas problematizações no campo da educação, mais especificamente, indagações relacionadas com o conceito de história desenvolvido por Walter Benjamin e suas possíveis articulações com os processos de formação continuada de professores e suas práticas curriculares. Pautado em uma vertente estética e cultural, na qual Benjamin concebe uma nova história da humanidade, problematizando os silenciamentos, as propagações de experiências estéreis e seus desperdícios, o estudo lança-se a questionar o contorno das experiências na Educação Infantil de modo a tentar conhecer como as experiências e as vivências estabelecidas nas redes de conversações e ações compartilhadas nas escolas podem se inscrever como movimentos inconformistas diante a um passado de silenciamentos e de desperdício de experiências na educação infantil? Objetiva pensar em relações, conversações e ações compartilhadas nas escolas, em específico na educação infantil, por meio de um processo no qual arte, história, cultura, política, literatura e teologia estão imbricados, permitindo novos/outros modos de saber e fazer a formação continuada de professores, seus afetos e suas práticas curriculares, tecendo fios coletivos em redes de saberes-fazer-poderes que possam livrar do esquecimento as diversas formas de produzir conhecimentos e educação. O debate teórico travado neste texto tem como base o livro de Michael Löwy (2005), intitulado: *“Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “sobre o conceito de história”*”, tomado como referência por realizar uma leitura das teses de Benjamin. Posto isto, as contribuições da leitura das Teses de Benjamin, está em conceber e vislumbrar a história de forma aberta, “escovando a contra pêlo” suas injustiças, apagamentos e os silenciamentos, almejando concepções de educação que sejam sempre rememoradas, inconformistas, revolucionárias e que estejam permeadas por processos coletivos, éticos, estéticos e poéticos, envolvendo a formação continuada dos professores, os currículos, as experiências narradas e vividas, as conversações e os afetos que circulam nas escolas.

Palavras-chave: Experiência. Redes de conversações. Educação infantil.

Quem construiu a Tebas de sete portas?
 Nos livros estão os nomes de reis.
 Arrastaram eles os blocos de pedra?
 E a Babilônia várias vezes destruída -
 Quem a reconstruiu tantas vezes? (...)
 A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
 Quem os ergueu? Sobre quem
 Triunfaram os césores? (...)
 Cada página uma vitória.
 Quem cozinhou o banquete?
 A cada dez anos um grande homem.
 Quem pagava a conta?
 Tantas histórias
 Tantas questões.

(“Perguntas de um operário que lê” –
 Poema de Brecht que inspirou
 a escrita da Tese VII de Benjamin)

INTRODUÇÃO

A história da humanidade vem sendo contada e recontada sob diferentes abordagens, no entanto, a que mais se expressa nas escolas, jornais, livros e em outros meios de propagação de informação e de conhecimento é a que representa as grandes conquistas, as grandes vitórias: história de reis, de presidentes e tantos outros “grandes nomes”, “grandes homens” que comandavam e governavam povos e nações.

Na educação, o percurso da história também se apresenta enraizado nesse contexto, são as leis, as políticas e a economia que ganham visibilidade quanto à construção e ao desenvolvimento da educação brasileira, desenhando mapas educacionais por muitas vezes excludentes, marcando a educação com silenciamentos e com experiências empobrecedoras.

A opressão sofrida por milhares de pessoas, o apagamento de suas culturas e valores, o silenciamento de suas vozes e a exploração da força de seus corpos, não devem ser apresentados apenas como uma maneira superficial de se conhecer um pouco e um lado do passado. É preciso muito mais, assim como Walter Benjamin, acredito que rememorar, narrar as experiências que são tecidas no “tempo-de-agora” nos levam a rejeitar as injustiças do passado e a reparar o abandono e a desolação de vários indivíduos, tanto na história da humanidade quanto na história da educação.

Nesse sentido, busco apoio na vertente estética e cultural, na qual Walter Benjamin concebe uma nova história da humanidade, problematizando os silenciamentos, as propagações de experiências estéreis e seus desperdícios, que instituídas por uma lógica capitalista, acometem as escolas, a formação continuada de professores e suas práticas curriculares.

O livro de Michael Löwy (2005), intitulado *“Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses ‘sobre o conceito de história’”*, é tomado como referência por realizar uma leitura das teses de Benjamin, ajudando a problematizar o contorno das experiências na educação e a configurar o debate aqui proposto. Posto isso, a intenção deste artigo é pensar em relações, conversações e ações compartilhadas nas escolas, em específico na educação infantil, por meio de um processo, no qual arte, história, cultura, política, literatura e teologia estão imbricados, permitindo novos/outros modos de saber e fazer a formação continuada de professores, seus afetos e suas práticas curriculares, tecendo fios coletivos em redes de saberes-fazer-poderes que possam livrar do esquecimento as diversas formas de produzir conhecimentos e educação.

UMA LEITURA DAS TESES DE WALTER BENJAMIN PARA UMA OUTRA LEITURA DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A sociedade moderna, estruturada pelo modo de produção capitalista, trouxe implicações sérias para a vida das pessoas. Fomos submetidos aos processos de individualização de referências, à modelização de papéis e à constituição de subjetividades conformadas com a exploração, com o apagamento de culturas, valores, conhecimentos e sonhos.

Carvalho (2009, p. 91) nos ajuda a pensar como esse modelo de produção neoliberal consome nossas vidas, pensamentos, ideias e ideais.

Tais questões relacionam-se com a padronização de papéis sociais engendrados pela sociedade de controle. O lucro capitalista é produção de poder subjetivo por isso o indivíduo consome subjetividade, ou seja, sensibilidade, percepções, imagens e significações. A subjetivação está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos.

Dessa forma, o conhecimento e as experiências nas escolas têm sido vislumbrados e instituídos de forma homogênea, padronizada e fragmentada, ocultando outras possibilidades, outros saberes e fazeres, trazendo um esvaziamento para a formação continuada de professores e para suas práticas curriculares.

Baseado em uma “*crítica moderna à modernidade* (capitalista/industrial), inspirada em referências culturais e históricas pré-capitalista” (LÖWY, 2005, p. 39), o pensamento de Benjamin contribui para colocar em análise a história sobre o ponto de vista dos “vencidos”.

[...] não só a história das classes oprimidas, mas também as das mulheres – a metade da humanidade -, dos judeus, dos ciganos, dos índios das Américas, dos curdos, dos negros, das minorias sexuais, isto é, dos parias – no sentido que Hannah Arendt dava a este termo - de todas as épocas e de todos os continentes.

Colocar em questão as relações estabelecidas nos cotidianos escolares, que contaminam as redes de conversações e de ações compartilhadas pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2007) da escola, é uma tentativa de trazer à tona reflexões sobre os modos como a história das experiências tem se constituído na educação infantil.

Trago para a discussão dois pontos fundamentais e que atravessam o pensamento de Benjamin e se articulam em todas as teses: a “*rememoração*” e a “*redenção*”. Esses conceitos podem auxiliar a pensar como o trabalho docente tem sido desconsiderado pela lógica moderna. Como as experiências estão cada vez mais trancafiadas nas salas de aulas. Como

professores e alunos estão desmotivados pela falta de intercambiamento de experiências e de oportunidades para novas experimentações.

Estabelecendo, então, um diálogo como a relevância da rememoração e da redenção para as experiências educacionais, busco conhecer como as experiências e as vivências estabelecidas nas redes de conversações e ações compartilhadas nas escolas podem se inscrever como movimentos inconformistas diante a um passado de silenciamentos e de desperdício de experiências na educação infantil?

Nesse sentido, a leitura das teses nos ajuda a pensar em uma nova/outra leitura das e para as experiências, relações, conversações e ações na educação infantil.

Na tese I, somos convidados a lutar contra uma visão de história dos opressores, associando o materialismo histórico e a teologia. A teologia se apresenta como a rememoração e a redenção messiânica, componentes fundamentais para um novo conceito de história, “ela está a serviço da luta dos oprimidos. Mais precisamente, ela deve servir para restabelecer a força explosiva, messiânica, revolucionária do materialismo histórico” (LÖWY, 2005, p.45)

As concepções esboçadas na primeira tese abrem campos de possibilidades para se problematizar e tecer novos rumos para a educação. Traçar um novo conceito de história na educação infantil perpassa também por um processo de rememoração das experiências de professores.

O ato de narrar o que foi feito e até mesmo o que não foi feito pode mobilizar o cotidiano escolar com fluxos de trocas, compartilhamentos, reflexões sobre saberes e fazeres potentes, dando visibilidade a outras culturas, experiências, conhecimentos e histórias. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201)

Nas escolas há uma estrutura fechada em rotinas, horários e avaliações: uma regulação nas relações e nas ações das pessoas. Pouco são os momentos para as conversas, para a discussão coletiva dos textos e contextos que emergem em seus cotidianos. Os professores estão isolados e também se isolam em suas salas, em seus horários e planejamentos, muitas vezes, presos e conformados com o modelo de educação individual e mudo que impregna as escolas.

Falta tempo, espaço, coragem e incentivo para narrar, compartilhar, mobilizar os cotidianos escolares com suas experiências, com novas experiências, com suas misturas. Benjamin (1994, p. 198) nos fala que a arte de narrar parece estar em vias de extinção. “É

como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

Nesse sentido, as formações continuada de professores e suas práticas curriculares, vem obedecendo à lógica da racionalidade moderna: uma única forma de pensar e viver; isolamento e distanciamento entre as pessoas; práticas homogêneas e experiências empobrecedoras.

Rememorar é, assim como na tese II de Benjamin, rejeitar uma história que acredita no progresso e despreza as reivindicações passadas, ou seja, é buscar redenção do passado, (as vozes que foram caladas e que se renovam nas que damos ouvidos, pela rememoração histórica das vítimas do passado). Benjamin (1994) nos fala que a rememoração é a musa do romance e que a memória a musa da narrativa.

É preciso ressaltar que o interesse não é de colocar os professores como “coitados”, “vitimizados”, mas como grupos sociais que tiveram suas práticas controladas, moldadas, negligenciadas e, em muitos casos, ofereceram aos alunos experiências vazias e distantes de suas realidades, “desmontando” aos poucos a vontade de saber que as crianças chegam às escolas.

Reparar esse sofrimento, essa perda da vontade, da liberdade de ensinar e de aprender, da coletividade, se faz necessário para Löwy (2005, p. 52), assim como destaca Benjamin, por uma tarefa messiânica, de redenção: “a tarefa messiânica é inteiramente atribuída às gerações humanas. O único messias possível é o coletivo: é a própria humanidade”.

A tese III vai ao encontro desta ideia, quando acredita que a salvação ou redenção perpassa pela rememoração, mas que esteja além disso, leve a transformação ativa do presente, enriquecendo a cultura revolucionária com todos os aspectos e com todos os sujeitos do passado, portadores da esperança utópica.

A redenção vislumbrada para as redes de conversações e ações compartilhadas na educação infantil parte de uma perspectiva educacional que seja capaz de impregnar a cultura escolar com diferentes narrativas, diferentes memórias e histórias. As diferentes vozes que trazem ecos de conhecimentos e de experiências para a expansão da vida, ou seja, para experiências coletivas.

Para Benjamin (1994, p. 215), a experiência coletiva é:

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva para qual mesmo o maior choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo, nem um impedimento.

A tese IV ajuda a compreender que as experiências coletivas precisam ser pensadas por um presente que ilumina o passado, e, que esse passado iluminado, tornar-se força no presente. Em outras palavras, quando pensamos hoje em novos movimentos instituintes para as conversações e para as ações na formação continuada de professores e em suas práticas curriculares, devemos buscar no passado os fatores que limitaram e que influenciaram esses processos, traçando outros rumos, mais coletivos e éticos e, desvinculados da concepção rígida e majestosa da história.

Nesse contexto, a rememoração é sem sobra de dúvidas um aliado na complementariedade entre passado e presente, pois, como apresentado nas tese V e VI, alerta para a necessidade de ser inconformista.

Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo “tal como ele propriamente foi”. Significa apoderar-se de uma lembrança como ela lampeja num instante de perigo [...]. Em cada época é preciso tentar arrancar a transmissão da tradição ao conformismo (BENJAMIN apud LÖWY, 2005, p. 65).

As lições dessas teses se apresentam como possibilidades e incentivos à subversão de uma ordem educacional implantada em nossas escolas, desde a educação infantil, mais preocupada com a aquisição de conteúdos, métodos e organizações, do que com a valorização da liberdade, da vida, da ética, da estética e da poética.

As formações continuada de professores são muitas vezes pensadas de maneira individuais, distanciadas nas discussões e das necessidades de conhecimento tanto dos professores quanto dos alunos, o que tem desmobilizado o coletivo escolar e as suas expectativas em relação à educação.

As práticas curriculares desses profissionais não podem e nem devem continuar à mercê de lógicas utilitaristas, que se apropriam dos saberes escolares para a manutenção desta ordem. As relações das crianças com os diversos saberes precisam se estabelecer em redes de conhecimentos que instiguem e agucem a vontade de aprender e de tecer novas experiências e novos conhecimentos.

Rememorar e redimir não são simples processos, mas busca por subversão desta ordem que silenciou e ainda silencia, que vigiou, puniu e agora controla professores e alunos, saberes e fazeres na educação infantil. Buscar nas histórias de vida, nas vozes e nas memórias de professores um modo de potencializar a rememoração e a redenção da educação, de suas práticas, é sem sombra de dúvidas, um modo fértil de propiciar um novo espaço e tempo para as experiências nas escolas.

Memórias, pedaços de acontecimentos, resíduos de experiência, retalhos de vida que escolhemos para lembrar. Mesmo que não tenhamos consciência desta seleção, fica o que significa, sons, cheiros, gostos, sentimentos, imagens registradas na memória e reelaboradas na e pela linguagem. [...] em sua trajetória pessoal-social, o que torna a experiência comunicável (PÉREZ, 2003, p. 103).

Nesse fragmento, nota-se que o que tem ficado, o que significa para a educação, para os professores e para os alunos são as novas possibilidades e as novas alternativas para se trilhar outros rumos, diferentes dos que temos acompanhado: pouco tempo para as conversas entre professores; práticas distantes do interesse e da necessidade dos alunos; a escola como um lugar pouco prazeroso, frio e disciplinar; conteúdos que pouco dialogam entre si; experiências sem graça, sem brilho e sem despertar o interesse pelo conhecimento.

Desse modo, a tese VII ressalta que todo documento de cultura, tem em si um documento de barbárie. E, para que se possa lutar contra a barbárie que assombrou e ainda assombra a formação de professores, suas práticas curriculares e a educação em geral, Benjamin convida a “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN apud, LÖWY, 2005, p. 70).

Em outras palavras, convida a buscar outras formações e práticas, outros saberes e fazeres que levem a educação a não se identificar com o modelo posto. É pensar em sair da condição de submissão que nos foi colocado, para sair da condição de opressão. É, assim, para Benjamin, acreditar que a história da cultura “deve ser integrada à história da luta de classes”. “[...] Trata-se, então, de redescobrir os momentos utópicos ou subversivos escondidos na “herança” cultural [...]” (LÖWY, 2005, p. 79)

É preciso, nesse sentido, pensar no processo educativo, na herança cultural da escola, como redes de saberes e fazeres que se estabelecem em meio a conversações e ações compartilhadas entre os sujeitos que praticam as escolas e que podem subverter essa lógica com novas experimentações, como afirma (CARVALHO, 2009, p. 202): “[...] as redes de conversações expressam redes de subjetividades compartilhadas, envolvendo formas e forças de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, como potência constituinte de ações e novas experimentações”.

No sentido de subverter essa lógica, as teses VIII, IX e X questionam a cultura moderna, baseada no “progresso” científico, cultural, industrial, técnico e tecnológico, que por muitas vezes acarreta a barbárie social e política, que pode ser revertida por meio da rememoração universal de todas as vítimas sem exceção.

O progresso que Benjamin ataca é o que se beneficia do sofrimento, da exploração e do esquecimento de muitas pessoas, para a todo custo permanecer cada vez mais crescente. Sua

crítica, desse modo, se estabelece para o fortalecimento, valorização e subversão dos que sofrem.

Um fragmento da música “Cidadão” de Lúcio Barbosa, interpretada por diversas vozes, dentre elas a do cantor Zé Ramalho, retrata a sensação de apagamento histórico, político, econômico e social que Benjamin é contrário e rejeita.

Tá vendo aquele edifício moço
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição, era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado
"Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar"
Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio moço
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
Minha filha inocente veio pra mim toda contente
"Pai vou me matricular"
Mas me diz um cidadão:
"Criança de pé no chão aqui não pode estudar"
Essa dor doeu mais forte
Porque que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a colher

Nesse contexto, devemos nos perguntar: que experiências queremos em nossas escolas? Como rejeitar essa lógica que nos impõe experiências estereis, que nos desvaloriza, que nos descaracteriza como seres humanos e nos associa às máquinas de produção e exploração? Como promover outras experiências desde a educação infantil?

Na tese XI, Benjamin aponta para o inconformismo: o ataque ao conformismo socialdemocrata.

Essa aceleração acrítica do “trabalho como ‘a fonte de toda a riqueza’” faz abstração do fato de, no sistema capitalista, o trabalho ser reduzido a uma condição de escravidão moderna e ser privado, pelos capitalistas, das riquezas que ele produz (LÖWY, 2005, p. 101).

Acredito, assim como Benjamin, que o inconformismo é mais uma maneira que juntamente com a rememoração, precisa ser incorporada ao dia-a-dia dos professores. Precisamos de formações continuada de professores que estejam inconformadas com o

acúmulo de títulos, com a falta de diálogo, com os sistemas de avaliações, com os silenciamentos de nossas crianças, com a desmotivação dos alunos, com a evasão escolar, com a exploração da mão-de-obra da grande maioria da população, com os baixos salários, com as péssimas condições de vida, ou seja, com a desvalorização ética e estética da vida.

Desse modo, Benjamin vislumbra que o inconformismo, a rememoração, a ação transformativa do presente, pode levar a um outro tipo de trabalho, que se associa a uma brincadeira de criança.

Um trabalho cujo o espírito, constituído assim pela brincadeira, não é mais orientado para a produção de valores, mas para uma natureza aperfeiçoada. É à custa disso que se assistirá ao nascimento de um mundo novo em que a ação é irmã do sonho. (apud LÖWY, 2005, p. 107)

Fazer do trabalho uma brincadeira é buscar um outro tipo de progresso. Um progresso da humanidade, no qual estejam imbricadas condições morais, sociais e políticas, não se reduzindo aos aspectos científicos e técnicos. Fazer do trabalho docente, de sua formação continuada e de suas práticas curriculares uma “brincadeira de criança”, implica também conhecer e valorizar movimentos éticos e estéticos que permeiam os saberes científicos e sociais, produzindo e permitindo novas experimentações e novos conhecimentos.

Essa é uma das concepções presentes nas teses XII e XIII, pensar em processo de interrupção, descontinuidade histórica que permita aos sujeitos outras experiências, outros conhecimentos, outras formas de vida diferentes das que muitos viveram, de modo a reparar muitas injustiças cometidas, ou seja, um outro tipo de progresso. “Quando se quer um “progresso da própria história” não se pode confiar em um processo de aperfeiçoamento gradual e infinito, mas é preciso lutar por uma ruptura radical: o fim da história milenar da opressão [...]”. (BENJAMIN apud LÖWY, 2005, p. 117).

Assim, questionamo-nos: por quanto tempo ainda vamos ensinar e exigir filas, cadeiras enfileiradas, corpos dóceis e silenciados na educação infantil? Por quanto tempo vamos manter a “ordem e o progresso”? Quanto nos custou tudo isso? Ainda vamos nos manter conformados? Quantos sonhos e vidas ainda esperam por nosso inconformismo?

São muitas as questões que nos remetem à tese XIV, como um passado carregado pelo “tempo-de-agora” (BENJAMIN apud LÖWY, 2005, 119). Para Benjamin, a força explosiva de momentos emancipadores do passado se espalham pela cultura revolucionária do presente. Dito de outra maneira, é neste tempo-de-agora que se precisa buscar momentos “explosivos”, capazes de rupturas com uma história da educação infantil e de educadores conformados, desmotivados, moldados e oprimidos por ideais que não são os seus.

A tese XV nos impulsiona a questionar essa repressão pela tradição dos movimentos dos oprimidos, pontuando sobre a importância de se tecer críticas a concepção homogênea do tempo, uma temporalidade vazia dos relógios, posta pela modernidade. Essa temporalidade conduz a uma rotina na educação infantil, compartimentalizada, com horários específicos, como se o ensino e a aprendizagem só pudessem ocorrer de maneira isolada. São momentos, pequenos momentos destinados à prática da leitura, à prática da escrita, à prática do raciocínio lógico-matemático, à prática de atividades corporais e artísticas. E as brincadeiras de criança, naturais e espontâneas, onde e quando devem ocorrer?

A crítica proposta na tese XV se refere justamente a essa temporalidade vazia, que ocasiona a falta ou o pouco tempo para o intercambiamento de experiências, a fragmentação, desvalorização e a desarticulação de saberes e fazeres, assim como a implantação desde a educação infantil, de uma hierarquização entre os saberes.

Presenciamos uma política de formação continuada de professores que obedece a essa lógica mecânica e desarticulada dos valores da vida, trazendo, em muitos casos, para as práticas curriculares de muitos professores um desencantamento com a educação, se refletindo no sabor/saber que do aluno pela escola. A tese XV “identifica de modo mais preciso essa temporalidade vazia: a dos relógios. Trata-se do tempo puramente mecânico, automático, quantitativo, sempre igual a si mesmo, dos pêndulos: um tempo reduzido ao espaço”. (LÖWY, 2005, p. 125)

Contra a manutenção dessa lógica de temporalidades vazias, a tese XVI apresenta o materialismo histórico como uma experiência com o passado que se firma de modo único. Uma luta constante entre oprimido e opressores, que descobre energias explosivas ocultas, liberando-as do conformismo historicista para uma transformação do presente no passado e do passado no presente. A tese XVII da continuidade a esse pensamento, quando destaca uma historiografia materialista: uma luta revolucionária na luta a favor do passado oprimido.

Nesse sentido, ajuda-nos a pensar nas redes de conversações e ações compartilhadas entre os professores como uma possibilidade de luta, visto que, também aposta na valorização, intercambiamento de experiências, narrativas, rememoração e, principalmente, na reinvenção de outras práticas curriculares e de outros rumos para a produção de conhecimentos na educação infantil. “A rememoração tem por tarefa, segundo Benjamin, a construção de constelações que ligam o presente e o passado”. (LÖWY, 2005, 131)

A concepção de formação de redes de conversações e ações compartilhadas na educação infantil é um posicionamento político e histórico que os professores precisam

assumir para traçar processos educativos diferenciados do quais estamos acostumados: conformistas e evasivos.

Com essas colocações, vamos ao encontro da tese XVII, visto que “parte da hipótese de que cada momento histórico tem suas potencialidades revolucionárias. Trata-se de opor uma concepção aberta da história como práxis humana – rica em possibilidades inesperadas, que podem produzir o novo [...]” (LÖWY, 2005, p. 136)

A aposta que faço, assim como (CARVALHO, 2009), é na valorização das redes de conversações e ações compartilhadas na educação infantil, como movimentos e fluxos em direção às relações de formação continuada de professores e de práticas curriculares que possam ser geradas em meio a possibilidades inesperadas, produzindo o novo, o ético, o estético e o poético.

[...] a conversação, estabelecida no espaço-tempo do cotidiano escolar, potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os “múltiplos contextos cotidianos”, assim como na formação de “comunidades compartilhadas” em que vivenciamos as práticas discursivas em sua tensão permanente entre saberes, poderes e os “cuidados de si” e dos outros (CARVALHO, 2009, p. 200).

Abrir espaço para as conversações, memórias e ações, dentro da lógica mecânica, quantitativa e fechada da modernidade, significa um movimento de ruptura. Esse tempo-de-agora, ressaltado também na tese XVIII, apresenta-se propício, pois “toda tradição dos oprimidos é concentrada, como força redentora, no momento presente, o do historiador – ou o do revolucionário”. (LÖWY, 2005, p.138-139)

No tempo-de-agora é preciso também a assunção dos professores como revolucionários e inconformistas. Buscar nas redes de conversações, desde a educação infantil, as experiências narradas e vividas nos cotidianos escolares, que nos tragam marcas como territórios de passagem, como sujeitos de experiências. No sentido de Larrosa (2004, p. 160), “sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Em meio a essas marcas, esses efeitos e essas sensibilidades das experiências que nos constituem, assumimos uma concepção de história que:

[...] segundo Walter Benjamin é inseparável de uma opção ética, social e política pelas vítimas da opressão e por aqueles que a combatem. O futuro desse combate incerto e as formas que assumirá serão, sem dúvida, inspirados ou marcados pelas tentativas do passado: serão igualmente novos e totalmente imprevisíveis. (LÖWY, 2005, p. 159).

Isso posto, as contribuições da leitura das Teses de Benjamin, está em conceber e vislumbrar a história de forma aberta, “escovando a contra pêlo” suas injustiças, apagamentos e os silenciamentos, almejando concepções de educação que sejam sempre lembradas, inconformistas, revolucionárias e que estejam permeadas por processos coletivos, éticos, estéticos e poéticos, envolvendo a formação continuada dos professores, os currículos, as experiências narradas e vividas, as conversações e os afetos que circulam nas escolas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras escolhidas; v. 1)

CARVALHO, J.M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer; 13. ed. Tradução de ephraim Ferrera Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREZ, C.LV. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: **Método**: pesquisa com o cotidiano. Regina Leite Garcia (org.) – DP&A, 2003.