

Sobre o ato de aprender a olhar: a cidade como um jogo de saberes e potências educadoras

Sonia Regina Miranda

Sonia Regina Miranda

Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora, MG, Brasil.

E-mail: soniareginamiranda@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5865-3421

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir, sob inspiração do conceito de “autoridade compartilhada” de Frisch (2016), os impactos das reflexões contemporâneas e desafios da História Pública – considerando-se a potencialidade de suas ações e produções para a construção de possibilidades educativas escolares e não escolares. Nesse rastro, pretendo explorar suas equivalências epistemológicas em relação a perspectivas em composição no campo de pesquisa educacional, todas capazes de reduzir a ênfase “professorcêntrica” que nos cerca e produzir possibilidades educativas nas quais não só os sujeitos se encontrem em diálogos horizontalizados, como também possam abrir possibilidades múltiplas sob o ponto de vista de construções curriculares. Para tanto, um tema central ao exercício educativo impõe-se: o tema da Cidade, que será aqui abordado em sua potência educadora para múltiplos espaços educativos, sobretudo o espaço escolar, sob a perspectiva de um convite à experimentação, à ousadia e ao encontro, pela cidade, com múltiplos sujeitos, memórias, espaços e tempos.

Palavras-chave: Educação e Cidade; Currículo; Formação de professores; Direito à Cidade.

Artigo recebido em 10 de maio de 2022 e aprovado para publicação em 28 de julho de 2022.

DOI: 10.33871/nupem.2022.14.33.43-63

On the act of learning to look: The city as a game of knowledge and and teaching potential

Abstract: The objective of this article is to discuss, inspired by Frisch's (2016) concept of "shared authority", the impact of current reflections and challenges of Public History – considering the potentiality of its actions and productions to the development of educational possibilities in and out of schools. I reflect on its epistemological equivalences in relations to the multiple perspectives in composition in research in education, which are all capable of reducing the "teacher-centric" emphasis that surrounds us and producing educational possibilities in which the subjects may not only find themselves in horizontal dialogues, but also open multiple possibilities under the light of curriculum development. To do so, a central theme to educational exercises arises: the Cities, which are approached here in their full ability to teach in multiple educational spaces, especially the school, with an invitation to experiment, dare and meet, through the city, multiple other people, memories, spaces, and times.

Keywords: Education and Cities; Curriculum; Teacher training; Right to the City.

Sobre el acto de aprender a mirar: La ciudad como juego de saberes y poderes educativos

Resumen: El propósito de este artículo es contribuir a la discusión, desde la perspectiva del concepto de "autoridad compartida" de Frisch (2016), sobre los impactos que han tenido las reflexiones contemporáneas y la Historia Pública, en cuanto potencialidad y desafío que se pueden identificar en las acciones tendientes a la construcción de prácticas educativas escolares y no escolares. En este sentido, me propongo explorar sus consonancias epistemológicas con relación a las perspectivas que se han configurado en el campo de la investigación educativa – en las que el énfasis ha estado puesto en la figura "docente-céntrico" – con la intención de producir posibilidades educativas en las que no solo los sujetos se encuentran en diálogos horizontales, sino también, en cómo se pueden abrir múltiples opciones desde el punto de vista de las construcciones curriculares. Se impone así un tema central en el ejercicio educativo: la Ciudad, que será abordado desde la dimensión del poder educativo, especialmente en el espacio escolar. Planteo una invitación a la experimentación, la osadía y el encuentro, a través de la ciudad, con múltiples sujetos, memorias, espacios y tiempos.

Palabras clave: Educación y Ciudad; Currículo; Formación Docente; Derecho a la Ciudad.

Sobre repertórios e(em) (re)composição

Um curso é algo que se faz (ou que se segue). Mas também é algo que alguém se dispõe a fazer (ou a seguir). Ou, dizendo de outra maneira, para começar (a cursar) um curso é necessária certa disposição, é preciso estar disposto a começar. É disso que depende a maneira de começar ou, se preferir, a maneira de seguir em frente. O que o professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho, mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente (Larrosa, 2018, p. 21).

No século XIX, Charles Baudelaire poetizava a cidade em virtude do impacto que aquela experiência historicamente nova produzia para vida das pessoas comuns. Sua poesia foi se deflagrando e se desenhando, em uma vida bastante curta, numa espécie de composição... Walter Benjamin viajava – até ter sua vida ceifada pelo contexto do fascismo – por muitas cidades, sempre buscando se deixar encharcar pela experiência singular que cada uma delas lhe provocava. Passou sua vida buscando teorizá-las em profundidade, conferindo sentido ao que há de particular e universal na experiência histórica e temporal da urbe. Seu vasto repertório de textos – vários deles escritos mais de uma vez, em busca de uma forma e um conteúdo mais perfeitos, segundo seus parâmetros – foi se construindo, numa espécie de composição...

No início do século XX, sociólogos da escola de Chicago tentavam formular reflexões acerca do que a vida urbana provocava no tocante à emergência de novas formas de vida e sensibilidades. As noções por detrás do conceito de ecologia urbana foram se elaborando, numa espécie de composição... Na segunda metade do século XX, Henri Lefebvre convocava a intelectualidade francesa a pensar no “Direito à Cidade” como um atributo essencial a uma vida humana digna, que caminhasse rumo a uma sociedade mais igualitária. Os efeitos dessa noção para a construção de práticas e políticas em torno da inclusão de múltiplos sujeitos, no direito de usar e se apropriar da cidade, foram se construindo por entre diversos campos das ciências humanas, numa espécie de composição... De lá pra cá, dentre outras coisas, Barcelona produziria sua “Carta pela cidade educadora” no contexto das históricas olimpíadas de 1992 e, desde então, várias cidades no mundo têm se movimentado em prol do ideal construído em torno da ideia da cidade como um direito social e político inalienável.... Composições.

A composição literária de Italo Calvino, que o conduziu a imaginar um diálogo entre Marco Polo e Kublai Kan, em torno de algumas dezenas de cidades fantásticas e significantes, provavelmente não nasceu de um momento único de *insight*, mas deve ter florescido em sua construção durante um longo tempo. A fotografia de Marc Ferrez, capaz de capturar movimentos de construção e transformação da cidade do Rio de Janeiro entre o século XIX e o século XX, hoje integra uma obra essencial ao Brasil e ao mundo, cuja tecedura se deu sob uma lenta e cuidadosa composição, foto após foto, revelação após revelação, algumas previsíveis, outras provavelmente surpreendentes para o próprio fotógrafo. Composições longevas, portanto. A magistral obra do saudoso Maurício Abreu acerca da Geografia Histórica do Rio de Janeiro, desde o século XVIII até o século XX, gravitou em sua cabeça ao longo de anos observando, investigando, teorizando e refletindo sobre a cidade capitalista e seus efeitos sobre as

relações humanas, numa longa e complexa composição, que atravessou feito tatuagem a composição de centenas e centenas de profissionais, a minha inclusive...

As múltiplas e diversas cidades de Chico Buarque de Holanda se desenharam em sua obra ao longo de um vasto percurso temporal, numa inspiradora – e assustadoramente atual – composição. Desde a alegria melódica de “A banda” (1966), passando pelo drama narrativo da peça “Gota d’água” (Buarque; Pontes, 1975) ou pela denúncia de “Subúrbio” (2006), é lícito pensar que, por certo, aquele artista não chegou de uma única vez à complexidade do drama melódico presente em “As caravanas” (2017), em que a profunda denúncia ancorada num sem-número de referências histórico-geográficas e sociológicas se une à força do ritmo do funk e do universo cultural da periferia.

No último caso, para além da composição da letra, com todos os seus atravessamentos históricos, políticos e sociais, ainda temos a composição própria dos tempos e entretempos musicais que acabam por, em uma simples mudança, produzir outra música e redesenhar a obra. Composições são, portanto, efeitos dessa inquietude criadora de artífices à procura de si mesmos, tal como nos convida a pensar Richard Senneth (2009). Em todos os casos acima apontados, a Cidade se encontra presente como um eixo de reflexão, olhar, inspiração, elaborações, produções narrativas. Por razões semelhantes às do conjunto de composições apontadas, Sandra Jatahy Pesavento (2007, p. 11), também atravessada por longas e intensas composições ao longo de sua curta vida, nos legou a compreensão de que

Ser cidadão, portar um *ethos* urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, sempre renovadas ao longo do tempo, de representar essa cidade, fosse pela palavra, escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam. Às cidades reais, concretas, visuais, tácteis, consumidas e usadas no dia a dia, corresponderam outras tantas cidades imaginárias, a mostrar que o urbano é bem a obra máxima do homem, obra esta que ele não cessa de reconstruir, pelo pensamento e pela ação, criando outras tantas cidades, no pensamento e na ação, ao longo dos séculos.

Segundo Richard Senneth (2009, p. 30), diferentes artífices assim são definidos porque se dedicam à “arte pela arte. Suas atividades têm caráter prático, mas sua lida não é apenas um meio para alcançar um outro fim [...] porque o artífice representa uma condição humana especial: a do engajamento”. Em todos os casos apontados acima, encontro pessoas e cenários em que sujeitos históricos em diferentes tempos se engajam, conforme define Senneth (2009, p. 30), “de uma forma prática, mas não necessariamente instrumental”, por meio de atividades que pressupõem o tempo alargado, a observação, a tecedura, a intuição, a inspiração, o jogo de ensaio e erro, a revisão, enfim, a composição.

Faço esse introito para evocar a ideia de que também é possível compreender o exercício da docência no interior desse espectro da tarefa do artífice, ou seja, um exercício de composição longa e complexa. Posso dizer – rememorando longa e criticamente minha trajetória docente, tal como o fez Jorge Larrosa em sua última e inspiradora obra (2018) – que ainda que a cidade tenha se deflagrado para mim precocemente na vida como um tema de interesse pessoal e investigativo, talvez até porque eu tenha sido, na infância, mudada de cidades incontáveis vezes, foi apenas nas duas últimas décadas que

essa questão se despontou como um eixo profundo de composição de meus repertórios docentes no cotidiano de minha sala de aula universitária, o que reverberou, sem dúvida, em modos cada vez mais complexos de (re)encontrar a sala de aula da escola básica.

Sim, o leitor não entendeu mal. Eu trouxe a Cidade como um tema profundo para o interior de minhas composições em aulas e de minhas buscas epistemológicas voltadas ao exercício da formação de professores de História somente nos últimos vinte anos. Isso não aconteceu porque a cidade me fosse um tema indiferente ou alheio. Muito ao contrário. Esse foi um tema que, para além da mobilização na infância – fui trocada muitas vezes de cidades – atravessou minha trajetória acadêmica desde os 18 anos de idade, ao longo dos últimos quase quarenta anos. A cidade em suas espacialidades ou geograficidades já se encontrava presente em minha primeira atuação como bolsista em um projeto de pesquisa, então coordenado pela professora Valéria Trevizani Burla de Aguiar, no Departamento de Geociências da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em um tempo em que isso era prática rara e excêntrica na cena acadêmica, no início dos anos 1980.

Porém, ali fixaram-se em mim as primeiras sementes de uma longa reflexão, que atravessou minha dissertação de Mestrado relativa à expansão urbana de Juiz de Fora, realizada no calor do movimento historiográfico que se dedicava a inquirir a cidade como lócus de entendimento das transformações processadas na sociedade brasileira. Depois disso, as culturas urbanas foram um eixo central com o qual, em minha tese de doutorado, analisei a configuração dos saberes docentes no tocante à História. Assim, paulatinamente, a cidade foi encontrando variadas investidas de pesquisa até e após o meu estágio pós-doutoral. Todavia, em que pese toda essa trajetória, é importante reconhecer que a cidade enquanto estratégia didática e como repertório essencial de sensibilização de estudantes diante das alteridades me chegou – ou, melhor dizendo, foi me chegando aos poucos – após uma considerável caminhada. Isso significa ter em conta o fato de que há alguma distância entre uma data construção teórica e sua conversão em medidas educativas capazes de colocar o outro em movimento, o que se manifesta, no caso do professor, na construção de repertórios didáticos. O professor, como nos adverte Larrosa (2018), é um compositor que, tal como o artífice de Richard Senneth (2009), leva tempo até que suas experiências e repertórios se convertam em conhecimento corporalizado, incorporado e encarnado (Larrosa, 2018).

No interior de suas composições, o processo de elaboração de repertórios capazes de produzir sentido não depende necessariamente da variável temporal, mas sobretudo da intensidade e força de eventos formativos que ocorrem no cotidiano, mediados por experiências singulares. Seguindo aqui uma perspectiva benjaminiana quanto ao termo experiência que atravessa a reflexão de Larrosa (2018, 2002), o “estar no mundo como primeira unidade existencial” (Larrosa, 2018, p. 21) implica no fato de que o fazer docente se dá no cotidiano a partir de acontecimentos ínfimos que, contudo, disparam eventos profundos, transformadores dos modos de ver, pensar e sentir e que pressupõem relações de compartilhamento do instante vivido em sua força. É um desses eventos profundos que quero narrar, para dar sequência à minha argumentação. Algumas pessoas talvez já tenham me ouvido contar o que eu chamo de a “aula

mais desconcertante da minha vida”, mas é a primeira vez que me dedico a escrever sobre aquela experiência.

A primeira vez que a problemática da cidade, objeto central de reflexão no segundo bloco desse texto, entrou como tema de problematização didática em minha sala de aula foi aquilo que eu designaria como um desastre. Esse assunto já havia comparecido inúmeras vezes em disciplinas diversas como um eixo teórico, para refletir acerca de temas históricos, mas até então, nunca tinha entrado como uma questão de didática, visando a composição de fios voltados à mobilização de experiências dos sujeitos acerca do tema. Pensemos, nesse caso, que o foco e o campo problemático são outros e bastante distintos, sobretudo porque suas finalidades são distintas. Isso é importante ser destacado porque, na verdade, quando pensamos os processos educativos, tanto as finalidades, quanto as perguntas de partida e práticas mobilizadas são outras e não podem ser sumariamente derivadas daquilo que se opera no campo de referência.

Eu havia pedido para que jovens professores de História em formação – já no 7º e 8º períodos, terminando o curso – escolhessem um tema/problema atinente à cidade, com o objetivo de produzir uma observação densa e, a partir desse movimento, pensarmos juntos estratégias didáticas para a inserção desse tema na escola. A proposta envolvia uma escolha livre de qualquer assunto, que desde que justificado sobre as raízes do interesse, poderia ser evocado. Eles tinham a tarefa de, durante duas aulas consecutivas, em um total de 8 horas de trabalho, se voltarem à cidade, fotografando manifestações do problema escolhido por cada grupo. A partir daí os estudantes teriam que organizar as fotos realizadas e apresentar para a turma o resultado do que tinham observado para que, na sequência, trabalhássemos com aqueles materiais sob o ponto de vista de formulações didáticas para a sala de aula na escola básica.

No dia marcado, logo que começaram as apresentações, foi possível perceber que se despontaram ali vários temas canônicos, do tipo: “diferença de veículos de transporte”, cujo foco de observação não residia no tempo da vida e dos deslocamentos, mas na diferença possível de ser observada entre carros “novos” e “antigos”; “prédios da cidade”, também pensados na dicotomia entre “novos” e “antigos”. Foi ficando evidente, portanto, o predomínio naquele grupo de uma ideia de História atinente ao ato de olhar o tempo passado como o eixo substantivo, no qual, todavia, a dimensão de necessária humanização da História pela presença da narrativa sensível de sujeitos viventes no tempo presente era ausente de suas reflexões e olhares preliminares. Na verdade, a presença de pessoas comuns no tempo de vida que nos cerca era, para aqueles jovens professores, impensável como ferramenta de olhar, ao menos como ponto de partida para pensar o tempo.

A certa altura, chega um grupo propondo discutir o estado de “degradação das estátuas e monumentos da cidade”, sob o argumento essencialista de que o patrimônio histórico tem que ser preservado [nada contra isso em absoluto], de que as pessoas não dão valor ao próprio patrimônio e, como máxima essencializadora, de que “é preciso conhecer para preservar”. Até aí, eu diria que tudo estava indo mais ou menos. Ao mostrarem as fotos realizadas, o grupo apresenta uma sequência de imagens, no interior das quais havia um morador de rua ao lado de uma das estátuas, todas elas ensimesmadas em um passado dissolvido de qualquer traço sensível para com uma vida coletiva, quem

dirá para com o nosso tempo presente. Personagens de uma elite que ficou encastelada em um instante do tempo passado em seus monumentos de barbárie, como nos convida a pensar Benjamin (1985). Um aluno comenta: “tem até um mendigo ali”. O grupo lhe responde que aquele mendigo dormia na base da estátua e que, pasmem, “ele queria contar o que ele sabia a respeito daquela estátua”. Naquele instante, abriu-se na turma uma monumental gargalhada, jocosa, logicamente, em relação à ousadia daquele morador de rua.

Eu sempre conto essa história dizendo que aquela foi a gargalhada mais desconcertante de toda a minha vida, em primeiro lugar porque, mesmo sendo àquela altura uma professora experiente, eu não sabia o que fazer com ela. Ela revelava em seus subterrâneos valores muito arraigados de alterização de um outro desconhecido, ali tornado tão irrelevante, e uma aparente dificuldade por parte de futuros professores em formação, tão jovens, de operarem com outros paradigmas em relação ao tempo e ao patrimônio. Mas acima de tudo, aquela cena me revelava um descaso coletivo para com o que poderia haver de sentido válido e humano na palavra de um simples mendigo.

A solução para aquela aula tão desconcertante – e sua gargalhada que reverbera em minha memória até hoje – não foi dada naquele instante, tampouco naquele semestre, talvez nem mesmo naquele ano. Aquela experiência cortante, profunda e intensa, todavia, me colocou em um movimento de construções que levaram mais alguns anos para irem se consolidando como modos de existir e afirmar a importância de uma Educação e um processo formativo com e pela cidade, na trilha dos mantras usados por Phillippe Meirieu (2001) para nos convocar acerca da necessidade imperativa de uma Educação com, pela e na cidade.

Eu diria que toda essa advertência inicial, acompanhada desse caso tão particular, mas que ao mesmo tempo pode ser tão plausível em relação a outros recortes e experiências, me parece importante, porque falar em “tecituradas do conhecimento histórico nas trilhas de autoridade compartilhada” implica em abirmos nosso olhar rumo a um vasto campo de reflexões diretamente ancoradas em múltiplas possibilidades de trabalhos educativos, sejam eles escolares ou não, para os quais é preciso refletir acerca das relações de sensibilização que ocorrem entre sujeitos, de modo a implica-los, seja na tarefa investigativa, seja na tarefa educativa, em suas múltiplas espacialidades possíveis. Nesse sentido, a ambição do dossiê no qual o presente texto se insere é inegavelmente ousada, porque permite o acesso a muitos caminhos e possibilidades, especialmente se considerarmos também sua circunstância de produção: um cenário de pandemia em que o Brasil, em uma cena política particular na qual poderíamos – caso não estivéssemos imersos no interior de uma cultura negacionista quanto ao conhecimento e à ciência – ter evitado milhares e milhares desses tantos mortos, por quem um grande e complexo luto coletivo ainda terá que ser processado pela sociedade. Nesse caso, portanto, é preponderante ter em conta a máxima de que a tarefa da Memória é permanente e que, para alcançar tal tarefa, pressupõe-se uma atitude permanentemente aberta a formulações de questões postas por cada novo tempo e à consciência de que não é qualquer prática educativa que torna os sujeitos capazes de operar com as alteridades no tempo.

O termo “autoridade compartilhada”, oriundo das formulações feitas por Michael Frisch (2016) ao discutir a chamada “História Pública”, vem sendo amplamente apropriado pela comunidade de historiadores interessada em adensar os modos pelos quais o conhecimento histórico consegue atingir a públicos mais amplos, independentemente daquilo que estaria circunscrito ao conhecimento disseminado na esfera escolar, sendo capaz, ao mesmo tempo, de colocar em posições de equilíbrio de poder sujeitos em posições sociais distintas no ato de produção de conhecimento histórico. Frisch nos convida particularmente à reflexão relativa à dicotomia entre o acadêmico e o público e, em função de tal cisão, os riscos de uma produção acadêmica unidirecional, que corre o risco de, ao partir da centralidade ensimesmada do mundo acadêmico, encontrar o público a que se destina ou com o qual o conhecimento é produzido em uma espécie de “iluminação” dos cultos em direção aos incautos. Ao ressignificar sua própria trajetória profissional em torno da História Oral, buscando perceber que ali é essencial o exercício de uma arte particular de escuta sensível do outro, Frisch nos narra sobre a força de seus investimentos em um presente próximo. Nesse novo contexto, a imersão na cultura digital lhe permitiu reencontrar a força e a pulsão de uma nova História Oral que, ao disponibilizar os depoimentos gravados em áudio e vídeo para um público amplo, permite o reencontro da humanidade e dos afetos expressos nos olhares, gestos e emoções próprias do ato do encontro, o que repactua as relações entre entrevistador e entrevistado.

Ao comentar o sentido da construção de Frisch acerca da ideia de autoridade compartilhada, Alessandro Portelli (2010, p. 4), também buscando construções em torno da História oral capazes de garantir escutas sensíveis e não unidirecionais, nos convida a pensar no fato de que se trata “de uma experiência de aprendizagem para nós, para o historiador, e é uma experiência em que a relação entre quem ensina e quem aprende se inverte, se troca”.

Por essa razão, Portelli atribui ao ato da entrevista a força de uma “sensação de igualdade” – ou na expressão original em italiano, sentimento de “*uguaglianza*” reiterado pelo autor em falas e textos – porque se configura ali, naquele instante particular e irrepetível, um momento utópico em que tratamos de imaginar como poderia ser o mundo se sujeitos situados em posições tão díspares estivessem postos em relações mais horizontais e se “fossem política e socialmente iguais”. Assim, diz-nos Portelli (2010, p. 6), “o momento investigativo é um momento utópico e também um momento crítico, porque se reconhece a injustiça social que tratamos de iluminar, de criticar e de destruir”.

O que me parece instigante nesse caso é pensar que aquilo que funciona como uma base de inspiração para outros fazeres históricos e historiográficos corresponde, epistemologicamente, ao que se preconiza no tocante à tarefa educativa quanto a outros fazeres envolvendo a relação com o saber e a mobilização intelectual e afetiva dos sujeitos no interior dos espaços de formação, sendo que aqui me refiro predominantemente aos espaços escolares, ou escolarizados, dentre os quais incluo as universidades e seus cursos de formação de professores. A inspiração de Portelli – e também de Frisch – no tocante à sensação de equidade e igualdade para com o sujeito da pesquisa também encontra ressonância nos contextos em que, no interior da prática pedagógica, a hierarquização própria das estruturas de saber inerentes às escolas e universidades se rompe, colocando sujeitos distintos na

estrutura de saberes e poderes em condições de igualdade quanto à possibilidade de conhecer e, mais do que isso, conhecer junto, em circunstâncias particulares, únicas e irrepetíveis, que cercam a natureza fundante da prática pedagógica.

Em que medida essa perspectiva de autoridade compartilhada, portanto, nos afeta na condição de professores que somos, seja em que nível for, da educação infantil até a educação universitária? De que modo o desafio da escuta sensível – e, conseqüentemente, da ativação de múltiplas sensibilidades diante de um outro – impõe-se como uma questão docente central? Em última análise, cabe-nos perguntar de que modo a perspectiva inaugurada por Frisch pode afetar – e até mesmo transformar – nossa ação como professores, desde a escola básica até universidade? Mais do que isso, como ela se conecta com autores que pensam os fenômenos educativos, tais como Paulo Freire, Jacques Rancière ou o próprio Jorge Larrosa, dentre tantos outros possíveis de serem aqui evocados? Afinal, como os próprios autores advertem, ao produzirmos uma História Pública unidirecional, não estaríamos, então, restituindo em um outro espaço e em outras condições, a velha e árida “educação bancária” descrita por Paulo Freire (1983), transposta para espaços múltiplos de formação histórica? Em contraposição, ao buscarmos a construção de autoridades compartilhadas, não estaríamos também em busca do ideal de uma educação libertadora?

Portanto, meu exercício nesse texto, por meio da articulação de algumas de minhas composições didático-pedagógicas, envolverá refletir sobre equivalências epistemológicas possíveis de serem encontradas entre uma História Pública unidirecional e determinados modos de construção de práticas didático-pedagógicas próprias daquilo que foi o alvo central de crítica freireana: uma educação em que, ao segmentar a relação entre sujeito e objeto, destituindo o espaço de experiência, prioriza-se o fazer “para”, em detrimento do fazer “com”; admite-se que o “como se ensina” é mais importante do que o “como se aprende”; os modos de “informar” sobrepõem-se aos modos de engendrar “atividade intelectual e de pensamento” nos sujeitos epistêmicos.

Creio que uma questão se impõe, portanto, a partir dessa cena teórica que nos é trazida por Frisch e Portelli para discutirmos as ressonâncias da ideia de autoridade compartilhada no caso específico dos processos educativos e da ação cotidiana do professor de História. Via de regra, aspectos de uma cultura escolar instaurada em nossas instituições ainda nos conduzem a uma perspectiva, segundo Paulo Freire (1983), de educação bancária, no interior da qual, via de regra, as relações de assimetria emanadas dos *scripts* de poder que atravessam as instituições escolares impõem-se rumo a uma cena em que a palavra e o papel do professor assumem centralidade. Não precisamos ir muito longe para capturar sinais desse cenário. Na rede municipal da cidade onde vivo, por exemplo, a disciplina História – em que pese a existência de diretrizes curriculares abertas, sob o ponto de vista das decisões didáticas de cada unidade escolar e da priorização de atitudes que favoreçam a ação em torno do ato de historiar – tem sido historicamente a disciplina que mais reprova os estudantes, mais inclusive do que a temida matemática, fato frequentemente desconhecido pelos docentes. Isso acontece porque, em muitos casos, os processos avaliativos ali constituídos consagram uma ação unidirecional de um docente que ensina em direção a um/uma estudante que escuta e deve aprender. Voltamos a Paulo Freire, sempre, e nesse caso em

particular. As reincidências em reprovações – por vezes reiteradas por parte de um mesmo estudante em vários anos consecutivos – têm por detrás de si uma prática em que

o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra ôca, em verbosidade alienada e alienante (Freire, 1983, p. 65).

Conteúdos se sucedem, assim, infinitamente, na ordem da linha clássica em que foram formulados, ancorada nos pressupostos do velho quadripartismo eurocêntrico (Chesneaux, 1995). Se desejarmos atualizar os sentidos do cenário descrito por Chesneaux ainda nos anos 60 e chegarmos a uma perspectiva historiográfica mais contemporânea, poderíamos dizer que tais formulações didáticas usuais e as prescrições curriculares que lhes sustentam ancoram-se dentro daquilo que François Hartog (2013) nos convida a refletir quanto a um regime de historicidade moderno, que não só constitui um valor em torno da ideia do tempo como linha reta e progressiva em direção a um futuro que se justificaria pelo estudo do passado, como também no efeito central disso quanto à construção de significados sobre tempo por parte dos sujeitos em processos de aprendizagem: a crença na ideia da passagem do tempo como conquista do progresso.

Se no campo historiográfico esse eixo de problematização interpõe-se na cena acadêmica como uma reflexão acerca do tempo e seus sentidos com a finalidade de se proceder à construção de chaves heurísticas para a análise histórica (Hartog, 2013; Benjamin, 1985, 2006; Koselleck, 2001; Elias, 1998; Whitrow, 1993), no campo investigativo da educação, o tema desdobra-se em múltiplas possibilidades de problematização acerca dos modos pelos quais os sujeitos aprendem o tempo. Ao se dedicar à compreensão das relações entre Escola e Cultura, Jean Claude Fourquin (1993), designa por “estruturas de plausibilidade” as construções de tais sujeitos que fundamentam relações com o saber, para utilizar uma expressão de Bernard Charlot (1996), e tornam determinadas explicações mais densamente fixadas que outras, se manifestando, portanto, em cenários de cultura escolar e produzindo modos específicos de produzir e acessar o conhecimento ativado pelas práticas educativas.

Desse modo, muitos são os estudiosos que, por exemplo, buscam compreender os mecanismos de produção de sentido temporal construídos pelas crianças e jovens e, conseqüentemente, as significações atribuídas à História. Ainda que não seja o objetivo desse texto discutir essas composições investigativas que se dão especificamente no campo da Educação e das aprendizagens temporais, é fundamental ter em conta que há investigações, como as de Sandra Oliveira (2003, 2006; Tuma; Cainelli; Oliveira, 2010), por exemplo, que ao longo de décadas vem se dedicando a inquirir os modos pelos quais crianças acessam o entendimento de um passado abstrato e inacessível, intangível, para o qual o viver e estar no presente é um ponto de partida essencial, que produz sentido para aquilo que é estudado. Frequentemente, pesquisas dessa ordem, no universo estrito da História e suas epistemologias, são vistas como inadequadas por estarem frontalmente evocando atitudes de didatização opostas ao que

Hartog (2013) por exemplo, analisa como sendo o regime de historicidade atual, pautado em um presentismo perigoso e desarticulador do pensamento.

Nesse caso, acabamos por enfrentar paradoxos importantes de serem refletidos por professores de História e por profissionais desse campo em geral que tenham por tarefa a articulação de seus fazeres com a ação escolar. Se a função didática da História escolar pressupõe o engendramento de um sentido de orientação temporal distinto daquele operado pela História profissionalizante – inclusive aquela praticada pela História Pública – por certo, a dilatação da consciência temporal própria da natureza do ofício do historiador impõe-se como uma tarefa essencial. Todavia, não podemos abstrair o fato de que crianças e jovens se situam num tempo presente que precisa ser compreendido, problematizado, refletido em seus desafios, logo, interpõem-se como desafios para a tarefa da História a transcendência do tempo atual em direção a um olhar problematizador do futuro, o que representa, portanto, não abdicar da necessária tarefa de produzir perspectivas de complexidade para capturar o tempo presente, envolvendo muitas vezes a mobilização de uma atitude investigadora, de elaboração de perguntas a partir do ínfimo e do invisível, transformando quase tudo o que nos cerca em fonte histórica aberta ao ato de perguntar.

Joan Pagès nos advertiu, ao longo de sua vida e de suas estratégias de investigação (Pagès; Santisteban Fernandes, 2010, Pagès, 2019), que a História escolar não pode se desviar de uma tarefa desafiadora: a educação para o futuro, como um modo de produzir “uma cidadania mais sábia” porque operamos, sobretudo, com um saber que descentra o sujeito de si mesmo e de sua própria temporalidade, (Pagès, 2019, p. 22), tornando-o um sujeito sensível e em condições de refletir acerca de questões socialmente vivas e candentes. Questões que, na medida em que não foram ainda resolvidas ou pactuadas pela ciência e pela sociedade, encontram-se em trânsito (Legardez; Simmoneaux, 2006), o que, de certo modo, aproxima-se semântica e epistemologicamente daquilo que Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018, p. 20) designam por “passados vivos” e que se justificam no tocante às suas finalidades didáticas porque, segundo os autores, “pensar um currículo de história para escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista”.

Se a finalidade precípua da História escolar não é a de produzir profissionais, mas a de engendrar sujeitos pensantes acerca de suas próprias vidas no tempo de sua existência, cabe-nos refletir, do interior das instituições educativas e pelas relações com o saber nelas estabelecidas, aquilo que Koselleck (1993) nos convida a pensar quanto à relação entre espaços de expectativas e horizontes de experiência. Se para a cena historiográfica isso representa compreender o presente que transforma continuamente a prática do historiador, para o contexto escolar, isso representa pensarmos na necessidade premente de compreender as bases de inteligibilidade dos estudantes, de modo a oferecer-lhes, sobretudo, ferramentas para olhar o mundo, ler jornal, ler as mídias, compreender os regimes de verdade que nos são interpostos na contemporaneidade. Advogo a perspectiva de que isso se adquire por meio de uma investida didática que, sendo mais orientada ao presente, não se curve ao necessário exercício de pensar processos passados de modo a garantir deslocamentos temporais capazes de produzir sentido à prática da História escolar (Tuma; Cainelli; Oliveira, 2010).

Onde, então, a Cidade – posta como objeto de reflexão neste artigo – entra em meio a esse conjunto de desafios e deflagra-se como um caminho didático peculiar e potente na escola? Basicamente, a partir de dois eixos centrais que veremos na sequência. De um lado, como uma estratégia voltada à Educação do Olhar. De outro, dada a imprevisibilidade que emerge de suas possibilidades de didatização a despeito da intencionalidade didática docente, o trabalho com a Cidade produz sensibilidades diante das alteridades no tempo e, ao fazê-lo, desmonta a Educação bancária denunciada por Paulo Freire, reacende na prática pedagógica cotidiana o sentimento de igualdade a que se refere Portelli e que se encontra na base central do entendimento da ideia de autoridade compartilhada. Sigamos pensando...

Sobre experiências urbanas e os exercícios do ver: caminhos de construção de novas autoridades compartilhadas?

Não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade (Freire, 2001, p. 13).

O fato de simplesmente viver numa cidade não nos garante, a *priori*, a condição de sermos capazes de evocar dela um movimento pendular duplo, que possibilita torná-la um espaço educador. Mesmo em cenários latino-americanos – nos quais as condições de acesso à totalidade da cidade se fazem tão díspares e onde o desafio da Cidade Educadora ainda se encontra tão distante de outros contextos mundiais, nos quais práticas regulares de construção de condições do Direito de acesso à Cidade articulam-se a políticas públicas definidas na interseccionalidade entre Educação, Cultura e Saúde – a cidade se configura para nós em sua potência educadora. De um lado, podemos observar a condição que toda Cidade possui de permitir aos seus cidadãos a possibilidade de ver e, sobretudo, de acolher a diversidade e as adversidades humanas. De outro lado, toda e qualquer cidade traz em si a condição de favorecer o duplo olhar convocado por Michel de Certeau (1994) quanto ao ato de olhar a Cidade de Nova York do alto do *World Trade Center* ou do chão do asfalto, num jogo de escala no qual, ao se modificar a escala, modifica-se também a trama social evidenciada. São incontáveis as cenas que todos nós somos capazes de evocar, especialmente em tempos obscuros como os que estamos vivendo, envolvendo dificuldades de pessoas a olharem o Outro ou tentar compreendê-lo em suas condições de existência. Exemplos de arquitetura urbana hostil, por exemplo, são recorrentes entre nós nas múltiplas cidades brasileiras e pressupõem a emergência de sensibilidades em disputa no que tange às alteridades.

Tenho operado – mediada por distintos processos investigativos relativos às aprendizagens temporais e experiências com a cidade – com a compreensão de que se a relação familiar constitui para a criança um passaporte básico para que ela comece a compreender a perspectiva da mudança temporal,

isso é, a ideia de que já existiu um tempo anterior a ela própria, no qual as coisas eram diferentes, a cidade representa o mesmo passaporte para disparar experiências relativas à alterização do outro.

Como lidamos nos processos diversos de aprendizagem histórica com uma das dimensões da cultura mais abstratas e intangíveis – o tempo, o qual não podemos pegar, nem parar, tampouco experimentar diretamente – é, via de regra, nas narrativas familiares que a criança tem, pela primeira vez, a informação de que no tempo da avó não havia fraldas descartáveis ou que a mãe não tinha telefone celular na infância, simplesmente porque eles não existiam ou eram inacessíveis à população. Na família, a criança ouve falar sobre a existência de rádios de pilha num passado no qual não se pode entrar; de modos diferentes de limpar as casas; de diferentes tipos transportes já não mais existentes hoje; de um tempo onde não existiam supermercados, tampouco produtos ultraprocessados, como Danoninho ou pizza congelada; das mulheres negras se reunindo em família para usar coletivamente o pente-quente em rituais que desvelam práticas ora de acolhimento, ora de dor; de velas iluminando regularmente as casas na ausência de luz elétrica; de orelhões que eram utilizados para permitir que as pessoas se comunicassem por meio do telefone, que era um luxo para poucos; de famílias carregando latas d'água na cabeça por conta da ausência de água encanada em suas casas. Ou seja, na família, a criança se depara com um estranho passado desconhecido e que não lhe é familiar em seu tempo presente eivado de desejos de consumo que mimetizam a condição de uma cidadania incompleta, como nos mostra Nestor Canclini (1997), mas que parece, todavia, fazer sentido para pessoas com as quais ela convive e valoriza por meio de afetos múltiplos. Nesse estranho passado, encontram-se formas de uso de objetos que nem sempre parecem plausíveis a essa criança. Assim, a narrativa da inexistência dos celulares e da presença dos orelhões pela cidade, por exemplo, produz inúmeros movimentos imaginativos acerca de algo que parece inimaginável, mas que regulava a vida das pessoas há pouco mais de vinte anos, uma vida que ocorria sem o sentimento de urgência e da padronização mundializada de modos de comunicação atravessados pelo imediatismo do *WhatsApp*.

Se a família é essa primeira instância na qual se apresenta para a criança a percepção de algo já foi diferente, é, todavia, no espaço da cidade que temos a instância primeva na qual se aprende, em primeiras experiências formativas, a ver – ou a não ver – o outro. É no espaço da cidade que se deflagra – primeiramente para a criança mediada pelo adulto e mais tarde, pelo jovem em sua autonomia de deslocamentos – a perspectiva de alteridade presente na cidade, uma alteridade que vem exatamente pela qualificação fortuita dos lugares: “não passe por aquela rua”, “a linha de ônibus ‘x’ é perigosa”, “ali é o bairro mais bonito”, “tal lugar é seguro”, “aquela rua ou aquele bairro é muito perigoso”, “ali é um lugar de vergonha” ou “lugar de macumba”, “lugar de lixo”. Como professora, vi todas essas expressões passarem naturalizadas em minha sala de aula e estou segura de que muitas delas também parecerão familiares ao leitor ou leitora desse texto. É na cidade que grupos de jovens se constituem como rivais, demarcando a categoria da diferença como algo que se coloca acima da compreensão da sua condição de juventude e, muitas vezes, do fator unificador produzido pela desigualdade social. Desse modo, jovens aprendem a se odiar pelo fato de pertencerem a lugares diferentes, por vezes situados nas mesmas territorialidades e nas mesmas condições sociais.

São nesses deslocamentos pela cidade – e também na ausência deles – que se constituem perspectivas quanto ao que José Machado Pais (2009) nos convida a pensar acerca dos processos de alienação ou desalienação urbana, dimensões centrais para a compreensão relativa ao exercício do Direito à Cidade.

Walter Benjamin (1985, 2006, 2013) nos demonstrou em seus trânsitos por Paris, Berlim, Berna, Nápoles, Ibiza, Moscou e outras cidades, ao longo de uma vida em fuga do fascismo e de uma extensa produção intelectual, que as experiências com a cidade são múltiplas, dada a relação entre os sujeitos e os matizes próprios de cada cidade, que é sempre única e singular. Também são múltiplos os modos pelos quais os sujeitos acessam a cidade, sendo seus lugares, aqueles que se constituem primariamente em espaços de experiência, dimensões que podem ser mobilizadas como pontos de partida potentes para nos fazer compreender que a experiência humana é possível e diversa e que a cidade pode sempre ser lida como um texto. São os lugares da cidade que nos dão a sensação que tem o viajante ao descobrir, em qualquer cidade desconhecida, o diverso, o turístico, o acolhedor, o perigoso, o seguro. Sobre esses movimentos que ativam sensibilidades, Júnia Sales Pereira (2016, p. 7) nos convocara a pensar que quando

se refaz o trânsito narrativo comum, recompondo, por meio de andarilhagens e perscrutações, a tônica interpretativa desafiadora que incita o olhar, a curiosidade e a imaginação simbólica com os estilhaços da memória como azulejos, monumentos, ladrilhos, soleiras, inscrições imperceptíveis, passagens e ruínas a cidade é deriva, em que fragmentos se anunciam como semióforos de uma vida social em permanente reconstrução por meio da palavra, da criação e das convivências.

Talvez o grande desafio que se interpõe às escolas e espaços educativos hoje, em uma cena distópica em que assistimos no Brasil e no mundo a um desenfreado crescimento de um reacionarismo de tipo conservador, seja exatamente aquele que envolve a produção de outras sensibilidades diante das alteridades. Para isso, a Cidade, quando mediada pelo trabalho educativo, se interpõe como ambiência privilegiada, sobretudo porque em suas ruas é possível sempre caminhar de modo a capturar o ínfimo invisível, porém significante, e ver aquilo que não se vê à luz do tempo fugaz cotidiano.

Na primeira parte desse texto, fiz menção ao episódio da gargalhada devastadora vivenciada por mim, como docente, em uma sala de aula universitária, junto a jovens professores em formação, já no final de seu curso e já próximos à sua chegada como profissionais à escola. Aquela experiência cheia de significados subjacentes quanto aos valores e representações presentes entre os estudantes acerca de História, Patrimônio, Cidade, Alteridades e, sobretudo, pessoas humanas, não ficou estacionada naquele evento singular. Aquela contingência particular produziu, não para aquele momento, mas para construções posteriores, movimentos de reestruturação de repertórios didáticos que se iniciaram pela minha própria colocação na cena educativa a ser explorada. Muito tempo depois, eu seguia me perguntando se minha presença entre aqueles alunos naquelas caminhadas pela cidade não teria minorado os efeitos daquela perspectiva tão disruptiva em relação àquele outro “menor”, aquele morador de rua que queria ter o direito de dizer o que ele sabia a respeito daquela estátua morta em meio à pulsão

de vida da cidade. O fato é que isso demarca os atos de composição da experiência docente, experiência esta que se converte em novos conhecimentos corporificados e redesenhados, que compõem continuamente novos repertórios, desde que as intencionalidades didáticas do/da docente estejam solidamente estabelecidas.

Muitas foram as minhas experiências, desde aquela circunstância inicial paralisante, em que a Cidade se colocou como palco central de minha ação didática. Foi central nessas composições a decisão de não só de trazer a cidade para dentro da minha sala de aula, mas, sobretudo, levar a minha sala de aula para dentro da cidade. Esse é, a meu ver, um de nossos desafios centrais, especialmente na Universidade, que ainda padece de cursos por demais “professorcêtricos” e práticas pedagógicas que nem sempre envolvem o sujeito epistêmico no processo do conhecimento por meio das atitudes dialógicas. Como palimpsestos que são (Pesavento, 2007), as experiências com e na cidade são múltiplas e, por isso, também são múltiplos os modos pelos quais os sujeitos acessam a cidade. Carlos Fortuna e Rogério Proença Leite (2009, p. 7) nos convocam a pensar acerca do fato de que

Plural de cidades são as cidades que existem dentro da cidade. Não é um conjunto diverso de cidades, nem uma questão de geografia. Plural de cidade são os territórios díspares que fazem a cidade, as políticas sócio urbanas e a sua ausência, o atropelo aos direitos e as paisagens de privilégio, as formas de segregação e a ostentação, a cultura, a saúde, o emprego, o dinheiro, o futuro e, ao mesmo tempo, a falta de todos eles. Plural de cidades é a conjugação destas cidades numa só. E em todas elas. Nas ricas e nas pobres. Nas do Norte e nas do Sul, nas que falam e se fazem escutar e nas outras, nas históricas e nas criativas, nas de hoje e nas democráticas. Plural de cidade é também um desafio intelectual enorme, ao tratar, a um tempo, da cidade desejada, imaginada e da cidade vivida.

O fato é que me foi ficando cristalina, aos poucos, a necessidade de buscar a cidade, levar os estudantes dos cursos de graduação a esse plural de cidade, convocá-los a observar detidamente suas minúcias, modificar os ângulos de olhar, observar os ruídos e os silêncios, permitir-se a contemplação. Nas primeiras andanças com uma turma sempre me deparava com o ato automatizado nos estudantes de andarem rápido, só olhando pra frente e, portanto, sem conseguirem ver ou capturar nada. Também em minhas práticas de pesquisa escolar com jovens foi se tornando metodologicamente imperativo caminhar com eles e elas pelas ruas, oferecer-lhes modos de ampliar a perspectiva de cidade inerente ao espaço de experiência de cada um. Lentamente, fui migrando das áreas próximas à Universidade, do supermercado e do centro urbano principal para as periferias, onde residem a maioria dos estudantes, futuros professores de História. Olhando para trás, percebo também que meu movimento intelectual como docente acompanhou o processo de transformação da universidade por meio da política de cotas que, ao produzir uma universidade mais plural e colorida, próxima de um Brasil profundo, produziu em mim a necessidade de converter aquela pluralidade em tema de problematização no interior dos processos de formação docente. Todo aquele movimento me permitiu conhecer e explorar bairros que não me eram familiares e que me colocavam em movimentos singulares de preparação de aula, afinal, antes de ministrar uma aula em um determinado bairro, eu me colocava sob o compromisso de ir até lá antecipadamente, caminhar por ele, conversar incidentalmente com as pessoas, observar

minuciosamente seus espaços, perceber suas disparidades e ausências, capturar os movimentos das pessoas, ficar atenta aos movimentos invisíveis e ínfimos de sujeitos nem sempre inseridos no exercício do Direito à Cidade, demarcar os acessos por linhas de ônibus, enfim, buscar seus praticantes ordinários, conforme nos convida a pensar Michel de Certeau (1994).

Pois eu gostaria, então, de trazer para esse segundo bloco do texto uma outra história, ocorrida vários anos após aquela primeira. Tal decisão impõe-se especialmente considerando meu desejo de discutir melhor as circunstâncias de equilíbrio possível nos atos educativos, especialmente os escolares, acerca das relações entre saber e poder – epistemologicamente equivalentes à noção de autoridade compartilhada que inspira práticas de pesquisa no campo da História Pública.

A partir de certo ponto mais ou menos indefinido em minha memória, passei a buscar sempre um bairro da periferia da cidade com base em critérios estabelecido junto aos estudantes: buscava dar aulas em espaços onde as pessoas tivessem nascido e ainda viviam, para pensarmos que a cidade na qual moramos é mais do que o centro urbano que compõe o cenário para as narrativas históricas usuais e canônicas. Para mim, era inquietante a recorrência com que alguns daqueles jovens chegava à Universidade sem conseguir se perceberem como sujeitos da História, porque não eram oriundos dos espaços tidos como “mais nobres” da cidade. Era decisiva para mim a proposição de favorecer aos estudantes a condição de reflexão sobre a complexidade das cidades e eu não queria produzir isso simplesmente por meio de um discurso, mas por meio de ações compartilhadas que fossem capazes de produzir atividade intelectual pulsante e significativa.

Há tempos que a educação bancária já havia me saturado subjetivamente e eu desejava compor novas partituras. Para tanto, sempre nas primeiras aulas do semestre, eu produzia uma espécie de cartografia da sala de aula, para saber de onde as pessoas vinham, que experiências traziam. Lentamente, me foi possível observar um deslocamento dos territórios da cidade plasmados na Universidade. Se no início dessas práticas eu encontrava predominantemente estudantes brancos que vinham do centro ou de bairros mais próximos, aos poucos a periferia foi chegando à Universidade e, com ela, foram também se transformando os tons de pele, deixando a Universidade com muito mais capilaridade, para todos e todas, acerca das diversidades que atravessam a vida dos cidadãos ordinários. Quanto mais a política de cotas se amplificava, mais esse movimento se afirmava. Pessoas negras, historicamente alijadas do Ensino Superior, passaram paulatinamente e em um movimento ascendente a ter o direito de acesso à Universidade, o que não deixa também de se conectar a expressões específicas de formas de Direito à Cidade por meio da instauração de novos fluxos, movimentos e destinos, que implicam em formas de desalienação urbana (Pais, 2009).

Naquele semestre particular, eu tinha em sala – numa turma de aproximadamente 30 pessoas – três estudantes que moravam mais ou menos como vizinhos, em bairros da periferia distantes da Universidade e eu acabei optando por fazer uma aula em um daqueles bairros. O começo da atividade, como sempre aconteceu em todas as situações similares ao longo de minha carreira, foi eivado de uma névoa de mistério, pois todas as pessoas que passavam por ali queriam saber o que estava acontecendo naquela praça. Se surpreendiam quando eu dizia que ali acontecia uma aula. As respostas, em todas as

experiências similares, eram sempre mais ou menos as mesmas: “uma aula? Como assim uma aula? Aqui não tem sala de aula... aula é pra acontecer dentro da escola”, da mesma forma que normalmente meus próprios alunos se mostravam perplexos quando eu lhes dizia que a aula aconteceria em bairros da cidade, no supermercado, na feira ou em outros espaços.

Sempre me recordo de uma aula que dei no centro da cidade de Juiz de Fora à noite, observando distintas temporalidades desenhadas em prédios nunca antes observados com a devida atenção às minúcias, aos indícios de outros tempos e outras práticas sociais, e a reação particular de um policial – aluno daquela turma, que se preocupava de modo particular com o tema da segurança – que se viu em uma posição ambígua entre se permitir ser aluno naquele espaço/tempo para ele ameaçador ou manter-se ali como um policial. Ao final, quando nada de errado aconteceu, disse-me ele surpreendido que nunca na vida dele ele havia imaginado que uma aula assim pudesse lhe educar com tanta intensidade. Todas essas reações são típicas de um cenário cultural geral, no qual escola e cidade dificilmente se encontram como instâncias de mutualidade educativa, o que já nos diz muitas coisas acerca do exercício necessário de experimentar sair pela cidade como uma decisão ética, metodológica e política. No início, podem ser pequenas e isoladas práticas, o muro da escola, o quarteirão, por exemplo; aos poucos, isso pode ceder espaço à vizinhança, aos equipamentos públicos e chegar paulatinamente em espaços desconhecidos pelos estudantes.

No dia daquela aula, a aluna do bairro convidou uma agente comunitária de saúde que, além de ser moradora da região desde a infância, conhecia bem a população atendida no posto, para estar conosco na praça central onde aconteceu aquele encontro. Cabe destacar que esse é um dos bairros de periferia em que há uma praça como equipamento urbano, o que não ocorre na totalidade da cidade, aliás, quando se fala de periferia, os equipamentos coletivos são progressivamente escassos. Há bairros – dada a inexistência de tais equipamentos – em que os únicos espaços que permitem o encontro entre pessoas são os espaços religiosos, como igrejas evangélicas, católicas ou centros de umbanda ou candomblé.

Na verdade, minha provocação para a estudante era a de que ela pudesse trazer consigo para a aula alguém de sua família, que pudesse estar entre nós como sujeito narrador de um outro tempo naquele lugar que, no passado, já foi outro. Todavia, seu pai estava trabalhando e a mãe, em seu lugar como empregada doméstica, era por demais envergonhada e tímida para se situar numa cena que para ela era tida como tão inacessível: uma aula numa universidade. Diante da impossibilidade da presença de alguém da família, ela convidou, então, a agente de saúde que, segundo seu julgamento, era uma pessoa que conhecia razoavelmente bem o bairro e sua gente. Aquela profissional iniciaria nossa conversa nos contando que aquela praça onde estávamos, durante sua infância, era um lago e que aquele lago era essencial para a pesca dos moradores. Era um exemplo nítido de transformações de uso do solo urbano, num espaço de tempo curto, de menos de 50 anos, em que se dissolvia uma fonte de alimentação posta na relação de um espaço apropriado de modo coletivo pelas pessoas. Ao ser aterrado, o lago deixou de existir, cedendo lugar à praça e a um subconjunto de equipamentos urbanos conectados, a escola e o posto de saúde.

Ali, a narrativa acerca da mudança no tempo e no fato de que a cidade reúne em si os silêncios daquilo que se perde no espaço – como num palimpsesto – já saltaria aos olhos para todos, inclusive para mim que, mesmo sendo uma pessoa conhecedora da história da cidade, não tinha aquela informação particular. Minha autoridade docente ali, se faria, então, em parceria com aquela narradora. Mal sabia eu que saltariam daquela cena múltiplos sujeitos narradores, em um jogo incrível entre o planejado e o inesperado.

Ao caminhar pelo bairro sob a orientação daquela agente de saúde – ali ela sabia muito mais do que todos nós juntos –, nos foi possível observar as áreas de invasão, da qual emergiram não só as narrativas dos conflitos de uma cidade capitalista, como também os componentes de alterização dos sujeitos no interior do próprio bairro. Naquele microcosmo, era possível observar aquilo que Norbert Elias nos descreveu acerca da socio-dinâmica da estigmatização em seu ensaio metodológico principal (Elias; Scotson, 2000). Era uma espécie de relação entre estabelecidos e outsiders que assistíamos ali, por meio daquele discurso que evidenciava fontes de conflitos no interior do próprio bairro, que só teriam chance de serem mais bem compreendidos por meio da construção de uma relação de busca de sua historicidade. Nota-se que esse seria um aspecto plausível, por exemplo, para um projeto escolar atinente àquela territorialidade e que ganharia, numa escola, todas as condições prévias de ativação de interesse e mobilização dos estudantes e suas famílias. Um modo de invenção curricular, portanto, potente e viável, que transformaria a inserção da história escolar, permitindo a conversão da escola em uma fonte produtora de conhecimento histórico educacional.

Em meio àquele movimento, emerge o imprevisível em duas direções. A estudante que morava no bairro vizinho contíguo ao primeiro nos propõe uma caminhada até seu bairro, para que ela também o apresentasse aos seus colegas da turma. Jamais em sua vida ela imaginara que poderia mostrar seu lugar de moradia aos próprios colegas. Imediatamente, o estudante do terceiro bairro – considerado no âmbito das sociabilidades juvenis como um bairro “rival” aos dois primeiros – se propõe a ser nosso guia e me faz pergunta mais fundamental do dia: “professora, posso conduzir vocês pelas quebradas?” E eu lhe respondo imediatamente com um “Por favor, faça isso por nós”. As rivalidades juvenis entre os bairros, quem sabe, talvez estivessem na esteira do silêncio regular daquele estudante na minha sala de aula, pois ele era um aluno calado. Lidávamos ali com um tema pulsante para a disciplina e que só poderia ser ativado por meio do seu deslocamento pedagógico do plano invisível para o visível. É importante pensar que à escola cabe, portanto, esse lugar de mediadora das relações entre jovens que convivem frequentemente com conflitos tão disruptivos, mas ela só pode fazê-lo na medida em que o tema comparece nas práticas escolares de modo intencional, por meio de projetos curriculares problematizadores dos múltiplos cenários urbanos nos quais as escolas se situam.

O fato é que eu sequer conhecia o tom de voz daquele jovem tão tímido. Ele raramente se manifestava em nossas discussões acadêmicas. Ao se apresentar como guia a nos conduzir “pelas quebradas”, abriu-se para mim – e para o restante da turma – uma experiência única e irrepetível, na qual ele foi nos levando por becos considerados pelas outras duas jovens como “mais perigosos”, mas que continham praticamente um mural de assinaturas de grupos juvenis por meio de pixações, um mural ao

qual eu jamais teria acesso se não fosse sua mediação. Eu já tinha estado naquele bairro, que não me é familiar, ao menos umas duas vezes antes daquela aula para me preparar – cabe enfatizar, nesse caso, que o imprevisível não pode ser confundido com *laissez-faire* no interior de um planejamento docente –, e não tinha sido capaz de perceber aquele beco que se dispôs pra ele, provavelmente, em virtude de suas táticas cotidianas como um praticante ordinário do espaço (Certeau, 1994).

Aquele jovem era detentor de um léxico especial derivado de seu espaço de experiência, que era ausente para todos nós que nos situávamos naquele grupo, inclusive para as duas jovens moradoras do bairro. Só ele possuía as ferramentas interpretativas capazes de decodificar cada uma daquelas marcas que, lidas na paisagem urbana, poderiam ser descritas tanto como expressões de “mau gosto e vandalismo”, quanto como sendo sutilezas de um desejo de memória contido na condição da invisibilidade urbana. Aquele jovem, empoderado em seu saber, produziu para todos nós uma aula que jamais poderá ser repetida, mas que, provavelmente, mobilizou todos aqueles estudantes acerca do poder dos saberes invisíveis e escondidos disponíveis em todas as salas de aula quando há lugar para a fala e para a expressão dos sujeitos. Sobretudo, ele mobilizou a mim mesma como professora, tornando aquela aula, para mim, inesquecível. Aos poucos, cada uma das assinaturas naquelas formas de pixação foi se apresentando, na narrativa daquele jovem professor, como expressão de sujeitos reais, viventes, com suas perspectivas de mundo, com as razões da oposição e com seus desejos invisíveis. Desse modo, deixam de ser apenas “pixações feias” e que sujaram a cidade. Converteram-se em expressões do desejo de estar presente, de conhecer, de transitar e de se fazer ouvir por parte de jovens invisíveis, cuja inserção na cidade ocorre, geralmente, sob o signo de muitas iniquidades.

Lana Siman (2013, p. 47), ao se remeter à ideia da cidade como um texto a ser lido e decodificado, nos convida a pensar no fato de que “a metáfora da cidade-texto possibilitará outras formas de leitura, de olhar a cidade real, assim como de apreender outras dimensões nela presentes. Para o leitor atento da cidade-texto, essa se apresenta como uma escrita polifônica”.

Assim, a autora nos convida a voltarmos a Marc Bloch (1998) e Paulo Freire (2001) para pensarmos que também a cidade é um documento a ser inquirido, perguntado, problematizado, compreendido. Se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o mundo imediato no qual estamos todos inseridos é justamente o mundo da Cidade, em sua pluralidade que se constitui, portanto, como um direito ao conhecimento em uma dentre múltiplas possibilidades de desalienação urbana.

Hoje, rememorando aquela prática e pensando nas inúmeras vezes que encontro com ex-alunos que me dizem sobre o quão marcante foram aquelas aulas em diferentes bairros – cada uma com sua particularidade, ineditismo e singularidade irrepetíveis –, me parece evidente que aquelas decisões didáticas, nas quais a categoria teórica da experiência se sobrepôs à administração fria de conteúdo, se mostraram bem mais potentes do que o cumprimento de uma lista de informações ou uma bibliografia, que poderiam ter sido fornecidas por mim no interior de um programa estabelecido, sob uma prática professorcêntrica. Eu teria cumprido meu programa, mas não teria, talvez, produzido nos sujeitos numa atividade intelectual pulsante, agregadora e, por isso, memorável. O que aquela aula e – e outras tantas similares – fez foi mostrar ao grupo a existência real e profunda de outras cidades no interior de uma

única cidade, tal como a obra de Carlos Fortuna e Rogério Proença Leite (2009) havia me inspirado a fazer anos antes, o que só se fez possível graças ao protagonismo assumido pelos alunos que se converteram ali em sujeitos narradores, em autoridades de saber e poder equivalentes à minha. Por isso, encerro essas reflexões convidando o leitor e à leitora a ouvirem a música “As Caravanas”, de Chico Buarque (2017), pensando que no interior de cada cidade, onde quer que estivermos, haverá sempre uma “Chatuba”, um “Jardim de Alá”, um “Comboio da Penha”, haverá a “gente ordeira virtuosa que apela pra polícia despachar de volta o populacho pra favela, ou pra Benguela, ou pra Guiné”. Mas sempre haverá aí um professor, uma professora, uma Escola e uma Cidade aberta a inventar novas caravanas.

Juiz de Fora, outono pandêmico de 2022.
Após aproximadamente dois anos afastada do contato com a cidade e quase 700 mil mortes por Covid, milhares delas evitáveis.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia, arte e técnica*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 165-196.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *Imagens do pensamento: sobre o haxixe e outras drogas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, 1998.
- BUARQUE, Chico. A banda. In: BUARQUE, Chico. *Chico Buarque de Hollanda*. Rio de Janeiro: RGE, 1966, faixa 1 (2:11 min).
- BUARQUE, Chico. As caravanas. In: BUARQUE, Chico. *As caravanas*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2017, faixa 9 (2:47 min).
- BUARQUE, Chico. Subúrbio. In: BUARQUE, Chico. *Carioca*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2006, faixa 1 (3:22 min).
- BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. *Gota d'água*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- CANCLINI, Nestor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- CHESNEAUX, Jean. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogério Proença. *Plural de cidade: léxicos e culturas urbanas*. Coimbra: Almedina, 2009.
- FOURQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. Educação permanente e as cidades educativas. In: FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 11-15.

- FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única ou de A Shared Authority à cozinha digital e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-69.
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KOSELLECK, Reinhart. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la Historia*. Barcelona: Paidós, 2001.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro, Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LEGARDEZ, Alain; SIMMONEAUX, Laurence. *L'école a l'éprouve de l'actualité*. Paris: ESF Editeur, 2006.
- MEIRIEUX, Phillipe. Apprendre de la ville: à l'intersection de l'espace et du temps. Conferência no Rencontre nationale des classes de ville. *Rencontre nationale des classes de ville*. 30 maio 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3BPMJnj>. Acesso em: 09 ago. 2022.
- PAGÈS, Joan. Enseñar Historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, n. 10, p. 19-56, 2019.
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN FERNANDEZ, Antoni. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Caderno Cedes*, v. 30, n. 82, p. 281-309, 2010.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; ROSSI, Vera (Orgs.). *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea, 2003, p. 145-172.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. 274f. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.
- PAIS, José Machado. Um dia sou turista na minha própria cidade. *Sociologia, urbanismo e políticas culturais. Cidades, Comunidades e Territórios*, n. 18, p. 29-40, 2009.
- PEREIRA, Junia Sales. Prefácio. In: MIRANDA, Sonia; MEDEIROS, Andrea Borges; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues (Orgs.). *A cidade para professores*. Juiz de Fora: FUNALFA, 2016, p. 7-10.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.
- PESAVENTO, Sandra Jatthy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, v. 27, n. 53, jun. 2007.
- PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. *Mnemosine*, v. 6, n. 2, p. 2-13, 2010.
- SENNETH, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SIMAN, Lana. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara (Orgs.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2013, p. 41-58.
- TUMA, Magda; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra Regina. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da história nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, v. 30, n. 82, p. 355-367, set./dez. 2010.
- WHITROW, Gerald. *O tempo na História*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.