

A cidade, a experiência temporal e a consciência histórica: considerações sobre juventudes urbanas e a responsabilidade escolar.

Sonia Regina Miranda

Doutora em Educação pela UNICAMP/Brasil

Pós-Doutorado em Didática das Ciências Sociais

Universitat Autònoma de Barcelona.

Professora e pesquisadora da área de Teoria e Metodologia do Ensino de História, da

Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Juiz de Fora/Brasil.

sonia.miranda@ufjf.edu.br

Fabiana Rodrigues de Almeida

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora fahistojf@hotmail.com

Resumo

O objetivo desse artigo é discutir aspectos de uma pesquisa em curso na Universidade Federal de Juiz de Fora, voltada à investigação relativa à potencia educadora da Cidade. Para esse texto em particular buscamos um recorte voltado à compreensão que os jovens constroem a respeito da cidade e, mais especificamente, às práticas de sociabilidade juvenis que, ao encontrarem a cidade, permitem o redimensionamento das práticas escolares e curriculares.

Palavras chave: Ensino das Ciências Sociais; Educação para a cidadania; saberes escolares; Cidade e Educação.

Resumen

Intentamos, con el artículo, discutir ejes de una investigación que se desarrolla en la Universidad Federal de Juiz de Fora/ Brasil, que tiene por propósito reflexionar acerca de la potencia educadora de la ciudad. Para el presente texto, buscamos una partición de la investigación que busca mirar a las comprensiones que jóvenes construyen a respecto de la ciudad, de modo más específico, a las prácticas de sociabilidad juveniles. Prácticas que, cuando encuentran a la ciudad, permiten la reordenación de las prácticas escolares y curriculares.

Palabras claves: Enseñanza de las ciencias sociales; Educación para la ciudadanía; saberes escolares; Ciudad y Educación.

Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em formas de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado: a distância do solo até um lampião e os pés pendentes de um usurpador enforcado; o fio esticado do lampião à balaustrada em frente e os festões que empavesavam o percurso do cortejo nupcial da rainha; a altura daquela balaustrada e o salto do adúltero que foge de madrugada; a inclinação de um canal que escoia a água das chuvas e o passo majestoso de um gato que se introduz numa janela; a linha de tiro da canhoneira que surge inesperadamente atrás do cabo e a bomba que destrói o canal; os rasgos nas redes de pesca e os três velhos remendando as redes que, sentados no molhe, contam pela milésima vez a história da canhoneira do usurpador, que dizem ser o filho ilegítimo da rainha, abandonado de cueiro ali sobre o molhe. A cidade se embebe como uma esponja dessa onde que reflui das recordações e se dilata.

Italo Calvino- Cidades Invisíveis

Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória. Memória que é a de um espaço e de um tempo, memória no interior da qual vivemos, como uma ilha entre dois mares: um que dizemos passado, outro que dizemos futuro. Podemos navegar no mar do passado próximo graças à memória pessoal que conservou a lembrança das suas rotas, mas para navegar no mar do passado remoto teremos de usar as memórias que o tempo acumulou, as memórias de um espaço continuamente transformado, tão fugidio como o próprio tempo.

José Saramago - Palavras para uma cidade

Do que é feita uma cidade para quem vive nela? Como os lugares na urbe permitem orientar o ato de habitar a cidade? Como um jovem latino-americano - cuja experiência urbana é partida, em virtude das iniquidades e desníveis existentes na oferta de serviços públicos - enxerga e compreende uma cidade diante da qual se vê como um alienado? Como a escola e os professores podem se valer da potência educadora da cidade? Estas e outras questões relativas aos elos que se processam entre os espaços educativos escolares e não escolares vem nos ocupando em um macro projeto de pesquisa em curso – CIDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO - sobre o qual trataremos, neste texto, algumas de nossas preocupações e descobertas.

Há alguns anos vimos nos dedicando a refletir sobre modos de ensinar uma História que produza sentido para os sujeitos que a aprendem, uma História convergente com o apelo de José Saramago, capaz de permitir o habitar de um espaço físico e que seja habitada por Memórias sensíveis e reconhecíveis pelos sujeitos viventes. Uma História que seja capaz de colocar em diálogo o mundo real, no tempo presente, e a necessária dilatação da consciência temporal, tanto em relação ao presente quanto em direção ao futuro. Partimos de um princípio ético e conceitual de que as finalidades didáticas do ensino de História não são as mesmas que cercam a formação profissional do Historiador, e que a História escolar só faz sentido quando oferece às crianças e aos jovens ferramentas de pensamento capazes de lhes permitir posicionamentos diante do mundo.

Quando nos dispusemos a investigar, a partir do ano de 2013, as relações entre Cidade, Memória e Educação no âmbito de formulações acerca de uma Didática da História e das Ciências Sociais, poderíamos, caso estivéssemos pautadas em um paradigma de racionalidade técnica e instrumental em Educação, construir um projeto investigativo no qual a proposta de materiais didático-pedagógicos para a cidade se organizasse sob o primado da prescrição de recomendações a respeito do que tal temática deveria ou poderia significar em termos curriculares. Naquele momento, partíamos de uma concepção de fundo central: a consciência da cidade é essencial à formação da consciência histórica, uma vez que a cidade, com seus problemas, afeta as pessoas de múltiplas formas. Conforme apontado por Sonia Miranda e Joan Pagés (2013), tal afetação ocorre em distintas escalas de impacto e complexidade, constituindo-se como base para modos de olhar o mundo e para os processos de significação elaborados pelos estudantes acerca dos saberes que são mobilizados no interior dos espaços educativos. Portanto, a cidade hoje – e também no passado – vem afetando a vida das pessoas por meio do engendramento contínuo de problemas e desafios que são enfrentados pelas sociedades.

Tal concepção de fundo que orientava nosso olhar acerca da potência educativa inerente à cidade não se coadunava, portanto, com a proposição de um projeto que apresentasse, para professores, orientações didáticas, por mais bem elaboradas que fossem, acerca de como trabalhar com crianças e jovens. Ao contrário disso, nosso interesse estava voltado, desde o início de nossa caminhada investigativa, à qualificação do olhar acerca dos modos pelos quais estudantes se relacionam com a cidade que habitam e, mais do que isso, como tais práticas de apropriação podem – ou não – dialogar com os conteúdos e processos escolares.

Para além do que um paradigma de racionalidade instrumental de um projeto prescritivo poderia assumir, tal premissa convergiria, facilmente, com as considerações que autores como Ivor Goodson (2007) nos trazem a respeito das míticas construídas em torno de um ideal de currículos normativos. Segundo ele, “Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática”. Sob essa visão, o currículo como prescrição envolve uma ideia que

viabilizaria plenamente sua mística complementar: o controle da educação e das práticas educativas por parte do Estado e de sua burocracia.

Jamais, todavia, nosso desejo se pautou pela prerrogativa da prescrição tomada aprioristicamente como um modo de desenvolvimento de um produto didático. Nosso ponto de partida envolvia uma perspectiva conceitual e epistemológica muito distinta: a ideia de que uma ação educativa só se faz transformadora e efetivamente dotada de significância para o sujeito que aprende quando nossa condição de pensamento se vê afetada por um tipo conhecimento e por mediações capazes de colocar em diálogo os saberes do mundo e os saberes provenientes dos campos disciplinares.

Ainda que saibamos da força discursiva e do peso político - na contemporaneidade em geral e na sociedade brasileira em particular – da mística da prescrição e controle do Estado sobre a Educação, tal como apontado por Goodson (2007), nossa aposta teórica tem se dado na direção de que Educar não significa enquadrar. Isso significa dizer que, no tocante aos elos possíveis na relação com a dimensão do urbano, cremos na potência da cidade para produzir sensibilidades diante do outro, e consequentemente, alteridades no tempo. Por isso partimos do convite reflexivo feito pela poesia de Italo Calvino (1990) na epígrafe que abre esse texto e, na procura pelas ondas que refluem das recordações, buscamos compreender que recordações e que sentidos de cidade povoam as compreensões dos jovens em sua experiência urbana.

A cidade, na acepção construída por Walter Benjamin (2009), se constitui como espaço de experiência na medida em que pauta nossa condição de existir e nossa maneira de pensar e viver o tempo. Nela estão dispostas lógicas de interpretações dos ritmos da sociedade assim como se percebe uma estrutura de tempo histórico posta pelas narrativas trazidas por seus espaços, edifícios, lugares de afeto, medo, segurança e insegurança. Portanto, a investigação por nós constituída, buscou perseguir respostas a dois eixos de perguntas: que práticas sociais jovens instituem em sua relação com a cidade, por meio de seus deslocamentos e escolhas de espaços?; que representações e significados podem ser apreendidos a partir de tais práticas?

JOVENS PELA CIDADE: deslocamentos, experiências de socialização e consciência urbana

Em 2013, um cenário do cotidiano escolar despontou para nós como uma questão relevante para se pensar a questão do direito à cidade e de uma educação para a cidadania. Em uma escola localizada na periferia urbana de Juiz de Fora, onde já foram desenvolvidas várias pesquisas no campo da educação, uma situação particular de seu cotidiano disparou uma série de questionamentos acerca da cidade como potência aberta à reflexividade e à construção curricular. Certo dia um grupo de estudantes, com idade entre 11 e 16 anos se viu diante de um beco sem saída: embora estudassem em uma escola onde o turno da manhã incluía as matérias regulares, tais alunos teriam que escolher para o horário de contraturno, cursos optativos propostos pela escola como formas de trabalhar projetos especiais e com componentes interdisciplinares. Todavia, até o início do ano letivo esses meninos não haviam escolhido nenhuma das opções de oficinas temáticas de sua escola. Nada lhes agradavam até aquele momento e, portanto, chegaram a ser considerados por alguns professores como os "vagabundos", "preguiçosos", "burros", ou simplesmente "alunos SP" - "sem projeto". Havia aqueles que disseram que provavelmente eles não teriam uma aptidão para a aprendizagem e, portanto, não teriam futuro como estudantes ou pessoas.

O fato de essa escola ter um diferencial quanto a sua abertura às investigações de suas práticas e se mostrar sensível a experimentar outras possibilidades curriculares, não significa que exista, neste espaço, um cenário homogêneo na forma de se pensar o cotidiano escolar. Sobretudo se considerarmos que essa escola, como qualquer outra, é um espaço onde se convergem saberes, práticas e políticas tal como nos propõe Bernard Charlot (2006), onde concentram sujeitos com identidades, formações e compreensões distintas em torno do significado do ensino. Por este motivo há, entre a comunidade escolar, professores que acreditam efetivamente que se pode trabalhar a partir da motivação da prática investigativa e do princípio de que a realidade não nos é dada de uma vez para sempre, senão que é construída nos marcos do cotidiano, que se converte em ferramenta de problematização. Por outro lado, há, entre os professores, aqueles que acreditam que é melhor seguir soluções padronizadas, como se a escola fosse uma máquina com autômatos e com mecanismos de controle totalmente previsível.

Diante desse cenário desafiador, uma das professoras decidiu assumir uma oficina sobre grafite com aqueles meninos, e juntos começaram a traçar repertórios de aproximação com esse universo da arte urbana. Nossa pesquisa se encontrou com esses sujeitos em movimento, professora e estudantes, justamente no momento de busca de conhecimento de espaços da cidade onde a arte poderia ser encontrada por meio da prática pedagógica e, sobretudo, por meio do exercício de buscar conhecer uma cidade tão desconhecida e tão distante.

Inicialmente, começamos a nos reunir semanalmente com aqueles estudantes durante as oficinas a fim de perceber quais eram as representações de cidades que estes jovens traziam em suas falas e desenhos. Essas interações eram devidamente gravadas e transcritas por nossa equipe, com o consentimento do grupo de estudantes de modo a se converter posteriormente em material de investigação. Em uma dessas conversas percebemos que o desejo de conhecer a cidade a partir das marcas deixadas através do grafite estava profundamente vinculada às experiências urbanas desse grupo que circulam em pontos específicos da cidade usando skate. Essa prática coletiva lhes oferecia chaves de leitura sobre o espaço urbano na medida em que o skate revela um modo de andarilhagem, no qual o jovem começa a codificar espaços fora de uma rota convencional a partir de suas experiências com o lugar. Hudyson e Leonardo – ambos estudantes do 9º ano – nos contaram um pouco sobre essas formas de descobrir espaços da cidade em cima de um skate:

Leonardo: A gente gosta da rua das árvores, que a gente vai treitar lá direto.

Sonia: Aonde que é a rua das árvores?

Leonardo: Lá no Aeroporto.

Sonia: Acho que eu não sei aonde que é não!

Andrea: Chama rua das árvores?

Leonardo: É!

(Burburinhos na turma entre os alunos)

Sonia: Me explica como faz pra chegar lá?

Leonardo: Aah!!! A gente tem nossos atalhos.

(Todo mundo falando ao mesmo tempo)

Sonia: Ta.... mas e aí!! Me fala como são os seus atalhos? Como que chega daqui até lá?

Hudyson: A gente pega aqui.... Sabe a rua do Clube Afamar?

Sonia: Sei.

Hudyson: A gente vai até quase o final da rua.

Sonia: ãh?

Hudyson: Ai quando chega... sabe o Clube dos Esportes?

Sonia: Sei!

Hudyson: Do outro lado da rua, tem um trilho, a gente sobe esse trilho até o fim, aí chega na rua das Árvores.

Andrea: E o que tem nessa rua de tão interessante?

Os dois meninos falam juntos: Ah! O asfalto de lá é bom, é lá que a gente anda de skate.

Andrea: ãh! É o skate.

Sonia: ãh! E é um lugar bom pra se andar de skate?

Leonardo: ãram! O asfalto é perfeito!

Podemos dizer então que a prática de andar sobre skates levou estes estudantes a buscar conhecer novos espaços da cidade a partir dos seus contra-usos, na acepção de Rogério Proença Leite (2004), cujos atalhos revelaram para este grupo de jovens o acesso a uma

cidade repartida, excludente e até então desconhecida para eles. Ao mesmo tempo, seu desejo de buscar a cidade dava-se na direção daquilo que fora pautado por Ítalo Calvino na epígrafe que abre esse texto: um desejo de cartografar espaços onde a vida humana pode ser vista, comparada, compreendida, interpretada. Ou seja, o desejo invisível de conhecimento daqueles jovens no interior no espaço da escola até o momento em que lhes foi dada voz envolvia compreender a substância humana de que é feita a cidade.

O Carrefour, pertencente à rede internacional de supermercados que ocupa um espaço nobre da cidade de Juiz de Fora e atende uma clientela predominantemente de elite, é um outro bom exemplo ilustrativo desse ato de buscar ocupar a cidade por meio de seus contra-usos. Aquele espaço referencial para muitos moradores da cidade é conhecido por esses estudantes somente pelo lado de fora, isto é, o lado onde a prática do skate se instituiu por meio de uma atitude própria das sociabilidades juvenis:

Sonia: Qual o lugar mais longe na cidade que vocês já foram de skate?

Hudyson: Eu acho que é o Carrefour.

Sonia: E vocês vão no Carrefour pra ir no supermercado? Já entraram dentro do supermercado?

Hudyson: Eu já fui lá umas 5, 6 vezes e nunca entrei no supermercado.

Ir ao Carrefour, para aqueles jovens, significava chegar até o morro íngreme onde o skate se fazia de modo mais radical mas que, ao mesmo tempo, permitia o encontro de jovens vindos de diferentes espaços de exclusão na cidade que, em sua totalidade, buscavam o encontro coletivo de um espaço público. Significava um espaço onde se podia conhecer outros jovens, muitas vezes vistos como oriundos de bairros rivais. Mais do que isso, buscavam a conversão de espaços privados em espaços de uso coletivo visando a relação com o skate. Esses espaços demarcados da cidade revelam suas fronteiras entre a inclusão e a exclusão que se dispõe para nós no espaço urbano, algumas vezes de forma visível, em outras invisibilizadas, limitando o direito de um determinado grupo social à cidade. Assim, tais sujeitos vão criando aquilo que Certeau (1998) chamou de “táticas”, onde se subverte o sentido de fronteira a partir de uma reapropriação do espaço. De qualquer maneira, nossos

encontros e conversas durante as oficinas revelaram para nós, de maneira muito clara, que a cidade se apresentava para aqueles meninos através de fragmentos.

Mobilizadas por essa percepção, buscamos mapear quais lugares da cidade de Juiz de Fora eram reconhecidos por aquele grupo de estudantes e quais assumiam formas completamente desconhecidas. Como metodologia de trabalho, buscamos como suporte disparador o calendário “Juiz de Fora de ponto a ponto” produzido e publicado pela Funalfa em 2013, que tematizou para cada mês lugares da cidade a partir de bordados realizados pelas artesãs local do “Atelier Ponto com Arte”. As imagens foram transformadas em encartes e colocadas em roda de discussão. Os cenários apresentados eram de espaços canônicos da cidade, como teatro municipal, museu, praças, igreja, monumentos, parques, antiga usina hidrelétrica e espaços onde se concentra o poder público, a maior parte destes tombados como patrimônio municipal.

Diante da leitura daqueles espaços, revelados pelas imagens, os estudantes manifestaram diferentes reações. Percebemos que, na maioria dos casos, os espaços da cidade, mesmo os mais conhecidos, se apresentavam de maneira desconhecida e estranha àqueles jovens. Contudo, eles tinham algo a dizer sobre esses mesmos lugares, seja lhes atribuindo alguma importância por terem sido selecionados a compor um calendário sobre a cidade, seja revelando um olhar como expectador externo, como aparece na fala da Hudyson – que é representativa da fala de muitos – “já vi este lugar, mas nunca entrei”.

É interessante perceber que quando o reconhecimento aparecia, ele não estava vinculado ao caráter histórico ou patrimonial do lugar, e sim perpassava uma experiência coletiva mediada pela escola. Exemplo dessa identificação pode ser percebida ao depararem com a imagem do Museu Mariano Procópio, logo que viram dispararam várias memórias em relação àquele lugar “nós batemos foto nessa ponte aí!” Essa identificação com o Parque gera uma narrativa longa por parte do grupo acerca de suas memórias. A identificação depende, portanto, do papel exercido pela escola como mediadora dessa experiência. Podemos inferir, com essa pesquisa, que em última análise é a escola quem apresenta os espaços estranhos e desconhecidos aos seus estudantes e que talvez, sem sua interferência jamais teriam acesso ao mesmo. Isso nos leva a apostar conceitualmente na ideia de que a

escola possui um lugar central na educação na, com e pela cidade, conforme a proposição de Philippe Meirieu (2001).

O que conseguimos perceber a partir daquele encontro na escola é que o reconhecimento dos espaços públicos da cidade está vinculado às práticas sociais dos jovens, na qual a escola aparece como forte elemento mediador. As experiências vividas no cotidiano escolar e extra-escolar se converteram em narrativas que saem do universo individual e encontram uma dimensão social no presente vivido, portanto histórica. De qualquer forma, o lugar de experiência de maior parte do grupo se restringe à escola e ao bairro onde moram, um bairro de periferia urbana em franco processo de gentrificação (Leite, 2004) e transformação em virtude dos impulsos recentes da especulação gerada pelo mercado imobiliário. Os meninos que andavam de skate tinham um conhecimento mais ampliado de outros espaços da cidade, contudo ainda muito incipiente se considerarmos suas referências. Nesse sentido, as considerações de José Machado Pais a respeito do processo de alienação na cidade se dispõem para nós, educadores, como um desafio didático e curricular. Diante de uma cidade marcada pela exclusão urbana em virtude da presença de serviços urbanos excludentes, que não viabilizam o acesso completo à cidadania,

Como forma de perceber as significações construídas em torno dos usos políticos que se fazem do espaço público em nome de um direito à cidade, mostramos aos jovens encartes com imagens selecionadas das recentes manifestações que se multiplicaram no país durante o mês de junho e parte de julho. Ficou evidente que todos identificaram aquelas imagens publicadas em jornais e sites como referentes aos protestos de 2013, como pode se observar no diálogo abaixo os jovens entendiam o sentido das manifestações e desejavam também mudanças no acesso e qualidade dos serviços públicos:

Sonia: E essas imagens aqui olha.

(Os alunos ficam em silêncio)

Leonardo: É a manifestação, eu queria ir.

(...)

Sonia: Mas, por que vocês queriam ir, me fala?

(Todos os alunos falam juntos)

Hudyson: Pra lutar por nossos direitos.

Sonia: E você queria manifestar o quê?

Luiz Gustavo: Eu queria tirar o Bruno Siqueira, eu detesto o Siqueira !

Hudyson: Eu queria que baixasse a passagem!

Leonardo: A saúde.

Hudyson: Melhor policiamento aqui no bairro.

(...)

Para sabermos um pouco mais de onde vinham as referências daqueles alunos quanto às manifestações de junho, perguntamos:

Sonia: Porque vocês acham que essa imagem tem relação com as manifestações que aconteceram agora? Como é que vocês sabem das manifestações?

Hudyson: Eu ouvi aqui na escola, só que eu esqueci tudo... a Gustamara trouxe um jornalzinho, lembra?

Além dos veículos de comunicação, podemos dizer que mais uma vez a escola assumiu um lugar central na formação dos estudantes, no caso, através da professora de História. Aqueles jovens reconhecem os sentidos das manifestações, assim como percebem a falta de acesso aos serviços públicos de qualidade. Por outro lado, foram alertados por seus pais quantos aos atos isolados de vandalismos ou dos perigos eminentes que poderia acontecer nas manifestações.

A partir desse encontro, realizamos uma atividade de exploração da região central da cidade com esse grupo de jovens a fim de verificar as marcas deixadas nos muros depois das

manifestações de junho e julho. Ali ficou claro para aqueles estudantes a diferença que há entre o grafite e as pichações, embora ambos tenham um caráter de expressão, aquele busca manifestar-se pela arte e o outro pela subversão. Ao assumirmos então o grafite como forma de manifestação cultural diferente das pichações ocorridas na cidade durante os protestos, perguntamos quais lugares seriam possíveis deixar marcas semelhantes àsquelas da arte urbana, e para nossa surpresa o lugar escolhido para eles deixarem suas marcas não estaria em um espaço desconhecido, mas naquele que para eles se constituía como sentido com suas experiências coletivas e memórias: o espaço da escola, reconhecido e valorizado por todos como o espaço público por excelência, o braço do poder do Estado que evidencia, aos olhos daqueles jovens, maior potencialidade de transformação na condição de vida de cada um.

Sonia: Será que lá(Parque Halfeld) é um lugar que dá pra fazer grafite?

Hudyson: Eu acho que não.

Werverton: Eu acho que não. Não tem muro.

Leonardo: Eu creio que é um patrimônio tombado.

Sonia: Por que que você acha que é um patrimônio tombado? O que é um patrimônio

tombado?

Leonardo: É que é um patrimônio histórico que ninguém pode destruir.

Sonia: É?

Luiz Gustavo: Pode tocar, mas não pode destruir.

Sonia: E você acha que vale apena? Qual é a vantagem, se é um patrimônio que ninguém pode destruir?

Leonardo: Ta na história né! Vai ficar lá preservado pra outras gerações poderem ver.

Sonia: E se você tivesse a possibilidade de escolher um lugar pra ficar preservado para as próximas gerações poderem ver, qual lugar que você preservaria?

Hudyson: A escola.

Sonia: É? E mais o que além da escola? Por que que você preservaria a escola?

Hudyson: Ah! Porque aqui tem tantas lembranças boas. Aqui que eu conheci os meus colegas.

Leonardo: Praticamente a gente viveu né, a gente ta vivendo aqui no colégio.

ñHudyson: Se bobear a gente vive mais aqui do que em casa.

A escola, para aquele grupo de jovens se converteu em espaço de sociabilidade, expressão e desejo de memória. A partir daquele momento, a professora, juntamente com seu grupo de estudantes, conseguiu o direito de grafitar uma parte do muro da escola que ficava no pátio, na parte interna. Pois, a ideia dos jovens meninos era expor sua arte para a comunidade escolar do qual faziam parte, e ao mesmo tempo pretendiam, de alguma maneira, eternizar a passagem pela escola.

Após uma oficina de grafiteagem, saímos localizando algumas dessas produções no centro da cidade já com o olhar mais apurado pela técnica. E tudo foi devidamente registrado, não apenas por nossa equipe de pesquisadores, como pelos próprios estudantes a fim de guardar aquele momento e se inspirar em algumas produções. O que nos chama atenção, nesse movimento de “desescolarização” do ato educativo é o desenvolvimento de uma consciência da cidade para além dos muros da escola. Os espaços antes transitáveis por aquele grupo eram o próprio bairro, shopping, mercado, feira e as poucas ruas onde andavam de skate. O grafite tornou-se o ponto de partida para a busca de novos espaços na cidade, até então completamente desconhecidos por aqueles estudantes, o que engendra uma nova forma de olhar para a cidade, de concebê-la, e portanto favorece a formação substantiva do pensamento histórico daqueles jovens. Assim, quando a escola tematiza a

andança pela cidade, como uma ação intencional e originária da própria escola, ainda que mediada pela pesquisa, muda o olhar dos sujeitos no interior do processo educativo, na medida em que eles qualificam seu olhar.

Após esse mergulho no universo do grafite e das descobertas de novos espaços na cidade, o grupo de estudantes começou a desenvolver as técnicas aprendidas para a produção do grafite, ou melhor, de suas marcas, no muro da escola. Foram muitos dias para pensar o que produzir, os croquis foram refeitos várias vezes por diferentes mãos e junto com a produção havia o medo de o ano acabar e não dá tempo dos estudantes imprimir suas marcas na escola. A pressa era sentida justamente pelos jovens do 9º ano, pois 2013 seria o último ano deles na escola e todos traziam consigo uma narrativa muito clara de que o grafite seria uma maneira de serem eternizados naquele lugar. Assim, consideramos que seria importante trabalhar com esse grupo as noções em torno das projeções de futuro: o que está na base desse pensamento? Quais garantiam eles tinham de que o grafite duraria para sempre?

Para discutir essas perspectivas de futuro a partir de uma relação com o local, buscamos a narrativa de uma senhora nascida na primeira metade do século XX, Dona Maria Balbina Bertges, que vive hoje em Juiz de Fora o drama de ver sua rua ser quase que completamente destruída em nome de uma suposta “limpeza urbana”. Entre algumas de nossas andanças pela cidade de Juiz de Fora, durante o ano de 2013, nos deparamos com um cenário de demolição de uma vila na região central da cidade, no bairro Poço Rico, cujo local abrigou desde o início do século XX viúvas e órfãos dos operários da Companhia Têxtil Bernardo Mascarenhas. O espaço, doado pela Senhora Mariana Evangelista, que teve seu nome homenageado na rua, contava com 15 edificações onde viveram várias famílias durante mais de um século. O local contava com creches e um posto médico e haviam regras de ocupação do espaço pré-estabelecida pelas senhoras da elite que faziam trabalhos assistenciais aos moradores. Posteriormente, o espaço ficou sob a custódia da Sociedade São Vicente de Paulo e aos poucos, por razões ainda pouco compreendidas por nossa equipe, mas justificadas pela Secretaria de Atividades Urbanas (SAU) como espaço de risco de desabamento, os moradores foram abandonando aquele lugar que durante anos os abrigou.

Com o esvaziamento do local, vários andarilhos passaram a ocupar o local para passar as noites, gerando incômodo nos novos vizinhos daquele bairro. Assim, a SAU começou a ser acionada pelos novos moradores a fim de conter a ocupação daquele espaço, que para eles revelava um cenário de degradação, medo, insegurança. Em 2013, o espaço finalmente foi demolido pela prefeitura, gerando diferentes opiniões e sentimentos em relação àquela intervenção. Para os novos moradores a demolição da vila significou uma vitória e uma reciclagem daquele espaço urbano. Já os antigos moradores, que tinham suas histórias de vida profundamente atravessadas pelas experiências daquele lugar, lamentaram a arbitrariedade das demolições e o seu fim, como podemos perceber na fala da Dona Balbina: “na hora que eu olhei aquilo tudo no chão, eu falei: é! Acabou! Eu não acreditava que ia acabar (silêncio). Pra mim foi um pedaço da minha vida que apagou, até hoje eu sinto falta, olho pra lá e não vejo as casas e sinto falta.”

Histórias como aquela de Dona Balbina não se constituem em casos isolados, pois de tempos em tempos vemos as cidades viverem processos de demolições em nome de uma modernidade. Em Juiz de Fora, podemos perceber que a cidade atravessa um novo momento de demolições para construções de grandes condomínios, redes de supermercados, estacionamentos e shoppings. As experiências daquela senhora nos revelam de maneira concreta que as ações humanas não necessariamente se perpetuam no tempo, por mais que assim ela – e tantos outros – desejassem. Sua narrativa acerca dessa experiência, assim como as imagens da demolição, se converteu em um vídeo-clip e ganhou força em nossa pesquisa na medida em que pudemos colocá-la em diálogo com aqueles jovens estudantes que desejavam eternizar suas marcas na escola.

A partir dessa conversa entre gerações e de parar para ouvir o que os estudantes tinham a dizer sobre o vídeo apresentado, foi possível tecer algumas inferências sobre a percepção do grupo quanto aos processos de gentrificação (Leite, 2004) do bairro onde moram, suas percepções quanto a passagem do tempo e as mudanças por ele provocadas, o desejo de permanência e uma projeção quanto ao futuro do bairro, assim como, surpreendentemente, um olhar sobre o papel da escola, da qual fazem parte, em meio à tantas transformações.

O que nos chama atenção nesse encontro de narrativas e experiências entre Dona Balbina e os estudantes é a força do diálogo geracional como elemento de sensibilização, o que nos reconduz a olhar a proposição interpretativa de Paul Ricoeur (2010) em torno da ideia do tempo histórico como o tempo narrado. Olhar a experiência do outro, mesmo sendo este um sujeito desconhecido, conduziu aqueles jovens a repensar suas perspectivas de futuro para o que se preserva e o que se destrói nos espaços públicos na medida em que o tempo passa. Quase não foi necessário mediar a fala da Dona Balbina, a força de sua narrativa foi suficientemente capaz de provocar debates entre os jovens sobre a relação espaço, tempo, memória e poder. Como se percebe na fala dos jovens:

Natália: O que aconteceu com ela....na infância dela...igual quando ela era pequena ela vivia ali na infância dela. A mesma coisa é a gente quando era pequena, vivemos a nossa infância e a gente não sabe se quando a gente chegar na idade dela vai acontecer a mesma coisa que aconteceu com ela. O que ela viveu na infância dela ela viu tudo destruído. A gente não sabe se pode acontecer a mesma coisa com a gente.

Hudyson: Por exemplo, nem aqui no bairro, mas aqueles grafites que a gente tirou na foto. Será que quando a gente tiver velho, passando de carro lá pra ver aqueles grafites vai poder lembrar: ah! lá teve um passeio do projeto da escola?

Leonardo: Não o mesmo grafite, mas será que vai ter grafite?

Natália: Igual aqui na escola (...) vai descarcar tudo. Ou passar tinta...né? Pra colocar outra propaganda. Isso aqui vai ser igual hollywood, cheio de lâmpadas, de luz! eu acho que vai ser assim.

Brenda: Vai ser tudo eletrônico.

(...)

Sonia: A passagem do tempo pode gerar regressão pro bairro Marilândia?

Hudyson: Pode. Eles podem destruir a escola para fazer mais prédio.

Brenda: Destruir a escola e botar uma faculdade chique aqui.

Sonia: Vocês acham que corre o risco da escola sair daqui?

Natália: Com as demolições dos barracos (...) vamos pensar que se eles forem passar o negócio da população aqui para uma população de alta classe... Se forem pessoas de alta classe, lógico que eles vão querer que tirem a escola, porque muitos dos filhos deles não vão estudar aqui, eles tem dinheiro, vão pagar outra escola. Entendeu? Agora, se fosse gente igual a gente, mais humilde, não vai querer que tira a escola porque tem utilidade pra gente e para eles não vai ter utilidade. Eles vão achar que ta ocupando espaço e que podia fazer outros prédio.

Como o vídeo-clipe gerou um debate caloroso entre os jovens e junto com as discussões o desejo de conhecer o que restou da vila que Dona Balbina narrava emocionada no vídeo, decidimos realizar mais um passeio no centro da cidade com roteiros pré-estabelecidos. Inicialmente visitamos os escombros da vila. Os jovens observavam atentamente, em meio aos amontoados, vestígios de cotidianidades que a pouco tempo deixava de existir naquele local, entre os concretos eles encontraram: bonecas, garrafas de água, portas, vasos, peças de roupas, utensílios...aquela experiência os impactou bastante e muitas perguntas foram suscitadas pelo grupo, como “onde as pessoas que moravam aqui estão agora?”; “o que será feito desse espaço?”; “por que alguns objetos ficaram?”; “será que eles vão sentir falta desse lugar?”.

Após a visita aos escombros, passamos a caminhar pela cidade observando os espaços que ainda foram preservados da destruição, e a pergunta que se levantava era: “Por que este lugar permanece e a vila foi demolida? O que os diferem?”. A partir do passeio com o foco na observação dos detalhes dispostos em nosso caminho, aqueles jovens puderam conhecer outra cidade, antes invisível aos seus olhos. Como aparece no diálogo a seguir acerca de uma casa, do início do século XX, tombada no centro da cidade, mas que parte dela foi demolida para se transformar em estacionamento:

Hudyson: Oh! (surpresa) Essa casa é chique cara! Quando era nova devia ser maneira, né? Se eu fosse rico, eu teria coragem de comprar e restaurar.

Daiane: Ai gente, olhando assim de fora é uma coisa meio assustadora. Da medo.

Sonia: Por que da medo? O fato dela estar estragada ou a arquitetura dela?

Luana: Tudo!

Gustavo: A arquitetura é maneira, diferente.

Sonia: Por que estão essas escóras aí, heim?

Luana: Pra não cair?

Sonia: Pra não cair. provavelmente quem é dono dessa casa? O que será que ele tá querendo fazer?

Leonardo: Deve tá querendo derrubar pra fazer um desses (aponta para o estacionamento de trás).

O que esse movimento de caminhar pela cidade com aqueles jovens estudantes nos conduz a pensar? Consideramos que a experiência urbana, tal como Paulo Freire (2001) afirmou, é tão educativa quanto aquelas ocorridas nos espaços escolares. A intencionalidade didática imbuída no ato escolar faz com que a natureza da caminhada seja distinta daquela que se processa na vida cotidiana na medida em que, mediante a reflexão escolar, o ato de observar evidências da realidade e do tempo na cidade posiciona-se na linha de frente da reflexão. Além disso, esse mesmo caminhar ocorre na relação com o grupo afetivo e torna-se um ato distintivo se considerarmos a ação do caminhante solitário, ou o flâneur benjaminiano. Na mesma linha, Florentino Fernandes Saenz (2006) nos adverte que a aprendizagem dos estudantes, para além dos conteúdos sistematizados em currículos, está ancorada naquilo que lhes conferem sentido para a vida e que, em grande medida, atravessam suas experiências vivenciadas nas distintas redes de sociabilidade, que lhes conferem identidade, na qual a cidade ocupa lugar de destaque pois “o lugar é, ao mesmo tempo, a construção social e o espaço que transforma a quem o habita” (Fernandez, 2006,

236). Para atingir essa dimensão educativa a ação proativa e a responsabilidade curricular da escola se torna, portanto, fundamental.

O desejo daqueles jovens em descobrir novos espaços na cidade – graças ao desconhecimento gerado em vista de um quadro de alienação urbana em função das condições estruturais de uma cidade partida – tem a ver com a construção de práticas educativas que podem (re) projetar a cidade como espaço público. Falar e sonhar outros espaços públicos possíveis, onde os usos invisíveis dos praticantes ordinários da cidade, conforme conceitualiza Michel de Certeau (1998), podem produzir sentidos narrativos equivalentes aos oficiais e canônicos acerca da memória da cidade. Em outras palavras, as idéias simples de crianças e jovens nos conduzem a centralidade da noção de contra-usos do espaço, usado por Rogério Proença Leite (2004) para discutir os efeitos educacionais e amplificadores da visibilidade das diferenças e pluralidade de formas de viver em cidade. É como se, de forma intuitiva, àqueles jovens foi-lhes dado um olhar coerente como aquela plantada por movimentos sociais urbanos que tentam superar o isolamento e tentam redescobrir uma cidade que sirva ao bem viver.

Desta forma, educar na e com a cidade implica em uma decisão política na medida em que se problematiza a questão de “quem educa quem” (Freire, 2001), gerando assim compreensões acerca dos discursos hegemônicos produzidos sobre a cidade e convertidos em verdades absolutas, criando a partir dessa consciência novas possibilidades de se pensar a cidade hoje e, sobretudo, que cidade se quer para o futuro. Refletir a polifonia envolvendo as camadas de tempo na cidade contribui substantivamente para a formação da consciência histórica.

Aqueles meninos que desejavam descobrir os espaços da cidade onde havia grafite descobriram, por exemplo, que a cidade muda na medida em que se fazem usos econômicos do espaço e que, portanto, as ruínas e destruição na cidade pode nos ajudar a entender a dimensão de humanidade que organiza a vida dos praticantes ordinários da cidade em cada tempo e sociedade. Em momento, esta descoberta da cidade real, acompanhada por tentativas de ensaios de contra-usos da cidade, foi desenvolvida fora do currículo oficial a partir da vontade de uma professora, que não tem sido muito boa vista no contexto escolar,

em virtude do fato de que supostamente ela estaria “premiando” os alunos preguiçosos com passeios pela cidade. O resultado visível da ação, no entanto, tem deixado suas marcas no espaço da escola, a partir do desejo dos jovens de, no espaço público, por eles mais reconhecido e valorizado, deixar suas marcas sob formas de desenhos. Ademais, tem mudado a perspectiva de compreensão das relações entre espaço público e sua gestão, tem provocado reflexões sobre problemas socialmente relevantes, tem permitido a voz, a construção de argumentos e a produção de diferentes modos de expressão, tem proporcionado, em síntese, aprendizagens significativas. E o mais importante: o fizeram percebendo e experimentando a problemática da sensibilidade em sua conexão, interface com o urbano. cremos que neste ponto reside o principal elemento de potência para provocar o diálogo entre os professores na escola: a possibilidade de olhar, sob a perspectiva da sensibilidade, múltiplas experiências humanas no espaço urbano. Um eixo que permite que a escola se converta em um espaço de partilha de sujeitos portadores de distintas experiências. Efetivamente, neste momento, temos hoje grandes desafios: permitir a reflexão sobre o tema das sensibilidades no interior de um cenário em que as novas configurações do urbano demandam novos modos de promover as relações entre racionalidade e sensibilidade para compreender o outro no espaço da vida cotidiana.

Assim, quando a cidade se torna um tema aberto ao encontro escolar ocorre a construção de um olhar atento/observador e uma atitude de compreensão dos fenômenos que organizam a sua vida: a heterogeneidade urbana; a lógica de expansão própria de uma cidade capitalista; os efeitos das mudanças nos usos do espaço urbano; o deslocamento da população para novas áreas e renovação de áreas antigas, ganhando novos usos e valores. Portanto, quando a cidade se dispõe como elemento de mediações pedagógicas próprias da ação escolar, tem lugar o desenvolvimento de uma consciência da cidade e conseqüentemente, a consciência do direito a cidade. A cidade, assim, passa a ser outra vez habitada, agora pelo olhar escolar, um olhar capaz de transformar sujeitos, cidadãos, escolas e, em última análise, a própria cidade.

Referências

BENJAMIN, Walter. Passagens. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CALVINO, Italo. Cidades invisíveis. 12. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis, Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006

FREIRE, Paulo. Educação permanente e as cidades educativas. In: Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-15

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007

LEITE, Rogério Proença. Contra-usos da cidade: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea. Campinas:Ed. Unicamp, 2004

MEIRIEU, Phillipe. Apprendre de la ville:à l'intersection de l'espace et du temps. 2001. Disponível em: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/APPRENDRE%20DE%20LA%20VILLE.pdf>

MIRANDA, Sonia Regina e PAGÉS, Joan. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina e SIMAN, Lana Mara Castro. Cidade, Memória e Educação. Juiz de Fora, EDUFJF, 2013

PAIS, José Machado. Um dia sou turista na minha própria cidade. Sociologia, urbanismo e políticas culturais. Cidades, Comunidades e Territórios,Lisboa, n. 18, p. 29-40, 2009.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa: o tempo narrado (vol. 3). São Paulo, Martins Fontes, 2010.

SANZ FERNANDEZ, Florentino. El aprendizaje fuera de la escuela. Madrid: Ediciones Acadêmicas, 2006.

SARAMAGO, José. Palavras para uma cidade. Disponível em <http://caderno.josesaramago.org/1253.html>. Consulta em dezembro de 2014.