

ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITO À CIDADE: PERAMBULAR É PRECISO

Julia Gurgel do Amaral Freire de Carvalho¹

Resumo: O presente artigo busca refletir a respeito dos processos de *ensinoaprendizagem* da disciplina História, que acontecem em aulas que se dão fora da sala de aula, fora da escola. Para articular tal reflexão, mobilizamos o conceito de direito à cidade, apresentado pelo geógrafo David Harvey, o conceito de cultura histórica trazido pelo historiador Fernando Sánchez Marcos e o conceito de escola perambulante criado pela educadora Nivea Andrade. Buscamos refletir sobre como a cidade se constituiu historicamente e como o espaço urbano é criado e ocupado; assim como a tessitura da relação de criação e recriação do passado pela sociedade e um projeto de escola presente, ativo e criativo que ocupe a cidade. A escola perambulante emerge aqui como uma potência que manifesta um projeto de educação democrático e engajada na escritura de outras narrativas do passado.

Palavras-chave: Cidade, pertencimento, escola perambulante.

Abstract: This article seeks to reflect on the teaching-learning processes of the History discipline, which take place in classes that take place outside the classroom, outside the school. To articulate this reflection, we mobilized the concept of the right to the city, presented by the geographer David Harvey, the concept of historical culture brought by the historian Fernando Sánchez Marcos and the concept of a wandering school created by the educator Nivea Andrade. We seek to reflect on how the city was historically constituted and how the urban space is created and occupied; as well as the weaving of the relationship of creation and recreation of the past by society and a present, active and creative school project that occupies the city. The wandering school emerges here as a power that manifests a democratic education project and engaged in the writing of other narratives from the past.

Key words: City, belonging, wandering school.

History Teaching and the right to the city: wandering is necessaire.

¹ Pós-graduanda no programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Colégio Pedro II. Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. juliagafc@hotmail.com

I. Que cidade é essa?.

“Colégio:
Casa cheia de mesas e cadeiras chatas.
(Simón Peláez, 11 anos)” (NARANJO, 2018, p.35)

A epígrafe em destaque foi extraída do livro chamado “A casa das Estrelas-
o universo pelo olhar da criança”, uma obra de verbetes, fruto do trabalho de Javier
Naranjo, professor colombiano da educação básica. Partindo da fala de Simón,
apresentamos o propósito deste artigo: estabelecer uma reflexão a respeito de
processos de *ensinoaprendizagem*² relacionados a disciplina de História na
educação básica. Processos estes que ocorrem não apenas no espaço específico
da sala de aula. Há outros espaços pedagógicos possíveis, e é este o escopo dessa
análise. Não procuro contrapor aqui as aulas dentro da sala de aula e as aulas fora
dela. O objetivo aqui é valorar também as aulas que acontecem na cidade, nas
ruas, nos museus, nas praças, nos laboratórios, nos espaços culturais. Analisar a
forma como *espaçostempos*³ pedagógicos extra muros da escola são capazes,
sobremaneira, de permitir condições favoráveis para o desenvolvimento do
processo de *ensinoaprendizagem* em geral, particularmente, da componente
curricular História centro da atenção neste estudo. A fala de Simón é uma
provocação, para extrapolarmos esses muros da escola e explorar outros
espaçostempos para *aprenderensinar*.

A hipótese central do trabalho é a de que os processos de
ensinoaprendizagem de história permeiam tanto o espaço escolar, quanto o espaço
não escolar. Neste texto de forma mais específica, pretendo analisar a forma como
podemos potencializar o uso de sítios históricos, em especial da região portuária
do Rio de Janeiro, como a pequena África, na criação de um passado junto aos
nossos estudantes da educação básica, num contexto de práticas pedagógicas
nesta área de relevância social, ética e histórica para a construção da cidadania no
Brasil.

Como linhas teóricas gerais apresento as noções de “direito à cidade”, a
“cultura histórica” e a “escola perambulante”. O conceito de “direito à cidade” aqui

² Nilda Alves nos apresenta a perspectiva de que tais termos só podem ser representados juntos pois um tem relação com o outro e só existem nessa relação. (ALVES, 2003).

³ Idem.

articulado é o que o geógrafo marxista David Harvey (HARVEY, 2008) nos apresenta. Em seu texto “O direito à cidade” Harvey aborda a relação entre: a formação das cidades e dos projetos urbanísticos ao longo do tempo, com o excedente de capital gerado pelo modo de produção capitalista e neoliberal. Lanço mão aqui deste conceito chave para situar o recorte espacial deste trabalho. Para que possamos pensar sobre os processos de *ensinoaprendizagem* de história na cidade é necessário refletir sobre que cidade é essa, como, porque e por quem ela é criada.

O conceito de cultura histórica nos é apresentado pelo historiador espanhol Fernandez Sánchez Marcos (MARCOS, 2009), e diz respeito ao modo como uma sociedade se relaciona com seu passado, a elaboração social de experiência histórica e suas manifestações mais objetivas na vida de uma comunidade.

A noção de escola perambulante é proposta pela educadora Nivea Andrade (ANDRADE, 2014), que nos fala sobre esse sonho de escola, uma escola que caminha pela cidade, pelas ruas, praças, museus, espaços culturais, laboratórios. Essa escola possibilita a ampliação da tessitura de conhecimentos de nossos estudantes, a partir da apropriação e relação de significação com esses espaços. A escola perambulante caminha pela cidade, ocupa a cidade, disputa um projeto de cidade e de educação mais democrático e, opera a partir da produção de conhecimentos na diversidade, qualidade da vida em si própria.

Nas saídas pela cidade, nos corredores dos museus, os estudantes caminhantes, acompanhados por seus professores, tecem relações com o lugar, e estabelecem apropriações diferenciadas, mas sempre ampliando as suas redes de conhecimentos e significações. O que até então seria reconhecido lugar, por ser propriedade do outro, passa a ser tecido como um *espaçotempo*, por deixar de ser apenas um nome chamado cidade, para fazer parte das redes educativas onde se *aprendeensina*. (ANDRADE, 2014, p. 9)

O direito à cidade é uma das proposições que merece considerável atenção quando paramos para refletir sobre direito e ação política. Não podemos duvidar que, nos dias atuais, o direito a cidade se configura como um desafio

contemporâneo, e que, ao mesmo tempo, nos força a pensar o passado e a história. Esse ponto de vista tem um corolário importante: o entendimento de que o direito a cidade nos convoca para problematizar o espaço geográfico atual, ao passo que faz refletir sobre os problemas e contradições sociais e políticas no surgimento do que chamamos “cidade”. Esses problemas e contradições estão diretamente ligados à lógica da hegemonia liberal e neoliberal que se estabelecem desde o surgimento do capitalismo até hoje, com novos mecanismos.

David Harvey nos diz que a cidade, como um ideal de mundo para se viver, está intrinsecamente relacionado com um ideal de homem. Um homem ideal para um mundo ideal. Essa compreensão, que tanto o mundo quanto o homem são construções e, portanto um ideal de transformação. É a pedra angular do direito a cidade. Não se trata simplesmente de um direito a mobilidade urbana e a recursos urbanos. Antes disso, trata-se da possibilidade de transformação do mundo e do homem. Logo, podemos concordar com o autor, quando este diz que o direito a cidade se constitui como uma postura de agir e mudar o espaço e sua lógica, seguindo um ideal de transformação. Cito Harvey: “Direito à cidade está muito longe da liberalidade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade.”(HARVEY, 2008, p.74) O direito a cidade é um direito humano, um direito de agir e gerar mudança em um mundo que a muito tempo tem sido organizado e mantido por alguns, e privado a outros.

A cidade se configura através de processos sociais que se dão nos laços humanos, relações com a natureza, estilos de vida e valores estéticos. Ela também, em nosso caso é o centro do debate. A cidade, para Harvey, se tornou um horizonte político e de disputa. Como dito linhas acima, *o direito à cidade é um direito de mudar a cidade* e os seres singulares e coletivos que nela vivem. Mas como a cidade é uma face do tecido social, de grandes coletivos e interesses políticos, somente uma *movência* coletiva pode abalar e transformar o estado de coisa vigente.

Toda ação política visa à transformação ou a manutenção de algo. Os movimentos sociais e partidários com pautas de esquerda, de maneira geral, projetam a superação do capitalismo. Acontece que o conceito de “cidade” está no seio, tanto do surgimento quanto do desenvolvimento do capital. O advento da

cidade se constituiu como causa e efeito, ou ainda, como condição de possibilidade para o capital. A cidade e o capitalismo se desenvolveram a partir de uma relação em que um alimenta e impulsiona o outro, e vice e versa. Com efeito, o direito a cidade se torna um movimento de transformação da cidade que corresponde à lógica do capital e seus interesses. Mas é preciso compreender melhor esse conceito de cidade que tanto os movimentos sociais e o “direito a cidade” visam transformar. Compreender as razões e motivos da transformação. Adentremos a cidade.

Harvey nos mostra que o surgimento da cidade se deu devido à concentração social e geográfica que simultaneamente acompanhava a concentração do excedente, isto é, mercadorias para vender, trocar e dinheiro. A urbanização decorreu do aumento da velocidade e da amplitude desse processo. Este, de maneira mais clara, designa o excedente que é reinvestido no mercado que gera lucro, isto é, a produção de mercadorias por trabalhadores que são vendidas. O trabalho da força de produção (trabalhadores) mais os produtos gerados (mercadoria) são vendidos e geram um valor. Esse valor é redistribuído pelo burguês em sua cadeia de produção. Os miseráveis salários dos trabalhadores mais o custo primário para produzir as mercadorias são abatidos pelo burguês, que por sua vez, celebra um valor excedente (lucro). Esse excedente, ele reinveste para ampliar sua cadeia de produção. Logo, o burguês viabiliza a produção de excedente através da mais-valia e da produção de mercadorias destinadas à venda. Acontece que tudo que pode ser um excedente ~~que~~ precisa ser escoado. O lucro ou excedente em dinheiro do burguês é escoado pelo reinvestimento em sua cadeia produtiva. O excedente em mercadoria é escoado pelo mercado consumidor dela. A produção aumenta segundo o reinvestimento do burguês e da procura de suas mercadorias (escoamento). Eis a lógica primária da cidade. A produção começa a crescer em razão da concentração geográfica e social que ao mesmo tempo impulsiona e escoo o excedente produzido.

Em todo caso, a cidade se configura numa espécie de *máquina* de acumulação e de escoamento de excedente. A acumulação desse excedente aumentou a concentração social e geográfica, formando a cidade, e esta, por sua vez, aumentou a demanda de mercadorias. Além da demanda por mercadorias, o

aumento da concentração social exige necessariamente um aumento estrutural do espaço. Ela implica na construção habitacional urbana, novos mercados, praças, ruas, estradas, pontes e etc. O grande problema, que é tido como central para David Harvey, no entanto, é a lógica da distribuição desse excedente. Vejamos; quem produz todo o excedente são os trabalhadores, mas quem o distribui são os burgueses, os homens de negócios e o capital financeiro. É essa a lógica de operação básica do capital nos centros urbanos, uma lógica cínica e desigual que infelizmente configura as cidades em que vivemos.

É possível notar ao observador atento da cidade em seu exercício da *flânerie*⁴, como a paisagem urbana moderna está intrinsecamente ligada à lógica do capital, sobretudo liberal, rentista. Aquela que desenha a cidade articulando segmentos a partir de seu poder de compra e de escoamento. Cidades com centros modernos e áreas marginalizadas sem investimento e infra-estrutura, que concentram a classe trabalhadora com baixo poder de compra e, portanto, com pouco poder de usufruto e ocupação da cidade. Nota-se também o como a lógica liberal e o grande capital acionam mecanismos de imobilização da classe trabalhadora e seu poder criativo. Com efeito, constitui-se um mundo moderno em contraposição a um mundo marginal. Mas nesse caso, Harvey nos diz que o que está colocado pelo estado de coisa vigente é a falsa dicotomia entre “planeta como lugar construído” e “planeta de favelas”. O direito a cidade é a aposta para superar essas contradições. É o investimento numa luta política transformadora. Pois todo esse mundo de classes apenas é possível por conta do monopólio da distribuição do excedente por parte do capital. É preciso trazer a distribuição do excedente para as assembleias populares! O direito a cidade, de maneira concreta, reivindica o maior controle democrático sobre a produção de excedente. Assim, Harvey nos diz:

(...) o neoliberalismo criou, também, um novo sistema de governança que integra o Estado aos interesses corporativos e, através do poder monetário, ele assegurou que a disposição do excedente através do aparato estatal favorecesse o capital corporativo e as classes superiores na moldagem dos processos urbanos (...) Elevar a proporção do excedente apropriado pelo

⁴ A título de sugestão para o leitor fica aqui bela análise que o crítico literário e filósofo marxista alemão Walter Benjamin faz da obra de Charles Baudelaire e a modernidade do flâneur parisiense na segunda metade dos oitocentos: BENJAMIN, W. “Paris do Segundo Império” In BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Obras Escolhidas III. Ed. Brasiliense. S.d.

Estado terá um impacto positivo apenas se o Estado for submetido ao controle democrático. (HARVEY, 2008, p. 86)

A partir desta reflexão sobre o conceito de direito à cidade trago uma narrativa de uma aula que realizei há não muito tempo atrás, no segundo semestre de 2019 para iniciar a articulação que proponho acerca da relação do direito à cidade ao ensino de história. Importante demarcar que aqui a narrativa não é mobilizada com o intuito de ilustrar as reflexões proposta, a narrativa aqui é proposta a partir de uma perspectiva epistemológica de criação de conhecimentos. Narrar as experiências torna-as significativas e acessíveis, é também uma forma de refletirmos sobre nossos fazeres e percursos. A partir desta perspectiva que as narrativas apareceram neste trabalho:⁵

Dia ensolarado. Condição ótima para a realização de uma aula na rua; estava com uma turma de nono ano de uma escola privada da zona sul do Rio de Janeiro. A proposta do trabalho era a de que, através das andanças e atividades por alguns lugares da cidade, os estudantes se aproximassem da literatura de Machado de Assis e sua vida na cidade. Pois bem, uma parte do trabalho era realizada no Largo de São Francisco da Prainha, na Gamboa região portuária do Rio, local muito frequentado pelo escritor em sua infância. A atividade realizada ali acabou mais cedo do que o previsto e entendendo que as aulas nas ruas tem corpo vivo, se criam e acontecem nas brechas e frestas também, nós os professores decidimos levar os estudantes para conhecer a Pedra do Sal.⁶

Não estava previsto no plano de aula original ir a Pedra do Sal, pois não tinha necessariamente a ver com o tema da aula e pensando na perspectiva da disciplina de História, estava fora do tempo cronológico da aula - Machado de Assis foi um escritor do século XIX e a Pedra do Sal data sua origem em meados do século XVII. Porém as ruas chamam e nós temos que atuar de forma

⁵ Para maior aprofundamento no tema ler: BENJAMIM, Walter. **O Narrador. In:** Magia e Técnica, Arte e Política- Obras Escolhidas 1. Trad. Rouanet, S.P. São Paulo: Brasiliense, 1985; LOPES, Adriana C.; FACINA, Adriana; SILVA, Daniel N. (org). **Nó em pingo d'água:** sobrevivência, cultura e linguagem.

⁶ A Pedra do Sal, que fica na zona portuário do Rio de Janeiro, é um monumento histórico e religioso tombado pelo Inepac (Instituto Estadual do Patrimônio Cultural) em 1984. A Pedra do Sal está ligada a herança cultural popular e negra na cidade, e no Brasil. Território de encontros e trocas das populações negras, onde eram recebidos os recém- chegados da Bahia, onde tinha terreiro de candomblé, onde tinham ranchos e onde grandes nomes do samba como Donga, João da Bahiana e Pixinguinha costumavam se reunir.

perspicaz para reconhecer o chamado e aproveitar esses lampejos de possibilidade de extrapolação do previsto. Fomos nós com mais de 40 estudantes, todos uniformizados e carregando seus smartphones e em esmagadora maioria, brancos. Interessante, e entristecedor ao mesmo tempo, é falar sobre como sentiam medo das ruas, como sentiam medo da cidade e das pessoas, convictos a todo momento de que estavam expostos a grandes perigos. Impossível aqui não escancarar uma problemática: estudantes da classe média-alta da cidade, circulando pela área central, portuária, historicamente ocupada pelas classes populares se sentindo ameaçados. A grande maioria dos estudantes nunca tinham ido ao centro da cidade, apesar de terem condições materiais que favoreçam o explorar e desbravar a cidade, porque, por exemplo, o preço dos transportes não é um problema. Mesmo assim expressavam o estranhamento de que aquele espaço fazia parte da mesma cidade em que eles moravam.

Chegando à Pedra do Sal, além dos estudantes já demarcarem grande contrastes a partir de seus corpos, vestimenta e presença naquele lugar, nós professores também demarcávamos isso, estávamos todos uniformizados, paramentados com rádios e mochilas grandes, com kit de primeiros socorros (caso algum estudante se machucasse) e os materiais paradidáticos que estavam sendo usados no decorrer do trabalho.

Trago aqui, através desta narrativa, duas situações que me atravessaram nessa aula de campo e que me trouxeram a problemática e reflexão do presente trabalho. Quando cheguei com minha turma na Pedra do Sal, sentamos todos no chão, no canto esquerdo da pedra. Comecei pedindo para que eles me descrevessem o que viam e sentiam naquele lugar. Um menino da turma logo me perguntou quem era o homem pintado na parede - no muro a direita, se você está de frente para a pedra, se encontra um grafite de Zumbi dos Palmares. Respondi explicando quem foi Zumbi, explicando também o que eram os quilombos, não deixando de falar sobre como aquele lugar onde estávamos era um quilombo. Antes que pudesse terminar, o mesmo menino me perguntou quem era a mulher pintada acima do líder guerreiro - o grafite é de Marielle Franco, vereadora e defensora dos Direitos Humanos e das minorias, covardemente assassinada em 2018. Logo veio a resposta, não de mim, mas sim de uma colega da turma, com um tom feroz e de indignação: "Essa é a Marielle! Como você não sabe quem é ela? Em que mundo você vive? Ela foi assassinada ano passado!" E logo um grande rebuliço se criou, falatório e conflito, uns reconhecendo Marielle enquanto uma

pessoa importante, outros negligenciando sua importância e uns tantos outros apenas boiando a deriva na conversa.

A educação na rua nos convida para uma nova escritura e um novo fazer no ensino de história. Uma situação como essa nos apresenta algumas reflexões acerca da importância de ocupar a cidade com fins pedagógicos, que dizem respeito aos: processos de disputa e valorização de certos espaços da cidade que são importantes para a criação de identidades, para o processo do aprendizado da história e para a criação de uma cultura histórica.

Em meio ao rebuliço que se criou a aula seguiu o rumo do debate, passando pela importância de representatividade política, de quilombos como aquele e etc - Machado de Assis já tinha ficado para trás há muito tempo. Enquanto estávamos debatendo, e aqui trago o segundo atravessamento, chegou na Pedra do Sal, um grupo de adolescentes estudantes da rede pública com um professor. Estavam em um grupo pequeno, de mais ou menos quinze pessoas. Ao chegarem, sentaram-se no canto direito da pedra, pareciam quase que acuados. Olhando para aquele professor e sua turma e para mim e minha turma, um incômodo sem precedentes me atravessou. O contraste era até gritante: nós, de um lado da pedra, brancos, de classe média, uniformizados com uma ótima infraestrutura para fazer aquele trabalho e do outro lado, estudantes da rede pública, em sua maioria negros e que estavam ali provavelmente aos trancos e barrancos.

A partir deste momento ficou nítido que precisamos discutir as disparidades das condições de classe dos nossos estudantes quando pensamos sobre processos de *ensinoaprendizagem* em aulas extra muro das escolas. Os processos de criação de conhecimento são distintos e não podemos ignorar a dimensão que a questão econômica tem neste contexto. Primeiro porque o acesso à cidade é diferente para pessoas da classe média e pessoas das classes populares. Segundo, que espaços da cidade são legitimados como espaços de memória, de história, procurados pelas escolas para realização de trabalhos pedagógicos? Esses espaços se relacionam e representam algo para os estudantes das classes populares? Eles se sentem pertencentes à cidade e sujeitos ativos na escritura de sua história?

David Harvey no artigo já citado propõe que o direito à cidade seja pensado como um direito humano, que tem a sua força em uma (re)elaboração do espaço urbano de forma coletiva e democrática, que não passe pelas liberdades e desejos individuais, sendo assim “(..)é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade.” (HARVEY, 2008, p.74).

Partindo disso, busco refletir a respeito do direito de nossos estudantes a pertencerem à cidade, a participarem deste processo de recriação da cidade, entendendo aqui potência de uma escola presente e ativa no espaço urbano, que ocupe a partir da criação e recriação de significados.

Quando pensamos na cidade do Rio de Janeiro basta apenas um pouco de atenção para enxergar a realidade de uma cidade *gentrificada*⁷, excludente, inacessível e criada de forma a atender os interesses do mercado imobiliário e financeiro e da indústria do turismo. Ao pensarmos sobre as saídas da escola, precisamos pensar em que cidade essas saídas acontecem.

Começemos por pensar a cidade e seus usos, sobre a forma assimétrica que isso se dá em função da condição de classe dos estudantes, como os espaços urbanos são apropriados de formas isonômicas e sobre como isso se relaciona com as possibilidades pedagógicas de ocupação da cidade. Harvey fala nesse texto que:

A qualidade de vida urbana tornou-se uma mercadoria, assim como a própria cidade, num mundo onde o consumismo, o turismo e a indústria da cultura e do conhecimento se tornaram os principais aspectos da economia política urbana. A tendência pós-moderna de encorajar a formação de nichos de mercado – tanto hábitos de consumo quanto formas culturais – envolve a experiência urbana contemporânea com uma aura de liberdade de escolha, desde que se tenha dinheiro. (HARVEY, 2008, p. 81)

⁷ O conceito de *gentrificação* aqui mobilizado baseia-se na proposta de Tarcyla Fidalgo Ribeiro. Em seu artigo apresenta as disputas que atravessam a elaboração, apropriação e utilização do conceito, analisando a trajetória de criação do mesmo e suas manifestações na América Latina e no Brasil. Uma das conclusões apresentadas é a de que, no Brasil, esse conceito só poderia ser mobilizado no caso da cidade do Rio de Janeiro, devido ao que ela nomeia como requisitos mínimos “(...) a intervenção física no território e a substituição de moradores mais pobres por outros pertencentes a classes mais abastadas”. (RIBEIRO, Tarcyla Fidalgo, p.1352) Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/31328-122563-1-PB.pdf> Acessado em: 09/05/2020.

Ou seja, para fazer parte desta cidade é necessário dispor de capital. Essa cidade descrita nos instiga a pensar sobre que tipo de acesso à cidade os estudantes das classes populares têm, sobre o sentimento de não se sentir pertencente a essa cidade. Basta constatar os altos preços dos transportes públicos e a escassez de linhas de trem e de ônibus, principalmente para aqueles que moram na região metropolitana da cidade do Rio. O direito de pertencimento a cidade aqui será pensado através do ensino de história nessa escola perambulante, de onde emergem tensionamentos e disputas a respeito dos espaços de memória e história da cidade.

Se no ensino de história prezamos pela assunção⁸ de nossos estudantes enquanto sujeitos históricos e ativos em seu tempo, devemos extrapolar as paredes das salas de aulas e disputar a cidade que queremos. Uma cidade que seja tecida a partir de toda a diversidade e multiplicidade que nela habita. A escola perambulante é uma importante aliada nessa trajetória: ocupando a cidade com os corpos de crianças e adolescentes (algo que por si só não é pouco, já que a cidade é pensada para atender as demandas dos adultos), com processos de resignificação dos espaços e com disputas pelas histórias que serão contadas.

II. Laços de identificação com o passado: nós a serem atados

Para articular a noção de direito à cidade e sua relação com a questão de pertencimento de nossos estudantes e os conhecimentos criados no contexto das aulas que extrapolam os muros da escola, dialogamos aqui com o conceito de cultura histórica de Fernando Sánchez Marcos. O conceito em questão diz respeito à expressão de:

(...) una nueva manera de pensar y comprender la relación efectiva y afectiva que un grupo humano mantiene con el pasado, con su pasado. Se trata de una categoría de estudio que pretende ser más

⁸ Para Paulo Freire “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmo não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” de “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 2016, p. 42).

abarcante que la de historiografía, ya que no se circunscribe únicamente al análisis de la literatura histórica académica. La perspectiva de la cultura histórica propugna rastrear todos los estratos y procesos de la conciencia histórica social, prestando atención a los agentes que la crean, los medios por los que se difunde, las representaciones que divulga y la recepción creativa por parte de la ciudadanía. (MARCOS, 2009, p. 1).

Essa relação e significação do passado, através do presente, aqui é proposta a partir da perspectiva da cultura histórica que entende esse processo a partir das tessituras de elementos da realidade social dos sujeitos. O que nos interessa aqui para pensar a questão do sentimento de pertencimento de nossos estudantes com a disciplina de história. Trazemos a cidade como espaço potente para a (re)criação permanente de um cultura histórica por parte de nossos estudantes, considerando as fissuras e os processos de exclusão que caracterizam a cidade.

O projeto de espaço urbano na sociedade capitalista, marcado por desigualdades e clivagens estruturais, cria constrangimentos de monta para a formulação de possibilidades pedagógicas e cognitivas mais amplas, plurais e que permitam educandos de origem social diversa se apropriarem de forma plena do patrimônio histórico material e imaterial que uma cidade das dimensões da relevância histórica do Rio de Janeiro pode oferecer.

Quando refletimos sobre a relação que nossos estudantes criam com o passado, devemos estar cientes que isso extrapola nossas aulas, extrapola a disciplina de História. Exercem papéis fundamentais neste processo os filmes, músicas, jogos, redes sociais, família e também a relação com o espaço em que vivem e circulam. O *se sentir pertencente* está ligado tanto à possibilidade de explorar e ocupar a cidade, quanto de poder criar essa cidade. Manifesta-se, por exemplo, em um estudante da rede pública da baixada fluminense poder frequentar centros culturais, museus e praças no centro da cidade, como também através da valoração dos espaços de Memória e História de seu bairro, de sua região. Como Nivea Andrade fala sobre a escola perambulante:

Esta escola visita diferentes lugares de memória, reconhecendo como nos alerta Pierre Nora que os lugares de memória são criados a partir do sentimento que não há memória espontânea. Por tal motivo, compreendendo os processos políticos de produção destes

lugares, nossa escola perambulante visitará, para além dos lugares de memória dedicados a uma elite econômica e política, os lugares de memória de diferentes grupos sociais de múltiplos *espaçotempos*. Uma escola que visitasse os terreiros de candomblé, que ouvisse as histórias dos moradores dos cortiços, que vagasse pelas ruas das cidades rompendo as dicotomias entre o que supostamente seria uma cultura erudita e outra popular. (ANDRADE, 2014, pp. 6-7)

Para expandir nossa prática de *ensinoaprendizagem* e desbravar junto com os estudantes a potencialidade que a cidade nos apresenta para a (re)criação dessa cultura histórica, a escola perambulante emerge mais uma vez como forte aliada. Sánchez Marco nos diz:

Es imposible acceder al pasado en cuanto que pasado. Para aproximarnos a él, debemos representarlo, hacerlo presente a través de una reelaboración sintética y creativa. Por ello, el conocimiento del pasado y su uso en el presente se enmarcan siempre dentro de unas prácticas sociales de interpretación y reproducción de la historia. (MARCOS, 2009, p. 1)

A partir disto, conseguimos dimensionar como é importante para o ensino de história que busquemos metodologias, materiais e práticas novas de *aprenderensinar*, para que “a evocação do passado” não represente algo tão distante, monótono e sem sentido para nossos estudantes. Tornar o passado presente, de forma criativa. Se buscamos (re)criar junto com nossos estudantes uma cultura histórica que tenha sentido para eles, podemos (e porque não, devemos?) extrapolar as salas de aula da escola e ir para as ruas, museus, praças, sítios arqueológicos, etc.

Por se pensar a partir da perspectiva do coletivo, a cultura histórica não se cria de forma rígida, unilateral, consensual, amena e pacífica. Ela está relacionada a diferentes perspectivas, processos de apropriação e criação de sentidos do passado e, isso acontece de forma atravessada, por todas as disparidades e estruturas de exclusão relacionadas à raça, classe e gênero que estão presentes na sociedade. É a partir de contrastes, tensionamentos e disputas que essa cultura histórica é permanentemente tecida. Trago aqui mais uma narrativa para discutir

sobre esse processo criativo de apropriação e relação com o passado, acreditando na força da narrativa tanto como metodologia de pesquisa, quanto como reflexão sobre nossas práticas:

Um momento vivido em um trabalho de campo, realizado no centro da cidade do Rio de Janeiro, com uma turma de um colégio particular na Barra da Tijuca. Clima agradável do típico início do mês de agosto. A primeira parte da aula aconteceu no Sítio Arqueológico Cais do Valongo, que há poucos anos fora alçado a Patrimônio Mundial. A turma com a qual eu iria trabalhar ao longo do dia frequenta o quinto ano do ensino fundamental. Logo na chegada dos estudantes ao Valongo exploramos o espaço. Pedi para que me descrevessem o que estavam vendo, sentindo, cheirando, ouvindo. Em seguida nos sentamos em roda bem próximo ao limite de onde estão os escombros dos antigos portos e iniciei a conversa perguntando se eles sabiam onde estávamos. Vale ressaltar que os professores da escola tiveram um cuidado de fazer o trabalho de pré campo, o que fez com que os estudantes chegassem naquele momento contextualizados com o espaço em que estavam. Que neste caso está relacionado com o trabalho desempenhado pelos professores em suas aulas, abordando temas como por exemplo, neste caso, escravidão e formação da cidade do Rio de Janeiro; e está relacionado também às referências incorporadas por cada estudante em processos de socialização através de visitas a museus, leitura de livros, idas a cinemas e teatros.

Começamos então a conversar sobre o que era aquele local, como e por que havia sido construído, quais pessoas circulavam por ali; também trabalhamos com imagens do pintor francês Jean Baptiste Debret para abordar o cotidiano das populações negras na cidade do Rio de Janeiro, entre outras. Ao iniciar a conversa sobre memória, patrimônio e a importância daquele local, um estudante que estava participando entusiasmadamente da aula, me falou: “Acho que, na realidade, os portugueses foram burros”. Depois de perguntado o porquê o rapaz disse: “Eles deveriam ter estudado as doenças dos escravizados que ficavam nas casas de quarentena para fazer armas biológicas”. Minha reação foi de espanto - tanto pelo conteúdo da fala daquele menino de dez anos, quanto pela firmeza com que ele enunciou seu pensamento - mas também na intenção de explorar essa situação, fui perguntando a ele mais sobre essa ideia, que logo se perdeu e foi concluída com: “Ah, é

isso. Poderiam ter aproveitado melhor essa situação. Armas biológicas são muito eficientes”. Buscando contrapor a esta fala transbordando de preconceito, seguimos a conversa com o restante do grupo, perguntando o que sentiam estando em um local como aquele, um local de memória marcado por muita dor, resistência, sobrevivência. Um estudante que estava um tanto quanto pensativo disse: “Estou confuso. Porque ao mesmo tempo que fico feliz de poder estar aqui tendo essa aula, fico muito triste com tudo que aconteceu aqui”.

Duas falas tão contrastantes que nos indicam o quanto uma aula e especialmente uma aula em um espaço público, espaços de memória, nos possibilita trabalhar múltiplas questões, partindo não só dos interesses dos estudantes, mas também de suas percepções e afetações.

David Harvey propõe que o projeto de urbanização seja criado e executado de forma democrática para assim assegurar o direito à cidade principalmente a quem este sempre foi negado. Desta forma, podemos pensar que existe uma relação de proximidade entre o direito à cidade e com os processos de criação e recriação de uma cultura histórica por parte de nossos estudantes. Entendemos que uma escola perambulante pressupõe um projeto de uma educação democrática, onde a apropriação dos estudantes de espaços públicos, museus, entre outros, deve fazer parte deste movimento, inclusive para emergirem os tensionamentos e disputas de nossa história, memória e identidades. Uma escola que possa circular, (re)criar e (re)significar histórias, identidades e sentidos.

É fundamental para o percurso da criação desta cultura histórica através do ensino de história, que partamos dos interesses dos estudantes, que seus corpos, sentidos e afetações sejam não só disparadores do processo, mas também elementos constituintes deste modo de *ensinoaprendizagem*. É uma postura do ouvir, de dialogar com as tensões e diferenças que os estudantes trazem. Assim como defendemos:

Há tempos, o pensamento de Paulo Freire e a ênfase na educação dialógica não se faz tão atual e tão urgente. Uma sala de aula que se constitui na conversa, no exercício da escuta dos diferentes

conhecimentos que se entrelaçam e se desafiam tecendo o 'espaçotempo' de ouvir e o 'espaçotempo' de falar é um projeto pedagógico de uma educação democrática. (ANDRADE; GURGEL; SOUZA, 2020, pp. 10)

Outro conceito importante, que estrutura nossa análise sobre a questão aqui colocada, e que diz respeito aos processos de *ensinoaprendizagem*, é o conceito de conhecimento em redes. O processo de criação de conhecimentos é entendido aqui como uma tessitura coletiva, partindo de várias frentes, várias mãos, um processo contínuo de ampliação e multiplicação, onde não existe um sentido determinado (ponto de partida, ponto de chegada) nem um sujeito que emana e outros que recebam. Essa noção permite romper com o pressuposto de que "(...) o conhecimento se 'constrói' daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho(...)." (ALVES, 2008, p. 115).

No campo pedagógico durante muito tempo se pensou a "construção" do conhecimento como um processo que se desse de forma linear e hierarquizada que pressupunha, segundo Nilda Alves "(...)uma antecedência claramente estabelecida de disciplinas teóricas (formadoras do campo científico específico) sobre as disciplinas práticas, sempre subordinadas, quer tanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor geralmente dedicado ao seu desenvolvimento." (ALVES, 2002, p.113) Assim, a grafia da árvore muito utilizada para descrever o processo de "construção" de conhecimento, representa nitidamente isto: é necessário começar das raízes, para aos poucos se chegar ao topo da árvore, onde aí sim está assegurado que se está melhor e se sabe mais. Segundo Alves a grande diferença entre essas duas grafias, a de árvore e a de rede é a de que, a segunda, é pensada a partir da consideração da importância da prática social. Dessa forma, a prática deixa de ocupar o lugar secundário, do que sempre vem depois da teoria, "(...)e é dada a ela, a dignidade de fatos culturais e de espaço de criação de conhecimento." (ALVES, 2002, p. 115).

Os processos de *ensinoaprendizagem* acontecem a partir da tessitura das diferentes redes de conhecimento que cada sujeito carrega consigo e as amplia quando do encontro e do diálogo. Nivea Andrade nos fala sobre essa ampliação e

extrapolação que propõe uma outra perspectiva a respeito do processo de criação de conhecimentos:

Penso que a noção de redes vem acrescentar neste pensamento a compreensão de que os conhecimentos, as heranças culturais e toda sorte de elementos materiais e imateriais que podem ser reunidos por uma pessoa em seus processos de *aprendizagem* não são apropriações individualizadas pelas quais as pessoas adquirem um determinado conhecimento e o guardam consigo mantendo todas as suas características iniciais. (ANDRADE, 2014, p.3)

A noção da tessitura dos conhecimentos em redes possibilita ampliar nossa compreensão a respeito dos complexos processos de *ensinoaprendizagem* desenvolvidos por nossos estudantes, conferindo a estes um lugar de ação, criação e autonomia entendendo que não são sujeitos passivos em nossas aulas, não são apenas receptores e consumidores, são criadores.

III .Perambular é preciso

Até esta etapa foram apresentados dois conceitos centrais para este estudo: o direito à cidade e cultura histórica. Nesta etapa, apresento o conceito de escola perambulante que representa a proposição desta pesquisa. Ao operar com este conceito busco refletir a respeito da importância de um outro projeto de escola que almeje uma educação democrática e que rompa com velhas dicotomias do pensamento moderno e os epistemicídios gerados pelo colonialismo partindo do entendimento da complexidade e potência dos processos de tessitura de conhecimento histórico em aulas que acontecem na cidade.

Em um primeiro pensamento vários termos parecem possíveis de serem mobilizados para nomear essas aulas extra muros da escola, como: saídas da escola, trabalho de campo, aula de campo. Porém no percurso desta pesquisa entendi que nenhum desses termos abarca a complexidade e profundidade que almejo. Aqui, busco ir além de uma metodologia pedagógica. Como já apontei anteriormente, não pretendo opor a aula na sala de aula com a aula fora dela, mas sim potencializar a cidade, os museus, laboratórios, praças e ruas como um

espaçotempo de ensinoaprendizagem potentes para o ensino de história. A partir disso, proponho uma reflexão a respeito de uma transformação, uma transformação da própria escola, não apenas uma metodologia de aula. Uma escola que extrapole, materialmente, seus muros, uma escola presente e ativa na cidade. Uma escola que perambule.

Essa escola, assim como proposta por Nivea Andrade extrapola a noção de uma metodologia pedagógica, da prática das saídas da escola. A escola perambulante é um sonho de escola, é um projeto de escola. A respeito disso, Andrade nos diz:

Este era o meu sonho de escola: vagar, passear, viajar pela cidade ou pelas cidades, visitar lugares, museus, exposições, laboratórios. O meu sonho era uma escola/ônibus que passeasse pela cidade, uma escola flanêur, para usar o termo tão caro a Baudelaire. E no nosso bom português, uma escola caminhante, perambulante que tecesse redes. Uma escola caminhante, para que como nos propõe Larossa (1998), levemos o nosso olhar para passear. Nilda Alves (2008) iria além, dizendo que precisamos levar todos os sentidos para passear já que aprendemos ensinamos com todos os sentidos. (ANDRADE, 2014, p.6)

Assim, ao perambular pela cidade e diferentes espaços culturais, espaços de memória, espaços de produção de conhecimento, essa escola apresenta uma possibilidade potente quando pensamos em um projeto de educação democrática. Aqui ela é proposta como um caminho possível para o enfrentamento do projeto excludente de cidade e de um ensino de história atento apenas ao *conteudismo*. Nivea Andrade em sua tese de doutorado discute em um capítulo a prática de saídas da escola,⁹ a partir de experiências que viveu em sua pesquisa ao acompanhar uma professora da educação básica em Rouen, na França, e sobre isso nos diz:

Conhecer outros espaçotempos, mediar culturas e significações são formas de aumentar as redes a que pertencemos, nas quais formamos e somos formados como seres que pensam, que criam, que colaboram, que trocam. Quanto maior o acesso à multiplicidade

⁹ Que na França fazem parte da grade curricular, como componente do quadro de horários semanais. (ANDRADE, 2011)

de manifestações culturais e espaçotempos culturais, maiores são as possibilidades de tecer conhecimentos e significações. (ANDRADE, 2011, p. 104)

Perambular com nossos estudantes pela cidade, visitando museus, lugares de memória, patrimônio, ruas e praças amplia nossas possibilidades tanto de criar outras relações com o passado, presente e futuro, quanto de galgar aquilo que David Harvey apresenta como um direito humano, o direito à cidade. O direito à cidade está relacionado com o direito de se sentir pertencente ativamente e criativamente nesta cidade.

Ao explorar a cidade, caminhamos por praças, ruas, avenidas e encruzilhadas. As encruzilhadas não são apenas um lugar onde se cruzam ruas e caminhos, as encruzilhadas são possibilidades, encontros, movimento. Luiz Rufino apresenta em seu livro “Pedagogia das Encruzilhadas” uma perspectiva interessante a respeito de um fazer pedagógico engajado em uma ética de transformação dos seres/saberes. A noção de pedagogia que autor lança mão é estabelecida da seguinte forma:

A pedagogia como a reivindico compreende-se como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio. É nessa perspectiva que a educação, fenômeno humano implicado entre vida, arte e conhecimento, trona-se uma problemática pedagógica. (RUFINO, 2019, p. 74)

Assim, o autor apresenta os três campos de batalha, como ele mesmo nomeia, desta pedagogia: o campo político, o poético e o ético. O campo político assume um compromisso de responsabilidade com a luta antirracista e a transgressão do que o colonialismo produziu e produz – é um compromisso com “(...)a preservação da vida em sua diversidade.”(p.20). O campo poético se manifesta na emersão e vizibilização de saberes que foram historicamente silenciados e marginalizados. Esse campo deve ser entendido a partir de um encontro com a problemática epistemológica que releva “(...) a impossibilidade de separação entre ser, saber e suas formas de produção de linguagem.” (p.20). O

campo ético aqui nos interessa em especial, pois está relacionado à invenção de novos seres através de uma educação engajada na transgressão da colonialidade, que segundo Rufino:

A dimensão ética perspectivada pela educação revela não um método a ser aplicado para a resolução dos dilemas escolares, mas emerge como um ato responsável comprometido com a transformação dos seres. A educação é aqui lida como um fenômeno existencial na articulação entre vida, arte e conhecimento. Assim, a perspectiva das encruzilhadas emerge como potência educativa, uma vez que abre caminho para outras invenções que transgridem o desvio existencial e o desmantelo cognitivo inculcado pela ordem colonial. (RUFINO, 2019, p. 20)

O autor opera com as noções de cruzo, encruzilhada e Exu, o dono da encruzilhada, e assim invoca para o fazer pedagógico o movimento, a disponibilidade para o deslocamento, para o encontro com o outro e para a transformação. A noção de encruzilhada trazida por ele

(...)emerge como disponibilidade para novos rumos, poéticas, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo. (RUFINO, 2019, p.13)

Assim, o cruzo aparece como a potência da encruzilhada de onde surgem as possibilidades para a transformação dos seres engajadas na disputa pelo reencantamento do mundo. Ao refletir sobre as redes de conhecimento que são tecidas nos processos de *ensinoaprendizagem* que acontecem em aulas que extrapolam os muros da escola, a disponibilidade para o encontro com o outro e o deslocamento da narrativa oficial sobre a história inscrita na cidade manifesta o cruzo. Ainda, segundo o autor:

Esses cruzos provocam os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos. No cruzo, marcam-se as zonas de conflito, as zonas fronteiriças, zonas propícias às relações dialógicas, de inteligibilidade e coexistência. (RUFINO, 2019, p. 80)

Seria ingenuidade acreditar que em nossas aulas os estudantes estão aprendendo exatamente aquilo que planejamos e da forma como planejamos. Cada

um cria seus próprios caminhos e formas de tecer seus conhecimentos a respeito daquilo que apresentamos em aula. Nas aulas fora da escola, isso fica nítido: *espaçotempo* onde os corpos são menos controlados e em que buscamos *ensinaraprender* com todos os sentidos (tato, olfato, visão, audição) cada um aprende algo, á sua maneira. Alguns estudantes levam caderno e fazem anotações; outros aproveitam para correr e explorar os espaços; outros estão mais interessados em brincar e interagir com os colegas; muitos usam seus celulares para registrar aquilo que estão vivendo e existem aqueles também que seguem os professores e guias atentamente. Fazeres múltiplos, fazeres legítimos, cada um ali se apropria e significa a experiência da aula fora da escola de uma forma.

A escola perambulante nos possibilita operar no cruzo, nas múltiplas criações de conhecimento, possibilitam também a criação e visibilização de outras narrativas históricas da /na/com cidade, podendo perambular por lugares esquecidos ou até soterrados. Encarnam o enfrentamento a um projeto de cidade que não leva em consideração, por exemplo, as crianças e suas maneiras de ocupação deste espaço (a partir das brincadeiras, por exemplo), e as muitas histórias esquecidas intencionalmente.

À guisa de conclusão e à título de provocação ao leitor convidamos o leitor à referência ao colega escritor, professor e historiador Luiz Antônio Simas que em seu livro, “O corpo encantado das ruas”, nos contempla com sua prosa fala:

Precisamos de corpos fechado ao projeto domesticador do domínio colonial, que não sejam nem adequados nem contidos para o consumo e para a morte em vida. Precisamos de outras vozes, políticas porque poéticas, musicadas; da sabedoria dos mestres das academias, mas também das ruas e de suas artimanhas de produtores de encantarias no precário. A escola colonial, tão presente, busca educar corpos para o desencanto e para os currais do mercado de trabalho, normatizados pelo medo de driblar/gingar/pecar. (SIMAS, Luiz Antônio, 2019, p. 56)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, nº 23.

ANDRADE, Nivea; GURGEL, Julia; SOUZA, Beatriz. **Com as juventudes: conversas como metodologia de pesquisa e uma aula como conversa**. Anais do XV ENECULT. Bahia, 2019.

ANDRADE, Nivea. **Por uma escola perambulante**. In: ANDRADE, Nivea; ALVES, Nilda (Org.). *Sonhos de Escolas: conversas com Kurosawa*. 1.ªed. Petrópolis: DP et Alii, 2014. v. 1.

ANDRADE, Nivea. **Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, agosto de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HARVEY, David. O direito à cidade. **New Left Review**, n. 53, 2008.

MARCOS, Fernando Sánchez. **Cultura histórica**. 2009. Disponível em: <<http://culturahistorica.org/es/cultura-historica/que-es-la-cultura-historica/>> Acessado em: 27/05/2020.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

RIBEIRO, Tarcyla Fidalgo. Gentrificação: aspectos conceituais e práticos de sua verificação no Brasil. **Revista de Direito da Cidade**, vol. 10, nº 3.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.