



UMA LONGA JORNADA DA CIDADE ANTIGA À CONTEMPORÂNEA: ESCOLA, MEMÓRIA E COTIDIANO

Guilherme Gomes Moerbeck

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
gmoerbeck@yahoo.com.br

Luciana Velloso

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
lucianavss@gmail.com

Resumo:

Este artigo pretende discutir a relevância do espaço das cidades na construção do conhecimento histórico acerca das sociedades antigas e contemporâneas, especialmente em relação ao Ensino da História nas escolas de Ensino Fundamental. Partindo da antiga cidade grega para a vida contemporânea em uma escola pública da cidade de Duque de Caxias, pretende-se entender como os alunos construíram sua própria consciência histórica e lidaram com essas discussões transculturais, considerando as histórias das famílias locais, as memórias, bem como as narrativas que os alunos fizeram durante essas experiências didáticas.

Palavras-chave: cidades; consciência histórica; memória; Ensino de História

Abstract:

This article aims to discuss the relevance of the space of the cities in the building of the historical knowledge of the ancient and contemporary societies, especially concerned with the teaching of History in elementary schools. Departing from the ancient Greek city to the contemporary life in a public school of the Duque de Caxias city, we intended to understand how the students built their own historical consciousness and dealt with these transcultural discussions, considering the local families histories, memories, as well as the narratives which the students have made during these didactical experiences.

Key-Words: cities; historical consciousness; memory; teaching of History

Introdução

Este trabalho tem como inspiração a importância da construção da noção de cidadania e da noção de urbano em seus diversos sentidos etimológicos. Da vida na cidade, da vida urbana, a proposta é tentar aproximar-se de um componente mais espacial dos estudos históricos, isto é, tomar a cidade em sua arquitetura, arte, volumes e sítios em seus sentidos práticos, simbólicos e identitários.

A inquietação que move esse trabalho, portanto, é a de refletir sobre a importância da escola na história local, como meio de tomada de consciência sobre a dimensão espacial em que a cidade está dividida e divide. Pretende-se saber empiricamente, qual o nível de conhecimento dos alunos acerca do local onde eles vivem, a sua vida e seus rituais cotidianos.

Um último elemento motivador diz respeito às formas de compreensão da cidadania e no caso específico desse artigo, o que diz respeito ao *Direito à Cidade* como expressão de um direito humano. Se David Harvey em mais de uma oportunidade discorreu sobre as tensões políticas econômicas e estéticas inerentes ao mundo contemporâneo, há muito tempo também vimos tendo contato com escritos oficiais da educação brasileira, como a LDB, os PCN, as DCN¹, entre outros que sublinham a ênfase que é dada à cidadania em suas concepções mais amplas no que tange à formação na Educação Básica. Dessa maneira, tenta-se responder, ainda que de forma apenas propositiva, a importância de se relacionar a cidadania com temas que fazem parte do currículo regular, na maior parte das vezes, expresso pelos livros didáticos aprovados no PNLD (HARVEY, 2013; GUIMARÃES, 2016).

Buscamos refletir sobre como viabilizar uma educação híbrida que possa articular espaços e tempos, modos diversos de comunicação e relacionamentos, diferentes componentes de acesso a informações, convergência de mídias e tecnologias, de modo a promover múltiplas possibilidades para a construção e para a produção do conhecimento (SANTAELLA, 2010). Com isto, vamos gradativamente integrando os espaços físicos de circulação aos espaços virtuais e informação.

História e Espaço

Alguns autores vêm ressaltando, há algum tempo, a necessidade em se rever a noção de espaço. Este conceito, atido às ciências humanas, ganha contornos ainda mais cruciais para a análise que pretenda tomar as relações sociais em suas dinâmicas rituais, cotidianas; enfim, espaciais. Em 1989, Edward Soja levantou a questão que não se poderia mais considerar o espaço, na dimensão de análise, como um elemento fixo e não-dialético (SOJA, 1989).

A bem da verdade, devemos retomar trabalhos ainda anteriores a esse, como os de Henri Lefebvre e o de Michel Foucault. Se este nos mostra as multiplicidades de formas e sobreposições de significados que um espaço *heterotópico* pode assumir, acentuando as relações de diferença - do espaço como metáfora (FOUCAULT, 1986); o primeiro autor, em sua obra seminal, *La Production de l'espace*, nos lembra da necessidade de levarmos em conta que cada sociedade, em uma época determinada, acaba por produzir espaços que correspondem a elementos mais orgânicos de sua cultura e da forma de organização econômica. Dessa forma, as experiências histórico-espaciais assumem divisões, hierarquias e ocupações diferentes segundo as gerações e de acordo com o momento conjuntural vivido por determinada sociedade, país ou cidade. Os espaços podem assumir diversas configurações, de acordo com Lefebvre: vistos nas formas que canalizam formas de produção e reprodução sociais (*l'espace perçu*), nas formas como são constituídos como verdadeiras concepções,

¹ LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96; PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013 e PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.

elaboradas intelectualmente e penetrados de saber (*l'espace conçu*) e, por fim, os espaços de representação, como os espaços da arte, os espaços codificados da vida intersubjetiva dos grupos sociais: como museus, igrejas e teatros - *l'espace vécu* (LEFEBVRE, 1974: p. 42-5).

A propósito dessa questão, lembre-se das reflexões de Bruno Zevi que a experiência espacial arquitetônica também se dá no exterior do edifício, no plano urbano. Uma obra arquitetônica não pode ser julgada apenas pela análise de seu espaço – há elementos, culturais, sociais, e artísticos que incidem numa avaliação mais complexa.

Dizer que o espaço interior é a essência da arquitetura não significa efetivamente afirmar que o valor de uma obra arquitetônica se esgota em seu valor espacial. Cada edifício caracteriza-se por uma pluralidade de valores: econômicos, sociais, técnicos, funcionais, artísticos, espaciais e decorativos [...], mas a realidade do edifício é consequência de todos esses fatores, e uma sua história válida não pode esquecer nenhum deles (ZIVI, 2011: p. 26).

Todo espaço estrutura, hierarquiza, disciplina a sociedade. Todo ambiente construído, de alguma maneira, incorpora elementos dos sistemas sociais, político, econômico, ideológico e se torna um elemento da comunicação humana. Assim, o espaço comunica – fala algo; o estudo do espaço é uma forma de se compreender melhor a sociedade (FLORENZANO, 2015: p. 7-8).

Por fim, os espaços são apropriados e reapropriados, possuem significados mutantes no devir temporal, seja pelas práticas culturais, seja pelas reconstruções urbanístico-arquitetônicas e/ou projetos em torno da memória social. Por outro lado, os espaços podem ser esquecidos, seja pela ressignificação de projetos políticos e ou econômicos ou pela manifestação da amnésia espacial e social, uma das patologias que se vive no mundo contemporâneo (VIEIRA, 2016). Assim, a busca desse trabalho pedagógico, é um pouco transitar pela memória de alunos e verificar, no nível empírico, a vivência ou não dessa amnésia nas mentes urbanas.

A cidade grega Antiga

Havia dois espaços principais nas *pólis* gregas: a *ásty* (núcleo urbano), que englobava os espaços de reunião: como a *ágora* (mercado) a teatro, o *locus* da assembleia; e a *khóra* (o campo) – onde se atuava na agricultura, pecuária, caça e extração de madeira. Não havia uma separação rígida desses espaços, eles não se opunham, mas se integravam. O que havia era uma “especialização de espaços condicionada por sua visão de mundo” (FLORENZANO, 2015: p. 8).

Os principais edifícios da cidade de Atenas, por exemplo, são os públicos. Assim, sobre a Acrópole, uma colina de pedra, que antes do século VIII a.C. era uma fortificação, no século V a.C. se tornou o principal *locus* da honra aos deuses. Neste caso, em especial da deusa Atena, protetora da cidade, que tinha no *Parthenon* o grande símbolo de sua união à população daquela cidade. Não se deve esquecer que havia várias ligações religiosas com outras regiões da Ática (território que Atenas controlava). E é por isso mesmo que diversos altares de deuses se encontravam espalhados nos diversos *demoi* (povoados) e ligavam o centro urbano de Atenas com a população que vivia nas regiões mais distantes da Ática (POLIGNAC, 1995).

Os espaços da cidade de Atenas estavam conectados por ruas que eram muito utilizadas durante os festivais da cidade, entre eles, os mais importantes eram: As Panateneias (em honra de Atena) e as Grandes Dionísias (em honra de Dioniso) (KAVOULAKI, 1999). O que se pode perceber, portanto, é um investimento na ligação campo-cidade, mas também

uma forte ênfase na questão identitária. Havia programas iconográficos, um circuito narrativo espalhado por Atenas que enfatizava a força dos atenienses por um lado e a luta da civilização contra o mundo selvagem e bárbaro por outro – as métopas do *Parthenon* são um exemplo claro disso (FULERTON, 2002).

Se a vida comum ia além do aspecto devocional, as casas de Atenas no século V a.C. uniam-se em seus planos ortogonais, que se tornarão comuns entre os etruscos e, depois, romanos. As reuniões privadas eram feitas amiúde nessas casas, por meio dos simpósios, enquanto as discussões públicas assumiam seu lugar institucional na *panyx*, local onde se reunia a assembleia popular, a Eclésia; ou ainda nos espaços livres, alheios aos vínculos mais estritos da cidadania, os quais todos os habitantes frequentavam-se. Refiro-me, especialmente, ao mercado ateniense, a ágora (FAZIO; MOFFETT; WODEHOUSE, 2011; MOERBECK, 2017; VLASSOPOULOS, 2007).

Dessa maneira, a cidade grega antiga é um desafio à compreensão dos alunos do 6º ano. São diferenças sociais, culturais e mais de dois mil anos de distância que devem ser vencidos por meio de muitos exemplos iconográficos e vídeos para que a dimensão espacial interiorizada pelo educando em suas práticas cotidianas não se sobreponha ao mundo antigo, enfraquecendo a alteridade, tão benéfica, que pode ser ensinada por meio de práticas pedagógicas².

A cidade contemporânea e o uso das tecnologias nas escolas

Tensões e contradições coexistem em nossas cidades contemporâneas, que conseguem ao mesmo tempo delimitar locais e demarcar posições, mas também são palco de atravessamentos e intersecções. David Harvey (2010) nos auxilia na discussão sobre Novas Tecnologias, quando tratamos da ideia de “compressão do espaço-tempo” (HARVEY, 2010: p.220), discutida em sua obra “Condição Pós-moderna”. Assim como Harvey, outros autores discutem o problema das apropriações do espaço no mundo contemporâneo, como Zygmunt Bauman (2009), em sua obra “Confiança e medo na cidade”. A partir de outro enfoque, o autor nos auxilia na reflexão sobre a questão da vigilância, do controle e outras que são distintas das do urbano na cidade antiga.

Na contemporaneidade, por mais proximidade física que possamos ter, não necessariamente implica proximidade psicológica e o medo parece ser uma constante permeando as relações sociais. Bauman assevera que as cidades se transformaram em depósitos de problemas causados pela globalização e que a tarefa colocada parece complexa: “a de encontrar soluções locais para contradições globais” (BAUMAN, 2009: p.32).

Deste modo, pensando em termos globais e sua relação com o local, percebemos que os impactos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) sobre os processos de ensino e aprendizagem acabam por implicar a busca por novas estratégias pedagógicas. Alunos/as trazem consigo configurações identitárias e subjetividades fluidas que escapam à compreensão dos educadores/as (CANDAU; KOFF, 2015: p. 331).

As mudanças requeridas por esta sociedade crescentemente enredada, conforme indica Alonso (2008), dizem respeito, por exemplo, a questionamentos sobre a natureza do trabalho do docente e sobre a cultura escolar. Se esse é um campo em que se verificam demandas crescentes por formação, torna-se de grande relevância verificar os níveis de formação da população escolar, indagando até que ponto a escola poderá se atualizar, considerando a mediação dos conhecimentos com vista à formação. Tal formação, no entendimento da autora, indica a percepção de que a tarefa de educar requer certos princípios, processos e

² Recomenda-se a utilização de *A cidade Grega Antiga em imagens*, produzido pelo Museu de Arqueologia e etnologia da USP.

procedimentos que usualmente não coincidem com os modos de operar em rede por meio das TIC.

A partir das discussões de Lévy (2000, 2007, 2008), identificamos que, com a fusão das telecomunicações, da imprensa, da edição, da televisão, do cinema e dos jogos eletrônicos em uma indústria unificada da multimídia, podemos presenciar um aspecto do que se costuma designar por “revolução digital” (p.13). Com o advento do ciberespaço, ou seja, a Internet enquanto rede das redes, espaço de cooperação “anarquista” de milhares de centros informatizados do mundo, o autor indica que uma mutação de grande alcance nos afeta diretamente. Em seus dizeres, voltamos a ser nômades a partir do momento em que não nos precisamos nos mover geograficamente para ver as transformações contínuas e rápidas das paisagens científicas, técnicas, econômicas, profissionais e mentais.

Lévy denomina inteligências coletivas, que com os instrumentos de comunicação e do pensamento coletivo acabam por demandar a reinvenção da democracia, “distribuída por toda parte, ativa e molecular” (LEVY, 2007: p.15). Em suma, o novo nomadismo que caracteriza e interfere nas relações sociais contemporâneas se refere a um espaço invisível de conhecimentos, saberes, potências de pensamento que transformam qualidades do ser e maneiras de constituir a sociedade, bem como o exercício de nossa cidadania.

Nesse contexto, nos encontramos inseridos em complexas relações mediadas pela cultura digital, presenciando crianças e jovens a lidar com os desafios de um universo tecido pelas tecnologias. Muitas são as questões apresentadas para os fazeres docentes e discentes, como por exemplo, as transformações sociais e culturais da *web*, o desafio educativo na condição pós-midiática, a revolução do livro digital e a psicologia da leitura do texto multimídia. Pretto (2012) e Fantin (2013) compartilham a ideia de que a tecnologia atravessa o nosso cotidiano, repercutindo nos modos de participação na sociedade (FANTIN, 2013) e que um dos maiores desafios, no que diz respeito à cultura digital, é enxergar as possibilidades dos *notebooks*, dos computadores, das câmeras e dos *tablets* como produtores de cultura e conhecimento e não meros auxiliares dos processos educacionais (PRETTO, 2012).

Concordando com o autor, entendemos que o desafio reside na necessidade de repensarmos sobre uma prática que articule a tecnologia ao ensino, de modo que os aparatos tecnológicos sejam percebidos como produtores de cultura que viabilizam reflexões no próprio aluno sobre o conteúdo midiático, sobre a utilização da ferramenta em si e como os alunos podem se tornar produtores do próprio conhecimento.

Síntese para aproximações com a prática educativa

Para tratarmos da questão das cidades e sua relação com as práticas educativas, é mister atualmente nos remetermos à relação global e local, focando ainda em que medida as redes tecnológicas se conectam espaços presenciais. Autores como Bauman, Harvey e Castells são de grande valia a inspirar nossas reflexões acerca da interface entre espaços digitais e presenciais.

O trabalho de Castells (2013), que apresenta análises sobre as novas formas como se organizam os movimentos sociais, muito por intermédio das redes sociais e sua capacidade de unir e aproximar subjetividades, a despeito de suas opiniões pessoais ou afiliações organizacionais. Dos espaços virtuais, vão passando das redes para as ruas, reivindicando “seu direito de fazer história – sua história – numa manifestação da autoconsciência que sempre caracterizou os grandes movimentos sociais” (CASTELLS, 2013: p.8).

Ainda nos referindo a aspectos relacionados ao momento de globalização contemporânea, para tratar de seus paradoxos, vale recordar a abordagem do geógrafo Milton

Santos (2008), que em “Por uma outra globalização”, vai abordar a suposta globalização tanto enquanto fábula, quanto como perversidade. Para este autor, os discursos sobre o tema se polarizam entre aqueles excessivamente otimistas com o mundo em que vivemos e suas possibilidades de conexão, e aqueles que o percebem como um mundo que, ao invés de aproximar, acabam por criar fossos cada vez mais intransponíveis entre seus membros.

Para além destas dicotomias, Santos (2008) trabalha com a perspectiva da globalização como possibilidade. Na visão deste, seria a possibilidade de uma globalização mais humana, para além das narrativas universalizantes. Em suma, a possibilidade de se escrever uma nova história.

Dentro deste contexto da possibilidade de uma nova escrita da história, identificamos que a memória é um dos elementos mais debatidos, hoje, na área de Ensino de História. E é inevitável falar de memória sem tocar na questão espacial, pois está também em questão o espaço escolar, o espaço da sala de aula, a utilização de livros didáticos que está permeada de símbolos, índices, ícones que são, o tempo todo objeto do entendimento (os semiotistas diriam decodificação) ou da incomunicabilidade entre os atores presentes. E a materialização da história-ensinada tem a ver com a própria dinâmica em que se formam as identidades no seio das relações de poder. Por isso mesmo, o espaço em que o docente pesquisa e atua é marcado por essa dimensão de criação de sentidos, assim: no Brasil, numa escola, no subúrbio, num bairro *gentrificado*, etc. (AZEVEDO, 2014).

Se a memória se constitui como espaço de criação de significados nos processos de identificação, mas também de um espaço de luta e de organização social, o que inclui a noção de projeto, o espaço local e a história local, bem como as práticas de história oral podem se tornar interessantes veículos para a construção do conhecimento histórico em alunos tão jovens, e por que não, por meio do aprendizado do *se aprender a história fazendo pesquisa* (POLLACK, 1992).

Entende-se aqui, a possibilidade em se ver a História local como um dos eixos articuladores dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o estudo do que se pode definir como o local e região são fundamentais, inclusive no que se refere ao problema dos processos de identificação. Aliado a isso, mencione-se a necessidade de preservar e valorizar o meio de promover a transformação da cultura contemporânea. Assim, os bens culturais do patrimônio, não apenas da cidade, mas daquilo que é valorizado culturalmente nos ambientes mais regionalizados podem constituir ferramentas essenciais na construção da identidade do alunado e doravante, de sua atuação na sociedade.

Há pelo menos dois trabalhos que se deve citar acerca da memória e da história local que inspiram a nossa própria busca nessa pesquisa. A primeira delas foi realizada por Helenice Ciampi, em colaboração com Wagner Pinheiro, professor do EJA de uma escola municipal em São Paulo. Segundo a autora, os alunos fizeram um trabalho de pesquisa e descobriram que o nome da escola foi dado a um tenente aviador, por eventuais vínculos com a elite da época e, para fortalecer o seu nome, construíram uma memória em torno de tal militar, como herói patriótico. O que está em questão é a mobilização do patrimônio público e de um importante marco local (a escola) em torno de uma figura que supostamente deveria ser lembrada.

Os alunos perceberam que a memória coletiva está ligada a grupos que atuam na política e atende a interesses, muitas vezes não vinculados aos interesses coletivos das comunidades que estão sendo mobilizadas. Tudo isso tem a ver com o problema do que deve ser lembrado ou esquecido. A autora ressalta a importância de um ensino e História que levante um problema (neste caso os usos da memória) e que valorize a pesquisa como uma das formas de aproximar o conhecimento histórico do saber escolar.

O outro trabalho foi realizado por Mario Sérgio Ignácio Brum. A pesquisa desse autor envolvia preocupações com a cidadania, direitos humanos, violência e direito à memória. Interessante notar, que o processo se deu pelo próprio Brum que era docente de uma escola municipal do Rio de Janeiro na localidade da Cidade Alta. Por mais de um ano de atividades, o docente descobriu que havia níveis em que se constitua a memória em torno da remoção de uma favela, ocorrida durante as décadas de 1960 e 1970, que constituiu a Cidade Alta como bairro. Da pergunta “como surgiu a Cidade Alta” o autor pôde comparar as formas pelas quais as gerações se apropriavam e davam sentidos muitas vezes distintos à História e memória locais. Bem como pôde perceber certa amnésia social entre os mais jovens, entre os mais velhos ainda persistia a memória da favela e dos primeiros tempos do conjunto habitacional. Dessa maneira, Brum pôde avaliar em que medida se disputavam termos como “favela e comunidade” e como os jovens lidavam com a questão do estigma (BRUM 2015).

Componentes teórico-metodológicos

Trabalhando com perspectivas de autores como McLaren (2000), Geertz (2008), André (2010), dentre outros, foram utilizados na pesquisa de campo, recursos como observações sistemáticas, conversas informais, entrevistas, participação em atividades da escola, e, especificamente, das turmas com as quais se desenvolve o trabalho. Além disso, uma das questões centrais de nossas opções metodológicas foi a de como orientar essa busca por meio de um material oriundo do mundo informacional.

O primeiro passo, como uma sondagem inicial, foi o levantamento do que poderíamos considerar como os diferentes níveis de acesso aos meios digitais dentro e fora da escola, aos quais a turma tem acesso. Dentro disto, entram os recursos que utilizam (*sites* de busca, redes sociais, Youtube, blogs, aplicativos como Instagram, WhatsApp...).

Além disso, mapeamos dos bairros em que os alunos residiam, no intuito de verificar suas origens geográficas e pensando como uma forma de dividirmos os grupos de trabalho para tentar empreender pesquisa em História Oral. Talvez não seja propriamente fácil, mas um dos elementos que frisou Hugh More em *Using Artefacts and written sources creatively* (MORE 2013), a proposta deveria tentar estimular os alunos a agirem como investigadores, em ver a História mais como pesquisa do que depositária de conhecimentos enciclopédicos.

A proposta a partir daí, e como ponto culminante de todo o processo, trata-se da montagem de uma página no Facebook, por entendermos como uma das redes sociais mais acessíveis ao alunado e que permitem a democratização de suas expressões, ao possibilitar que todos posam comentar e interagir. Além de, pelo que entendemos, talvez seja a ferramenta com a qual tenham mais familiaridade. A ideia seria a de reunir grupos por temas dentro do tema mais amplo e estes grupos pesquisariam sites, vídeos, blogs e textos... enfim, na página de cada grupo, seriam depositados estes materiais coletados nas pesquisas.

As avaliações da proposta se dariam, em grande medida, no que cada grupo conseguiria coletar de material para postar e compartilhar com colegas. Concordamos com as reflexões de Tavares (2012), ao discutir as implicações da informática no ofício dos historiadores e nas formas ao pensar os novos domínios da História. A autora entende que em uma realidade altamente conectada em que vivemos contemporaneamente, a busca do passado e sua relação com ele pode ser mediada pelas interconexões tecnológicas, possibilitando mais trocas, convergências e interfaces. E nas escolas estes *links* podem construir ricas possibilidades, como veremos a seguir.

Trabalho de campo:

O trabalho de campo está em curso com uma turma de 6º ano (Turma - 604) e com uma turma do 8º ano (Turma - 802) da Escola Municipal Célia Rabelo (CIEP - 338), localizada no bairro da Pedreira, no Distrito de Xerém, Duque de Caxias/RJ. Note-se que os resultados aqui apresentados são parciais, já que no momento desta redação, o desenrolar das atividades, seja com o 6º ou ainda mais com o 8º ano, estão inconclusos³. Foi feito um recorte para que o processo se desenvolvesse durante a abordagem dos temas das aulas que versavam sobre a cidade na Grécia Antiga no caso do 6º ano e das transformações da Revolução Industrial Inglesa, especialmente na vida cotidiana nas cidades oitocentistas, no caso do 8º ano⁴.

Focando no caso mais avançado, o do 6º ano, o empenho inicial residiu em aulas introdutórias sobre o tema da cidade grega antiga. Os resultados iniciais dizem respeito às reflexões em sala de aula que foi feito a partir da leitura de um pequeno trecho de uma entrevista de David Harvey, publicada na *Revista Piauí* em 2013, da análise de diversas charges tomadas dos principais jornais em circulação que problematizavam a questão do 'Direito à Cidade' e de um questionário aplicado aos alunos.

Além do mencionado acima, investiu-se na exposição de vídeos correlatos ao tema. Ressalte-se ainda, que as divisões dos grupos, segundo o bairro em que residiam, poderia permitir uma análise comparativa mais fina nos resultados dos trabalhos, pois a ideia de 'local' pode ser apurada em diferentes escalas. Os alunos foram entrevistados por meio de um formulário e, após isso, foram incentivados a trabalhar o mesmo método junto aos seus responsáveis, parentes ou moradores de seu próprio bairro⁵.

A busca da História e Memória de um local não para por aqui, os discentes deveriam trazer fotos, desenhos, vídeos e a produção e organização de um banco de dados no Facebook que servirá, ao termo, em uma forma de exposição virtual na escola e de debates dos resultados com os próprios discentes, que foram agentes dessas pesquisas de campo.

A montagem de uma exposição foi pensada como o encerramento do trabalho na escola, onde os discentes pudessem conhecer os percursos uns dos outros, trocar experiências e, através de divulgação de uma exposição virtual na página do Facebook, refletir sobre as práticas que os levaram a ampliar, ainda que de maneira rudimentar, o conhecimento sobre o local onde vivem.

O Facebook se mostra uma ferramenta mais efetiva para a exposição do material produzido, possibilitando o acesso de uma parcela mais abrangente que pode envolver os agentes da escola e aos que a ela se vinculam. Embora deva se frisar que é necessário o esclarecimento do controle das informações aos pais, para que não se propague inseguranças devido à utilização dessa ferramenta, ainda hoje vista de maneira controversa em seu sentido pedagógico.

A entrevista com os alunos

A média da idade dos discentes da turma 604 é de 11-12 anos, embora haja dois alunos de 15 anos na sala. Dos alunos que responderam a entrevista, eram catorze meninas e onze meninos.

Bairro onde moram: Café Torrado – três alunos; Pedreira – dois alunos; Tia Anastácia – três alunos; Estrada de xerém – quatro alunos; Mantiquira – quatro alunos; Cinquenta e Um

³ Resultados mais abrangentes dessa pesquisa deverão vir a público no futuro próximo em artigos e/ou capítulos de livro.

⁴ Maiores informações sobre a escola e Duque de Caxias podem ser encontradas em MOERBECK (2017b).

⁵ Note-se que, apenas inserimos nesse *paper* os dados obtidos pelas entrevistas com os próprios alunos. Pretende-se trazer a público o resultado global da pesquisa posteriormente.

– dois alunos; Estrada da Pocilga – um aluno; Chapéu do Sol – um aluno; Recanto do Guerreiro – um aluno; Estrada do Rio D’ouro – um aluno; Santa Cruz (fora do distrito de Xerém) – um aluno. Mencionaram apenas o nome de ruas – dois alunos.

Quanto à *questão se a família era de Xerém ou se veio de outra região*, se optou por dividir os alunos em dois grupos para a análise: os que afirmavam ter nascido e crescido na região e por aqueles que vieram de outras regiões da cidade, Estado ou país. Dois alunos não responderam a essa questão. Assim, ficamos com doze que vieram de outras cidades ou regiões e onze que disseram que a família já era de Xerém quando eles nasceram.

Dos que nasceram em Xerém, nenhum sabia o porquê dos nomes dos bairros. O mesmo fenômeno ocorreu com os alunos oriundos de outras regiões, ainda que duas alunas tivessem conjecturado sobre a questão. Uma pergunta correlata é *se os alunos conheciam o significado do nome do distrito Xerém*; novamente a unanimidade foi a do desconhecimento do seu significado. Isso pode ser indício de que, nos anos anteriores de formação, muito pouco deve ter sido trabalhado com os alunos quanto à História Local, o que parece assaz recomendável e é objeto de discussão de vários pesquisadores.

Há seis perguntas que nos parecem cruciais nesse trabalho, duas delas articulam a memória dos alunos e de seus entrevistados (parentes diretos), tais como: 1) *Quais são as memórias mais antigas que seus parentes mais velhos (pais, avós, tios) contam para você de Xerém? Conte para a gente, uma história sobre o seu bairro, de Xerém ou de sua vinda para Duque de Caxias.*

Duas delas trabalham o nível axiológico, do julgamento de valor, assim: 2) *O que você acha melhor em seu bairro e quais os problemas mais frequentes? Qual o melhor bairro de Xerém em sua opinião, porque você considera esse bairro o melhor?*

E duas delas trabalham a visão do espaço compartilhado, dos espaços públicos da cidade, bem como a reflexão sobre um conceito mais refinado, logo: 3) *Existe algum lugar público de convivência em seu bairro? Se a resposta for sim, qual? O que significa na sua opinião ter “direito à cidade”?*

Assim pôde-se avaliar os resultados, quanto à memória. Muitos alunos de Xerém, quanto alunos oriundos de outras regiões frisaram, a partir da memória dos seus parentes, que havia na região um trem conhecido como Maria Fumaça e muitos trilhos, o que era, segundo o relato de um deles, lugar de “brincadeira de criança”. Outros ainda lembraram do caráter rural da região, com “muito mato e estradas de terra”. Outro, fala de uma enchente que há alguns anos causou forte inundação. Note-se que Xerém fica no pé da serra de Petrópolis e recebe uma quantidade muito grande de água vinda das chuvas que são muito frequentes na região.

A segunda pergunta, sobre contar uma história de Xerém ou da vinda para esta região, fez muito pouco sentido para os alunos. Note-se que isso coaduna o desconhecimento sobre a história do próprio local, como se a vida cotidiana trafegasse em um presente contínuo e que os percursos mais prosaicos da vida, como o ir e vir da escola não suscitasse a curiosidade do saber sobre aquele lugar. Isso pode ser um fato grave, ainda que estejam no 6º ano, deve-se pensar em trabalhar esse tipo de reflexão, de olhar e intervir no mundo, ainda que seja por meio de simples perguntas, como fizemos nesse trabalho pedagógico.

As perguntas do segundo grupo se atinham à opinião dos alunos quanto ao aspecto positivo e qual o problema mais frequente encontrado nos bairros. Bem como, o melhor bairro para se viver na região. Quanto aos aspectos positivos foram mencionados: as áreas de lazer naturais como cachoeiras, a mais mencionada; mas também sítios, campos de futebol, escolas e, até mesmo: “ruas com poucos carros para poder brincar”.

Note-se que, curiosamente esse aspecto de ruas com carros e crianças brincando nelas é um dos aspectos mais negativos segundo os próprios alunos. Três mencionaram que a

quantidade de carros não deixa que se brinque nas ruas e quatro alunos indicaram as ruas sem asfaltamento como o maior problema. Interessante notar como, seja pelo aspecto positivo – com poucos carros, ou pelo negativo – com muitos carros; o fato é que deve faltar áreas de lazer para dar vazão aos anseios dos meninos e meninas dessa idade. Outros aspectos negativos são a coleta de lixo irregular, as enchentes, as faltas de luz e de água, além da violência.

Se por um lado é importante notar que os alunos parecem bastante consciente dos problemas do dia a dia, por outro resta construir uma visão crítica de intervenção e de pressão nas autoridades públicas para que essas demandas indiretas pudessem ser sanadas. O trabalho da construção de uma consciência histórica crítica no ensino escolar parece-nos hoje uma das mais prementes reflexões para a área de Ensino de História (MOERBECK, 2017b; RÜSEN, 2001, 2016; CARDOSO, 2008). Note-se, ainda, que os melhores bairros foram considerados aqueles onde se há mais possibilidade de se brincar, mais áreas de lazer.

O terceiro conjunto perguntava se havia um local de convivência público na região. Os que responderam sim, mencionaram a cachoeira, enquanto muitos mencionaram praças públicas. No entanto, parece ter havido uma extrapolação da noção espacial de bairro aqui, pois há alguns desses locais onde não há praças públicas e, ainda assim, foram incluídos nessa categoria de lugar frequentado. Seriam espaços contíguos? Seis afirmaram não haver espaço público de convivência em seu bairro, enquanto quatro citaram a própria escola.

Por fim, a reposta conceitual, o que é o “direito à cidade”?

Dezesseis discentes responderam a essa questão, enquanto os outros, ou deixaram em branco, ou simplesmente afirmaram “não sei”. Para alguns alunos o significado do direito à cidade diz respeito a ser atendido pelas leis, como o direito ao voto, alguns mencionaram até mesmo o direito à casa própria, o que mostra uma carência efetiva de parte significativa da população brasileira fragilizada pela crescente gentrificação do sistema imobiliário, a despeito de programas governamentais que até pouco tempo atrás ganharam grande repercussão, como o *Minha Casa, Minha Vida*. Perceba-se, no entanto, que se trata de um caso isolado, o de mesclar a propriedade privada com o mundo da participação cidadã e humana em última instância, no que diz respeito ao conceito de David Harvey (2013).

Dez alunos tocaram no aspecto político e público do direito à cidade. Dois deles, atinentes à questão política afirmaram: “Um prefeito que não defende o direito das pessoas”, “prefeito que não ouve nossos direitos”. Note-se a identificação da limitação de direitos devido à inépcia ou desvio dos mandatários públicos em responder aos anseios, às demandas da população. Vários alunos tomaram a questão de forma mais ampla, alguns a afirmar a necessidade de se ter “respeito uns aos outros” ou ainda de se prover uma “vida melhor aos moradores”. Ainda mais profícua foi a reposta de cinco discentes que tomaram o seguinte caminho: “Uma coisa pública que todo mundo pode (*sic*) andar, passear, etc” (...) “ter praça pública” (...) “ter o direito à cidade é um cadeirante poder subir nas calçadas e ter rampas, etc.” “ter o direito a tudo na cidade” (...) “direito a discutir coisas que iriam acontecer”.

Ao termo, deve-se lembrar que, a despeito da fragilidade com que os alunos se apropriaram do rebuscado conceito (e quiçá abstrato) de direito à cidade, é possível verificar na maior parte daqueles que se empenharam ao trabalho de responder às entrevistas e de ser, também entrevistador, a formação de uma interessante consciência histórica sobre o tema. Se a consciência se põe na articulação entre passado, presente e futuro, percebe-se o hiato do passado. Pouco se apresenta de uma memória e menos ainda de um eventual conhecimento histórico que pudesse conferir aos alunos a possibilidade de uma análise um pouco mais articulada.

Ainda assim, ao fazer uma decupagem dos discursos dos alunos chegaríamos a uma representação sobre o direito à cidade – *é o público; é a ampliação de direitos àqueles que deles necessitam; é o direito a discutir o que vai acontecer*. Talvez este último seja a mais aguda avaliação feita pelos discentes, porquanto toca na questão que os antigos gregos consideravam tão importante em sua democracia, a saber: o direito à palavra (*isegoria*). Se hoje vivemos uma democracia formal no país, em que o direito ao voto parece o meio e a grande finalidade da participação política, esse aluno levantou algo que talvez pareça a questão mais cara refletidas por tenros alunos do 6º ano, o direito à cidade é o direito a refletir sobre o que deve acontecer na cidade. É apenas uma pequena semente, mas toda semeadura começa assim.

Conclusão

Do mundo antigo à Duque de Caxias, de sociedades pretéritas à contemporânea, de Atenas a Xerém. É uma longa jornada, apenas esboçamos os primeiros passos de um trabalho que pretende tornar o aprendizado da História Antiga reflexivo sobre a vida e o cotidiano do mundo atual. Ao olhar os templos, a urbanização, as construções unifamiliares e as formas de divisão social do espaço grego antigo, os alunos inevitavelmente se deparam com a sua própria urbanização ou a falta dela, com os templos contemporâneos que permeiam o tecido urbano e com os seus próprios lares e bairros. Ao termo, cabe ressaltar que o símbolo, o icônico, o imagético, enfim essa dimensão visual da sociedade permite a apropriação de um tipo de conhecimento do mundo antigo, mas não aquele enciclopédico e retórico, mas o transformador das percepções a ações na vida (MENEZES, 2003).

Podemos entender que o direito à cidade é algo que está diretamente implicado com a liberdade à cidade, ou seja, “muito mais do que um direito de acesso ao que já existe: é o direito de mudar a cidade mais de acordo com o desejo de nossos corações” (HARVEY, 2013: p.28). O autor vai mais além, concordando com as análises do sociólogo Robert Park, indicando que em sua visão, a liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e a nossas cidades é um dos nossos direitos humanos mais preciosos.

Cada vez mais constatamos a consolidação crescente da visão de que os meios de comunicação, sobretudo as TIC representam um veículo privilegiado para um projeto de cidadania⁶, o que demanda um novo perfil de docente que esteja preocupado não apenas com uma formação para a leitura de livros, mas que leve em conta outro tipo de alfabetização: a da informática e das multimídias (MARTÍN BARBERO, 2000: p.57). Assim, a questão da cidadania tem sido muito associada à capacidade da escola de formar leitores críticos de textos e hipertextos e a escola como um dos espaços que precisa se adequar a esta sociedade cada vez mais informatizada.

Acreditamos que a tecnologia não determina a sociedade, mas ela é parte integrante dessa sociedade. Cabe-nos a tarefa de não ignorar esta assertiva, nem no sentido de supervalorizar os equipamentos que as escolas recebem, nem passar à revelia dos/as mesmos/as. Nisso, as diferentes práticas docentes têm muito a contribuir (VELLOSO, 2017).

⁶ Sobre a relação entre mídia, educação e cidadania, a UNESCO tem enfatizado a necessidade de uma articulação constante em suas publicações. Ver mais em: <http://www.brasilia.unesco.org/areas/ci/areastematicas/capacitacao-do-uso-de-informacao/capacitacao-de-cidadãos-midia-dialogo-e-educacao> (Acessado em 01/08/2016)

Bibliografia

- ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 747-768, out. 2008.
- ANDRÉ, Marli E. D. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos. A produção de sentido na História ensinada e sua relação constitutiva com o tempo-espaço. In: *A Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. MONTEIRO, Ana Maria et. Alii. (Orgs.). Rio de Janeiro: Mauad, 2014, p. 113-128.
- BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BRUM, Mario Sérgio Ignácio. Memórias, identidades e silêncios: a História Local em sala de aula, trabalhada com diversas gerações. In: *Revista História Hoje*, v. 4, nº 7, p. 313-333, 2015.
- CANDAU, Vera; KOFF, Adélia. A didática hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da História. In: *Revista Brasileira de História*. vol. 28, nº55, p. 153-170, 2008.
- CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da Internet*. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- HARVEY, David. O Direito à cidade. In: <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-direito-a-cidade/>. Consultado em 08/06/2017.
- _____. A Liberdade da cidade. In: MARICATO, Erminia [et. al]. 1.ed. *Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013, p.27-34.
- _____. *A condição pós-moderna*. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- FANTIN, Monica. Educar na era digital e alguns desafios das multiliteracies. *Educação, Mídia e Cultura: um espaço de conversa sobre educação*.(blog). 2013. Disponível em: <<http://monicafantin.blogspot.com.br>>. Acesso em: 4 mai 2017.
- FAZIO, Michael, MOFFETT, Marian, WODEHOUSE, Lawrence. *A História da Arquitetura Mundial*. São Paulo: Bookman, 2011.
- FOUCAULT, Michel. Of other spaces. *Diacritics*, Vol. 16, No. 1. Johns Hopkins University Press. Spring, 1986.
- FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. *A Cidade Grega Antiga em imagens: um glossário ilustrado*. São Paulo: MAE/FAPESP, 2015.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1.ed., 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático*. Campinas: Papirus, 2016.
- LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 2000.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- _____. *A inteligência coletiva*. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- _____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008, 15.a reimpressão.
- MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, [18]: 51 a 61, maio/ago, 2000.

- MENESES, Ulpiano T, Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual: Balanço provisório, propostas cautelares. In: *Revista Brasileira de História*. Vol. 23, nº 45, 2003, p. 11-36.
- McLAREN, Peter. O etnógrafo como um flâneur pós-moderno: reflexividade crítica e o pós-hibridismo como engajamento narrativo. In: _____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, p. 83-117.
- MOERBECK, Guilherme. *Entre o ritual e a política: Eurípides e a Guerra do Peloponeso*. Curitiba: Editora Prismas, 2017.
- _____. Clivagens sociais e relações étnico-raciais: Um estudo sobre a consciência histórica nos 7º e 8º anos do ensino fundamental. In: *EBR -EducaçãoBásicaRevista*, Vo. 3, nº 2, 2017b, p. 189-214.
- MORE, Hugh *et alii*. Using Artefacts and written sources creatively. In: *Teaching History Creatively*. COOPER, Hilary (Org.). New York: Routledge, 2013, p. 64-81.
- POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*, vol. 5, nº10, 1992.
- POLIGNAC, François de. *Cults, territory, and the origins of the Greek city-state*. Translated by Janet Lloyd. Chicago: The University of Chicago Press. 1995.
- PRETTO, Nelson de Luca. Escola, computadores e tablets. **Jornal da Ciência**, Salvador, n. 4467, 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=81798>>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- RÜSEN, Jörn. Razão Histórica – *Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001. Vol. I
- _____. Entrevista – Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. Trad. Marília Gago. In: *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, p. 159-170, 2016.
- SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SOJA, Edward. *Geografias pós-modernas: A reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- TAVAVRES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. In: CARDOSO, Ciro Flamarion ;VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p.302-317.
- VELLOSO, Luciana. *Traduções e inovações nas escolas: entre máquinas de ensinar e netbooks*. Curitiba: CRV, 2017.
- VIEIRA, Bernardo da Silva. Os fantasmas espreitam da fenda: A arquitetura estranhamente familiar de Lebbeus Woods. In: *Interfaces*, nº 24, Vol. I, Janeiro-Julho 2016, p. 120-137.
- VLASSOPOULOS, Kostas. Free Spaces: Identity, experience and democracy in Classical Athens. In: *ClassicalQuarterly* 57.1: GreatBritain, 2007.
- ZEVI, Bruno. *Saber ver a Arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes: 2011.

Guilherme Gomes Moerbeck: Possui graduação (Bacharelado e Licenciatura) em História pela Universidade Federal Fluminense (2004), mestrado (UFF-2007) e doutorado (UFF-2013) em História Antiga sob orientação do professor Ciro Flamarion Cardoso, com passagem junto ao Department of Classics da Brown University, na qualidade de Visiting Research Fellow, sob supervisão da professora Johanna Hanink. Desenvolveu entre 2015-2016, trabalho de pós-doutorado em Ensino de História junto ao PPHPBC/FGV, sob supervisão do professor Américo Freire. Já compôs o corpo editorial da Revista Eletrônica Cantareira/UFF.

Luciana Velloso: Professora Adjunta no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DCSE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Também atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) em Duque de Caxias. Graduou-se em Pedagogia e História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Ciências Sociais pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Concluiu o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/UERJ) em 2010, e o Doutorado em Educação no mesmo Programa, em 2014.

Artigo recebido para publicação em: novembro de 2016

Artigo aprovado para publicação em: dezembro de 2016

Como citar:

MOERBECK. Guilherme; VELLOSO. Luciana. Uma longa jornada da cidade antiga à contemporânea: escola, memória e cotidiano. **Revista Transversos**. “Dossiê: As NTICs e a escrita da história no tempo presente”. Rio de Janeiro, nº. 11, pp.144-157, Ano 04. dez. 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2017.31275

