

As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora*

Guillermo A. Rios

163

Resumo

As cidades oferecem a possibilidade para se construir múltiplas abordagens. A que aqui se propõe visa reconhecer sua dimensão pedagógica, destacando a potencialidade que as produções culturais e sociais têm para converterem-se em verdadeiros cenários educativos. Ao enfatizar a relevância desses espaços, salientamos o desenvolvimento de lógicas educativas em territórios que ressignificam os processos de ensino e aprendizagem para além dos espaços institucionais que chamamos de escolas. Para apropriar-se dessa dimensão, é fundamental construir uma proposta didática que, em termos epistemológicos, provoque um estranhamento do olhar e possibilite estratégias com uma forte ancoragem no território urbano. Nesse sentido, apresentamos a ideia da viagem pedagógica como uma instância de distanciamento do habitual que permite organizar ações que integrem o texto escolar à trama urbana.

Palavras-chave: cidades; cenários educativos; viagem pedagógica; educação integral.

* Traduzido do espanhol por Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll.

Abstract

The cities as scenarios of integrated learning

Cities offer the possibility to build multiple approaches. The one proposed here tries to acknowledge its pedagogical dimension, highlighting the potentiality that have the cultural and social productions to become true educative scenarios. By highlighting the importance of these spaces we are stressing the development of educating logics on territories re-signifying the teaching-learning process beyond the institutional spaces called schools. To make this dimension your own its fundamental to build a pedagogical proposal that, in epistemological terms, enable estrangement view and enable strategies with a strong anchorage in the urban territory. In this sense we find that the idea of the pedagogical journey, like an instance of withdrawal from the daily life, gives the possibility to organize actions that integrate the school text to urban net.

Keywords: cities; educative scenarios; pedagogical journey; integral education.

Notícias de uma guerra

164

Era uma vez um conto que começava assim: há muitos, muitíssimos anos, na cidade de Bagdá, vivia um jovem chamado Simbad. Ele era muito pobre e, para ganhar a vida, se via obrigado a transportar pesados fardos; por isso ficou conhecido como Simbad, o Carregador, alcunha que será trocada por Simbad, o Marinheiro, graças a essa potência transformadora que têm esses tipos de relatos, de intervirem na vida de suas personagens. Em Bagdá morava também outro jovem, de nome Aladim, que, por acaso, topou-se com uma lâmpada mágica, na qual vivia um gênio que iria mudar definitivamente seu destino.

Naquela cidade, que em nossa escala de crianças ficava longe, muito longe, podia se encontrar Ali Babá e os quarenta ladrões, foragidos na montanha, em sinal de castigo, mil e uma noites, através das quais a belíssima Sherazade nos fazia regressar outra vez a um território onde, nos tempos presentes, a guerra está instalada, ameaçando devastar esses maravilhosos cenários nos quais nossa imaginação se expande, devastação que implicou e segue implicando a morte de milhares de pessoas, assim como a sistemática desapareição de um patrimônio cultural irrecuperável. Por exemplo, “o subdiretor do Museu Britânico, Andrew Burnett [...] estimou que o Museu de Bagdá sofreu nos últimos quatro anos – desde a invasão no Iraque – o roubo de 8.000 objetos e peças arqueológicas” (Ñ, Revista de Cultura, n. 184, p. 33).

O escritor e investigador venezuelano Fernando Báez, autor do livro *História universal da destruição de livros: desde as tábuas sumérias à guerra do Iraque*, deslocou-se para o Iraque em 2003, quando da invasão dos Estados Unidos, tal como fizeram outros especialistas que investigaram a destruição das bibliotecas e museus nessa nação. No informe que elaborou a *posteriori* pode-se ler o seguinte:

Quanto aos perdidos, devo assegurar que mais de um milhão de livros se queimou, ao que se deve ainda dizer da grande quantidade de textos perdidos [...] Nas ruas, nas vendas de livros, pode-se conseguir volumes da Biblioteca Nacional a preços irrisórios. Às sextas feiras, na feira da rua Al-Mutanabbi, essas obras encontram-se à venda [...] Entre outros livros, desapareceram edições antigas das Mil e Uma Noites, dos Tratados Matemáticos de Omar Khayyam, os Tratados Filosóficos de Avicena (em particular seu Cânon), Averroes, Al Kindi e Al Farabi, as cartas de Sharif Husayn de Meca, textos literários de escritores universais como Tolstoi, Borges, Sábato, manuais de história sobre a civilização suméria... *É surpreendente e o digo com a maior malícia do caso, que a primeira destruição de livros do século XXI tenha ocorrido na nação em que teve lugar a invenção do livro, no ano de 3200 a.C.* [...] Ademais sobre esta Biblioteca, houve outras perdas em Bagdad. No Museu Arqueológico foram saqueadas tábuas com as primeiras mostras de escrita. Arderam mais de 700 manuscritos antigos e 1.500 se dispersaram na Biblioteca Awqaf, no Ministério de Assuntos Religiosos, cujo edifício acabou em ruínas. Na Casa da Sabedoria (Bayt al-Hikma), centenas de volumes foram exterminados pelo fogo. Na Academia de Ciências do Iraque (al-Majma'al-Ilmi al-Iraqi), 60% dos textos foram extintos. (Báez, 2004).

Acontecimentos tão dramáticos como os aqui sinalizados dão conta da relevância em chamar a atenção sobre as múltiplas significações associadas ao fato de se habitar as cidades. Do mesmo modo como impacta sobre o espaço urbano, como atualmente ocorre nos países em que prosseguem conflitos bélicos ou que sofrem catástrofes naturais devastadoras, ou em que são produzidas transformações como efeitos do mercado imobiliário agressivo, também se está produzindo o mesmo nos sujeitos que forjam suas histórias e identidades nesses territórios. Responder a essas questões implica reconhecer que existe um forte enlaçamento entre os espaços materiais e os universos simbólicos e que, no caso das cidades, esse laço deve ser considerado e valorizado em termos históricos e culturais, assim como no campo pedagógico. Nesse sentido, como afirma Andreas Huyssen (2002, p. 191), "a cidade funciona como uma espécie de prisma", que permite "enfocar" uma multiplicidade de temáticas que não estão somente ligadas ao urbanismo ou à arquitetura, mas também às experiências culturais e construções simbólicas que articulam o fato concreto de se viver nas cidades. É assim que, de acordo com esse autor, podemos afirmar que a cidade é um texto que pode ser lido como um verdadeiro *espaço de signos*. Uma casa, um bairro, um edifício, os espaços públicos, as ruas e veredas e os monumentos são reservatórios de um tempo e de uma memória que requerem uma multiplicidade de leituras para transformarem-se em cenários de aprendizagens integradoras. Antes de continuarmos, é preciso explicitar uma questão: não se trata de opor o termo "cidade" em relação ao termo "campo", em todo caso, destacamos, como o faz a ensaísta argentina Beatriz Sarlo (2001, p. 17) ao comentar a obra de Raymond Williams: trata-se da "produção de uma cenografia e de uma iconografia do 'campo' e da 'cidade', não como categorias sociológicas e sim como espaços culturais", produção que requer uma leitura, como insistimos em fazer, sob o código pedagógico. Voltaremos a tratar dessa questão.

Ensinar e aprender nas cidades¹

Nos dias atuais, para poder construir o olhar que produz algum tipo de efeito sobre uma concepção pedagógica que reconheça conceitos e conteúdos para a

¹ Algumas ideias centrais do presente aparte constam do trabalho de Analía Brarda e Guillermo Ríos (2000).

aprendizagem no território das cidades, é imprescindível estabelecer algum ponto de partida. Nessa direção, é importante assinalar que as cidades têm sido narradas de maneiras distintas. Por exemplo: Platão descreveu para cada cidade um tipo de governo diferente – a democracia ocorre em Atenas e a tirania, na Sicília; Santo Agostinho moralizou as cidades construindo uma *Cidade de Deus*; o filósofo Walter Benjamin encontrou nas cidades (fundamentalmente em Berlim e Paris) uma maneira de implicar formas materiais e simbólicas; o arquiteto francês Le Corbusier imaginou as cidades, desenhou-as e reorganizou-as; outro arquiteto, desta vez catalão, fará que uma cidade como Barcelona se reconfigure esteticamente, deixando uma pegada identitária inconfundível – nos referimos a Antonio Gaudí. No Brasil será Oscar Niemeyer o encarregado de transformar as linhas em curvas, revolucionando assim o conceito de arquitetura urbana, configurando um novo relato que mobilizará novas pesquisas em todo o continente. Sua obra permite muitas leituras, como assinala Adrián Gorelik (2005): “as arquiteturas (por exemplo) de Brasília são monumentais: porque, como os verdadeiros monumentos, tornam presentes materialmente o acontecimento e a vontade que as produziram, representações acabadas de uma modernidade que supôs ser estética, política e cultural”.

Esta trama que tem configurado o texto das cidades não somente tem ancorado na pedra como também se tem tecido ao atravessar por campos diversos. Recordemos que desde a filosofia política até a literatura tomam as cidades como tema ou pano de fundo; o fazem também a modelagem, os meios audiovisuais, a antropologia, a sociologia urbana ou os recentes estudos culturais. *As cidades invisíveis* do escritor italiano Italo Calvino, ou *Buenos Aires* de Borges e os personagens atribulados de Roberto Arlt (claramente *porteños*/habitantes de Buenos Aires), ou a Bahia de Jorge Amado, os rostos e cenários capturados pela câmara fotográfica de Cartier Bresson ou as sobrevoadas pelo cineasta alemão Win Wenders, assim como os fenômenos urbanos destacados pelo antropólogo argentino, radicado no México, Néstor García Canclini, etc., constituem um fabuloso registro das distintas leituras possíveis de construir sobre as cidades. Entre essas se encontram os debates sobre modernidade e pós-modernidade, ou a relação antagônica entre a natureza e a cidade na literatura do século 19, na qual a cidade era entendida como o âmbito das aventuras iniciáticas ou das experiências humanas mais dramáticas (Victor Hugo e Charles Dickens são exemplos disso) e a natureza era *algo a descobrir*. Nesse sentido, é notável a inversão que se tem produzido na última década: a cidade se tornou inóspita e o campo, o lugar para onde a burguesia se mudou. Paradoxalmente, é um retorno aos *espaços verdes* nos quais os arames e os muros produzem novas cercas e fragmentações do social.

Para além das diferentes leituras/interpretações que se poderiam realizar, queremos chamar a atenção para o laço indissolúvel entre as dimensões material e simbólica que as cidades representam, assim como sua potencialidade para o campo pedagógico. Para desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem integrador, não podemos nos deter nos espaços demarcados e recortados nas aulas. Ensinaemos e aprendemos inscritos em uma trama de significantes mais amplos.

Nessa direção, ensinar e aprender nas e com as cidades implica reconhecer estes verdadeiros textos urbanos onde se configuram nossas identidades e se

desdobram nossas biografias. Tal como afirma Huyssen (2002, p. 213), as cidades são “um texto codificado de maneira heterogênea que se enche de vida graças à práxis cotidiana de seus habitantes”, no qual, por exemplo, um edifício se “escreve em linguagem arquitetônica”, mas também oferece uma leitura por meio dos códigos da modelagem, da história, da antropologia e, sobretudo, um relato acerca de nós mesmos. Ler um edifício pode resultar em uma experiência pedagógica perturbadora, desde que nos disponhamos a penetrar as diferentes camadas de sentido que o constituem. É nessa operação que nos reencontramos com a história e a memória, ou como no poema de Bertold Brecht, com os construtores das portas de Tebas:

Quem construiu a Tebas das sete portas?
Nos livros constam os nomes dos reis. Por acaso os reis arrastaram os blocos de pedra?
E a Babilônia tantas vezes destruída? Quem a ergueu outras tantas?
Em que casas da Lima radiante de ouro moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros na noite em que ficou pronta a Muralha da China?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo. Quem os levantou?
Sobre quem triunfaram os Césares?
A decantada Bizâncio, por acaso só tinha palácios para seus habitantes?
Mesmo na legendária Atlântida, na noite em que o mar a engoliu, os que se afogavam
gritaram por seus escravos. [...]

(Fragmentos de perguntas de um operário diante de um livro)

Apropriar-se de uma perspectiva como a que propomos aqui requer uma dupla operação; por uma parte, se trata de tomar distância (um estranhamento em termos filosóficos) desse lugar que transitamos cotidianamente. Isso nos possibilita estabelecer uma diferença radical entre olhar e ver. Em uma das cenas mais poéticas do filme *Smoke*, escrita e dirigida pelo escritor norte-americano Paul Auster, dois de seus protagonistas se encontram diante de vários álbuns. Estes contêm fotografias em preto e branco de uma mesma esquina, que foram tiradas sempre na mesma hora durante mais de vinte anos. Ante a perplexidade de Paul, o fotógrafo (Auggie) explica que se trata de sua esquina e que, apesar de ser apenas uma pequena parte do mundo, ali também acontecem coisas. A seguir o convida a percorrer, lentamente, cada uma das fotos. Diante da afirmação de seu amigo sobre as fotos serem todas iguais, Auggie concorda e explica:

são todas iguais, mas cada uma é diferente de todas as demais. Tens manhãs luminosas e manhãs sombrias. Tens luz de verão e luz de outono. Tens dias de trabalho e finais de semana. Tens gente com abrigo e botas impermeáveis e gente com calças curtas e camisetas. Às vezes são as mesmas pessoas, outras vezes são diferentes. E às vezes as pessoas diferentes se convertem nas mesmas e as mesmas desaparecem. A Terra dá voltas ao redor do sol e a cada dia a luz do sol bate na Terra sob um ângulo diferente. (Auster, 1997, p. 57).

O que aqui nos diz Paul Auster por meio do personagem do fotógrafo é que existem muitas maneiras de habitar uma cidade, mas o que aqui se está propondo é também mirá-la.

A outra operação mais significativa na hora de ensinar e aprender na cidade desde uma perspectiva integradora implica a produção de um *descentramento* desse

lugar onde se realiza (habitualmente) esse processo. Se nas cidades se geram as tramas culturais que tecem novas formas simbólicas que possibilitam um amplo arco de experiências urbanas, por que construir estratégias de aprendizagem de costas para este universo que se cola a nós em todas as partes? Cabe assinalar que a apresentação de uma pintura, um *slide*, um filme só oferecem versões de uma experiência que requer, indefectivelmente, transitar por sobrevoos e não substituem a leitura do tipo que propomos. Em todo o caso, não se trata de simular do exterior, fortalecendo uma representação, um relato, produzido por outros.

Nesse sentido, a educação – entendida como um complexo de atores, cenários, rituais e significados – não pode permanecer alheia às problemáticas provenientes do fato iniludível de se viver nas cidades. Mas para poder pensar isso é necessário provocar esse estranhamento, do qual fizemos referência parágrafos atrás, descentrando-nos de toda concepção unívoca sobre o que significa ensinar e aprender, construindo assim uma nova versão que reconheça isso como algo que opera em múltiplos cenários.

O que acabamos de afirmar implica, por parte dos adultos com quem temos assumido o ofício de ensinar, o desenvolvimento de um trabalho epistemológico que desconstrua uma leitura unívoca do espaço no qual as aprendizagens deveriam ocorrer. Isso significa que reconhecemos que a educação acontece por meio de numerosos dispositivos e não somente no espaço da escola. Paradoxalmente, em um mundo no qual a diversidade e a multiplicidade das produções culturais e simbólicas operam em diferentes âmbitos, continuamos postulando o estabelecimento escolar como o modelo hegemônico desde o qual operam a maioria das intervenções de ordem educativa. Cabe explicitar que, com essas afirmações, não estamos desconhecendo a importância que teve e tem a escola para a transmissão cultural; o que estamos tentando postular é que sejam visualizadas outras possibilidades para os processos de ensino e de aprendizagem que estão operando em um universo mais amplo. Desde então, enfrentar o desafio que implica transpor a linha que divide o dentro e o fora significa reconhecer que nos encontramos em um mundo em profundas mutações, que essas mutações são um signo epocal e que não somente se circunscrevem no plano político e social, como também atravessam a trama urbana escrevendo permanentemente o texto pedagógico.

Por meio da perspectiva da Pedagogia Urbana,² afirmamos que o processo de ensino e de aprendizagem necessita reconhecer-se em múltiplos espaços que não seguem a significação histórica da instituição escolar (e que a enriquecem), mas que, por sua vez, ampliem as possibilidades de que se produzam em outros âmbitos. Nesse sentido, e como parte dessa operação de descentramento, a tarefa educativa não pode ser colocada sob a tutela de um só sujeito e sim de novos atores que assumam a tarefa de ensinar, para além da comprovação profissional específica.

² Epistemologicamente, trata-se de um construto que tem o objetivo de articular a cidade em geral, e a trama urbana em particular, com uma dimensão pedagógica própria; nesse sentido, não existe UM conceito de pedagogia urbana e sim uma série de construções conceituais e estratégias de intervenção que provém de diversos campos – da sociologia urbana, da antropologia cultural, do planejamento estratégico e, obviamente, da pedagogia. Começou-se a se utilizar mais sistematicamente com a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras, fato produzido na cidade de Barcelona em 1990, e que, na atualidade, articula uma rede com mais de 300 cidades no mundo. Para ampliar, visitar: <www.edcities.bcn.es>.

Assim, o reconhecimento de que existem outros sujeitos implica um novo suporte educacional sobre o que significa ensinar e aprender. Em termos de uma primeira aproximação histórica, recorreremos a algumas imagens interessantes, como a dos mestres gregos caminhando com seus discípulos pelas ruas, os artesãos medievais com suas oficinas, os monges em seus monastérios, o ancião nas tribos, etc. Todas elas, para além das diferenças históricas e políticas, estão atravessadas por uma operação fundamental: *a transmissão cultural*.

Transmitir a cidade que vivemos, construímos, nos representamos, imaginamos, amamos ou odiamos, territorializa (no sentido conceitual, mas também geográfico) a tarefa que estamos mencionando, ocupando espaços e sinalizando trajetos. Mas as imagens a que estamos nos remetendo implicam também uma relação na qual, além de um saber, se transmite um ofício. O artesão *transmite* a seu aprendiz um saber e um saber-fazer, mas esse ato também constrói saberes sobre esse ofício, da mesma maneira que um ancião é um *repassador* de uma história acerca de seu povo, mas, por sua vez, no mesmo momento em que está narrando, assinala novas aprendizagens para o presente de sua comunidade.

Mas o processo de transmissão, cujo cenário principal e função social por volta do final do século 19 e em boa parte do século 20 estavam claramente estabelecidos, sob a ideia fundante da *promoção do progresso na forma indefinida*, tem adquirido outras características no contexto dos parâmetros contemporâneos. A transmissão cultural, sustentada pela relação assimétrica adulto/jovem ou mestre/adulto sobre a qual se construíram sistemas de educação, assim como estilos de ensinar e aprender, encontra-se atualmente em questionamento: em primeiro lugar, porque a escola não pode dar conta desse exterior que se transforma de maneira acelerada e, em segundo lugar, porque as posições em torno do que se sabe (e do que não se sabe) e a função de transmissão encontram-se permanentemente interpeladas, entre outras questões, pelo impacto da globalização e do desenvolvimento de novas tecnologias.

Desde esta leitura o texto pedagógico e a trama urbana oferecem novos territórios onde se entrelaçam atores que trazem uma história, que têm uma herança, mas que, por sua vez, são transmissores de uma (deveria se dizer de múltiplas) maneira de existir no espaço urbano. No cruzamento de espaços e tempos, os mundos institucionais delimitados nos termos do formal e do não-formal são atravessados por uma nova lógica que não reconhece, conforme Gilles Deleuze, as segmentações duras. Em um mundo múltiplo, insone, permanentemente em mudança (como considerava o filósofo alemão F. Nietzsche), a educação não pode ser reduzida (insistimos) somente às ações que se levam adiante nas escolas, já que existem outros universos nos quais podem ser reconhecidas lógicas pedagógicas que se expandem e se desenvolvem nesse complexo mundo do urbano, territórios em que é passível de mapeamento um amplo espectro de atividades artísticas, culturais e políticas que envolvem os seus protagonistas na construção de uma matriz de saberes muito ligados ao conceito de autogestão e de participação.

Ao reconhecer a importância pedagógica desses *outros lugares*, estamos chamando a atenção sobre um território no qual os processos de ensino e de

aprendizagem se ressignificam, os conteúdos se multiplicam e instituem como sujeitos aquelas pessoas implicadas. Mas, para poder enxergar isso, é fundamental reconhecer as lógicas pedagógicas que se estabelecem nesses territórios aos quais chamaremos de *novos cenários educativos*. São exemplos disso as bibliotecas populares, os museus, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações não governamentais, as oficinas focalizadas segundo o público (crianças, jovens, adultos, terceira idade), os clubes, as igrejas, os movimentos sociais, etc. Cada um desses cenários implicam dimensões urbanas, formas de vincular-se com a cultura, assim como lógicas de participação diferentes, mas todas permitem experimentar esse estranhamento necessário para que a educação seja habitada de maneira diferente. Como assinalam Jaqueline Moll e Gesuína Leclerc (2010, p. 54):

A política educacional deve articular-se a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Nisso reside a importância de se considerar as políticas para um município educador, articulando-se as relações entre município, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como agente educativo.

A viagem pedagógica como estratégia de ensino

Em várias oportunidades temos aludido à necessidade epistemológica de produzir um estranhamento do olhar para poder construir algum tipo de estratégia pedagógica com uma forte ancoragem no território urbano. A esse respeito encontramos a ideia da viagem como instância de distanciamento que possibilita um descentramento (espacial e temporal) daquelas instalações nas quais geralmente o habitual tem lugar. Com essas afirmações, reiteramos a insistência de que o processo de ensino e de aprendizagem como consequência, quaisquer de suas construções didáticas não se produzem apenas nas aulas, mas também se produzem nos novos cenários educativos que se ampliam no complexo universo das cidades. Nesse sentido, a *viagem pedagógica* se constitui como um poderoso instrumento por meio do qual podemos organizar práticas educativas que atravessem e rearticulem as fragmentações que muitas vezes existem entre esses cenários, superando as linhas imaginárias que delimitam o dentro e o fora do universo escolar. A pedagoga argentina Sandra Carli (2004, p. 39), em um refinado ensaio sobre a relação entre os pintores Lino Spilimbergo e Carlos Alonso, mestre e discípulo, respectivamente, escreve: “em todo processo de formação se produz alguma forma de viagem que separa o aprendiz do próprio conhecido-familiar e põe em contato com o desconhecido–o estrangeiro–o mundo [...]”. É justamente disso que se trata, distanciar-se (ao menos por um tempo) dos territórios conhecidos, separar-se daquilo que nos é familiar para encontrar-se com um mundo que se nos apresenta como o não-conhecido, constituindo-nos, assim, como uma espécie de *estrangeiros* (Corral, 2003, p. 25). Nesse sentido, entendemos ser pertinente explicitar que, quando transformamos a viagem em verbo, estamos nos referindo à ação de deslocamento que isso implica. Essa ação pode realizar-se em múltiplos sentidos: da escola ao bairro, de um bairro até outros – enfim, trata-se de atravessar cenários e territórios, percorrendo horizontes.

Assim, antes de continuar, devemos fazer uma distinção fundamental. Referimo-nos às diferenças que existem entre viajantes e turistas. A esse respeito, o escritor e compositor estadunidense Paul Bowles (2006, p. 22) assinala algumas particularidades que nos permitem distinguir um do outro:

[...] entre o turista e o viajante a primeira diferença reside em parte no tempo. Enquanto o turista, em geral, regressa à casa ao cabo de alguns meses ou semanas, o viajante, que não pertence mais a um lugar do que ao seguinte, se desloca com lentidão durante anos, de um ponto a outro da Terra. O turista aceita sua própria civilização sem questioná-la, e o viajante a compara com as outras e critica os aspectos de que não gosta.

Deslocar-se, comparar, distinguir, criticar, estabelecer um critério próprio são algumas das operações mais importantes desse viajante, em oposição ao turista, cuja viagem está determinada por um tempo demarcado, no qual o retorno foi preestabelecido e, portanto, tem pouco a explorar; mas, além disso, se trata de um sujeito conformista que retorna à *comodidade do conhecido*. A respeito desse último, Silvia Alderoqui (2005, p. 9) assinala: “os viajantes são intermediários que, em seu movimento, comunicam lugares que se encontram separados por distâncias e hábitos culturais e se nutrem desses contrastes. Deslocar-se se converte assim em tomar conhecimento do que nos difere dos outros”. É nesse sentido que o exercício desse *diferir* torna possível construir um diálogo diferente com o mundo. Este sair do estabelecimento escolar também implica sair do estabelecido que nos tem feito ancorar em um pensamento unívoco e atomizador dos espaços. Trata-se de uma nova concepção do tempo que reconhece as lentidões e paradas, as incompletudes e deslocamentos que nunca terminam porque *sempre há uma viagem que ainda está por fazer-se*.

A viagem em oposição a esta expansão do tempo e do olhar, assim como a esta possibilidade de diferir, propõe uma realidade já vista e enquadrada em um guia turístico (o manual escolar, no caso das escolas) que tem estabelecido lugares, sítios, travessias, percursos, sendas transitadas por outros; no caso das viagens previstas por agências especializadas, se trata de uma realidade ordenada e previamente organizada e que ademais se tem colocado em termos econômicos. Como consequência dessa realidade enquadrada, o relato da viagem será a transcrição da viagem anterior na repetição do relato por meio dos cartões postais. Por exemplo: se fizéssemos o exercício de compartilhar nossas fotografias com os outros turistas que realizaram a mesma viagem que nós, é muito provável que encontraríamos os mesmos registros dos mesmos lugares, das mesmas paisagens, dos mesmos monumentos, dos mesmos personagens, etc. A viagem turística geralmente está organizada sob um critério mercantilista e constrói uma taxionomia: turismo ecológico, turismo rural, turismo cultural, turismo sexual, turismo gastronômico, turismo patrimonial, etc. Nesse sentido, o turista é um espectador; seu campo visual está ordenado e enquadrado, atende dogmaticamente aos sinais (permitido passar, siga por ali, proibido, etc.) e sua relação com a paisagem e fundamentalmente com outras pessoas será escassa, como assinala o ensaísta Nicolas Rosa (2002, p. 15):

[...] a estrutura da viagem turística se fundamenta em uma falta inicial, propícia a todo desejo, um desmedro próprio da viagem imaginária entre o exótico e a referencialidade implícita do já habitado, do já frequentado, do já explorado: uma exploração metódica de um mapa construído pelo desejo e o mercado capitalista da transitoriedade.

Uma vez estabelecidas as diferenças radicais entre viajar e fazer turismo, cabe-nos a aproximação com outros tipos de questões fundamentais que se referem ao fato de transformar-se em viajantes. Essa ação implicará, necessariamente, atravessar algumas instâncias, já que se constituirá em todo um ritual de passagem: do mundo interior ao exterior, do conhecido ao desconhecido, da vida privada à vida pública, do texto escolar à trama urbana, de criança/jovem a adulto. Cabe assinalar que estes tipos de rituais têm sido fundadores e é possível encontrá-los em nossa cultura – e nesse código podemos ler um sem número de expressões artísticas: a viagem de Ulisses, como também de Jack Kerouac, ou a do pequeno Josué, que, acompanhado por Dora, parte em busca de seu pai no filme *Central do Brasil*, de Walter Salles. Um detalhe: essa viagem é empreendida por uma criança acompanhada por uma adulta, cujo ofício está ligado à escrita. Isso nos habilita a pensar nessa nova relação entre professor e aluno, a partir da viagem pedagógica em que se trata mais de acompanhar do que de indicar, em solidarizar-se com a busca do outro e não de instituir-se no outro. Pensemos na personagem Dora, cujo ofício se funda em um engano, uma promessa que não poderá cumprir: escrever o relato de outros que nunca chegará ao destino. Será o encontro com Josué e o caminho de uma viagem (juntos) que os transformarão definitivamente.

A pedagogia da viagem também implica a busca de algum tipo de mapa que nos permita a construção de algum roteiro para a ação. Nessa direção, afirmamos que uma das primeiras tarefas será a de trazer com aqueles que iremos empreender este percurso um *itinerário*, que, nesse caso, não significará necessariamente o deslocamento até outra cidade, como também a outros espaços, como o bairro, o centro, o rio, uma rua, uma praça. Do mesmo modo, nos propomos a pensar em *bagagem*, que estará composta, fundamentalmente, por nossa biografia (todo olhar se constrói com base na própria história, bem como nos processos de seleção daquilo com o qual nos identificamos) e pelas ferramentas que permitam nos apropriarmos daquilo que se nos oferece nesse transcurso da viagem. Simultaneamente, aumentam as estratégias que permitem a *apropriação* do processo de aprendizagem das *regras da leitura e da escrita do texto urbano*, no qual é possível reconhecer sinais, signos, bordas e seus desenlaces mais complexos. Finalmente, uma vez que tenhamos regressado, construiremos um *relato de viagem*, no qual podemos desenvolver uma compreensão criativa do mundo. Esse é, de algum modo, o momento mais pedagógico dessa viagem: estrutura-se no depois e tem a ver, fundamentalmente, com a possibilidade de sua reconstrução, instância metacognitiva por excelência. Parafraseando o filósofo Gastón Bachelard, é aqui onde se interpela a *imaginação poética*, colocando a palavra em *estado de emergência*: O que digo sobre esta viagem? Como o digo? Sob qual roupagem? Por exemplo, caminhar pela orla de Buenos Aires permitiu ao grande poeta argentino Jorge Luis Borges dizer “a cidade está em mim como um poema que não consegue deter-se em palavras”, e deslocar-se pelas cidades possibilitou ao pintor Antonio Berni encontrar-se com os objetos e personagens que se tornariam parte de sua obra. Dessa maneira, uma vez atravessada esta viagem pedagógica, talvez também possamos empreender nosso próprio percurso, traçar múltiplos itinerários e encontrar nos rincões mais inesperados da cidade que

habitamos uma cena que nos permita desenvolver nossa imaginação poética e pedagógica.

Referências bibliográficas

ALDEROQUI, Silvia. Metáforas por la ciudad. *Ciudades*, Puebla, n. 67, jul./sept. 2005.

AUSTER, Paul. *Smoke & Blue in the face*. Barcelona: Anagrama, 1997.

BAEZ, Fernando. El enigma de los libros destruidos en Irak. *Revista Número*, Bogotá, n. 39. ago. 2010. Disponível em: <<http://www.revistanumero.com/39Irak.htm>>.

BORGES, Jorge Luis. Vanilocuencia. In: _____. *Fervor de Buenos Aires*. Buenos Aires: Emec, 1923.

BOWLES, Paul. *El cielo protector*. Barcelona: Editorial Seix Barral, 2006.

BRARDA, Analia; RIOS, Guillermo. Argumentos y estrategias para la construcción de la ciudad educadora. *Cuadernos de Ciudades Educadoras*, Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, Delegación América Latina, Rosario, Argentina, n. 1, marzo 2000.

CARLI, Sandra. Imágenes de transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. In: FRIGERIO, G.; DIKER, G. (Orgs.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004.

CORRAL, José Luis. Los viajes del Cid. In: CASTAN, Carlos et al. *Viajeros*. Barcelona: Ediciones Quinteto, 2003.

GORELIK, Adrian. *Das vanguardas a Brasília: cultura urbana e arquitetura na América Latina*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HUYSEN, Andreas. *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización*. Puebla: FCE, 2002.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína. Educação integral e comunitária: o remirar-se da cidade e da escola. In: PADILHA, Paulo; CECCON, Sheila; RAMALHO, Priscila. *Município que educa: múltiplos olhares*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. p. 51-57.

Ñ Revista de Cultura, [suplemento del Clarín], Buenos Aires, n. 184, 7 abr. 2007.

ROSA, Nicolas. *Nuevas expediciones, itinerarios, migraciones, excursiones, turismo*. Conferencia correspondiente al 1º Encuentro las Metáforas del Viaje y sus Imágenes: la literatura de viajeros como problema, Rosario, agosto de 2002. 1 CD-ROM.

SARLO, Beatriz. Prólogo. In: WILLIAMS, Raymond. *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

Guillermo A. Rios é doutorando em Ciências Sociais da Universidade Nacional de Entre Rios (Argentina), diretor do Complexo Astronômico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rosário (Argentina).

guillermoriosar@gmail.com