

DIDÁTICA URBANA: COTIDIANO E ESPAÇO PEDAGÓGICO

Didática – 4

Carlos Augusto de Amorim Cardoso (UFPB)

A cidade como campo do conhecimento

A cidade tem larga tradição de presença na educação e constitui-se como um elemento absolutamente necessário para compreensão da dinâmica da sociedade. Analisar a unicidade da cidade como lugar onde se desenrolam as atividades e manifestações de seus habitantes, os sentimentos de identidade coletiva, as percepções subjetivas e experienciais e relacioná-la à educação e ao campo educativo, é uma maneira proveitosa para observar comportamentos e estilos de vida que se expressam na sociedade urbana e na escola. Dessa maneira, para fixar a cidade no campo educativo é necessário verificar os ordenamentos e a disciplinamentos urbanos, situados no mesmo projeto de modernização da educação e do ensino.

Se a cidade adquire a importância expressa, há de retomar a geografia como ciência do espaço e testemunha das transformações culturais e intelectuais e assentir com a proposição de que as “pessoas não deviam fazer a sua história, mas antes a sua geografia”. Não é por acaso que uma filosofia da educação que irá instrumentalizar a cultura brasileira nas décadas de 20 e 30 e formular as bases de uma reforma educacional, desejava a integração, através da educação, ao movimento de evolução geral da Humanidade (VERÍSSIMO, 1985).

Cumprir o glorioso destino de se tornar uma pátria “grande, poderosa e invejável”, cimentar a unidade da nação ameaçada pelos surtos separatistas que o federalismo despertava, bem como propugnar uma educação leiga, inspirada nos grandes interesses humanos e baseada na experiência da ciência universal, eram conceitos para serem assimilados através das reformas urbanas e educacionais. No ensino de geografia, por exemplo, os governos deveriam instalar cinematógrafos escolares para o ensino intuitivo, pois “a formação patriótica se faz através do ensino da história e da geografia nacional, especialmente da Parahyba e também pelo culto a

bandeira, festas cívicas e canto dos hinos nacionais: a *noção de pátria o ponto de convergência entre todas as correntes de pensamento* (grifos no original)¹”.

Para os pensadores marxistas, em sua maioria, as tentativas de pensar o urbano fora da perspectiva marxista foi tido como “um desvio direitista”. Contudo, teóricos desta corrente acreditam que a função das diversas lógicas do método para pensar e explicar a cidade e o urbano podem resultar numa experiência rica e produtiva.

A cidade atual – e sua paisagem - realiza-se como uma espécie de composição de materiais de texturas variadas, superpostas ou colocadas lado a lado, como imagem a ela associada, misto de tradições locais e referências históricas do lugar. As práticas culturais na cidade estimulam a sua forma e conformam a sua estrutura. O significado das relações sociais e o uso da cidade na construção das prioridades culturais – fundamentais para o processo educativo - transformam-na numa projeção de imagem: dos ideais de comércio e da mercantilização do espaço. A cidade desempenha, assim, a função clássica de acumulação de capital e de consumo de bens e serviços. Isto nos leva a dizer que estamos assistindo uma ação sobre o espaço citadino como “experiência vital” e complexa de espaço-tempo, provocando um “turbilhão” que pode anular fronteiras, propiciar aventuras, poder, alegria etc.

Ao passar em revista as espacializações e suas relações entre a geografia e a teoria social crítica, SOJA (1993), alcança a dialética sócio-espacial e conclui que a história da urbanização torna-se “necessária e centralmente, uma *geografia* (grifo do autor) histórica localizada” (SOJA; 1993: 127). Este exame permite avaliar a acumulação que tornou a espacialização dispendiosa nos séculos XIX e XX. Desta maneira, a crítica ao terreno urbano do consumo coletivo como local fundamental para a realização do valor e para uma luta de classes cada vez mais espacializada cresce assustadoramente (SOJA; 1993). Poucos conseguiram ver que o que estava sendo afirmado por Lefebvre era uma especificação espacial abrangente do urbano. O processo de urbanização, longe de ser autônomo, era parte integrante da espacialização envolvente e instrumental que era tão essencial ao desenvolvimento histórico do capitalismo: uma espacialização quase invisível para o marxismo e outras perspectivas críticas durante a maior parte do século XX.

¹ JORNAL O EDUCADOR (órgão do professorado primário). ANO I. N° V, Parahyba, segunda-feira, 28 de novembro de 1921.

Assim, a construção do espaço da cidade dar-se-á através da geografia, por entre uma revolução na qual os indivíduos e as comunidades somente poderão construir os locais e os acontecimentos correspondentes à apropriação, não apenas do seu trabalho, mas de sua história. Desse modo, a modernidade que a cidade representa torna-se cultura e lugar de busca da unidade perdida. Nesta busca, a cultura da cidade é uma esfera separada obrigada a negar a si própria. Na luta entre a tradição e a inovação, que é o princípio de desenvolvimento interno da cultura, só se pode prosseguir através da vitória permanente da inovação. Uma 'recolecção das lembranças' dessa ordem, como o conhecimento/reconhecimento histórico da arte do passado da cidade, é uma ressurgência do espaço e da geografia da própria cidade.

Essa constatação é possível porque o pensamento só pode existir se for no lugar, na espacialização que explica a própria cidade. O pensamento é, assim, uma questão de lugar, de topologia, de desenho que determina o que está dentro e o que está fora. Esta realidade pode ser, concomitantemente, fruto de um pensamento que pensa sempre a cidade fora dele mesmo e por isso mesmo não consegue projetar a cidade com uma trama complexa e com um intricado campo polifônico, essenciais para o debate da política urbana.

Nesse aspecto em particular poderíamos mencionar que, no âmbito da escola como lugar, a localização num determinado espaço com determinadas configurações já era, em meados do século XIII, "um dos elementos mais característicos da instituição escolar" (FRAGO & ESCOLANO; 1998: 65). No Brasil, tais considerações ganham contornos mais definidos no Estado Novo, apesar de se fazerem presentes desde antes, conforme a nossa proposição nesta pesquisa que ora se apresenta. No processo de construção do prédio do Ministério da Educação e Saúde Pública na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, Gustavo Capanema, então ministro, aprofunda esta trama polifônica fruto do conjunto de forças sociais, quando deixa transparecer que o edifício "é fruto do desejo irremovível de construir de uma administração e de uma época. O Brasil Novo funda-se em um projeto construtivo: assentar as bases da nacionalidade, edificar a Pátria, forjar a brasilidade." (LISSOVSKY & SÁ; 1996: xix).

Neste sentido, o espaço e a geografia urbana se encontram. A geografia está intrinsecamente associada à idéia de espaço. A contribuição da geografia para ciências da educação, em torno da noção de espaço, pode ser a de considerar o espaço como "*topos*" que contém um conjunto de relações sociais que formam identidades próprias.

Este espaço socialmente construído é, por excelência, um espaço geográfico, que alia, portanto, estruturas e formas, cenários (paisagens) e atores sociais numa unidade. A estruturação espacial não é, em momento algum, dada pela percepção, mas sim por conjuntos econômico-sociais, e o ramo do conhecimento que aproxima um debate desta natureza é sem dúvidas a geografia urbana.

As transformações com modernizações são reveladoras do espaço social, de uma geografia urbana. A modernidade, a modernização e a preocupação cultural presentes na cidade contrastam com o fato de que esta modernização não chega em todos os lugares da cidade com a mesma intensidade e qualidade. A reformulação do espaço urbano e o reordenamento da cidade produz a complexidade onde riqueza e pobreza aumentam paralelamente.

Na cidade da Parahyba, nos tempos iniciais de sua formação territorial, as edificações religiosas grafaram a morfologia urbana: a cruz, símbolo do cristianismo, exprimia a disposição da ocupação dos templos na cidade: na “cabeça” da cruz, ao Norte, a Ordem dos Franciscanos; aos “pés da cruz, ao Sul, a Ordem do Jesuítas; no “braço esquerdo”, a Oeste, a Ordem dos Beneditinos e a Leste, no “braço direito da cruz, a Ordem dos Carmelitas.

O crescimento da cidade da Parahyba, desde o século XVI, acontece à serviço das relações internacionais e do processo de colonização. As primeiras implementações de porte no que diz respeito à equipamentos urbanos e à modernização, tais como iluminação elétrica (1914), abastecimento d'água (1911) e sistema de transportes (1896-1914)² somente são iniciadas na década de 10 do século XX, ainda que a cidade esteja concentrando suas atividades econômicas nas grandes propriedades exportadoras e imersa numa estrutura de base agrária, com “poucos *inputs* de urbanização”.

O século XIX, na cidade da Parahyba, pouco difere dos séculos anteriores, embora esse período da história brasileira seja apontado como marco do impulso das cidades, indústrias ou atividades urbanas, quando então se inicia o desprestígio da aristocracia rural. A lentidão das transformações fazia com que essa cidade se mantivesse até então, “pequena, antiquada, carente de diversos equipamentos urbanos e

² O primeiro ano indica o sistema de bondes puxados a burro. O segundo é o ano da inauguração dos bondes elétricos, que coincide com a instalação da rede de iluminação elétrica. (RODRIGUEZ, 1961: 104-189).

que chama atenção apenas por aspectos exóticos da sua paisagem natural e peculiaridades de poucas edificações” (AGUIAR & MELLO, 1989:75).

A cidade da Parahyba, que continua o lugar do movimento dialético das necessidades, desejos e prazeres, expande-se conservando a “fisionomia” do campo. A implementação de incrementos urbanos são exclusivos por muitos anos ao meio urbano, e pertenciam ao imaginário da elite que passara a ter a cidade como *locus* de moradia e que necessitava de uma cidade limpa, higiênica e iluminada para então chegar à imagem da cidade moderna.

A existência material de um novo espaço urbano que se pretende mais amplo e como fator de progresso para estimular as noções de progresso, de modernidade e de modernização, estão realçadas nos escritos historiográficos e descritas subjacentemente ainda em pesquisas acadêmicas:

A ‘instrução generalizada’, como fator de ‘progresso’, foi sistematicamente defendida pela elite paraibana e esteve condicionada à difusão dos ideais positivistas, implantados no Brasil desde meados do século XIX (...) predominou a convicção de que ampliando a oferta de instrução pública esta propiciaria a ordem e o progresso que, para muitos, tratava-se de ‘questão da sobrevivência nacional’ (PINHEIRO; 2001:130).

De modo similar, Nunes (1994), afirma que a escola reinventa a cidade através do paradigma de “moderno”, delineado no Brasil em fins do século XIX e início do século XX, na cidade do Rio de Janeiro, propiciando que a escola seja um “centro de ressonância e amplificação” da vontade de mudar:

Uma nova leitura do urbano era paulatinamente construída pelo esforço ideologizador de toda uma geração de educadores. (...) Havia uma cultura urbana em processo acelerado de transformação a ser decifrada e cabia à escola ensinar hábitos que ajudassem as crianças mais pobres a interpretar a realidade (NUNES; 1994: 197).

Na cidade da Parahyba, os impulsos para o progresso, principados no governo de João Machado (1908), tiveram continuidade nos anos seguintes, estendendo-se até os anos trinta, passando pelos governos de tradições liberais de Camillo de Hollanda, Castro Pinto e Solon de Lucena, sustentáculos da política epitacista. É neste período que se destaca a ação dos “jovens turcos”, na condução de idéias e ideais republicanos, inclusive na ação educacional: “dos tempos liceanos giza-se, inapagável, a figura impressionante do Professor Doutor Alvaro Pereira de Carvalho”(AGUIAR & MELO; 1989:

201), um dos líderes dos jovens turcos que foi prefeito da cidade. Mas ainda assim eram tempos de escolas isoladas, tais como as de “D. Diná Carneiro Monteiro”, “D. Zinha, D. Maria Araújo”, “D. Dulce Aragão” na cidade da Parahyba (AGUIAR & MELO; *ibidem*); tempos e espaços que se combinam com a escola da “D. Olímpia” e do “Professor Teófilo” na cidade do Rio de Janeiro (NUNES, 1994).

O projeto higienista de Saturnino de Brito está aliado à mudança da sede do Lyceu Paraibano; reformas que incorporam aquelas executadas no Rio de Janeiro por Pereira Passos a partir de 1904, no que diz respeito, sobretudo, ao afastamento da população pobre próximas às áreas centrais. Este embelezamento urbano tenta apropriar a paisagem ao progresso e prender-se aos princípios fixados pelos educadores escolanovistas, “cujos maiores teóricos foram Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo” que previam “uma preocupação em não isolar a educação da vida comunitária” (TRAJANO FILHO; 1998: 101).

Diante disso, os atores sociais da cidade irão construir a concepção de manutenção da ordem oligárquica ao mesmo tempo que propugnam as necessárias reformas instrucionais indicadas pelo atualismo republicano, induzindo à emoção cívica para produzir frutos didáticos na nova ordem. Nesse sentido, a escola reúne os instrumentais essenciais que podem transmitir as noções de cidade moderna e de urbanização como fatores necessários para a construção de uma vida urbana.

Percorrendo artigos e notas das Revistas e Jornais da cidade da Parahyba no início do século XX, verifica-se a elegância das solenidades de inauguração de novas escolas, praças e ruas. São inauguradas não sem estarem presentes notas em jornais e revistas e comemoradas com festividades³.

As doações de prédios pertencentes a “pessoas ilustres” para funcionamento de escolas torna-se habitual, sobretudo após o estabelecimento de contrapartidas legais como o da décima urbana (Lei 544 de 1921). É nessa emaranhada relação: necessidade de ampliar e melhorar as condições da rede escolar, criar vagas e difundir a política de construção de prédios escolares que a ação dos governantes de ocupar o espaço que vão surgir instrumentos legislativos, a exemplo da Lei 544 de 1921, que vai permitir “aos

³ JORNAL O EDUCADOR (órgão do professorado primário). ANO I. N° VII, Parahyba, Segunda-feira, 12 de dezembro de 1921.

particulares construir prédios para escolas com a completa isenção de impostos e a garantia de 1% de rendimentos mensais sobre a quantia orçada”.⁴

No discurso oficial, as transformações da escola acompanhavam as exigências do momento: a introdução da higiene escolar no currículo é feita no mesmo momento da emergência da necessidade de saneamento básico devido ao crescimento urbano (MAIA, 2000). No relatório de 28 de junho de 1909, a Diretoria Geral da Instrução Pública relata ao presidente do Estado, João Lopes Machado, que os edifícios escolares, em especial o da Escola Normal, são inadequados aos fins que se destinam: “ressentem-se de má localização, não obedecem aos preceitos de higiene escolar e nem aos de acústica”⁵.

Dez anos depois, apesar das propaladas reformas da cidade em termos de infraestrutura urbana, estava presente a reivindicação de melhorias. Pelo menos é assim que o jornal do professorado primário comunica e solicita ao Diretor da Instrução Pública beneficiamentos das condições das escolas noturnas da cidade da Parahyba naqueles anos: “as casas de ensino na sua maioria, são prédios impróprios e com serias dificuldades. A falta de luz adequada às escolas proporciona graves consequências. Muitos professores levam de casa candieiros a querosene para poderem exercer suas atividades, como os alunos, com dificuldades para ler e escrever, ascendem velas nas carteiras”.⁶

Assim, as descrições das características das Reforma Urbanas e de uma cultura escolar urbana em gestação na Parhayba do início do século XX permitem-nos avaliar a amplitude territorial do processo de modernização. Então, obtendo a descrição do cotidiano escolar e matizando os estudos feitos em outras regiões em fase mais avançadas de industrialização e crescimento urbano, como foi sugerido por CARVALHO (1998), MONARCHA (1999) e ALVES (1998), pode-se contribuir para a compreensão das relações entre educação e sociedade urbana na República Velha no Brasil como um todo.

O estudo da escola como lugar supõe, na cidade e no urbano, um território de cotidianidade que ocupa uma posição considerável no universo

⁴ JORNAL O EDUCADOR (órgão do professorado primário). ANO I N° IX, Parayba, terça-feira, 17 de janeiro de 1922.

⁵ Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública, 28 de junho de 1909.

⁶ JORNAL O EDUCADOR (órgão do professorado primário). N.º XXVI, Parahyba, quinta-feira, 11 de maio de 1922.

da Geografia e nas ciências da educação. A cidade e a escola continuam a ser locais onde a cultura se transforma e afirma a língua nacional e a identidade racional, fazendo com que a cidade eduque através das suas lutas políticas e, por outro lado, permita a formação de escolas urbanas independentes das Igrejas, propiciando o surgimento de uma pedagogização da sociedade. Datam da Baixa Idade Média as primeiras preocupações da educação urbana, uma vez que mesmo as cidades empobrecidas e marginalizadas mantinham as funções de sedes episcopais, centros religiosos e centros de mercados.

Ao recuperar os Planos de Reforma Urbana da cidade da Parahyba nos anos 1910-30 e analisar a sua efetiva implantação, verifica-se a sua influência na localização das escolas adjacentes ao centro da cidade, bem como o contexto das reformas educacionais, especialmente no que se refere à expansão de escolas primárias. Na identificação dessas configurações espaciais de ordenamento do território da cidade compreende-se a concepção pedagógica das reformas urbanas.

A pesquisa em jornais e revistas do período, em particular nos jornais A União (jornal oficial), no Jornal O Norte, na Revista Era Nova e na Revista O Educador tem sido um levantamento onde se procura avaliar as reações das elites às reformas urbanas e da instrução pública. Carreira de diplomados como a de José Alcides Bezerra Cavalcante é rastreada, pois desempenhou um importante papel de artífice da construção do ensino de geografia. Foi diretor do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e do Lyceu Paraibano, ocupando depois cargo no Museu Nacional e sendo um dos editores da Revista do Museu Nacional. Este lente do Lyceu Paraibano, desenvolveu ainda teses que versavam sobre “o ensino da Geographia nas Escolas Primárias” e das memórias “A cidade da Parahyba” e que foram submetidas à apreciação do VIII Congresso Brasileiros de Geographia, ocorrido de 13 a 20 de maio de 1922 na cidade da Paraíba.⁷

O cotidiano da cidade e da escola são substanciais. Impedem as formas de desaparecerem na abstração e mostram a escola como o lugar de surgimento do conteúdo que transforma as formas da cidade. É nesse diapasão que LEFEBVRE (1981) nos fala que o cotidiano não se inscreve nos domínios e campos parciais; o cotidiano seria o próprio lugar da produção e da

consumação que religa cidade e escola e tende a destacar a “dualidade, binaridade, bipolaridade, mas relação tríade: produção – criação – informação” (LEFEBVRE, 1981:152-153).

Assim, em relação à escola, os conceitos de cotidiano e cotidianidade oferecem nessa tríade fundamental (cotidiano – lúdico – trágico) o fio condutor para a análise do cotidiano escolar, da situação da prática social. A reversibilidade aparente do tempo cotidiano, reversibilidade mostrada ao curso da obra, estabelece uma espécie de muralha contra a angústia. Os objetos escolares se acumulam na cidade como uma fortaleza empilhada no curso dos séculos, mas sobretudo nos tempos ditos modernos. Eles vão dos objetos-utensílios do interior dos alojamentos à organização espacial e arquitetural da cidade contemporânea.

Portanto, das teses ou hipóteses apresentadas para conceber espaço, lugar e cotidiano, adotamos uma mediação: compreende-se o espaço como produto da sociedade, espaço social, portanto. Não seria nem ponto de chegada nem ponto de partida à margem do tempo, da vida e da práxis. Porém, o espaço não é um produto como qualquer outro, um objeto ou mesmo uma coleção de objetos e coisas - um conjunto de mercadorias. O espaço consiste numa espécie de sistema dinâmico abstrato-concreto, homogêneo e desarticulado que é comum às artes, à cotidianidade, trabalho, ócio e inclusive à reprodução da força de trabalho.

Exposto dessa maneira, o espaço social como produto social é tão evidente que parece tautologia. Espaço socialmente produzido é onde se reproduzem as relações de produção. Estas relações são reproduzidas numa espacialidade concretizada, que tem sido progressivamente ocupada por um capitalismo que avança. É uma espacialidade “fragmentada em pedaços, homogeneizada em mercadorias distintas (...) através do consumo coletivo burocraticamente controlado (isto é, controlado pelo Estado), da diferenciação entre os centros e as periferias em escalas múltiplas, e da penetração do poder estatal na vida cotidiana” (SOJA; 1993: 115). Por fim, cabe dizer que o espaço como produto serve também de instrumento para o pensamento como para a ação: tempo e espaço estão imbricados assim como natureza e sociedade.

⁷ Annaes do VII Congresso Brasileiro de Geographia. Reunido na Parahyba do Norte, de 13 a 20 de maio de 1922. 1º Volume (organização e funcionamento). Imprensa Oficial: Parahyba, 1926, p.23 e 45.

Deste modo, o conceito de cotidianidade fixado para o estudo da escola como lugar não vem do cotidiano nem o reflete: ele exprime antes de tudo a transformação do cotidiano vista como possível em nome da filosofia. Mas também não provém da filosofia isolada; ele nasce da filosofia que reflete sobre a não-filosofia, o que é sem dúvida o arremate supremo da sua própria superação.

Didática Urbana

Atualmente três são as correntes que buscam a cidade como objeto de estudo no campo educacional. A primeira delas procura nos trabalhos de pesquisa da geografia urbana e áreas afins o instrumental para enunciar o campo metodológico necessário para a ação dos professores na reflexão sobre a vida na cidade. Esta corrente denomina-se Didática Urbana, tem raízes no Departamento de Metodologia de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona, sobretudo nos trabalhos de “Didáctica del medio urbano” reunidos em torno da Revista IBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia (1995).

Essa linha de investigação, se insere nas tendências pedagógicas que aquele grupo catalão chamou de “didática do meio urbano”, ou de outra forma: “didáctica medioambiental”. Tem a pretensão de fazer com que os educandos da escola fundamental e média – e os cidadãos de modo geral – compreendam, através de procedimentos metodológicos de pesquisa, de observação e da descrição de paisagens, os processos formadores do urbano e possam agir de forma ativa na cidade através do estímulo da participação na gestão da cidade.

A atuação do referido grupo dá-se em experiências de cursos de férias, com roteiros e itinerários, materiais didáticos sobre a evolução urbana da cidade, dos bairros, seminários para professores e na programação do curso de Geografía y Didáctica de las Ciencias Sociales. O procedimento está baseado nas metodologias de descrições e na análise tratamento didático da realidade urbana.

No Brasil, a produção de pesquisa que nos apresenta conhecimento com esta linha investigativa é tímida, resumido-se às publicações de FERREIRA (1996) e GELPI e SCHÄFFER (1999). Existem ainda trabalhos de natureza conceitual mas de

pouco aproveitamento metodológico para o ensino fundamental, tal como o de CARLOS (1999).

A segunda corrente também tem raízes na região da Cataluña. Está relacionada às reformas da cidade de Barcelona e chama-se cidades educadoras. Suas propostas não situam-se no campo da pesquisa acadêmica, apesar de vários de seus membros serem ou terem sido eminentes pesquisadores ligados às universidades. Sua concepção básica deriva das reformas urbanísticas que a cidade de Barcelona foi palco nos anos anteriores às Olimpíadas esportivas no ano de 1992. Girando em torno da Unesco, a idéia de cidade educadora, propõe a formação de cidadania e gestão urbana.

A terceira corrente muito recentemente está presente nas Ciências da Educação e na Pedagogia brasileira, apesar de alguns trabalhos já indicarem este desejo. Sua linha investigativa tem ligações com a construção da cidadania à partir da ausência de espaços de construção da mesma: a escola que tem por lugar a cidade, conforme pode-se verificar em CORREIA (1998).

Nessa pesquisa que ora apresentamos utilizamo-nos de várias experiências e da produção dos viajantes e cartógrafos, aqueles primeiros geógrafos que produziram um saber, entre outras finalidades, prático e aplicado a serviço do Estado. Neste momento, parece-nos ser a oportunidade de revisar esta pedagogia da interação homem x meio e da educação natural, que numerosas correntes pedagógicas instituíram no contato com o meio e interação com ele.

Os métodos descritivos e memorísticos herdados dos cartógrafos e viajantes e as reformas educativas que o novo regime imprimiram na educação propugnavam uma lógica coerente com a sociedade em formação. Portanto, o ensino de geografia que tinha reconhecimento pedagógico era aquele que produzia um modo de ver que se constituísse como um arcabouço de idéias que tornassem as pessoas bons cidadãos e bons patriotas.

Muito dos pressupostos pedagógicos desta iniciativa didática estão vinculados à obra “Emílio” de Rosseau, na qual a Escola Nova tem suas raízes. A idéia central dessa escola é fomentar a curiosidade dos alunos despertando a sua atenção pelos fenômenos naturais e sociais. São estas razões que dão aos trabalhos de campo e às excursões escolares o valor fundamental da experiência; uma transação ativa entre o sujeito e seu entorno. Isto fundamenta a necessidade de construir uma escola que possibilite às crianças

desenvolverem sua personalidade juntamente com o sentimento de pertencimento à sua comunidade.

Desta feita, podemos considerar que a geografia brasileira estava sintonizada com alguns procedimentos pedagógicos da Escola Nova; sem contudo abandonar o desígnio de tornar este conhecimento adquirido um meio de progresso individual e coletivo, tendo em vista a nação.

Deste modo é que o aprendizado realizado no decorrer de nossa formação profissional de geografia orientará o nosso olhar e, permeado por esses filtros teórico-metodológicos, a nossa *observação* se concretiza. Com MAIA (1999), vale considerar o enunciado:

(...) ...este olhar muitas vezes é modificado ao ouvirmos as pessoas e para ouvir precisamos também de um aprendizado. Saber ouvir uma linguagem diferente, conseguir apreender as diversas expressões e gesticulações é um exercício que não se aprende unicamente através dos livros. Retirar explicações para as nossas perguntas do olhar e do ouvir aprende-se na realização do olhar e do ouvir, portanto na *observação*, daí a necessidade da prática de excursões e trabalhos de campo durante a formação acadêmica (MAIA, 1999: 2).

Recuperar dois procedimentos clássicos da geografia é uma das intencionalidades da didática urbana: **a observação**, como análise da realidade vista com os olhos do espírito; e **a descrição**, que é uma forma de apresentação dos objetos, fatos e características de uma situação ou determinada realidade social localizada no tempo e no espaço. Os conhecimentos derivados das excursões escolares e dos trabalhos de campo abrem “caminhos” que conduzem à inovação da ação educativa.

Destarte, os trabalhos de campo e as excursões escolares devem também propiciar atitudes que levem também aos educandos a formação de noções básicas de magnitudes, tamanhos e números, sobretudo quando de sua 1ª geografia que é o seu entorno (casa, cidade etc.).

Por fim, cabe ressaltar que a Didática Urbana é um modo de proceder muito adequado à produção do conhecimento porque coloca os educandos em contato direto com os problemas espaciais de diversas ordens, com a necessidade de selecionar as informações e avaliar as diferentes espacialidades da realidade social.

Assim, o uso de percursos urbanos⁸, relatos de experiências, exposições em paraças, visitas a museus tem ocorrido sem muita conexão da escola com a realidade urbana circundante e sem relacionar a inserção dos indivíduos na vida cidadina.

Como habitantes da cidade, as crianças e os adolescentes a percebem como um referente que possui uma imagem concreta, com vinculação racional e afetiva que varia em função das determinações em que cada um indivíduo está inserido. Esta imagem da cidade será mais ou menos determinante em função da vida de cada um no bairro, da vivência nas áreas de ócio e lazer, nos espaços de compras, na centralidade de suas ruas e nos ambientes cotidianos.

Para a cidade, conforme falamos, é que convergem diversos campos de conhecimento. Por esta razão é que a cidade é um autêntico filão de recursos didáticos e campo de observação, permitindo estabelecer conceitos, construir conhecimentos e ser uma escola de convivência com potencialidade formativa. Os educandos percebem a cidade como um referente que tem uma imagem concreta; uma vinculação racional e afetiva determinada pela sua inserção particular: a vida do bairro, a vivência nas áreas de ócio e lazer, nos espaços de compras e na centralidade das ruas.

Assim, há interesse de recentes grupos em processo de consolidação que se atribua um marco alternativo que aborde o estudo da cidade como conhecimento escolar, elaborando propostas não só a partir de trabalhos científicos, mas também das concepções e percepções que fazem os alunos.

O quadro abaixo sintetiza uma “trilogia da pedagogia da cidade”, um dos modos de como colocar-se em contato com o pensar a cidade:

TRILOGIA DA DIDÁTICA URBANA PARA PENSAR A CIDADE

Dimensão do conhecimento	Dimensão Pedagógica	Descrição	Ações
Aprender na cidade	Cognição (informações sobre a cidade)	Instituições, equipamentos, acontecimentos (datas/calendário) encontros, experiências coletivas, transporte, circulação (normas)	Conhecer a cidade

⁸ Sobre esta temática, ver o brilhante relato de experiência de GELPI e SCHÄFFER (1999).

Aprender cidade da	Afetividade (relações)	Modos de vida, normas e atitudes sociais, valores, tradições, costumes, expectativas, acontecimentos individuais (festas, aniversários)	Amar, afeiçoar e sentimento de pertencimento; Ajustar-se à cidade (migrante); Usar a cidade, viver como cidadão; Representar o lugar social e os poderes políticos (instituídos)
Aprender cidade a	Psicomotricidade	Forma e ordenamento da cidade, estruturação das relações campo-cidade, gênese da cidade	Circular na cidade, Compreender, desenhar a cidade, escala (tamanho urbano – cidade) Gerir a cidade; Aprender a apreender

Deste modo, esta pesquisa busca, inicialmente, interrelacionar três dimensões do conhecimento com três dimensões pedagógicas. A primeira, **aprender na cidade**, examina as instituições, os equipamentos, as normas, os modos de transportes e a circulação da cidade. Isto implica numa **cognição** que requer a ação de conhecer a cidade.

A segunda dimensão do conhecimento, de feição **afetiva**, investiga como **aprender da cidade**: os modos de vida e as atitudes sociais, os valores, as tradições e os costumes no sentido de ajustar o sentimento de pertença e de uso, concorrendo para a inclusão dos ser social nos lugares e poderes instituídos.

A terceira e última dimensão pretende **aprender a cidade** através da **psicomotricidade**, que se efetiva no momento que se compreende o seu desenho, o seu tamanho, a sua forma e gênese, além da estruturação das relações campo-cidade. Tudo isto conduz a uma ação consciente (a cidade pensada) de intervenção e de prática efetiva da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda.** O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- AGUIAR, W. & MELLO, J. O. A. .** Uma cidade de quatro séculos. Evolução e roteiro. João Pessoa: Fundação Cultural do Estado da Paraíba, 1989, p. 201-2.

- CALLAI**, Helena Copetti. O espaço e a geografia na obra de Rosseau o “Emílio. Ijuí (RS): Unijuí Editora, 1996. (Coleção Livro de Bolsa).
- CARLOS**, Ana Fani Alessandri. “Apresentando a metrópole na sala de aula”. In: A geografia na sala de aula. Ana Fani A. Carlos (Org.). São Paulo: Contexto, 1999, p. 79-91.
- CARVALHO**, Marta Maria Chagas de. Notas para Reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930), Cadernos de Pesquisa (São Paulo), nº 66, agosto, 1998.
- CORREIA**, Teodósia Sofia Lobato. A pedagogia das cidades e a construção da identidade cidadã. ANPED, 1998.
- FERREIRA**, Angela Lucía de Araujo. De la producción del espacio urbano a la creación de territorios en la ciudad. Un estudio sobre la constitución de lo urbano en Brasil, el caso de Natal. Universidad de Barcelona (Departamento de Geografía Humana), julio 1996. (Mimeo.)
- FRAGO**, Antonio Viñao & **ESCOLANO**, Agustín. Curriculo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GELPI**, Adriana e **SCHÄFFER**, Neiva Otero. “Guia do Percurso Urbano”. In: **CASTROGIOVANNI**, Antônio Carlos (org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 2ª.ed., Porto Alegre: editora da universidade / UFRGS, 1999, p. 117-128.
- LEFEBVRE**, Henri. Critique de la vie quotidienne. Vol. III – De la modernité au modernisme (pour une métaphilosophie du quotidien). Paris: L’ Arche, 1981.
- LISSOVSKY**, Maurício & **SÁ**, Paulo Sérgio Moraes de. Colunas da Educação: a construção do Ministério da Educação e Saúde (1935-1945). Rio de Janeiro: MINC/IPHAN; Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1996.
- MAIA**, Doralice Sátyro. Alguns comentários a respeito da descrição e da observação. João Pessoa, 1999. (Mimeo).
- _____. Tempos lentos na cidade: permanências e transformações dos costumes rurais na cidade de João Pessoa-PB. São Paulo: USP, 2000. (Tese Doutorado).
- MELLO**, José Otávio de Arruda. Os coretos no cotidiano de uma cidade: lazer e classes sociais na capital da Paraíba. João Pessoa: Fundação Cultural do Estado da Paraíba, 1990.
- MONARCHA**, Carlos. Escola Normal da praça: o lado noturno da luzes. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 1999.
- NAGLE**, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- NUNES**, Clarisse. “A escola reinventa a cidade”. In: **HERSCHMANN**, Michel M. B. & **PEREIRA**, Carlos Alberto Messeder. A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1994, p. 180-201.
- PINHEIRO**, Antonio Carlos Ferreira. Da Era das Cadeiras Isoladas à Era do Grupos Escolares na Paraíba. Campinas – SP: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 2001. (Tese de Doutorado).
- RODRIGUEZ**, Walfredo. Roteiro sentimental de uma cidade. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- REVISTA IBER DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFIA E HISTORIA. La Ciudad: didáctica del medio urbano. Barcelona: Graó, nº 3 Enero 1995.
- SOJA**, Edward W. Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria crítica social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

TRAJANO FILHO, Francisco Sales. *Vanguarda e esquecimento: a arquitetura de Clodoaldo Gouveia*. Monografia de Graduação. João Pessoa: Curso de Arquitetura da Universidade Federal da Paraíba, 1999. (mimeo).

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 3ª Edição, 1985.