

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL**

DANILO EIJI LOPES

**HISTÓRIA DOS ESTUDOS DO MEIO:
Um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo**

Versão corrigida

São Paulo

2014

DANILO EIJI LOPES

**HISTÓRIA DOS ESTUDOS DO MEIO:
Um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientador: Prof.^a Dra. Antonia Terra de Calazans Fernandes

De acordo:

São Paulo

2014

Nome: LOPES, Danilo Eiji

Título: História dos estudos do meio: um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientador: Prof.^a Dra. Antonia Terra de Calazans Fernandes

Data da Aprovação: ___ / ___ / ___

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Agradecimentos

À professora Antonia Terra de Calazans Fernandes, pela imensa generosidade com que orientou este trabalho e também pelas aulas ministradas, pelas conversas e pelas indicações relativas não só à dissertação, mas a outras instâncias de minha atuação como profissional. Sem dúvida, pessoa fundamental na construção do historiador que sou hoje.

Às professoras Circe Bittencourt e Nídia Pontuschka, pelas arguições feitas durante a qualificação e por aceitarem participar de minha banca de defesa, fechando este ciclo de pesquisa e aprendizado. Profissionais que admiro enormemente. Uma honra.

À Marilu de Freitas Faricelli, ao Ricardo Costa Mesquita e ao Teruko Hayashida pelas horas de entrevistas e materiais pedagógicos cedidos.

A todos os colegas do Pé na Estrada – Projetos em Educação: Eduardo, Fabiano, Jorge, Patrícia e, em especial, Maria Cristina Dias Monteiro, amiga, e que também disponibilizou horas de entrevista.

Aos professores que me permitiram acompanhar suas experiências pedagógicas, sobretudo Márcia Dias, Maria Silvia Santafé, Patrícia Cerqueira, Renata Pellaes, Tatiana de Souza Mendes e Ana Paula, e suas respectivas coordenações e escolas.

A todos os colegas responsáveis pelos acervos e bibliotecas frequentemente utilizados durante esta pesquisa, em especial ao Centro de Memória da Educação – FEUSP.

Aos colegas do Instituto Museu da Pessoa, em especial Sônia London, pelos anos de coordenação, trabalhos, aprendizados e pela confiança que sempre depositou em mim.

À Antônio de Macedo Soares Guimarães, grande amigo, pela revisão de meu resumo em inglês.

Aos meus pais, Emília e Ayres, por todo seu apoio e por estarem sempre ao meu lado. Pessoas fantásticas!

E à Flávia, minha esposa, meu amor, pelo suporte, pelas constantes trocas e por ter acompanhado todo processo comigo.

RESUMO

LOPES, Danilo Eiji. **História dos estudos do meio**: um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A presente dissertação tem o objetivo de contribuir e somar às pesquisas na área de ensino de História. Para tanto, propõe-se a apresentar atividades extramuros da escola e refletir sobre elas, sobretudo no que diz respeito a estudos do meio atrelados à disciplina e realizados em circunstâncias escolares na cidade de São Paulo, além de contextualizar suas diferentes intencionalidades, metodologias e relações com parâmetros e orientações curriculares vigentes. Em um segundo momento, a pesquisa propõe um olhar qualitativo sobre tais atividades por meio de experiências de trabalhos de campo em escolas da rede pública e particular de educação básica, com o intuito de visualizar reverberações de práticas passadas no presente e de situá-las e debatê-las em relação a perspectivas maiores concernentes ao ensino, como currículo, protagonismo docente, metodologia de ensino, o processo de mercantilização da educação e sua resistência.

Palavras-chave: Estudo do meio. Atividade extramuros da escola. Ensino de História. História da educação. Metodologia de ensino.

ABSTRACT

LOPES, Danilo Eiji. **History of Environmental Studies: A Study of Schools Extramural Practices in São Paulo.** 2014. Thesis (Master). Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

This study aims to contribute and add to researches in the field of History Teaching. For this purpose, it proposes to present and reflect about activities that are conducted outside the classroom, especially environmental studies linked to the discipline, performed in school circumstances in São Paulo, and to contextualize their different intentionalities, methodologies and relationships with current curriculum guidelines and parameters. In a second step, the research invites taking a qualitative look at those activities by the way of experiences in the field that took place in public and private basic education schools. The aim is to understand how past practices influenced current practices, and debate them in larger perspectives of education, such as curriculum, protagonism in teaching, teaching methodology, the practice of mercantilism in education and its resistance.

Keywords: Study of the Medium. Extramural Activity the School. Teaching of History. History of Education. Teaching Methodology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 INTRODUÇÃO	14
2 ESTUDO DO MEIO: HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DO CONCEITO	19
2.1 DO TRABALHO DE CAMPO AO ESTUDO DO MEIO.....	24
2.2 “ <i>EXCURSIÓN INSTRUCTIVA</i> ” – O ESTUDO DO MEIO NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA.....	28
2.2.1 Observação e reconhecimento do entorno escolar – O estudo do meio na experiência pedagógica da Escola Moderna de São Paulo.....	33
2.3 ESTUDO DO MEIO E A RENOVAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940.....	40
2.4 ESTUDOS SOCIAIS E A CONSOLIDAÇÃO DO ESTUDO DO MEIO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	49
2.5 ESTUDO DO MEIO NAS CLASSES EXPERIMENTAIS (1958/1959 - 1962)	54
2.6 A EXPERIÊNCIA VOCACIONAL E O AMADURECIMENTO DOS ESTUDOS DO MEIO.....	61
2.7 ESTUDO DO MEIO E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO.....	68
2.8 ESTUDO DO MEIO NA DÉCADA DE 1970: A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA.....	74
2.8.1 Estudo do meio na década de 1970: transformação do ensino público, crescimento do serviço educacional privado e surgimento de um mercado especializado.....	77
2.9 ESTUDO DO MEIO NA DÉCADA DE 1980 E ENGAJAMENTO POLÍTICO.....	87

2.10 MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR – OS ESTUDOS DO MEIO NA EXPERIÊNCIA MUNICIPAL DE 1989/1991.....	97
2.11 AGÊNCIAS DE TURISMO PEDAGÓGICO E A MERCANTILIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRAMUROS DA ESCOLA.....	105
3 ESTUDOS DO MEIO NA CIDADE DE SÃO PAULO: ENSINO DE HISTÓRIA, POLÍTICA E ENTRETENIMENTO, UM OLHAR SOBRE O PRESENTE.....	114
3.1 A PRESENÇA DOS ESTUDOS DO MEIO NOS PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES ATUAIS.....	116
3.2 EXPERIÊNCIAS DE ESTUDOS DO MEIO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO.....	142
3.2.1 Atividades extramuros da escola 1 – Estudo do meio realizado pela Escola Estadual Joiti Hirata: visita ao assentamento Comuna da Terra – Dom Tomás Balduino.....	145
3.2.2 Atividades extramuros da escola 2 – Estudo do meio realizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias: histórias de vida e da Baixada do Glicério.....	168
3.2.3 Atividades extramuros da escola 3 – Escola Estadual Professor Silvio Xavier Antunes: visita ao centro histórico de São Paulo.....	185
3.3 EXPERIÊNCIAS DE ESTUDOS DO MEIO NA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE SÃO PAULO.....	195
3.3.1 Atividades extramuros da escola 4 – Estudo do meio realizado pelo Colégio Pentágono, unidade Alphaville: projeto “Ver e viver a cidade de São Paulo”.....	197

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS.....	228
ANEXOS.....	247

APRESENTAÇÃO

Durante a graduação de História na Universidade de São Paulo, trabalhei anos como monitor de uma agência de projetos educativos chamada Pé na Estrada – Projetos em Educação. A empresa, com mais de 20 anos de mercado, é considerada séria no meio profissional, destinando os melhores ordenados para seus monitores e contando com acompanhamento constante de um coordenador de campo, entre outros atributos condizentes ao seu *status*. Levar alunos para o trabalho de campo era uma atividade esporádica, um “bico”, que me permitia fazer novos amigos e ter algum dinheiro para minhas despesas nada ostentosas, pois ainda morava com meus pais.

Os *estudos do meio* não ocorrem todo o tempo, são atividades atreladas ao calendário escolar; sendo assim, meses como janeiro, fevereiro, julho e dezembro são ociosos, inativos, devido às férias escolares, às provas de fim de semestre, às festas de fim de ano. Com essa dinâmica de trabalho, minha relação com a monitoria se delineou naturalmente de maneira casual; entretanto, em um determinado momento, quis trabalhar mais e, conseqüentemente, aprender mais e também ganhar mais.

A primeira ação foi procurar outras agências; a segunda foi criar vínculos mais fortes com a própria Pé na Estrada. A opção inicial me fez conhecer muitos lugares, cidades, museus e escolas diferentes, além de também me permitir apreciar outras formas de condução de monitorias e adentrar esse universo por meio da análise de seus diversos protagonistas. Mesmo tendo trabalhado na área por alguns anos, foi a primeira vez que conheci, de fato, o nicho de monitores, e que comecei a diferenciar perfis, formações acadêmicas (ou sua ausência) e origens; notei que havia uma mistura entre educadores e animadores, entre especialistas de áreas (de disciplinas escolares) e turismólogos, entre coordenadores e “acompanhadores”.

O tema de minha pesquisa, *estudo do meio*, começou a se configurar naquele momento. A conjuntura foi corroborada pela tentativa de estreitar meu vínculo com a agência, com o trabalho de elaboração de projetos, de proposição de novos roteiros, novas moderações. Essa vontade foi rapidamente extirpada, mas me apresentou um problema para análise: a ausência de um estudo historiográfico sobre as atividades extramuros da escola, a fim de se compreender o motivo da mercantilização dessas práticas e, evidentemente, de suas conseqüências.

Na época, eu considerava qualquer atividade que envolvesse saídas da sala de aula, ou mesmo da escola – como visitar uma exposição em um museu, fazer uma

pesquisa no quarteirão do bairro, conhecer outras cidades –, como passível de análise para meu projeto. Depois, com o desenvolvimento de minha pesquisa, percebi sua complexidade, e entendi que não se coloca tudo em um mesmo *corpus* de análise, e muito menos com o mesmo procedimento de investigação.

Esse foi o objeto que inicialmente motivou esta dissertação. Entretanto, o assunto permaneceu adormecido por muitos anos. As monitorias deram lugar ao trabalho com histórias de vida pelo Instituto Museu da Pessoa, organização não governamental (ONG) criada nos anos 1990, precursora, no Brasil, da criação de uma rede virtual de histórias de vida de pessoas ditas “comuns” e de projetos de memória empresarial, formação de professores e acervo. Todos esses trabalhos eram pautados em uma metodologia de história oral, orientada, sobretudo, por Paul Thompson. Trata-se da instituição na qual trabalho como prestador de serviço desde 2007.

História oral e ensino de história foram os temas que passaram a ganhar espaço em meus estudos. Particpei de inúmeros cursos dessa metodologia, como os ofertados pelo Núcleo de Estudos de História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO-USP) e os do próprio Museu da Pessoa, instituições cujas formações, posteriormente, eu mesmo passei a ministrar. De fato, envolvi-me com o tema, com a luta contra a intolerância, pela humanização de diversas instâncias, pela escuta e pela problematização da vida social e política.

Com as práticas de formação, entre outros projetos educativos e culturais, comecei a pensar cada vez mais sobre a relação da história oral com o ensino de história; entretanto, foi somente ao cursar, como ouvinte, a disciplina de Ensino de História, no Departamento de História da Universidade de São Paulo, ministrada pela professora Dra. Antonia Terra de Calazans Fernandes, que passei a compreender melhor do que se tratava essa linha de pesquisa. O curso possibilitou-me repensar sobre o tema estudos do meio não só como prática pedagógica, mas em uma perspectiva histórica. O que é? O que foi? O que consideravam como estudo do meio? Quais eram as atividades extramuros das escolas? Quais eram seus objetivos? Qual era a concepção de educação em torno dessa escolha? Quais diretrizes pedagógicas acrescentaram os estudos do meio nos currículos escolares? O que mudou nos dias de hoje? Quais foram as mudanças nos estudos do meio promovidas pelo surgimento das agências de turismo educativo? Quais outros personagens apareceram no trabalho de campo? A partir de uma leitura do que era a prática, percebi ser necessário refletir sobre ela no presente, assim como ratificar a

importância de que o docente deve estudar e rever práticas de ensino, para assim produzir novos conhecimentos.

Entrei no mestrado em 2011, no Programa de Pós-Graduação em História Social, no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, na área de Ensino de História, com o projeto chamado *Educação dos sentidos – Um recorte sobre o ensino de História promovido pelos estudos do meio*. A escolha do título havia sido influenciada pelo projeto de pesquisa *Das palavras às coisas: mudança nos padrões de ensino no Ocidente, no século XIX e início do XX*, de Kazumi Munakata, Professor Doutor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP). O texto discorre sobre a transformação da educação no mundo ocidental, sobretudo com o advento das novas Repúblicas, do crescimento da sociedade industrial e burguesa. Na ocasião, fiz muitas confusões e associei diretamente o empirismo de uma educação positivista com o empírico do estudo de campo.

Com algumas leituras e discussões a mais, o título do projeto passou a ser *Um recorte sobre o ensino de história na cidade de São Paulo – Estudos do meio, da ideologia ao business*. Na verdade, tratava-se de uma volta ao problema anterior, a educação como um negócio; uma atenção aos estudos do meio e à influência das agências de turismo educativo.

Passaram-se anos de trabalho. Nesse período, acompanhei práticas de campo realizadas por escolas do âmbito público e privado, com e sem intervenção de agências de turismo educativo, e com a presença ou não das áreas educativas dos museus visitados em suas mediações com os espaços. Realizei entrevistas com especialistas sobre o tema e sobre educação. Participei de congressos, simpósios e, inclusive, apresentei algumas de minhas reflexões ao público. Também cursei formações de áreas educativas de museus destinadas a professores, cujo objetivo é o seu preparo à realização das visitas aos locais, além de continuar as leituras e coletas de materiais, como cadernos de campo, planejamentos de estudos do meio e roteiros educativos.

Todo esse processo acarretou, obviamente, mudança. O estudo do meio no contexto escolar, como Nídia Nacib Pontuschka (2004, pp. 249-288) assinala, “transforma-se... em tempos diferentes com professores diferentes”, e foi justamente o que fora registrado. Longe de uma receita pronta, as intencionalidades e formas de condução e elaboração dos trabalhos de campo foram muitas, até se chegar ao que encontramos nas escolas de São Paulo nos dias de hoje. E esse foi justamente o primeiro

recorte: atentar às diferentes finalidades e aos diferentes encaminhamentos das atividades extramuros da escola ao longo do tempo. O segundo passo foi dado a partir do olhar aprofundado sobre o contexto hodierno da prática. Organizei o trabalho de campo em duas esferas: Experiências de estudos do meio na rede pública de ensino da cidade de São Paulo e Experiências de estudos do meio na rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Com elas, pude observar o uso do recurso pedagógico em diferentes contextos, sua relação com os parâmetros e orientações curriculares, sua compreensão e sua apropriação por parte dos professores de diferentes ciclos de ensino, e a mercantilização da prática deixou de ser o foco da pesquisa, passando a ser somente uma parte dela.

Ao longo do processo, também acompanhei muitos estudos do meio no âmbito do ensino superior, seja pelo Grupo de Trabalho de ensino de História da Associação Nacional de História – Seção São Paulo (ANPUH-SP) ou pelas aulas de Ensino de História ministradas pela professora Antônia Terra no Departamento de História da Universidade de São Paulo, mas optei por não utilizá-los na dissertação, para que não fossem confundidos com modelos a serem seguidos. Afinal, vale frisar que alguns desses casos, a exemplo do estudo do meio originado do projeto “Patrimônio, história e memória: um olhar sobre o passado a partir de seus remanescentes materiais e imateriais”, ofertado no GT de ensino de História da ANPUH-SP do dia 23 de março de 2013, contaram com a presença de doutores em História e Educação, além de outros historiadores, e com um material de campo com textos e mapas elaborado pela professora Antonia Terra e produzido no Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo (LEMAD-USP). É evidente que os estudos do meio em ensino de História no âmbito superior enriqueceram minha pesquisa, mas a sistematização sobre as reflexões feitas em torno deles ficou guardada para um outro momento.

Por fim, defini como recorte o ensino de História por meio dos estudos do meio, na cidade de São Paulo, delimitação assertiva e vital resultante do momento da qualificação desta pesquisa.

O trabalho então se transformou em *História dos estudos do meio: um estudo sobre as atividades extramuros da escola em São Paulo*. No segundo capítulo, “Estudo do meio: história e construção do conceito”, procuro contextualizar as atividades extramuros da escola, descartando a busca de uma gênese da prática, mas evidenciando diferentes intencionalidades e encaminhamentos, a partir do escopo, sobretudo, de linhas pedagógicas excepcionais. O fato é que os trabalhos de campo, até os anos 1990, foram pouco realizados, de maneira geral, na cidade de São Paulo. Todavia, nos dias de hoje é

impensável um plano pedagógico escolar sem a presença de saídas culturais e projetos de estudos do meio. Em escolas particulares, eles tornaram-se símbolo de *status*, sendo evidenciados em *sites* e propagandas institucionais. Na rede pública, trata-se de uma conquista e de uma tentativa de inserção social por meio do contato com estabelecimentos culturais e “lugares de saberes”. E é justamente sobre o caminho delineado por iniciativas pedagógicas não massificadas até o momento que me debruço ao longo desse capítulo.

O segundo capítulo, “Estudos do meio na cidade de São Paulo: ensino de História, política e entretenimento, um olhar sobre o presente”, apresenta os parâmetros e orientações curriculares atuais, com foco em ensino de História, e a maneira como eles propõem e fomentam as atividades de estudos do meio. Em seguida, o capítulo convida o leitor à imersão nas observações de campo, experiências de atividades extramuros da escola ocorridas na educação básica, tanto no âmbito privado quanto no público.

Por fim, trago as considerações finais sobre o histórico levantado e as reflexões tiradas das observações dos trabalhos de campo, tecendo um balanço sobre intencionalidades, encaminhamentos, discursos e moderações.

A análise sobre estudos do meio envolve fontes diversas: materiais didáticos para o trabalho de campo, publicações destinadas à formação de professores, documentos oficiais e também materiais produzidos no domínio escolar e para o uso no âmbito escolar, como planejamentos, projetos de professores e produções dos alunos após as atividades extramuros. Confirma-se ser um trabalho que requer produção para efetivar a saída (desde a logística até a elaboração de qualquer material) e que possui procedimentos metodológicos específicos para antes, durante e depois da ação.

A complexa rede de documentos em torno do objeto pesquisado faz com que a análise não se restrinja apenas ao método e sua história, mas adentre discussões como *currículo, disciplina e interdisciplinaridade, protagonismo docente, cultura escolar, experiência, discurso*, entre outros. Hoje, é interessante observar como a pesquisa foi se desenvolvendo, e como o recorte, apesar de focado, tornou-a mais complexa. Fica aqui o convite à leitura desta dissertação, que pode interessar tanto professores da área de História quanto educadores em geral, preocupados em propor novas situações didáticas e que constantemente observam e reveem a própria prática.

1 INTRODUÇÃO

A História está sempre no centro das controvérsias. De que assuntos deve tratar? Os acontecimentos (cf. acontecimento) apenas, ou também os desígnios da providência (cf. divino, escatologia, milênio), os progressos da humanidade (cf. progresso/reação), os fenômenos (cf. fenômeno) repetitivos (cf. ciclo, recursividade, repetição), as estruturas (cf. estrutura)? Deve pôr a tônica na continuidade (cf. contínuo, discreto) ou, pelo contrário, nas revoluções (cf. revoluções), nas rupturas, nas catástrofes? Deve ocupar-se prioritariamente dos indivíduos (cf. pessoa) promovidos ao papel de heróis ou de massa? De quem tem poder e autoridade (cf. poder/autoridade) no Estado ou na Igreja ou, ao contrário, dos camponeses, do proletariado, dos burgueses (cf. burgueses/burguesia), da população no seu conjunto e de todas as classes que a compõem?

Estas questões que incidem sobre seus objetos (cf. objeto) da história remetem-nos a outras, que incidem sobre o seu estatuto e os seus métodos (cf. método).

LE GOFF, 2006, p. 17

O historiador Jacques Le Goff (2006), logo na introdução ao capítulo “História”, no livro *História e memória*, enuncia os questionamentos acima acerca da ciência, problematizações com as quais me deparei ao iniciar esta pesquisa. Sou historiador de formação e optei por trabalhar com ensino de História, especificamente com as práticas de estudos do meio na cidade de São Paulo. Qual o melhor caminho, contudo, para efetuar este estudo?

Acredito que as escolhas que faço são um reflexo de meu posicionamento pessoal em relação ao mundo. António Nóvoa (2005), em seu artigo “Por que a História da Educação?”, considera que:

[...] O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. Ao historiador da educação pede-se que junte os dois termos desta equação. Não há história da educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há história da educação sem um pensamento e um olhar específicos sobre a realidade educativa e pedagógica. Uma moeda tem sempre dois lados. (NÓVOA, 2005, p. 9)

Ainda do mesmo autor:

A reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para “descrever o passado”, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de ideias, de projetos, e de experiências. (NÓVOA, 2005, p. 9)

Partilhando o posicionamento de Nóvoa e tendo em vista os problemas colocados por Le Goff, *História dos estudos do meio: um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo* tem o objetivo de contribuir com reflexões sobre problemas atuais de nossa sociedade no que tange à área de ensino de História, e em especial às práticas pedagógicas que existem e existiram acerca de estudos do meio. Ponderações que não se encerram nas ações pedagógicas e em sua história, pelo contrário, e que permitem acessar um pouco desse “patrimônio de ideias e de experiências”, compreendendo-se os educadores como produtores de conhecimentos; permite também entender que muito do que foi e é realizado no cotidiano escolar deve ser meditado, criticado, homenageado e registrado.

João Formosinho (2009), em seu livro *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente*, explana o advento da escola de massa e a crise da educação escolar, fenômeno típico do século XX. Seu texto é centrado na realidade portuguesa; alguns pontos, entretanto, são semelhantes aos do Brasil, entre eles a questão da heterogeneidade das escolas de massa e a paradoxal escolha pela uniformidade pedagógica para lidar com ela.

Parece lógico que à heterogeneidade dos sujeitos a educar corresponda uma diversificação pedagógica [...]; à heterogeneidade deve corresponder um processo de diversificação curricular e metodológica e nos processos de organização pedagógica.

No entanto, a resposta conjuntural foi a oposta – à heterogeneidade de entradas correspondeu uma uniformidade de processos (pedagógicos e organizacionais), herdeira da tradição centralista burocrática que se baseia na uniformidade mediana [...]. “Um currículo pronto a vestir de tamanho único”. (FORMOSINHO, 2009, p. 44)

São Paulo vive um contexto semelhante: há uma lógica de padronização do ensino, de currículo único, acompanhado e monitorado por avaliações externas e independente da heterogeneidade regional e dos sujeitos a educar. E existe a tentativa de padronizar também as atividades extramuros da escola, dizendo-se o que é “certo” e “errado”, publicando-se modelos, definindo-se lugares de visita, excluindo-se a espontaneidade, a criatividade e, igualmente, a responsabilidade dos docentes. Os

Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas e orientações curriculares do Estado corroboram essa observação; entretanto, analisar uma realidade traz consigo toda a complexidade de seu contexto, de seus personagens, e, como lembra Antonia Terra de Calazans Fernandes (2010, p. 477),

[...] o museu, as exposições e os acervos não são neutros. Ao contrário, expressam escolhas e compromissos com o contexto em que foram organizados.

E o mesmo pode ser dito para qualquer espaço visitado: não há neutralidade, os espaços são compostos por diversos personagens e tramas sociais, com a influência da presença ou ausência do homem. De acordo com Eduardo Paulon Girardi (2008, p. 26),

para Lefebvre (1992 [1974]) “o espaço (social) é um produto (social)” (p. 26). Esse espaço compreende as relações sociais e não pode ser resumido ao espaço físico; ele é o espaço da vida social. Sua base é a natureza ou o espaço físico, o qual o homem transforma com seu trabalho. Lefebvre afirma que a natureza não produz, ela cria; somente o homem é capaz de produzir através do trabalho.

A presente pesquisa partiu da certeza de que há muitas interpretações e diferentes conceitos em relação a essa prática de trabalho de campo, observáveis em uma perspectiva histórica (alguns deles inclusive se misturam, como *turismo educativo*, *turismo comunitário*, *projeto de educação*). Outra constatação foi compreender que existem muitos atores em um estudo do meio, que vão além da relação professor e aluno e tornam ainda mais complexa sua análise. Também norteadora foi a busca, em uma perspectiva histórica, das intencionalidades, dos procedimentos, e a tentativa de compreender como as atividades extramuros da escola foram sendo adotadas por compêndios, programas e currículos de história ao longo do tempo. De onde vem a proposta de trabalho de campo na educação básica? Sua adoção, ou não, pelos currículos permite uma reflexão sobre a sociedade da época? E hoje, como essa prática pedagógica é encarada? O que a justifica? Quais são seus conteúdos abordados? Qual é a sua finalidade? Qual é a sua fundamentação teórica? A construção de um mercado, em volta da prática, a transformou de maneira basilar? É possível propor um método para essa prática?

Circe Bittencourt, em seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2012), atribui um capítulo à discussão sobre disciplina escolar e explicita o complexo debate em torno desse conceito. Segundo a autora, algumas concepções pedagógicas

acreditam que as disciplinas escolares decorrem das *ciências eruditas de referência*.¹ Esse entendimento encontra apoio teórico nas ideias do pesquisador Yves Chevallard, autor do conceito de *transposição didática*, que entende a disciplina escolar como dependente do conhecimento produzido na academia e que vê a escola como receptora desse acervo cultural científico, cabendo a ela o desafio de passar esse saber aos alunos por meio de técnicas pedagógicas e da didática.

Por outro lado, há pesquisadores que se opõem à ideia de transposição didática, entre eles a própria Bittencourt, que se apoia, sobretudo, na pesquisa e nos conceitos de André Chervel. Ele enuncia a importância de se estudar historicamente as disciplinas escolares, compreendendo-as como “entidades epistemológicas relativamente autônomas”. Nas palavras de Circe Bittencourt (2005, p. 38):

Ao defender a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, esse pesquisador [Chervel] considera as relações de poder intrínsecas à escola. É preciso deslocar acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma *cultura escolar*. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das “ciências de referência”, termo que Chervel emprega em lugar de conhecimento científico.

A pesquisa sobre as atividades extramuros da escola, dentre elas os estudos do meio, vem contribuir para a reflexão sobre esses embates. Claudivan Lopes e Nídia Pontuschka (2009) pontuam que o estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar na qual se buscam alternativas à compartimentalização do conhecimento, visando a maior integração não somente das disciplinas como também dos professores. E mais:

Seu ponto de partida é a reflexão individual e coletiva sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em determinada escola e o desejo de melhorar a formação do aluno, construindo um currículo mais próximo dos seus interesses e da realidade vivida. Assim, a realização dos Estudos do Meio é impulsionada pelo desejo de maior autonomia docente e do projeto educativo da unidade escolar em relação às instâncias administrativas superiores que, tradicionalmente, controlam o currículo. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 179)

¹ Compreendem-se as ciências eruditas de referência como sendo aquelas produzidas em centros universitários, originárias de pesquisas com rigor metodológico científico.

Trabalhar com estudos do meio é lidar com temas como interdisciplinaridade, autonomia do professor, reconhecimento da escola como produtora de conhecimento, contestação de um currículo uniforme, entre muitos outros temas de relevância. E, sobretudo, lembrando as palavras de Circe Bittencourt (2010, p. 190):

Ao enfatizar a integração constante do Brasil a uma história mundial, sem situar devidamente os problemas nacionais e ampliar o conhecimento sobre a realidade brasileira, pode-se reforçar a ideia de que os conflitos internos e seus agentes sociais desempenham um papel secundário na construção de uma nação.

Desenvolver projetos que envolvam estudos do meio pode ser uma maneira de lidar com a história local, com as problemáticas do entorno, próximas à realidade e ao contexto dos alunos, e, na prática, trazer sentido à disciplina e a seu aprendizado. Também, em movimento oposto, pode proporcionar o contato com realidades, situações e experiências totalmente diferentes do usual, que permitem acessar outros modelos, referências e conteúdos. A prática por si só, fora do cotidiano escolar, já garante adesão e afeição por parte de alunos e professores.

2 ESTUDOS DO MEIO: HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

O objetivo deste capítulo é apresentar, em uma perspectiva histórica, como se estruturou, conceitual e empiricamente, o exercício de estudos do meio, compreendidos aqui como métodos de ensino prático e desempenhado dentro de contextos escolares. Para tanto, foram imprescindíveis recortes da construção desse referencial teórico e histórico acerca da metodologia.

Acreditar que o professor não é apenas um reproduzidor de programas educacionais provenientes de uma elite intelectual e de anseios do Estado (este, inclusive, também composto pelos mesmos atores), mas, pelo contrário, considerá-lo como atuante político e produtor de novos saberes (sobretudo por conhecer, de maneira ímpar, seus alunos, sua classe, sua escola, seu entorno) torna óbvia a compreensão de que são inúmeras as possibilidades de encaminhamentos e criações pedagógicas em microcontextos, fazendo com que a busca de uma gênese do uso do método seja impossível e desnecessária². O *Guia de arquivos das escolas públicas paulistas criadas e instaladas entre 1890 e 1942*, por exemplo, apresenta mais de 100 arquivos encontrados nas escolas do estado de São Paulo e ainda não pesquisados, com acervos que vão de mobiliário a diários de alunos e planejamentos escolares. Encontrar práticas isoladas de estudos do meio não seria de se estranhar. E isso é um relato, incompleto, de um levantamento referente somente ao estado de São Paulo.

Além do protagonismo docente, há diversos modelos pedagógicos em diferentes países e momentos da história. A opção, então, foi voltar-se à maneira como o estudo do meio foi instaurado no Brasil, principalmente no contexto paulista – no entanto, quando necessário, identificaram-se exemplos internacionais e propostas e reformas curriculares de outros estados que influenciaram diretamente a prática e a consolidação do método. É importante salientar também que, diante da pluralidade enorme de tipos de escolas,

² Apesar de não ser possível desvelar o “primeiro professor” a realizar um estudo do meio, uma atividade extramuros da escola em Ensino de História, é de suma importância destacar que até o fim do século XIX, início do XX, se acreditava que História se aprendia lendo, por meio de documentos escritos, todavia, em outras áreas do conhecimento escolar, introduziu-se a educação pelos sentidos, a compreensão de que também se aprendia vendo, investigando um contexto externo a sala de aula ou em museus escolares, introduzidos no Brasil no final do século XIX. Essa transição do ensino de maneira geral, de uma tradição religiosa para científica, introduziu recortes metodológicos e novos conteúdos, nesse sentido, pode-se afirmar que os estudos do meio em contextos escolares tiveram seu início neste período. Para a área de História, as atividades extramuros da escola nunca foram óbvias, e serão somente adotadas posteriormente.

práticas de ensino e escopo de trabalho em São Paulo, não foi possível dar conta da totalidade das realidades escolares.

A realização dessa perspectiva histórica se debruçou então sobre o exercício dos estudos do meio, presente em experiências educacionais a partir do período republicano brasileiro. Esse exercício, independentemente de sua abrangência e duração, proporcionou evidência de prática e elaboração de conceitos que perduraram até os dias atuais, estando estes presentes no fazer dos docentes. Isso permite compreender como os estudos do meio são exercidos no contexto hodierno, tanto no âmbito do ensino privado quanto no público. Um exemplo histórico de conceitos que permaneceram decorre da experiência das escolas anarquistas do início do século XX. Trata-se de uma linha pedagógica iniciada na Europa, com referenciais teóricos oriundos do mesmo continente, e que se desenvolveu no Brasil em contextos privados; sua abrangência foi evidentemente pequena se comparada a instrução pública, e, por motivos políticos, igualmente o foi sua duração, excetuando-se casos pontuais. Todavia, ao se analisarem os teóricos e as práticas de estudos do meio realizadas atualmente (neste caso, na cidade de São Paulo), é evidente a influência que a prática anarquista teve sobre eles, como o exercício pensado em etapas e a integração da atividade com o currículo escolar, entre outros aspectos.

O último recorte necessário foi refletir sobre o estudo do meio no que tange ao ensino de História. Mesmo se considerando a prática como interdisciplinar por natureza, não se pode esquecer as intencionalidades do uso do trabalho de campo pelos docentes. Afinal, quando o método de estudo do meio passou a ser utilizado pela disciplina?

O país passou por várias reformas e propostas curriculares de instrução, todas com contribuições e reformulações relativas a como e o que se ensinar em História.³ E, como bem lembra Circe Bittencourt, o ensino de História do Brasil frequentemente esteve associado à constituição da identidade nacional, e “nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns dos valores que, na escola, se integram ao

³ Podem-se citar: Reforma Benjamim Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadária Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). Todas elas foram executadas pelo governo federal entre os anos 1889 e 1930. Há ainda as reformas estaduais, como a Reforma Caetano de Campos (1890) e Sampaio Dória (1920), no caso de São Paulo, e isso se referindo somente ao período republicano. A esses exemplos se acrescentam inúmeras iniciativas e propostas de melhoria do ensino, até se chegar às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ao Plano Nacional de Educação (PNE), as orientações curriculares do estado e do município de São Paulo. Cf. Secretaria de Educação do Estado (disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/curriculo-do-estado-de-sao-paulo>>; acesso em: 9 abr. 2014); Secretaria Municipal de Educação (disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/ColetaoOrienta%C3%A7%C3%B5esCurriculares.aspx>>; acesso em: 9 abr. 2014).

ensino da História do Brasil” (BITTENCOURT, 2010, p. 185). Esse objetivo disciplinar ainda permanece nos dias atuais. As *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II, História*, por exemplo, em vigência na rede de ensino do município de São Paulo desde 2008, apresentam:

Para ensino de História, no processo contínuo de diálogo entre suas tradições e o estágio atual da de mudanças na escola e na sociedade, tem permanecido, principalmente, o papel de difundir e consolidar identidades no tempo, sejam elas étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Historicamente, esses compromissos já foram entendidos, em diferentes épocas passadas, como uma formação para o “ser patriótico”, “ser civilizado”, ser uma “pessoa ajustada ao seu meio”, ou manter identidade com a “pátria”, com o “país do trabalho e do desenvolvimento”. Nas últimas décadas, predominaram propostas de formação de o aluno exercer sua cidadania, diante de uma sociedade que projeta para si princípios democráticos. (SÃO PAULO, 2007b, pp. 30-31).

O trecho tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais: História (1ª a 4ª série) (BRASIL, 1997), e a proposta de formação para o “aluno exercer sua cidadania diante de uma sociedade que projeta para si princípios democráticos” não é garantia de que as aulas de História não continuem a fomentar o patriotismo e o nacionalismo por meio de figuras e fatos históricos, ou em nome da própria democracia. Vide o período que antecede à Copa do Mundo de futebol.

A discussão sobre qual o sentido de se ensinar História fez com que os estudos do meio destinados à área tenham aparecido tardiamente em relação a outras disciplinas como Biologia e Geografia.

Um bom exemplo dessa questão é ilustrado pelo *Ensaio de Pedagogia Prática* (1895). Trata-se de uma coletânea de artigos da revista pedagógica *A escola pública* que haviam sido publicados desde 1893. O documento foi influenciado pela Reforma do Ensino Primário de 1883, elaborada por Rui Barbosa, que introduziu no país o método intuitivo de educação e que trazia o que havia de mais novo em práticas de ensino.

A disciplina História aparece destinada aos alunos a partir da 2ª série do segundo ano do ensino preliminar. Como conteúdo: “Pequenas narrações sobre o descobrimento do Brasil. Costumes dos índios. Independência e República.” Para tratar de tais conteúdos, as aulas de história se enveredavam pela memorização, como mostra o trecho extraído do documento aplicado aos alunos da 2ª série do quarto ano:

Ensaio de historia pátria.

O professor escreve no quadro negro o seguinte: Ararigboia significa cobra feroz.

Martin Affonso de Souza – selvagem brasileiro, cognominado “Ararigboia”.

Mem de Sá – terceiro Governador do Brazil.

El – Rei Dom Sebastião – soberano portuguez.

Depois de mandar as crianças lerem em voz alta esses nomes, e assegurar-se de que elles estão bem impressos no espírito da classe, lerá ou narrará o seguinte trecho: “Ararigboia” – Havia um selvagem brasileiro que tinha o nome que quer dizer cobra feroz. Elle era muito valente e fiel amigo de Mem de Sá [...]. Num mappa mostrem-se Portugal [...] explique-se a relação que Portugal como metrópole estava para com o Brazil colônia [...]. (THOMPSON et al., 1895, pp. 313-314)

O trecho apresenta o tom diretivo dos artigos destinados aos professores e, em relação ao ensino de História, deixa evidente o recurso da memorização de nomes de personagens da história nacional, por meio de narrativas e do apoio de mapas e ilustrações (algumas das inovações do período) e de aulas discursivas. Para os objetivos da disciplina, de fato, os trabalhos de campo não estavam na pauta. Atribuiu-se a discussão da localidade, do contexto no qual o aluno está inserido, à área de geografia, incluindo “noções históricas” da capital e de algumas cidades, de seus ícones industriais e comerciais. Se nas aulas de história se aprendia a “tradição” e a “identidade nacional”, nas aulas de geografia se discutia, mesmo não sendo seu principal objetivo, conceitos como tempo, uso do espaço em diferentes épocas, permanência e transformação. Segue abaixo um exemplo descrito no ensaio:

Geographia

[...] Partiremos da sala de aula para os outros compartimentos do edifício, sua colocação, descripção da cidade, arrabaldes e principais edificios, taes como: o Palacio, a Thesouraria, a Academia, o Monumento do Ypiranga e outros. [...] Feitas estas observações, pergunte os nomes das ruas em que moram e os logares em que se acham. Ellas apontarão não só os nomes das ruas em que residem, como também os de muitas outras que conhecerem pela cidade e arrebaldes. Peçam-se os nomes das principaes ruas, largos, ladeiras, e avenidas, e a razão porque se dizem principaes. As respostas poderão ser aproveitadas e acompanhadas de uma explicação mais clara para que toda a classe assimile estes princípios. Ha muitos suburbios ou arrabaldes que nos apresentam vários estabelecimentos de industrias, assumpto de grande valor para uma lição de geografia. Devemos trazer ao conhecimento das crianças os diversos melhoramentos, tanto fabris

como agrícolas. Entre esses apontaremos para exemplo a fabrica de phosphoros em Villa Marianna, fábricas de tecidos, etc.

Si o passeio escolar, fóra do centro, é uma condição hygienica, tambem proporcionará occasiões para este ensino. [...] Será conveniente que a professora illustre-lhes o espirito do começo do passeio, convidando-as a observarem pelo caminho, chegando mesmo a apontar-lhes alguma cousa interessante, visto que o raciocínio infantil não se manifesta facilmente sem uma iniciativa qualquer, embora muito simples. As crianças levadas pela idéa de descobrir alguma cousa, esforçar-se-ão para esse fim [...] A propósito de uma simples conversa encetada com a classe, a professora fará ver as crianças que sem chuvas não haverá lagos, ribeiros, rios e nem vida no mundo [...]. (THOMPSON et al., 1895, pp. 196-198)

Essa sugestão de aula feita por Garibaldina P. Machado,⁴ colaboradora da revista, revela posicionamentos pedagógicos e ilustra como a atividade de campo era (ou poderia) ser utilizada. O termo empregado pela autora para se referir à atividade é “passeio escolar”, e, inclusive, mais de uma vez ela direciona o professor a destacar a atividade como sendo lúdica e prazerosa. Não há sugestão de atividades prévias, nem lugares pré-estabelecidos. E mesmo os recintos citados são exemplos desconexos de uma proposta pedagógica, como o “Monumento do Ypiranga”. O campo é entendido como um meio para o trabalho de observação, o que estava muito de acordo com o *método intuitivo de Pestalozzi*⁵ da época, e, por meio da sua análise, a moderação entre o professor e seus alunos se estabelece de maneira discursiva e explicativa. De acordo com a proposta de aula, os alunos não têm abertura para se questionar sobre os motivos de o espaço ser daquela maneira ou não, e escutam as razões diretamente do professor. Pode-se dizer que se trata de uma aula expositiva fora da classe, em que o conhecimento se encontra mais no educador do que no próprio espaço visitado. De qualquer maneira, há o movimento de sair para olhar, observar o entorno, e nota-se a preocupação de Garibaldina com o crescimento da cidade e o impacto de seu desenvolvimento no devir. Imbuída de otimismo com o “progresso” (ou não), seu contraponto se encontrava no passado.

A tese de Anaete Regina Schelbauer (2003), intitulada *A constituição do método intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*, investiga a influência na educação

⁴ Como citado anteriormente, o ensaio pedagógico de 1895 é uma coletânea de artigos feitos por diversos colaboradores.

⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, é considerado precursor da educação científica moderna. Não acreditava em um modelo ideal e aglutinador de educação, mas sim na particularidade de cada aluno, e, para desenvolver essa individualidade, o método teria a observação e o trabalho (ação) como pilares. Foi de grande influência para as ideias pedagógicas do final do século XIX no Brasil.

paulista do método intuitivo, responsável por renovar as tradicionais aulas baseadas em livros e que recorriam à memorização. De acordo com a autora, o novo método trazia a prática para dentro da escola, e o uso de imagens, mapas e modelos tornava-se frequente. O “passeio escolar” proposto acima enquadrava-se nestas mudanças e usava o campo como modelo para a aula expositiva.

As aulas de História por muito tempo se enveredaram pela memorização e pelo acúmulo de conteúdos, estes muitas vezes distantes do universo dos alunos e com pouca aplicação no cotidiano (questões ainda atuais). O método intuitivo trouxe novas formas de se trabalhar a disciplina, mas, em um primeiro momento, os estudos do meio não foram aplicados em ensino de História, com exceção de visitas a espaços icônicos, muitas vezes desconexos das propostas de sala de aula. A pesquisa aponta que, ao se discutirem temas locais e regionais pelo viés historiográfico, os estudos do meio vieram à pauta dos professores da área. O movimento ocorreu, sobretudo, pelo fortalecimento dos Estudos Sociais nos anos 1960, e, após o retorno das disciplinas de História e Geografia, o que se viu foi o fortalecimento, no que concerne aos estudos do meio, de práticas assumidamente interdisciplinares.

2.1 DO TRABALHO DE CAMPO AO ESTUDO DO MEIO

Diversas profissões dependem dos estudos e trabalhos de campo, ao menos em alguma de suas segmentações, como é o caso da Biologia, da Antropologia, da Arqueologia, da Geologia e da História. Coletar espécimes de algas, entrar em contato com comunidades, escavar e analisar a cultura material encontrada (e/ou as estratigrafias), procurar documentos em arquivos ou observar um antigo local de batalha, todos são exemplos de pesquisas em que o empírico é fundamental para o ofício.

Atividades semelhantes são realizadas no âmbito escolar, mas com conotações e funções diferentes. Hoje, são chamadas de estudos do meio, propostos em planejamentos escolares e em currículos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)⁶

⁶ Na década de 1990 ocorreram reformas na educação do país. Em 1996, foram aprovadas as Leis de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9.394/96, que, entre outras questões, culminaram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou os PCNs de 1ª a 4ª séries em 1997, de 5ª a 8ª séries em 1998, e de ensino médio em 2000 (Fonte: Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>; acesso em: 20 de dezembro de 2013). Sobre os PCNs: “A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu Artigo 9º inciso IV, entre as incumbências da União, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o

e no programa *Cultura É Currículo* (2008),⁷ da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Como parte das atividades escolares, os estudos do meio têm sido desenvolvidos a partir de concepções e práticas diferenciadas ao longo do tempo, sendo sempre dependentes dos fundamentos pedagógicos de cada contexto histórico escolar. Mas, hoje em dia, estudos acadêmicos têm favorecido a circunscrição de algumas de suas características.

Para Claudivan Lopes e Nídia Pontuschka (2009, p. 173), o estudo do meio pode ser compreendido como:

Um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores o contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Essa atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos. Entende-se que a realização dos Estudos do Meio, em todos os níveis de ensino, mas particularmente na educação básica, pode tornar mais significativo o processo de ensino e aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a naturalidade do viver social. Trata-se de verificar a pertinência e a relevância dos diversos conhecimentos selecionados para serem ensinados no currículo escolar e, ao mesmo tempo, lançar-se à possibilidade da produção de novos conhecimentos, a elaboração contínua do currículo escolar.

Antonia Terra de Calazans Fernandes, em seu artigo “Estudo do Meio na formação continuada do(a) professor(a) de história” (2001, p. 43), acrescenta a essa definição:

Essa metodologia pode incorporar diferentes princípios e estratégias didáticas, conforme a época, dependendo das concepções pedagógicas dos educadores. Mas são comuns a todos eles as situações de ensino e aprendizado envolvendo estudos de campo, ou seja, coleta de informações por meio de observações diretas da realidade natural, social, cultural, geográfica, econômica e/ou histórica [...]. Dependendo

ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2000, pp. 48-49).

⁷ A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaborou em 2008, em parceria com a empresa Faber-Castell, o programa *Cultura É Currículo*. A proposta, administrada pela Fundação para o Desenvolvimento pela Educação (FDE), órgão da Secretaria, e sobretudo no que diz respeito ao projeto “Lugares de Aprender”, um dos três que compõe o *Cultura É Currículo*, é levar professores e alunos da rede estadual paulista de ensino a espaços culturais localizados dentro do estado. De acordo com Barbosa (2010, p. 7), o programa *Cultura É Currículo* foi “elaborado com a finalidade de oferecer aos alunos e aos professores a possibilidade de experimentar situações de aprendizagem pautadas nos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas do ensino básico, tornando-as mais significativas, tendo como palco diferentes espaços culturais”.

dos objetivos do formador, ele pode discutir diferentes temporalidades presentes na vida cotidiana; salientar a importância de atitudes críticas e questionadoras diante do mundo; bem como trabalhar fontes históricas, história local, documentos como recurso didático, confrontação de discursos e representações, indícios históricos na paisagem, construção da memória, locais de memória e patrimônio cultural.

Estudo do meio portanto, de acordo com os autores, é uma metodologia de estudo e de pesquisa que pode ser realizada em qualquer ciclo do ensino, inclusive no processo de formação de professores. É inerente à pesquisa de campo, à coleta de dados, à interdisciplinaridade, à observação de uma determinada realidade e à vivência *in loco*, e sempre preocupado em relação à coerência com o planejamento pedagógico escolar pré-elaborado. Ressalta-se também a importância de a metodologia incluir proposições para instigar o olhar crítico dos alunos sobre a realidade observada.

Lídia M. V. Possas (1992) lembra ainda que o trabalho com observação é vantajoso por propor ao aluno uma relação direta com o objeto observado. Sem intermediários e molduras, é possível reconhecer diversas facetas da dinâmica de um contexto. Entretanto, a autora ressalta que o campo também traz seus desafios e limitações. Por exemplo, as observações da realidade se efetivam no imponderável, dependem das questões, dos conceitos previamente considerados e das respostas que as circunstâncias e/ou pessoas entrevistadas oferecem aos estudantes diante de suas indagações. Possas ainda destaca que a observação de campo varia conforme a relação de proximidade com o objeto escolhido, e, a partir dessa premissa, lança três categorias para o trabalho de estudo do meio: observação simples; observação participante; e observação sistemática.

A observação simples: caracteriza-se por aquele momento em que o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo, ou ação a qual pretende estudar, observando de forma espontânea o que ocorre, semelhante ao trabalho realizado pelos jornalistas... *A observação participante:* também conhecida por “participação ativa”, ocorre quando o pesquisador passa a fazer parte integrante do objeto a ser observado... Como tal, ele assume o papel de integrante do grupo, passando a ser um dos seus componentes, vivenciando seus problemas, tensões e aspirações... *A observação sistemática:* é a mais utilizada pelos pesquisadores em geral, implicando na existência de um planejamento prévio, com delimitação dos objetivos, levantamento de hipóteses e construção de instrumentos de observação para que os dados possam ser registrados. (POSSAS, 1993, p. 234)

Circe Bittencourt (2005, p. 280), por sua vez, considera a prática de estudo do meio como um método de investigação composto por dois aspectos: “O primeiro deles é que esse método é um ponto de partida, não um fim em si mesmo. O segundo é que sua aplicação resulta sempre de um *projeto de estudo* que integra o plano curricular da escola.”

A autora ainda ressalta que a metodologia de estudo do meio possui etapas fundamentais, como a preparação prévia, a própria atividade de campo e o retorno do trabalho em sala de aula. Aponta questões importantes na relação entre professores, coordenação e plano pedagógico da escola, compreendendo o campo como um ponto de partida dentro de um projeto de estudo que pressupõe trabalho de grupo e estabelecimento de etapas que abordem questões planejadas, sem limitar as possibilidades do que a realidade estudada pode apresentar como vivências e conhecimentos. Pesquisas sobre o tema, tanto com alunos quanto com professores, visitas preparatórias ao trabalho de campo (por parte dos professores), elaboração de manuais/diários de campo e criação de roteiros de entrevista são exemplos de ações preliminares ao estudo do meio. O treino de observação do entorno, o estímulo à investigação, a criação de hipóteses e debates sobre o objeto observado são situações comuns durante a atividade extramuros da escola. A sistematização de dados coletados de um contexto por meio de redações, criação de painéis, relatórios, plenárias entre os alunos e vídeos são exemplos de desdobramentos do trabalho de campo.

As práticas de estudos do meio, disseminadas hoje em dia nas escolas brasileiras, estabelecem relações com metodologias que foram sendo consolidadas desde o final do século XIX e o início do século XX por escolas com propostas diferenciadas. Nessa perspectiva, estudos anteriores (BITTENCOURT, 2005; MORAES, 2006; GONÇALVES, 2009) indicam que escolas anarquistas do começo do século XX deram início à sistematização de experiências pedagógicas de campo. As práticas tinham objetivos políticos bem contextualizados, e a moderação e o diálogo entre seus alunos e o espaço visitado era diferente das realizadas atualmente. O termo empregado para as atividades extramuros da escola também era outro: *excursões instrutivas* (GUARDIA, 1906, p. 48, tradução nossa). Existia ainda o engajamento em excursões a museus, bibliotecas, fábricas, entre outros lugares com potencial empírico na formação dos alunos. A Escola Moderna de Barcelona, inaugurada em 1901, inspirada e conduzida por

Francisco Ferrer y Guardia, é um dos maiores exemplos de escola anarquista libertária que disseminou sua proposta para o mundo e para escolas brasileiras.⁸

2.2 “EXCURSIÓN INSTRUCTIVA” – O ESTUDO DO MEIO NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

A Escola Moderna de Barcelona⁹ propunha o vanguardismo da educação libertária, com uma proposta pedagógica que lidava com atividades extramuros da escola.

⁸ A Antroposofia, idealizada por Rudolf Steiner (1861-1925), é um exemplo de método pedagógico que vislumbrava (e ainda vislumbra) a importância de trabalhos com o meio para o desenvolvimento cognitivo do aluno. “Ao conhecer o mundo, o ser humano encontra a si próprio, e, conhecendo a si próprio, o mundo se revela a ele” (trecho atribuído a Rudolf Steiner retirado do site da Escola Waldorf São Paulo. Disponível em: <<http://www.waldorf.com.br/ensinos/projetos-pedagogicos/86-parsifal4.html>>; acesso em: 9 dez. 2013). Também contemporâneo a ambas as iniciativas, Célestin Freinet, incomodado com o desinteresse de seus alunos em relação à escola, passou a levá-los a “passeios” pela região de Bar-Sur-Loup (pequeno vilarejo na região sudeste da França). A investigação da cidade, tanto da parte urbana quanto da rural, levantava temas de real interesse para seus educandos, que depois eram aprofundados e desencadeavam boas situações de aprendizado de leitura e escrita. No caso do Brasil, trabalhos como SCHELBAUER (2003) apontam a importância das conferências pedagógicas e exposições internacionais na difusão de novos métodos e materiais escolares no final do século XIX. De acordo com a autora, a Exposição da Filadélfia, em 1876, contou com a presença de uma comitiva brasileira designada pelo Governo Imperial. As sistematizações do evento registradas por Ferdinand Buisson, *Rapport sur l’instruction primaire à l’Exposition (1878)* e *Conférence sur l’Enseignement Intuitif faite aux Instituteurs delegués à l’Exposition de Paris (1878)*, destacavam o método intuitivo de ensino, que influenciaria enormemente Rui Barbosa ao criar as *Lições de coisas e o ensino da cultura moral e cívica*, no ano de 1883, “em resposta ao Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1878, de autoria do ministro Carlos Leôncio de Carvalho (1882), que propunha naquele momento uma reforma na área do ensino primário e secundário do município da corte, cidade do Rio de Janeiro, e do ensino superior em todo o país” (MÉLO et al., 2008). A proposta pedagógica entendia que era necessário associar a recreação ao ensino e afirmava que “pelos sentidos que nos advém o conhecimento do mundo material, os primeiros objetos onde se exercem as nossas faculdades são as nossas faculdades, são as coisas e os fenômenos do mundo exterior” (BARBOSA, R. *Lições de Coisas*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886, pp. 1-3 apud MÉLO et al., 2008). O método teria a observação e o trabalho como pilares. A observação para oportunizar a percepção de uma ideia, o raciocínio cujo caminho partiria do concreto para o abstrato. E o trabalho seria formador do caráter e do futuro trabalhador adulto. Entretanto, mesmo com a observação do meio fazendo parte da proposta pedagógica, as atividades de campo tinham uma função pontual e não foram utilizadas na área de História, com exceção de passeios a lugares icônicos e normalmente desconectados de um trabalho pedagógico articulado na área. As visitas, na área de História, assumiam papel semelhante às festas cívicas.

⁹ A Escola Moderna de Barcelona foi inaugurada na rua Bailén, periferia da capital catalã, no dia 8 de setembro de 1901. A Espanha do início do século XX possuía 72% de sua população analfabeta, e a Igreja tinha soberania nas instituições escolares do país, possuindo 80% das escolas. Encontrava-se em crise, ainda pelos ecos causados pelas perdas das colônias na América e devido à inabilidade do Governo ao que se refere à modernização econômica e social do país. Por outro lado, Barcelona se via em grande expansão industrial; os setores têxtil, de mineração, de siderurgia e de navegação empregavam metade da mão de obra operária do país. Trabalhadores que se organizaram, sobretudo, em movimentos operários cujos ideais se alinhavam ao anarquismo (GONÇALVES, 2009, pp. 44-45).

Gonçalves (2009, pp. 46-47) explica que atividades *extracurriculares*¹⁰ eram consideradas

visitas a fábricas, museus, etc., e a correspondência escolar entre alunos de diferentes escolas. As visitas constituíam assuntos de debates entre professores e alunos, que eram incentivados a dar suas opiniões e refletir sobre o que foi dito através do exercício escrito de uma redação, que poderia ser publicada no Boletim da escola ou ainda ser usada como tema a ser discutido ao trocar a correspondência com outro aluno.

Guardia descreve, em um item intitulado “Una excursión escolar al país de la industria”, de seu livro *La escuela moderna* (1906), um trabalho de campo com os alunos:

¡Qué grande, qué hermoso, qué útil es el trabajo! Tales exclamaciones brotaban espontáneas de labios de niñas y niños, alumnos de la Escuela Moderna, en la alegre campiña de Sabadell, el día 30 de julio próximo pasado, después de haber visitado varias fábricas, donde se relacionaron afectuosísimamente con obreras y obreros, que acogieron a los infantiles visitantes con amor y respeto, y por último, cuando después de campestre y fraternal banquete, reunidos todos en torno del encargado del resumen de la excursión instructiva, pudieron admirar las consideraciones a que la misma se prestaba [...] Preciso fue traerles a la realidad y fijar su atención en el mecanismo que toma la lana en bruto, la lava pasándola mecánicamente por una serie de pilas, en cada una de las cuales progresa la limpieza hasta alcanzar nivea blanca [...] Necesario fue retenerlas en la realidad una segunda vez. Un incidente dio la ocasión: varios niños y niñas, molestados por el calor y el olor desagradable de materiales e ingredientes, no quisieron entrar en el último departamento visitado, y esto dio ocasión a una consideración final. Las obreras y obreros que trabajan en esas fábricas han empezado su aprendizaje siendo niños, muchos antes de haber consolidado y fortalecido su organismo y antes de haber completado su educación e instrucción; también les molestaría el calor y el hedor de los materiales; pero sobre la molestia se imponía la necesidad, y ahí han de estar hasta que mueran, triste final que ocurre siempre antes de la época generalmente fijada por las condiciones esenciales del organismo humano [...] Tales fueron las consideraciones sumariamente expuestas, que impresionaron a nuestros alumnos en esta agradable excursión, que constituyó uno de los varios complementos instructivos usados en esta escuela. (GUARDIA, 1906, pp. 47-48)

O trecho apresenta, inicialmente, a característica complementar do currículo da atividade de campo, “uno de los varios complementos instructivos en esta escuela”. A

¹⁰ “Atividades extracurriculares” é o termo usado pela pesquisadora. No caso, estudos do meio se ajustam nesse grupo. Fica a compreensão de que a prática se enquadra como uma atividade fora do normal, uma atividade a mais do que as aulas do dia a dia.

principal missão da escola era formar o aluno de maneira autônoma, com conceitos de igualdade, crítica e consciência da luta de classes presentes ao longo da história. A escolha de um lugar como uma fábrica, para proporcionar aos alunos o contato com uma realidade fabril, além de seus operários, dialogava diretamente com aquela premissa. Tratava-se de um complemento a um objetivo, e não um projeto ao qual a investigação e o trabalho de campo poderiam abrir novos caminhos e novas finalidades. A pesquisa realizada não desdobrava em outras ações pedagógicas. Há uma crença na experiência formativa, não só na observação passiva, mas no contato direto com o contexto. Uma ferramenta para desmistificar conceitos e proporcionar situações sensoriais. Mais de uma vez, Guardia destaca a importância de mostrar aos alunos a realidade: “Preciso fue traerles a la realidad”; “Necesario fue retenerlas en la realidad”. Assistir às máquinas funcionando, apresentar o sistema de produção, ver e ouvir as condições de trabalho dos próprios trabalhadores são alguns desses itens.

Pela primeira vez se emprega o termo *excursión instructiva* para destacar este tipo de ação: trabalho de campo no contexto escolar. É perceptível que há um objetivo educativo na visita, extirpando qualquer possibilidade de a experiência se tornar apenas um passeio, turismo – o que não quer dizer que a atividade não possa ser agradável e lúdica.

A pedagogia científica racional proposta por Guardia dava muito crédito à experiência de vida. Como se nota pela proposta, existia o contato direto entre alunos e operários nas excursões instrutivas, e na própria abertura da escola à comunidade em geral. Nesse caso, os estudantes adquiriam informações e conhecimentos também com o “cidadão comum”.

Os excertos abaixo, extraídos de revistas anarquistas de Buenos Aires do início do século XX, corroboram essa ideia e mostram as reverberações da experiência pedagógica da Escola Moderna de Barcelona em outros países:

La instrucción libertadora

Queremos instruirnos; ¿pero? ¿qué es la instrucción y que conocimientos debemos y podemos adquirir? ... Ya sabeis que la vida es acción. Estos conocimientos los poseéis. Son vuestra riqueza, duramente conquistada, duramente obtenida. Los conocimientos de outro orden son los técnicos, y aun diré filosóficos, inútiles, para el uso inmediato, pero preciosísimos porque únicamente ellos pueden habitar la mente, á observar, comparar y juzgar. (FRANCE, 1911, p. 6)

Como método de enseñanza nos servimos, naturalmente, de lo que hay de más concreto; la lectura enseñada por los juegos de letras, por los juegos sustantivos... y visita á los museos, que sirven para la enseñanza de la historia... ¿Por qué indigestarse de nociones abstractas de botánica ó de zoología por los libros, cuando es tan simple, tan interesante, ir á ver las plantas y los animales donde ellos se hallan; en los campos, en los corrales, en los gallineros? Allí se encuentran también profesionales, especialistas, operários, campesinos, que sin interrogar los dirán más y mejor que los doctos teóricos. (HORNER, 1911, p. 3)

As visitas a museus, fábricas, serviam para estimular o debate na escola. Os alunos eram incentivados a colocar suas opiniões e depois escreviam suas reflexões em redações, e muitas delas eram publicadas no Boletim da escola ou trocadas por correspondência com outros alunos. Nesses trabalhos, ainda eram estimuladas entrevistas com funcionários e/ou moradores da região visitada.

É notório o fato de que muito do que é trabalhado nos dias de hoje, em estudos do meio, já estava presente nas propostas de Ferrer: a crença de que o espaço extramuros da escola continha informação; o debate a partir do objeto de estudo escolhido; as entrevistas com pessoas que possuem diferentes relações com o local visitado (funcionário, morador, etc.); a sistematização das reflexões e a importância da publicação dessas ponderações. No artigo “A trajetória e o pensamento educacional de Francisco Ferrer y Guardia”, de Aracely Gonçalves (2009), há uma passagem atribuída a Gussinyer, em que o pesquisador expõe o fragmento de uma carta de uma aluna da Escola Moderna de Barcelona endereçada a um menino do Colégio Azul de Madrid, no ano de 1904, relatando uma experiência de campo na qual, estando no Parque da Cidadela,¹¹ alunos e professores repararam que a cidade estava enfeitada para a visita do rei, que ocorreria em breve. A carta trazia:

Alguns colegas mais velhos fazem comentários e criticam, sobretudo, o que chamam de “desperdício ornamental” em uma cidade com tanta miséria e com tanta crise operária como a nossa. Organiza-se um grande debate sobre esta questão. Nosso professor de línguas diz que continuaremos falando do tema na aula desta tarde, depois de expormos

¹¹ Os alunos foram realizar atividades no Parque da Cidadela, local por si só carregado de elementos arquiteturais e históricos anteriores e contemporâneos à Escola Moderna, pois se trata do primeiro parque público de Barcelona. O que hoje é um ponto turístico já foi símbolo da opressão do governo central espanhol a Barcelona, pois ele ocupa justamente o local onde fora construída, por Felipe V, uma Cidadela destinada à dominação desse território. Somente em 1888, por ocasião da Exposição Universal, quando fora feita toda a reurbanização daquela área de acordo com referências inglesas e francesas, e quando ela foi carregada de novos pensamentos e ideais coerentes àquele momento, foi que o espaço ganhou outro significado (GARRUT, 1976; ROIG, 1995).

nossas opiniões e reflexões por escrito em uma redação. (GUSSINYER, 2003, p. 14 apud GONÇALVES, 2009, p. 47)

É perceptível, na carta, que a aluna tinha domínio de informações, conceitos e referências teóricas para fazer observações críticas da realidade visitada. E sinalizam-se ainda etapas metodológicas do estudo do meio, que incluíam atividades posteriores de debates em sala de aula a partir de reflexões de campo e de seus registros.

Acrescenta-se ainda à experiência pedagógica libertária de Guardia um conceito basilar anarquista que é a *ação direta*, “que pode ser entendida como um método ou uma estratégia do movimento libertário para produzir mudanças, sob forma de reação ou sob forma de resistência” (MORAES, 2006, p. 2). É a postura ativa do indivíduo em relação ao seu entorno. Não é de se estranhar que uma das ações pedagógicas sugeridas fosse justamente ir observar e experienciar o mundo tão contraditório que lhes rodeava. Kelvin, Darwin, Pasteur, descobertas e mais descobertas. O otimismo do progresso científico em conflito com a miséria, o analfabetismo e a exclusão social. A prática empírica era muito valorizada por Guardia, que salientava:

Persuadido de que el niño nace sin idea preconcebida, y de que adquiere en el transcurso de su vida las ideas de las primeras personas que le rodean, modificándolas luego por las comparaciones que de ellas hace y según sus lecturas, observaciones y relaciones que le procura el ambiente que le rodea, es evidente que si se educara el niño con nociones positivas y verdaderas de todas las cosas, y se le previniera que para evitar errores es indispensable que no se crea nada por fe sino por experiencia y por demostración racional, el niño se haría observador y quedaría preparado para toda clase de estudios”. (GUARDIA apud GALLO, 1997, p. 17)

A Escola Moderna de Barcelona existiu até 1906.¹² Após a morte de Guardia em 1909, sua proposta pedagógica tornou-se um símbolo de resistência. No Brasil, por exemplo, no dia 17 de outubro do mesmo ano, a cidade do Rio de Janeiro acompanhou uma manifestação que contou com mais de quatro mil pessoas em suas principais avenidas. “Telas que representavam o rei e a Igreja foram destruídas e queimadas quando a passeata passou pelo consulado espanhol” (MORAES, 2006, p. 5). E a concepção da Escola Moderna de Barcelona se propagou para outros continentes e países. É o que

¹² Neste ano, Mateo Morral, bibliotecário e tradutor da escola, participara do atentado ao rei Afonso XIII. As consequências foram inevitáveis. Guardia foi preso sob alegação de cumplicidade, e a escola foi fechada. Após o incidente, Guardia mudou-se para a França, onde fundou a Liga Internacional para la Educación Racional de la Infância. Anos mais tarde, ao regressar à Espanha, pelo mesmo motivo foi preso e executado no dia 13 de outubro de 1909, na prisão de Montjuich.

mostra o excerto abaixo, tirado do jornal anarquista *Boletim Escolar da Escola Moderna*, de São Paulo:

[...] Com a sua Escola propunha-se a educar as gerações infantis em princípios inteiramente novos, em bases completamente racionalísticas, em conhecimentos concretos. Uma educação despida de preconceitos, alheia à moral corrente do venha a nós, baseada nos factos e phenomenos naturaes, na observação e na crítica racional. Nada de formulas feitas, mas o alumno mesmo ser levado a descobrir o phenomeno, a causa, ou a lei natural a que obedece... E porque teve esta ousadia de contrariar as instituições de domínio e de escravização, mataram-no! ... – Honremos sua memória! (PINHO, 1918, p. 3)

Publicações, jornais e revistas racionalistas de São Paulo e de Buenos Aires,¹³ no começo do século XX, discutiam a educação racional libertária, sobretudo a idealizada por Guardia. Seus artigos sobre educação normalmente versam mais para a política do que para o registro das práticas, mas, de qualquer maneira, é um caminho a ser explorado, uma fonte a ser lapidada. O fato é que muitos traços do que fora planejado pelas escolas anarquistas, vindas para o Brasil no início do século XX, deixaram extensas contribuições na maneira com que lidamos com esse método de ensino. Segundo MORAES (2006, p. 18), no Brasil, as escolas libertárias começaram a surgir em 1895, sendo a primeira delas a Escola União Operária, no Rio Grande do Sul. Em São Paulo, foram fundadas as Escolas Modernas nº 1 e nº 2 em 1912, concretizadas pela articulação de anarquistas e livres pensadores depois das manifestações em razão do fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia em 1909.

2.2.1 Observação e reconhecimento do entorno escolar – O estudo do meio na experiência pedagógica da Escola Moderna de São Paulo

Para o movimento anarquista do fim do século XIX e do início do XX, a finalidade maior da educação era a formação do proletariado e a efetivação de seu engajamento político. As “excursões instrutivas”¹⁴ (as atividades de campo) eram um diferencial pedagógico coerente com esse objetivo, pois colocavam o aluno em contato com uma realidade a ser debatida e refletida. Todavia, possuíam a característica de

¹³ Para mais informações, cf. *Francisco Ferrer – Revista de educación racional*, Buenos Aires, nº 1, ano 1, 1 maio 1911 a 1 maio 1919.

¹⁴ Não foi encontrado o uso do termo “excursão instrutiva” em jornais anarquistas paulistanos, mas sim “recreação instrutiva”.

formação complementar. Vale lembrar que nesse período muitos não sabiam ler nem escrever; questões basilares de instrução, como a alfabetização, eram prioritárias e estavam em pauta, e, além disso, havia todo um programa de formação a ser seguido e cumprido, coerente e influenciável às várias reformas da educação neste período.¹⁵

Segundo pesquisa feita por Flávio Venâncio Luizetto (1984), o empreendimento de instaurar o ensino racionalista em São Paulo teve início quando o Círculo Educativo Libertário Germinal anunciou, no dia 19 de maio de 1902, a inauguração do curso noturno da Escola Racionalista Libertária, no bairro do Bom Retiro. Como nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, sua manutenção era feita por meio da contribuição de partidários, e ela possuía apoio da imprensa libertária, como o jornal *O Amigo do Povo*.¹⁶ Essa experiência na Rua Sólon, 136, foi marcada pelo caráter militante de sua divulgação, sempre anticlerical e com fortes apelos ao “despertar proletário”, e também pela constante falta de recursos, o que provavelmente ocasionou seu fechamento. Contemporaneamente à escola, o movimento anarquista também fundou os centros de estudos sociais, onde eram organizados cursos e palestras, e tentou criar a Universidade Popular no Rio de Janeiro, iniciativas que, apesar de não terem florescido (com exceção dos grupos de estudos, que funcionaram até as primeiras décadas do século XX), dão mostras da ação anarquista voltada ao ensino.

No caso desta dissertação, sendo impreterível um recorte sobre tal universo, foram analisadas as experiências proporcionadas pelas Escolas Modernas nº 1 e nº 2.

¹⁵ As diretrizes de ensino anarquistas foram elaboradas por intelectuais como Paul Robin, Piotr Kropotkin, Elisee Reclus, Louise Michel, Charles Malato, entre outros conhecidos militantes do movimento. Segundo esse programa, concebido nas últimas décadas do século XIX, no âmbito da educação era inicialmente necessário suprimir: a) a disciplina, que gera a dispersão e a mentira; b) os programas, que anulam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade; c) as classificações, que geram a rivalidade, a inveja e o rancor. Uma vez eliminados tais obstáculos, o ensino deveria e poderia ser verdadeiramente: a) integral, isto é, favorecer ao desenvolvimento harmonioso de todo indivíduo e fornecer um conjunto completo, coerente, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional, sendo as crianças exercitadas nesse sentido desde os primeiros anos; b) racional, isto é, fundamentado na razão e conforme os princípios da ciência atual, e não na fé; no desenvolvimento da dignidade e da independência pessoal, e não na piedade e na obediência; na abolição da ficção divina, causa eterna e absoluta da servidão; c) misto, isto é, favorecer a coeducação sexual numa comunhão constante e fraternal entre meninos e meninas. Essa coeducação, ao invés de constituir um perigo, afasta do pensamento da criança as curiosidades mal sãs, e torna-se uma ocasião para sábias condições que preservam e asseguram uma alta moralidade; d) libertário, isto é, numa palavra, consagrar em proveito da liberdade o sacrifício progressivo da autoridade, cada vez que o objetivo final da educação for o de formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia (KRAPOTKIN, P. *Oeuvres*. Paris: Maspero, 1976, pp. 200-201 apud LUIZETTO, 1984, pp. 218-219).

¹⁶ Para maiores informações sobre a experiência da Escola Racionalista Libertária de 1902, ver LUIZETTO (1984).

A Escola Moderna nº 1 de São Paulo, inicialmente sediada na Rua Saldanha Marinho, 66,¹⁷ teve sua direção confiada a João Penteadado,¹⁸ admirador de Francisco Ferrer y Guardia e do ensino racionalista. Seu posicionamento pedagógico já era anunciado antes mesmo da existência das escolas¹⁹ – estratégia usada também como forma de divulgar essas novas ideias e de conseguir apoio para a construção das mesmas –, como pode ser visto no jornal *A Terra Livre* de 1 de janeiro de 1910 e em *A Lanterna* de 26 de fevereiro de 1910:

Libertar a criança do progressivo envenenamento moral que por meio de um ensino baseado no misticismo e na bajulação política, lhe comunica hoje a escola religiosa ou do governo [...]. Enfim, a Escola Moderna propõe-se a fazer da criança um homem livre e completo, que sabe porque estudou, porque refletiu, porque analisou, porque fez a si mesmo uma consciência própria e não um dos tantos bonecos laureados por repetirem como fonógrafos as verdades de Moisés e para se curvarem sem dignidade ao Direito Romano. (*A Terra Livre*, São Paulo, 1 de janeiro de 1910 apud LUIZETTO, 1984, p. 265)

[...] Aproveitar a sua natureza irrequieta [do aluno] e alegre, as suas faculdades e sentimentos, falando mais ao olhar do que ao ouvido, dedicando-se mais a inteligência do que à memória, esforçando-se por desenvolver harmônica e integralmente os seus órgãos. A experiência, a observação direta, a recreação instrutiva serão muito mais favorecidas pelo próprio professor que compreende a sua missão, do que longas e fatigantes preleções e as recitações fastidiosas e sem sentido. (“A Escola Moderna em São Paulo”, *A Lanterna*, São Paulo, 26 de fevereiro de 1910 apud LUIZETTO, 1984, p. 267)

É evidente a influência de Guardia nas experiências pedagógicas anarquistas de São Paulo, e também é perceptível o diálogo entre o currículo das Escolas Modernas com

¹⁷ Em 1915, a escola foi transferida para a Avenida Celso Garcia, 262, onde funcionou até seu fechamento, em novembro de 1919 (LUIZETTO, 1984, p. 267).

¹⁸ João de Camargo Penteadado foi uma figura muito importante para o movimento anarquista nacional, sobretudo por sua atuação como diretor da Escola Moderna nº 1 e da Escola Nova (posteriormente Academia de Comércio Saldanha Marinho, e depois Colégio Saldanha Marinho), além de ter sido redator de jornais libertários como *O Operário* e autor de muitos artigos coerentes com a mesma ideologia. Para conhecer mais sobre o personagem, ver: LUIZETTO (1984); PERES (2010).

¹⁹ A Escola Moderna nº 2, estabelecida inicialmente na Rua Müller, 74, região do Braz, foi dirigida por Adelino de Pinho, amigo de João Penteadado, e, ao contrário de sua “filial”, não possuía uma imprensa própria. Assim, há apenas algumas escassas publicações sobre seu funcionamento, encontradas nos periódicos e jornais citados. Sabe-se que o programa da Escola Moderna nº 2 era organizado de maneira análoga a sua semelhante, e também que ela oferecia uma estrutura didática apoiada em bibliotecas, museus e passeios didáticos. Seu método de ensino era divulgado como indutivo, demonstrativo e objetivo, baseado na experimentação. E seu programa mencionava as matérias de Leitura, Caligrafia, Gramática, Aritmética, Geometria, Geografia, Botânica, Zoologia, Mineralogia, Física, Química, Fisiologia, História, Desenho. Entretanto, nas publicações sobre a escola não havia detalhes acerca da condução dessas matérias (CHAHIN, 2013, p. 61).

a estrutura proposta pela reforma do ensino paulista de 1892. Tratava-se de um ensino primário organizado por meio das mesmas disciplinas, com exceção das aulas de moral prática e educação cívica. Em relação ao ensino de História, mesmo com o caráter internacionalista do movimento anarquista, foi-lhe atribuído o papel da difusão e da construção de uma identidade nacional, igualmente permeada por motivações nacionalistas, datas e vultos históricos.

Uma das principais fontes documentais para se analisarem as práticas pedagógicas das Escolas Modernas são os periódicos e impressos contemporâneos a elas. Hardman (2002), por exemplo, fez longa pesquisa sobre as publicações do jornal *A Lanterna*, destacando as edições nº 50 (24/09/1910), nº 109 (21/10/1911), nº 23 (18/10/1913), nº 214 (25/10/1913), nº 216 (08/11/1913), nº 225 (10/01/1914), nº 228 (31/01/1914), nº 262 (26/09/1914) e nº 292 (28/10/1916), em que foram publicadas referências diretas ao posicionamento pedagógico, político e/ou ao cotidiano escolar, que inclui desde festas, e passeios até propagandas e anúncios da própria escola.

O jornal *A Lanterna*, ano XIII, nº 253, de 25 de julho de 1914, anuncia na página 3 o artigo intitulado “Escola Moderna de São Paulo, a festa do dia 14; o passeio dos alunos; uma próxima festa ao ar livre; uma reunião na Escola nº 2”. Nela, sob o subtítulo “O passeio ao Jardim”, é descrita uma atividade de campo realizada pelos alunos das duas escolas:

Esteve esplêndido. Os alunos se mostraram alegres diante dos atrativos encontrados naquele pitoresco logradouro público, e os professores das respectivas escolas, por sua vez, tiveram motivo de prazer identificando-se com as expansões juvenis daquelas criaturinhas cuja felicidade depende de uma educação de uma instrução de acordo com a razão e com a verdade. Lá chegados, os alunos das duas escolas, congozados, numa solidariedade festiva, tomaram lanche e se divertiram vendo as novidades de que é sempre ávido o espírito infantil, recebendo dos professores lições sobre tudo que despertava sua atenção. Esta parte do programa satisfaz a nossa expectativa e a outra.

Samira Bueno Chahin (2013, p. 59) analisou essa passagem dos alunos pelo Jardim da Luz, no centro de São Paulo, como uma ação pedagógica de caráter ativo, cuja postura, “aparentemente, sobrepunha-se a qualquer determinação prévia de conteúdos”. E ainda acrescenta em suas ponderações que

[...] não parece que os alunos iam ao Jardim da Luz para ver o chafariz ou fazer um estudo sobre espécies vegetais, mas simplesmente para observar o meio. Em sintonia com os pressupostos do ensino

naturalista, respeitoso à organicidade do desenvolvimento infantil e contra a rigidez programática do ensino tradicional, a condução de seu próprio aprendizado caberia ao espírito infantil meio de elementos quaisquer que lhe despertassem a atenção. (CHAHIN, 2013, p. 59)

O artigo do jornal *A Lanterna* não está assinado, o que abre um leque de possibilidades sobre sua autoria. De qualquer maneira, é perceptível que a descrição pedagógica não é o objetivo central da redação, e sim a divulgação das ações das escolas, com ênfase na sua confraternização com o entorno. Festa, reunião e passeio caminham juntos no artigo, e com o mesmo peso. Além disso, o termo utilizado para o evento é *passeio*, e não *excursións instructivas*, conceito criado por Guardia, ou termo correlato. Todavia, saltam do texto dois elementos importantes para a compreensão sobre como tal pedagogia lidava com os trabalhos de campo, resumidos na frase: “Se divertiram vendo as novidades de que é sempre ávido o espírito infantil, recebendo dos professores lições sobre tudo que despertava sua atenção”. Aqui se encontra a orientação da observação aos alunos, e, de fato, “aparentemente sem qualquer determinação prévia dos conteúdos” a serem trabalhados. Essa condução pode ser interpretada, além de lúdica, como benéfica e promotora da liberdade, um estímulo ao trabalho livre de investigação, ou compreendida como uma recreação, pois, se não há pauta, roteiro, tema de trabalho, o chafariz, o baleiro, as flores podem fazer parte da aula, ou de uma “não aula”.

O artigo citado foi publicado no jornal *A Lanterna*, e, como dito, seu objetivo não era esmiuçar e revelar o cotidiano escolar das Escolas Modernas; já o jornal *O Início* era produzido e redigido por alunos da Escola Moderna nº 1. Tratava-se de uma publicação modesta, destinada justamente a noticiar as reflexões e os trabalhos feitos por eles, além de divulgar festas, reuniões, entre outras informações gerais. O jornal era mantido pelos próprios alunos e apoiado pela escola. A princípio seria uma publicação mensal, mas as dificuldades financeiras prevaleceram e as tiragens tornaram-se anuais. Ao todo, foram publicadas três edições, a primeira no dia 5 de setembro de 1914, a segunda no dia 4 de setembro de 1915 e a terceira e última no dia 19 de agosto de 1916. Mesmo com poucos exemplares, alguns relatos desse cotidiano escolar, como exercícios epistolares ou descrições realizadas em sala de aula, ficaram registrados.²⁰

²⁰ A Escola Moderna nº 1 foi fechada em 1919, e por isso seus alunos publicaram apenas essas três edições. Todavia, a escola foi reaberta em 1920 com o nome Escola Nova (1920-1923), e junto com ela a reativação da publicação do jornal, agora com o nome *O Início – Publicação literaria e instructiva – Orgão dos alumnos da “Escola nova”*. O jornal foi escrito, sem periodicidade fixa, até o nº 104, no ano de 1958.

O aluno Edmundo Mazzone relata no jornal *O Início*, de 4 de setembro de 1915:

Um passeio a margem do Rio Tieté

No sábado, dia 06 de março, nós nos reunimos todos às 7 horas da manhã na nossa Escola e cantamos os hinos “A mulher” e o “Primeiro de Maio”. Depois de meia hora saímos e descemos a rua Catumbi, tomamos a travessa do mesmo nome, fomos pela rua dos Prazeres, descemos a rua Cachoeira e seguimos uma rua cujo nome eu não sei. Eu vi pelo caminho uma pontezinha na travessa da Rua Catumbi. Lá o nosso professor explicou que os troncos da taquara se chamam rizôna e que esses troncos caminham debaixo da terra. Ao chegarmos ao rio Tieté vimos barcas dentro e fora do rio. Um menino estava nadando vestido de calças no meio do rio.

Vimos as barcas no meio do Tieté e também uns meninos caçarem peixes. Depois brincamos de Caracol e Ciranda-Cirandinha. O João Bento, o Bruno, o Ernesto, o Carlos, o Chiesa e o Abílio Bento recitaram. Na ida vimos um cavalo morto e o Miniere botou flores em cima dele. O professor disse que Miniere fez bem de colocar flores em cima do cavalo morto. Na volta o professor nos mandou pegar uma varinha com flores e pegamos também taquaras de bambu. O Abílio Bento fez um estoque para mim.

Na ida e na volta nos sentamos em cima dum ventilador de esgôto. Chegamos à nossa Escola quando faltavam 25 minutos para as dez horas. Depois o professor nos deu os cadernos e fomos embora para nossas casas. (Edmundo Mazzone. “Exercícios escolares”)²¹

O relato de Edmundo Mazzone é um registro feito por um menino que escreve com o olhar de quem está saindo para ver o mundo, e que anota o que lhe toca e fica na mente. Adequado à pouca idade, predominam em seu relato descrições e sensações causadas pelos motivos mais diversos, como a brincadeira com os amigos, a observação de um menino de calças no rio, e também a morte, estampada no corpo imóvel do cavalo, além da reverência a ele/ela por meio das flores. O *passeio*, se levada em conta a precisão de um aluno atento, não durou mais do que duas horas. As ruas citadas eram próximas à escola, e a margem do rio também. A recreação observada em suas águas não era novidade nem motivo de assombro para os meninos de 1915. O projeto de retificação das marginais sairia do papel alguns anos mais tarde. A preocupação com o meio ambiente, com raras exceções, seria pauta nas escolas somente após a Conferência de Estocolmo de 1972. Afinal, qual era a motivação de tal caminhada?

Naquela época se prezava o trabalho de observação, principalmente nas áreas de ciências; todavia, as escolas modernas foram edificadas em bairros operários. Vale lembrar que a vila operária Maria Zélia teve seu projeto de implementação iniciado em

²¹ O INÍCIO. São Paulo, nº 2, 4 set. 1915 apud LUIZETTO, 1984, p. 285.

1912, e seu terreno ia do Rio Tietê até a Avenida Celso Garcia, na região do Belenzinho, praticamente no mesmo endereço da Escola Moderna nº 1.

O caminho citado pelo aluno refere-se ao entorno da escola. Se Guardia era o principal teórico utilizado, pode-se supor que a intencionalidade da atividade extramuros da escola não se limitava apenas a um passeio e ao trabalho de observação, mas sim ao olhar crítico de sua localidade, sobretudo em relação às novas vilas operárias e à mudança na estratégia patronal de controle do operariado.²²

As atividades extramuros da escola podem ser acompanhadas pelo jornal *O Início – Publicação literaria e instructiva – Orgão dos alumnos da “Escola Nova”*, que, como o antigo periódico, também era redigido por seus discentes. Nele é possível ver relatos de passeios feitos pelos alunos por conta própria, como “Um passeio à represa de Santo Amaro”, de Luiz Ferrigno, aluno de 12 anos (jornal *O Início*, nº 2, ano I, São Paulo, 12 out. 1922), ou “Uma visita ao Butantan”, de Orlando Massaro, 13 anos (jornal *O Início*, nº 2, ano I, São Paulo, 12 out. 1922), em que ambos relatam passeios com amigos e familiares desvinculados de conteúdos do currículo escolar. A recorrência desses passeios em outras publicações (e seus registros no jornal) sugerem o estímulo por parte da escola.

No periódico também há o registro de visitas a fábricas, oficinas e lojas, como o relato de Eduardo Rodrigues Fornes, 9 anos, sobre sua experiência em uma oficina mecânica, ou como a de Artur Moraes, 11 anos, em uma fábrica de vidros:

Fábrica de vidros

Na fábrica de vidros fabricam-se copos, jarras, floreiras, calices, telhas de vidro, tinteiros, fructeiras, paliteiros e muitos outros objectos de utilidade domestica. O vidro fabrica-se com sódia e areia, e alguns productos chimicos.

Todos esses ingredientes são levados numas padiolas para o moinho, onde são amassados até se transformarem em um pó muito fino.

²² Neste ponto, torna-se necessário um comentário sobre a construção dessas novas habitações. As vilas operárias podem ser vistas como uma mudança na estratégia patronal de controle do operariado; se até o final dos anos 1910 a tática fora a coerção policiaesca e punitiva, a partir desse momento, acompanhando a sofisticação da própria indústria, ideias de higiene e racionalidade passaram a ser os norteadores da nova fábrica. Aos poucos, começa-se a introduzir este novo modelo idealizado de trabalhador nas classes operárias. De acordo com Palmira Petratti Teixeira (1990, pp. 74-75), a vila operária: “[...] Ao mesmo tempo que dá ao empresário a garantia de uma mão de obra estável, facilita-lhe a imposição de um estilo de vida, através de um ‘código de conduta’, que extrapola os limites da fábrica e alcança os trabalhadores em sua intimidade, em seu lar, em seu lazer, como um ‘novo campo de moralidade e vigilância’. A vilacidadela, cercada por muros, deve oferecer comodidade e sofisticação aos operários, atendendo às suas necessidades, proporcionando assistência medica e pedagógica, prática de esportes, diversões, etc., de tal forma que limite a vida do trabalhador a esse espaço, resguardando-o das ‘contaminações ideológicas e morais’.”

Esse pó, depois de amassado com os pés, até transformar-se em uma massa mole, que passando por alguns outros trabalhos preparatórios, é levado ao forno onde se transforma em líquido, em vidro derretido. Os operários vão buscar então com canas de ferro e matéria líquida para com ella fazerem os objectos por meio de fôrmas. O trabalho na fábrica de vidro é muito ruim. Os operários que trabalham na fábrica de vidro sofrem muito, principalmente as crianças, que vivem muito mal tratadas e queimadas. (*O Início – Publicação literaria e instructiva – Orgão dos alumnos da “Escola Nova”, nº 1, ano I, São Paulo, 12 out, 1922*)

Em ambos há o trabalho de descrição e observação dos espaços visitados, além de comentários pessoais sobre o que os alunos compreenderam daquele contexto, revelando domínio de informações, conceitos e referências teóricas para fazer observações críticas. O pequeno artigo revela etapas metodológicas do estudo do meio: observação de campo, seguida de registro e comunicação do que fora visto²³.

A pedagogia libertária deixou grandes contribuições no que concerne às atividades de estudos do meio. As atividades extramuros, além da obviedade de quebrar o rigor das tradicionais carteiras enfileiradas, proporcionavam aos alunos a observação, a investigação e a reflexão de seu entorno, isso sem deixar de lado os objetivos pedagógicos principais da educação anarquista, além da confraternização com colegas e comunitários do bairro. A periodicidade desses roteiros, evidentemente menores do que as aulas nas classes, por si só já as deixavam com ares de especial.

As bases conceituais e procedimentais relacionadas aos trabalhos de campo, lançadas por essa corrente pedagógica, podem ser acompanhadas em experiências educacionais posteriores.

2.3 ESTUDO DO MEIO E A RENOVAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940

As décadas de 1930 e 1940 apresentaram uma nova etapa no que se refere a compreensão e uso das atividades de campo no contexto escolar. Na tentativa de renovar o ensino, o estudo do meio, ainda mais imbricado à disciplina de Geografia do que a de História, foi visto como uma forma complementar de instrução, coerente ao *método ativo* proposto pela nova concepção pedagógica “escolanovista”.

²³ É importante destacar que nesta época o emprego da mão de obra infantil era muito comum, sobretudo em fábricas de vidro. O que explicita o posicionamento crítico do aluno. Para maiores informações, sugere-se: PIGNATARI, Helena. *Raízes do Movimento Operário em Osasco*. São Paulo: Cortez, 1981.

Em 1931 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos como ministro. Sua administração foi marcada por decretos que vislumbravam mudanças gerais no ensino público, sobretudo no nível secundário, o que posteriormente a historiografia intitulou como Reforma Francisco Campos. Contemporâneo às transformações da educação nacional, em que se via claramente a cisão de posicionamentos e ideologias, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi redigido e expresso ao público em 1932. Tratava-se de um movimento reunindo diversos intelectuais da educação, inclusive de posicionamentos diferentes, mas que pactuavam com novos modelos pedagógicos; eles acreditavam em uma educação pública, gratuita e laica, além de defenderem o papel unificador do Estado em relação à educação.²⁴ As ideias apresentadas influenciaram as propostas de ensino, tendo elas sido consolidadas com a Constituição de 1934, e, posteriormente, com a vigência do Estado Novo, em 1937. O *Manifesto* foi difusor da pedagogia da Escola Nova, concepção pautada em autores como Johann Heinrich Pestalozzi, Adolphe Ferrière, Georg Kerschensteiner, John Dewey, William Heard Kilpatrick, Ovide Decroly e Maria Montessori (ARAÚJO, 2004, p. 137), que entendiam a escola como “uma pequena sociedade”, espaço de formação de indivíduos para o aperfeiçoamento e progresso (PERES, 2004, p. 306), sendo necessário, para tanto, um ensino atento às diferentes fases de desenvolvimento e aprendizado de um aluno. Foi revisto o próprio papel do docente na relação ensino-aprendizagem, e introduziram-se novos métodos para a sala de aula, entre eles o estudo do meio.

A Reforma Francisco Campos promoveu a revitalização do cientificismo, recuperando, de certa maneira, diretrizes encontradas na Reforma Benjamin Constant (1890): trabalhos de observação, investigação e levantamento de hipóteses foram novamente valorizados. No que diz respeito ao ensino de História no nível secundário, inicialmente, substituíram-se as cadeiras de História Universal pelas de História da Civilização (1ª a 5ª série do curso fundamental). De acordo com Guy de Holanda (1957, pp. 17-18), a correspondente instrução metodológica do novo curso atribuía ao seu ensino os seguintes objetivos:

²⁴ O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi lançado ao público, em 1932, com o título *A reconstrução educacional do Brasil – Ao povo e ao governo*, uma resposta dada a Getúlio Vargas e Francisco Campos, que convocaram os educadores a definir o “sentido pedagógico da Revolução” (GHIRALDELLI, 2009, p. 41); de fato, suas ideias foram contempladas com a nova Constituição de 1934. Propunham laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação dos sexos, além de uma mudança estrutural no conceito pedagógico até então executado. “O homem é visto aqui como criador e não como criação” (XAVIER, 2004, p. 32): a frase já explicita a mudança de concepção da educação. Foi uma proposta de concepção elitista em simbiose com o Estado autoritário, todavia com propostas inovadoras de ensino, sem dúvida um marco na área de ensino de História.

[...] A formação humana do aluno, dando-lhe a conhecer a obra coletiva do homem no decurso do tempo e nos diferentes lugares; a sua educação política, contribuindo para que o adolescente se familiarize com os problemas particulares impostos ao Brasil pelo seu desenvolvimento e adquira, ainda, perfeita consciência dos deveres que lhe incumbem para com a comunidade; [...] conquanto pertença a tôdas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições administrativas; [...] é pela História que o estudante perceberá como a certa organização econômica se contrapõe uma determinada ordem jurídica; como da diferenciação econômica da sociedade se forma o complexo das organizações jurídicas (Família, classe, corporações profissionais, Estado, Igreja, etc.); e ainda, como as transformações econômicas tornam necessárias as transformações políticas e jurídicas. [...] Daí adquirirá o adolescente noções que lhe permitam não só assumir atitude crítica, como adotar uma norma de ação no que diz respeito quer aos problemas peculiares ao Brasil, quer às questões internacionais [...].

Além da formação de um aluno crítico, um dos anseios do novo programa, a mudança no currículo destinou ao ensino de História a educação política de seus alunos, minimizando, entretanto, a ênfase em vultos de grandeza nacional e sucessões de governos. Era proposto ao professor que utilizasse a história biográfica e episódica somente nas duas séries iniciais; nos demais anos do nível secundário fundamental, sem descartá-las totalmente, “preconizava-se uma orientação do ensino no sentido de uma real aprendizagem por parte do aluno” (HOLANDA, 1957, p. 20), com a inclusão de outras formas e métodos de aula e o estímulo ao trabalho autônomo do aluno.

De acordo com as instruções metodológicas de História da Reforma Francisco Campos:

Para que o trabalho do aluno seja autônomo, deve o professor encarregá-lo de coligir, fora de aula, os fatos históricos referidos no manual de história ou, de preferência, os que se encontram em forma de fontes, isto é, em biografias, descrições de viagens, poesias, novelas, romances, documentos históricos ou trechos dos grandes historiadores. Os assuntos dados ao aluno para ler e deles fazer uma exposição sucinta devem, tanto na forma como no conteúdo, ajustar-se à idade mental daquele e seguir, quanto ao modo de serem tratados, o ponto de vista assinalado pelo professor. É também utilizável, como fonte, o que cada aluno ou turma houver observado em visitas a museus, em excursões a lugares históricos, na apreciação dos monumentos, etc. O material reunido pelos alunos isoladamente ou em grupos será exposto e considerado em aula, cabendo ao professor orientar e completar os trabalhos apresentados. (HOLANDA, 1957, p. 21)

Atividades escolares externas à sala de aula aparecem pela primeira vez destacadas como proposta metodológica de um programa de instrução pública oficial; anteriormente, enaltecera-se o trabalho de observação, em que o campo poderia estar presente ou não, mas, aqui, oficializam-se as novas formas de métodos de ensino e prioriza-se seu uso, inclusive nas aulas de História. As novas orientações metodológicas, nas quais as excursões e os recursos visuais, como mapas, se inserem, foram um dos pontos de maior sucesso da Reforma. Em relação ao ensino de História, a disciplina de História da Civilização incorporou a de História do Brasil, e, mesmo com as inovações, “não se perdeu o hábito tradicional de considerar obrigatório o ensinar *tudo* quanto e *como* consta dos programas” (HOLANDA, 1957, p. 21), o que obviamente limitou as experimentações.

O programa de História da Civilização, indicado pela Reforma de 1931, propunha para a 1ª série do fundamental um curso de História Geral, da civilização egípcia antiga à Revolução Russa de 1917. Na 2ª série, os alunos passavam pela História da Antiguidade, com foco nas civilizações do oriente, Grécia e Roma, e tinham aulas de História da América e do Brasil. Seguindo cronologicamente o “percurso da civilização ocidental”, a 3ª série trabalharia com os conteúdos referentes à Idade Média europeia, iniciando-se com a “invasão bárbara” do Império Romano Ocidental no século V d.C. e indo até o desenvolvimento das primeiras universidades, da arte e da literatura, período denominado como Pré-Renascimento. A 4ª série seguiria com a História Moderna, do Renascimento ao Absolutismo, e, posteriormente, com seus déspotas esclarecidos. Por fim, a 5ª série fechava o ciclo fundamental com a História Contemporânea, das causas e sucessos da Revolução Francesa até os assuntos contemporâneos e seus questionamentos, como o comunismo, o fascismo e a democracia.

É perceptível, no currículo proposto, a quantidade excessiva de conteúdos e a distância dos temas abordados em relação à realidade do jovem aluno. E como o estudo do meio seria utilizado para discutir tais temas? Foi citado anteriormente que a instrução metodológica de ensino sugeria visitas “em excursões a lugares históricos, a apreciação dos monumentos, etc.”, o que estabelece alguns pressupostos: primeiramente, que existem lugares com história e outros não, pois ao se referir a “lugares históricos” pressupõem-se “os não históricos”; além disso, os autores de tal instrução se referiam

basicamente aos museus *de história* ou *com história*, ou seja, elencavam determinados lugares a serem visitados sob a alcunha de detentores de história.

Escolas e museus têm uma relação que remonta ao final do século XIX. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) criou o primeiro museu histórico nacional em 1850, e seu objetivo era a difusão de um ideal de nação. De acordo com Moroni Barbosa (2010, p. 23 apud MISAN, 2005, p. 98 e BITTENCOURT, 1993, p. 251), o primeiro museu com finalidade pedagógica data do ano de 1883: o Museu Pedagógico Nacional ou Museu Escolar Nacional, localizado na província do Rio de Janeiro, cujo objetivo era “revelar o estado atual do ensino primário” e ser um “centro de aperfeiçoamento constante de professores”. Com o advento das ideias escolanovistas, acontece uma aproximação dos museus com a escola, agora com a função de auxiliar os professores na instrução de seus alunos. Propunham-se os usos de “ambientes motivadores”, como os “lugares históricos”, para estimular a superação da passividade do ensino por parte dos alunos e professores, encaminhamento coerente ao método ativo de formação sugerido pela Escola Nova.

Francisco Venâncio Filho (1894-1946), educador, escritor, signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, apresentou em conferência realizada em 1939 o artigo “A função educadora dos museus”, em que sugeria que todos os museus, “ao lado de outras funções que lhes cabem, têm de ser grandes escolas populares, escolas que ensinam tudo, de um determinado setor, a todos, a qualquer momento, sem o intermédio do livro ou do professor” (VENÂNCIO FILHO, 1939, p. 51 apud MORONI, 2010, p. 25). Esse posicionamento em relação ao papel dos museus na educação, no que se refere ao ensino de História, acentuou a ideia de que existem espaços “oficiais”, responsáveis pela memória e história de um lugar, de um povo, de uma sociedade.

Outro pressuposto encontrado na instrução metodológica de ensino da Reforma Francisco Campos diz respeito ao “ir apreciar os monumentos”. Em primeiro lugar, há a eleição (ou o comum acordo) do que se considera monumento. Jacques Le Goff (2003, p. 526), ao se reportar ao conceito, lembra sua origem: “O *monumentum* é um sinal do passado”, que tem como característica o poder da perpetuação de uma memória, voluntária ou involuntariamente. Como um obelisco ou determinada arquitetura. Além disso, “apreciar” pressupõe uma postura diferente da investigativa, ou até mesmo da pura curiosidade do discente que anseia desbravar o mundo. Sugerir “ir apreciar monumentos” corrobora a compreensão da complementaridade de uma atividade à formação de alunos e professores.

As políticas públicas de ensino sempre apresentaram um caminho vertical de laboração, no caso, elites intelectuais, com as mais variadas motivações, elaborando um documento de Lei para os demais da sociedade, com pouca escuta sobre seus anseios. Além da legislação, havia o impacto por meio dos livros didáticos e manuais (entre outras literaturas) de ensino de História que, consonantes (ou não) às propostas de governo, chegavam aos docentes; era exatamente por meio deles que se dava a aplicação (e a realidade) dos novos currículos. Análises de livros didáticos de História dão pistas sobre conteúdos trabalhados em sala de aula, sendo eles normalmente fiéis ao currículo oficial e produzidos por conhecidos professores da rede pública. Livros como *Epítome de História da Civilização* (1933), de Max Schneller, *História da Civilização* (1934), de Joaquim Silva, e *História da Civilização* (1936), de Alcindo Muniz de Souza, são exemplos de materiais didáticos de História destinados ao nível secundário e contemporâneos aos debates e às transformações pedagógicas da década de 1930, e que não apresentam a metodologia de estudos do meio para trabalhar conteúdos de história com alunos e professores. A mesma observação se faz aos livros didáticos de ensino de Geografia, também voltados ao ensino secundário e contemporâneos a esse período. Autores como Alfredo Ellis Júnior, Afonso Guerreiro Lima e Mario da Silva Brasil não apresentam as atividades extramuros da escola em seus textos.

Todavia, é sabido que a unificação de conteúdos, métodos, avaliações e a centralização do ensino em torno do Ministério foram muito criticadas por alguns educadores, que, hipoteticamente, apesar da pressão das avaliações e dos exames de admissão ao ensino superior, poderiam tomar caminhos pedagógicos diferenciados em seu contexto escolar. Além disso, a pesquisa aponta que a renovação dos métodos de ensino, a ousadia pedagógica, ficou registrada e publicada mais em manuais destinados aos professores do que em livros voltados aos discentes, a exemplo do manual de História *Como se ensina História* (1935), de Jonathas Serrano,²⁵ documento que discorre sobre as

²⁵ Jonathas Archanjo da Silveira Serrano (1885-1944), erudito e humanista, foi professor do Colégio Pedro II entre os anos 1920 e 1930. Intelectual católico, publicou dezenas de artigos na revista *A Ordem*, na coluna “Letras Católicas” (FREITAS, 2006, p. 51), no semanário *A União Católica* e na *Revista Social – Órgão da Mocidade, Ação Social – Ciências, Letras e Artes*, mensário que circulou entre os anos de 1911 e 1928 para irradiar “a boa moral e educação católicas” (FREITAS, 2006, p. 57). Figura política importante entre os intelectuais da educação, teve atuação relevante nos debates e reformas de ensino das décadas de 1920, 1930 e 1940, e suas ideias, bem como o seu amadurecimento como professor e intelectual, foram registradas e publicadas ao longo de sua carreira. Suas obras *Epítome de História Universal* (1913), *Metodologia da História primária* (1916), *História do Brasil* (1931), *Cinema e educação* (1931), *A Escola Nova* (1932), *Epítome da História do Brasil* (1933), *Philosophia do Direito* (1933), *História da Civilização* (1934-1935) e *Como se ensina História* (1935) revelam seu caminho teórico e seu posicionamento político. De formação católica, Serrano não foi signatário do *Manifesto* de 1932, pois era contra a laicidade do ensino, a

inovações metodológicas em relação ao ensino de História e que proporciona observar como ideias vindas de debates pedagógicos e reformas do currículo poderiam chegar às salas de aula.

O manual *Como se ensina História*, pertencente à *Coleção Bibliotheca de Educação*, foi lançado em 1935 pela Cia. Melhoramentos de São Paulo. Tem o prefácio escrito por Lourenço Filho, o qual, logo no início, anuncia que a matéria da educação primária e secundária que apresenta maior dificuldade para a renovação é a disciplina de História. Trata-se de um campo longe de consenso, em que “especialistas debatem sem chegar a um acordo”. Em um contexto desarmonioso, o autor se questiona: como trabalhar com o ensino ativo sobre as coisas do passado? Lourenço Filho, defensor do “escolanovismo”, pauta sua apresentação apoiado em John Dewey, e defende um ensino de História em que o aluno seja participativo, e não simplesmente faça um trabalho de memorização. E como conseguir isso? Fazendo com que ele veja sentido em estar estudando a matéria. O autor acredita que a História seja uma forma de conhecer o presente, e o motivo de estudá-la se encontra aí.

A verdade é que o estudo real do passado só se realiza pelas coisas presentes. [...] O verdadeiro estudo do passado só se torna possível na primeira hypothese, isto é, quando o passado ainda seja susceptível de actividade em coisas presentes. Fora disso será a imaginação e a fantasia... (LOURENÇO FILHO, 1935, p. 11)

O fato de o prefácio ser escrito por um defensor da Escola Nova mostra a aceitação, por parte de Serrano, de suas ideias, sobretudo no que se refere à metodologia de ensino. O primeiro capítulo escrito pelo autor se chama “Explicação necessária”, em que ele se posiciona em relação a esses embates pedagógicos. Ressalta a importância da renovação do método de ensino e, a partir de sua experiência como formador, diz que “[...] em diversos trabalhos insistimos na urgente necessidade de aplicar ao ensino da História todas as conquistas reais da psycho-pedagogia e da didactica renovada”, posicionamento que já havia anunciado em seu trabalho *A Escola Nova*, de 1932.

centralização do Estado no âmbito da educação e o ensino não fundado no desenvolvimento do caráter do aluno. Contudo, contrariamente a outros intelectuais católicos, não abandonou a Associação Brasileira de Educação (ABE) e nem deixou de apoiar a renovação do ensino de História, de influência “deweyana”. Serrano já havia escrito em *A Escola Nova*: “Nem extrema esquerda, nem extrema direita [...]; enquanto os problemas pedagógicos forem discutidos com o vocabulário e os argumentos da paixão partidária, ou das preferências pessoais, ou da vaidade exibicionista, o grande e único prejudicado será o ensino” (SERRANO, 1932, pp. 101-102 apud FREITAS, 2006, p. 73).

O manual é direcionado ao professor de História do curso secundário; primeiramente o autor se posiciona de maneira teórica, depois estabelece um diálogo diretivo, inclusive em capítulos como “Papel do professor”, em que idealiza a figura docente. Em seguida, discorre sobre métodos de ensino, como nos capítulos “Exercícios de exposição oral” e “Utilização dos dados dos sentidos”, mostrando-se, mais de uma vez, contrário ao uso excessivo da memorização nas aulas de História.

O estudo do meio aparece no capítulo “A iniciativa dos alunos”, referência direta ao *método ativo* proposto pela Escola Nova. Neste tópico, Serrano sugere ao professor ações para serem realizadas com os alunos, atividades em que os discentes tivessem uma atitude propositiva em relação à instrução, como criar grupos de estudos, elaborar críticas de livros, discos e programas de rádio. Entre as sugestões proativas, coloca:

Podem os alumnos promover, por iniciativa sua, acompanhados ou não pelo professor, visitas, excursões, passeios ou até viagens, nas ferias, a locais históricos interessantes, como o melhor complemento dos estudos já feitos durante o periodo lectivo.

Uma excursão a Ouro Preto, Marianna, Cachoeira do Campo ou Lagôa Santa: que ensejo magnifico de aprender coisas de alto valor para a historia patria. Bem sabemos que não é facil, nem barato. Seria, porém, desejável que se organizassem de vez em quando, para os alumnos das ultimas series, ou do cyclo complementar, pelo menos, excursões de tal gênero aos pontos mais dignos de visita do municipio, no Estado, ou em quaisquer localidades mais acessíveis do território nacional.

Modestamente, sem maior despesa nem perigo, é sempre possivel visitar a bibliotheca, ou as bibliothecas publicas da propria cidade; os museus existentes, os archivos, as collecções de quadros, de moedas e de objectos curiosos. Só assim comprehenderá o alumno perfeitamente o que são as sciencias auxiliares da Historia, a numismatica e a paleographia entre outras. (SERRANO, 1935, p. 130)

O trecho explicita alguns posicionamentos do autor e permite traçar algumas suposições em relação às atividades extramuros da escola realizadas na época. Inicialmente, eram de uma ação de caráter complementar. Para Serrano, qualquer situação que leve o aluno para fora da sala de aula pode ter caráter educativo. Como um “passeio cultural”, não importa em qual situação, ou na companhia de quem, o fato de vivenciar algo, “ver com os próprios olhos”, já tem seu papel formativo.

Os locais sugeridos para visita são roteiros consagrados pelos programas de História, e “de alto valor para a história pátria”, como as cidades históricas de Minas Gerais e o lugar onde se encontrou Luzia, considerado o fóssil humano mais antigo da

América até pouco tempo atrás, ambos correspondentes a temas destinados a 3ª e 4ª séries do ensino secundário, de acordo com a Reforma Francisco Campos (HOLANDA, 1957, pp. 277-278). Serrano também aconselha a ida a “pontos mais dignos” do município, estado, ou onde for mais conveniente. Algo que indica a mesma lógica da instrução metodológica citada anteriormente sobre a eleição de monumentos, “lugares históricos”, para se fazer um trabalho pedagógico, este sempre relacionado a um ensino da história pátria. Quanto a isso, a visita aos museus não aparece com ênfase, o autor os cita como qualquer outro lugar que ofereça uma experiência de vida (por excelência formativa).

Serrano ainda traz à tona dois elementos importantes: a questão do custo necessário para se realizar atividades como as sugeridas, e a “ausência de perigo” em fazê-las. Obviamente, o perigo que os espaços podem oferecer se transforma de contexto para contexto; no caso, provavelmente o autor se dirigia à disciplina por parte dos alunos.

Por meio de uma portaria ministerial, em 1940 o ensino autônomo de História do Brasil foi restabelecido e passou a ser executado nas 4ª e 5ª séries, paralelamente ao curso de História Geral e da América (HOLANDA, 1957, pp. 31-32). Com essa medida, rompeu-se com a proposta da Reforma Francisco Campos – mesmo estando ela ainda em vigência –, segundo a qual a História do Brasil deveria ser estudada conjuntamente com a História da América, e conseqüentemente se valorizaram os temas nacionais relacionados à História pátria, inclusive no peso da disciplina nas avaliações. A mudança no currículo foi corroborada pela Reforma Gustavo Capanema em 1942, em pleno Estado Novo, que instaurou a Lei Orgânica do Ensino Secundário.²⁶

Circe Bittencourt, apoiada na leitura de Hobsbawn (1984), explana a relação entre o “fenômeno nacional” e a construção das tradições, no sentido de legitimar os nacionalismos emergentes do período (BITTENCOURT, 1990, p. 164). No caso, a educação seria uma das instituições fundamentais para se formar o cidadão. A autora ressalta:

A escola, sob a ótica do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental criada pela “nação” para formar o cidadão, possuindo, portanto, tarefas específicas que permeavam o conjunto das disciplinas com seus conteúdos e métodos. A escola paulista não era diferente das demais, devendo, então, cuidar de transformar o caboclo, o imigrante e o operário em cidadãos brasileiros. (BITTENCOURT, 1990, p. 165).

²⁶ BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20E1rio.htm>; acesso em: 24 fev. 2014.

Sob o regime do Estado Novo, com intelectuais da educação alinhados ao objetivo de se construir uma identidade nacional e um ensino patriótico, a volta da disciplina autônoma de História do Brasil foi requerida. Guy de Holanda (1957), em sua pesquisa sobre as orientações metodológicas dos programas de História Geral e do Brasil desse período, alerta que as mesmas só foram oficializadas anos mais tarde; todavia, por meio das introduções e dos constantes prefácios a obras didáticas, foi possível constatar que a finalidade do ensino de História era formar uma consciência patriótica, através de episódios considerados importantes pela historiografia nacional, e sem se esquecer dos “vultos do passado nacional”.

Nesse contexto, ocorreu a integração entre História e Educação Moral e Cívica. Além de enaltecer certos conteúdos, tradições e personagens militares, no intuito de aumentar o sentimento cívico dos alunos, atribuiu-se ainda mais valor às datas comemorativas e aos monumentos importantes ao ensino da História pátria. O estudo do meio, em relação ao ensino de História, ficou circunscrito a esse movimento.

As décadas de 1930 e 1940 foram importantes no sentido de trazer à pauta educacional a necessidade de se renovar os métodos de ensino de História, além de rever o papel do professor e do aluno na relação de ensino e aprendizagem. No que concerne à atividade de estudo do meio, mesmo sendo citado pelas instruções metodológicas oficiais de ensino, ele foi apresentado de forma descompassada em relação ao currículo e aos objetivos do ensino de História da época. Todas as referências a esse tipo de atividade colocam-no como passeio complementar de formação, além de lhe atribuir um papel, mesmo que secundário, de contribuição à formação cívica dos alunos. A concepção da pedagogia nova, “democrática”, que propunha o desenvolvimento do aluno por meio de aprendizagens significativas, não ultrapassou os limites dados pela própria cobrança do currículo vigente, deixando as atividades de campo caracterizadas como acessórias.

2.4 ESTUDOS SOCIAIS E A CONSOLIDAÇÃO DO ESTUDO DO MEIO NO CONTEXTO ESCOLAR

O estudo do meio só perdeu seu caráter complementar à formação do aluno com o desenvolvimento e a amplitude dos Estudos Sociais no âmbito escolar. E, a partir de sua consolidação nos programas e currículos brasileiros, as propostas de trabalhos de campo deixaram de ser excursões pontuais para se tornarem projetos educativos, alicerces

de propostas interdisciplinares, norteadores de eixos temáticos, transformando-se, inclusive, em “disciplina autônoma”, como “aula de projeto”, em alguns casos.

Experiências como as das Classes Experimentais, do Colégio de Aplicação de São Paulo (ligado à antiga Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo) e dos Ginásios Vocacionais, ocorridas nas décadas de 1950 e 1960, desenvolveram e consolidaram o método de estudo do meio. Suas contribuições, além de firmá-lo como algo imprescindível à formação dos alunos, trouxeram soluções e inspiram docentes até os dias de hoje.

A disciplina de Estudos Sociais é uma discussão que remonta ao século XIX, ao próprio desenvolvimento da área de Sociologia. Ao crescer como campo de pesquisa, além de sua constante edificação teórica e metodológica, suas funções passaram a ser investigadas, dentre elas sua atuação na área de Educação.

Ensinar o aluno a compreender as complexidades da realidade, formá-lo de acordo com as necessidades de seu entorno, da sociedade, buscar um sentido de formação, tudo isso foi pauta recorrente de várias crenças pedagógicas, reformas de ensino e políticas públicas referentes à instrução. Ter uma concepção de educação global, com uma proposta de organização dos conteúdos de ensino em unidades amplas de conhecimento, foi uma das contribuições da área de Sociologia.

Desde o início do século XX, com o desenvolvimento da Sociologia Educacional, e sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, a produção na área cresceu, alcançando rapidamente as escolas normais norte-americanas (CARVALHO, 1970, p. 56). O mesmo processo aconteceu em vários países da Europa, discutindo-se desde as áreas do conhecimento que comporiam a nova disciplina até a própria definição dos termos “ciências” *versus* “estudos” sociais. Também foram produzidas várias propostas de ensino coerentes a esses novos posicionamentos, como os “centros de interesse” de Decroly, “as unidades de trabalho” sugeridas por Dewey e o “plano de unidades” de Morrison (DAMIS, 2006, p. 116).

De acordo com Antonia Terra de Calazans Fernandes (2008, p. 1),

as primeiras propostas de Estudos Sociais, criadas no contexto da história da educação brasileira, datam das primeiras décadas do século XX. Foram implantadas em programas curriculares e livros didáticos, de diferentes localidades brasileiras, que iniciaram com a junção de conhecimentos das áreas de Ciências, História, Geografia e Educação Moral, e que, com o tempo, foram transformados em uma seleção de conteúdos que permaneceu como tradição ao longo do tempo, contendo a mescla de diferentes áreas. O marco de referência para a

implementação dessas propostas foi o *Programa de Ciências Sociais*, de 1934, do Departamento de Educação do Distrito Federal, organizado por Delgado de Carvalho.

Apesar de a influência norte-americana nos Estudos Sociais ser conhecida desde o início do século XX, apenas com o movimento da Escola Nova da década de 1930 ele ganhou, de fato, proporções transformadoras do currículo e do ensino. Com ideias muito próximas às presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), em 1934 foi publicado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais o *Programa de Ciências Sociais*, e, nele, uma proposta de envolvimento da escola com a vida social e comunitária de seu entorno. De acordo com Fernandes (2008, p. 2), também lhe era atribuído o papel de

[...] “reguladora da evolução social”, cabendo estudar essa “evolução”, para ajudar no seu desenvolvimento. E, mesmo ressaltando valores democráticos da liberdade de pensamento, dizia ser função da escola subordinar as ideias à preocupação do método, em benefício da “clareza indispensável a sua assimilação”.

O *Programa de Ciências Sociais* pontua a necessidade de se investir no *método* de ensino, e destaca que a escola também deveria:

1. Despertar na criança um *interesse ativo* por *tudo quanto a cerca* (natural e social), ensinando-a a *observar inteligentemente*, ou seja, substituir as situações passivas impostas a ela, por *atividades ativas*, eliminando a tradição do “ouvir”, e incorporando o “ver” e “observar”, como recomendava a Escola Nova – de certo modo, os livros não davam mais conta de uma sociedade em transformação e nem da realidade da população diversificada que passava a ter direito à escolaridade;
2. Ensinar a criança a procurar em livros e em outros meios a resposta para os problemas, persuadindo-a de que o livro era o repertório do *pensamento científico* da humanidade – assim, não abandonava o pensamento científico que permanecia como predominante;
3. Revelar a criança o *valor do trabalho* coletivo, da organização social, da *cooperação* e da *solidariedade*, ou seja, atendendo às proposições do manifesto escolanovista que defendia o *trabalho* como elemento formador, e que preparava a criança para o trabalho em grupo e no espírito da sociedade de cooperação que se supunha iria viver no futuro – nessa perspectiva, de algum modo a criança representava para a Escola Nova o futuro cidadão e o futuro trabalhador, estando a popularização do ensino compromissada com a idéia de definir o papel social que cabia aos novos grupos sociais incorporados agora à escola;

4. Dotar a criança de conhecimentos e de hábitos para que *pudesse continuar por si mesmo na sua formação cultural*, atualizando-se permanentemente e tirando proveito da experiência, ou seja, valorizando a aprendizagem individual como uma característica humana (mas também benéfica a sociedade capitalista), e o respeito à personalidade da criança para escolher e aprofundar suas aptidões, atendendo suas necessidades – delegava assim, ao indivíduo, a responsabilidade por sua própria formação; e
5. “Levar” a criança a *respeitar em si própria e nos outros os direitos à saúde física e aos “preceitos da moral social mais elevada e as necessidades do espírito”*, revelando a preocupação com a formação educacional em função da convivência social plural e democrática da Escola Nova – porém, sem colocá-la a par das desigualdades e dos conflitos sociais. (FERNANDES, 2008, pp. 3-4)

Nota-se pelo excerto que o *Programa de Ciências Sociais* vislumbrava uma formação abrangente e propunha outra relação entre professores e alunos, escola e sociedade. Essa concepção, somada à preocupação com a inovação metodológica, promoveu o estudo do meio como uma opção formativa. Questão revista e retomada com entusiasmo somente a partir do fim da década de 1950.

Elza Nadai (1988, p. 1) sugere, em uma perspectiva mais abrangente, alguns marcos do desenvolvimento dos Estudos Sociais no Brasil:

No início da década de 1930, quando, no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil, são realizadas as primeiras discussões a respeito do assunto;
 Nas décadas de 1950/1960, quando, a partir de uma possibilidade criada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4024, de 20/12/1961, são instituídas as primeiras inovações na escola oficial;
 Na década de 1970, quando, no contexto das políticas que se seguiram ao golpe militar de 1964, ocorreram reformas no sistema educacional abrangendo todos os graus e criação da licenciatura curta;
 Nas décadas de 1970/1980, quando, no bojo de sua institucionalização, ocorreu também o movimento de resistência e de luta contra sua implantação.

A análise sobre o desenvolvimento do método de estudos do meio no contexto escolar segue majoritariamente os marcos sugeridos pela autora, com o apoio de experiências pedagógicas diferenciadas. A consolidação dos Estudos Sociais no Brasil tem dois momentos distintos, um primeiro iniciado na década de 1930 e retomado em 1960, preocupado com a harmonia social, com um discurso centrado na igualdade de

indivíduos, etnias e grupos, e um outro na década de 1970, em que a questão da cidadania seria o eixo principal da disciplina. Ainda de acordo com Nadai (1988, p. 5),

No período entre 1930 e 1964, nos momentos de vigência das liberdades públicas, de democracia política, esta proposta foi somente indicativa, sendo inclusive usada como ampliação do espaço da crítica social, sem se chegar, entretanto, à negação da sociedade de classes, numa direção reformista, mas contestadora. Podem-se detectar, assim, dois momentos peculiares na história da implantação/desimplantação dos Estudos Sociais no Brasil: um, aliado ao pensamento progressista educacional, foi incorporado em algumas práticas inovadoras de grande alcance e, outro, assumido como uma das expressões de uma política antidemocrática e autoritária.

Esta ambiguidade tem marcado, indelevelmente, a trajetória dos Estudos Sociais na escola brasileira. De certa forma, é esta ambiguidade que explica a seleção, ora de uma ciência, ora de outra, para funcionar como "a chave dos Estudos Sociais", nas palavras de Delgado de Carvalho.

É evidente que a ambiguidade nos Estudos Sociais destacada pela autora teve reflexos no uso do método de estudos do meio, sendo a prática, inclusive, coibida após o recrudescimento político ocasionado pelo Ato Institucional nº 5 (dez. 1968). Segundo Nídia Pontuschka, os estudos do meio foram proibidos e, “quando realizados, aconteciam clandestinamente. De certa forma, os estudos do meio foram ‘proscritos’, e a organização de trabalhos interdisciplinares desse tipo era quase uma temeridade.” (PONTUSCHKA, 2004, p. 258)

As décadas de 1950, 1960 e 1970 foram anos de profundas mudanças na sociedade brasileira. Industrialização, crescimento demográfico, modernização de serviços, sofisticação tecnológica... Foi um período de ampla mobilização cultural e política. No campo da educação, isso não seria diferente; foram muitas as ideias e propostas vislumbrando o desenvolvimento da sociedade: o *Movimento de educação de base* (MEB), organizado pela “esquerda católica”, e a *Teoria do capital humano*, de Theodore Schultz,²⁷ amplamente divulgada no país, são exemplos díspares, mas que apontam para a pluralidade de pontos de vista e interesses na área. Estavam em pauta as cisões na esfera ideológica e o conflito entre visões de cunho antropológico e visões tecnicistas da educação estavam. Em 1959, foi redigido um novo manifesto por parte de educadores, o que revelou o tenso embate entre interesses privados e defensores da escola pública.

²⁷ Para conhecer a Teoria do capital humano, ver SCHULTZ (1971) e FRIGOTTO (1993).

Levando em consideração esse contexto, farto de propostas e posicionamentos, segue a explanação de algumas experiências educacionais que adotaram os Estudos Sociais,²⁸ nas quais o método de estudo do meio foi fundamental e amplamente utilizado.

2.5 ESTUDO DO MEIO NAS CLASSES EXPERIMENTAIS (1958/1959 - 1962)

Influenciada pela experiência francesa de *La pédagogie des classes nouvelles* (BLOCH, 1953), a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação expediu, em 4 de julho de 1958, a *Circular nº 1*, contendo “Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais” (CUNHA; ABREU, 1963, p. 96). Nela, estavam registrados todos os pontos indispensáveis que as novas experiências pedagógicas teriam obrigatoriamente que contemplar, entre eles o currículo, a organização do corpo docente, a verificação do rendimento e das condições de aprovação dos alunos, as atividades complementares, entre outros. Além disso, acentuavam-se aspectos criticados pela sociedade em geral, a serem evitados pelas as novas propostas, como o número excessivo de disciplinas no ano escolar, a dissociação do currículo quanto às necessidades e aos interesses dos alunos, o excesso de provas.

No caso do estado de São Paulo, no dia 11 de junho de 1959 foi promulgado o Decreto nº 35.069,²⁹ sancionando a instalação e o funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos oficiais de ensino secundário, um grande passo para a consolidação de anos de discussão sobre a renovação do ensino. De acordo com o Artigo 1º, “em estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo Estado, poderão ser instaladas classes experimentais, com o objetivo de ensaiar novos tipos de currículo e de renovar

²⁸ Delgado de Carvalho, em sua obra *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*, de 1957, explana alguns conceitos básicos de Estudos Sociais em debate na época. Inicialmente, apoiado em M. L. Jaks, alerta sobre a demasiada preocupação, até então, “no que aprende a criança”, e a falta de zelo com o “como ela aprende”. De maneira breve, os objetivos gerais dos Estudos Sociais poderiam ser reunidos nas seguintes categorias: 1. Conhecer e compreender os conceitos sociais e o *valor das instituições*; 2. Desenvolver, no indivíduo, *a capacidade de estudar, ler e interpretar*, com senso crítico, o que leu, ouviu ou viu; 3. Despertar a personalidade do educando, desenvolvendo seus *interesses culturais* e seu *senso de responsabilidade*; 4. Integrar o indivíduo na sociedade democrática em que deve viver, promovendo a sua *cooperação como bom cidadão*; 5. Compreender a *interdependência das Nações* no mundo moderno, respeitando as funções particulares dos diferentes grupos e contribuindo à contribuição internacional (CARVALHO, 1970, pp. 67-68). É perceptível que os objetivos gerais da área são amplos e que o ensino de História se encontra evanescido. Ao mesmo tempo, o uso do estudo do meio para tais objetivos se torna uma ferramenta adequada.

²⁹ SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 35.069, de 11 de junho de 1959. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1959/decreto-35069-11.06.1959.html>>; acesso em: 8 mar. 2014.

métodos e processos de ensino”. Como destacado, tratava-se de uma iniciativa de abertura para experimentações na educação.

Nádia Cunha e Jayme de Abreu, representantes do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), escreveram em 1963, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, um balanço sobre a experiência das classes experimentais. Seria uma resposta do Ministério da Educação à “experimentação no campo da escola secundária”, justificando a extinção ou a manutenção das diversas iniciativas, sobretudo após a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

De acordo com os pesquisadores, com base em relatórios ofertados pelas escolas com classes experimentais entre os anos de 1959 e 1962, as experiências ocorreram em 46 estabelecimentos de oito estados, sendo eles, em sua maioria, privados e confessionais, destinados a uma clientela de elite social (CUNHA; ABREU, 1963, p. 108). Isso equivalia a 1,5% dos estabelecimentos de ensino secundário existentes na época. Portanto, apenas um número reduzido de alunos e professores teve acesso às novas experiências (CUNHA; ABREU, 1963, p. 108). Nádia Cunha e Jayme de Abreu ainda acrescentam que as classes experimentais apresentaram uma variedade enorme de condições de funcionamento e de currículo; em muitos casos, demonstraram insegurança e incongruência metodológicas, resultando em improvisos.

Apesar das críticas, os pesquisadores enaltecem o posicionamento do Estado, que concedeu a oportunidade de autonomia às escolas, compreendendo-as como um lugar de criação e produção de saber.

Os responsáveis pelas classes viram-se na posição de ter de pensar por si mesmos, sem receber receitas prescritas de cima para baixo e de fora para dentro, para enfrentar, por si mesmos, os problemas de organização de sua escola secundária. (CUNHA e ABREU, 1963, p. 149)

Os autores não levaram em conta que, em alguns casos, as classes experimentais não apenas reproduziram modelos franceses e norte-americanos da década de 1930 (outra crítica levantada pelo mesmo relatório), mas sim criaram suas próprias linhas pedagógicas, a partir das ideias lançadas por tais propostas e tendo clareza do contexto no qual estavam inseridas.

No que concerne ao método de estudo do meio, foi justamente a retomada de influências de modelos pedagógicos anteriores, como o “escolanovismo”, atualizados nas

efervescentes décadas de 1950 e 1960, que revolucionou seu papel formativo no contexto escolar.

Como afirmaram Nádia Cunha e Jayme de Abreu, apesar de quantitativamente pouco expressivas, cada classe experimental teve sua própria vivência, suas próprias escolhas e seus próprios encaminhamentos, e, portanto, torna-se difícil a tarefa de determinar e categorizar as suas experiências. Todavia, traços em comum são perceptíveis, e algumas delas se sobressaíram na história da educação brasileira, sobretudo por seu desenvolvimento posterior ao caráter experimental, caso, por exemplo, do Instituto de Educação Narciso Pieroni, em Socorro (SP), recorte dessa breve explanação.

Segundo a pesquisadora Joana Neves, as instalações das classes experimentais na cidade de Socorro antecederam a aprovação do Governo do Estado, devido à iniciativa de Lygia Furquim, então diretora do Instituto, e ao apoio de docentes como Olga Bechara e Maria Nilde Mascellani, “que se destacariam [posteriormente] na criação e no desenvolvimento do sistema vocacional” (NEVES, 2010, p. 70).

Lygia Furquim participara, no início da década de 1950, junto ao Instituto de Educação Alberto Comte, de um estágio no Institut Pédagogique des Sèvres, na França, o que lhe permitiu conhecer a experiência das *classes nouvelles*. Entusiasta do que vivenciara, trouxe o modelo para o Instituto de Educação Narciso Pieroni. Entretanto, de acordo com Maria Nilde Mascellani (2010), o grupo docente da escola também teve influência de outras correntes pedagógicas, e, no seu entender, foi a soma de vários modelos oriundos dos debates sobre ensino na época que teceu uma linha de pensamento autêntica, dando um passo além do exclusivo acréscimo aos métodos de ensino. Para Mascellani (2010, p. 84), os professores estavam preocupados com propostas pedagógicas voltadas à formação humana, e, nessa perspectiva,

[...] quase todos os projetos de Classes Experimentais se baseavam nas propostas da Escola Nova, defendida por educadores de vários países. A ideia central vinha em linha direta da pedagogia do educador americano John Dewey, que afirmava a necessidade de liberdade do educando e a prática dos chamados métodos ativos, aqueles que se baseavam no desenvolvimento de atividades e participação dos alunos. Nada haveria, em princípio, contra essas propostas, não fosse a profunda distância dessa linha de pensamento em relação à realidade brasileira. O debate em torno desta questão contribuiu para, posteriormente, no período das Classes Experimentais, se distinguirem projetos que se pretendiam efetivamente renovadores no campo pedagógico daqueles projetos que propunham apenas inovações

metodológicas, os quais foram logo identificados como prática de escolanovismo. Por desconhecimento, muitos intelectuais dos nossos meios acadêmicos estenderam a rotulação a todas as Classes Experimentais, ideia que passou para muitas publicações daqueles mesmos intelectuais, na década de 1970.

O grupo de educadores da escola de Socorro criou um currículo que priorizava o trabalho em grupo e a compreensão da sociedade, do entorno. Seus objetivos atentavam à necessidade de:

- Pensar o currículo a partir das necessidades psicológicas básicas dos adolescentes na comunidade situada.
- Incorporar ao currículo estudos propedêuticos e práticas de participação social.
- Respeitar os componentes culturais da região e do município.
- Integrar o antigo e o novo no sentido de processo de transformação educacional e cultural.
- Desenvolver a capacitação dos professores sob a ótica de uma nova pedagogia, de caráter social.
- Levar alunos e equipe pedagógica ao exercício do compromisso com a realidade.

Quanto aos objetivos de formação, o que se propunha era:

- Desenvolver nos jovens atitudes de iniciativa e independência.
 - Entender o conhecimento como construção histórica.
 - Valorizar o trabalho em grupo.
 - Estudar a importância da pesquisa para o progresso da humanidade e como base de planejamento.
 - Desenvolver atitude crítica em relação à realidade econômica, política e cultural do país e da comunidade.
 - Desenvolver entre os alunos o compromisso social com a comunidade.
- (MASCELLANI, 2010, pp. 85-86)

É perceptível que a mudança ocorrida na escola não se limitou à renovação metodológica, pelo contrário, proporcionou uma transformação no próprio conceito de ensino empregado pelo Instituto. Com objetivos e um currículo focados nas questões regionais, locais, além do enaltecimento à participação social do aluno, a atividade de estudo do meio – compreendido como prática de investigação, contato com determinada realidade, ação propositiva por parte de professores e alunos – ganhou espaço e tornou-se um dos pilares do ensino ofertado pela experiência de Socorro.

Para que o Instituto de Educação Narciso Pieroni alcançasse tais objetivos, o ponto de partida da experiência pedagógica, pautada na experiência e na localidade, foi o

que se chamou de trabalho de “caracterização da sociedade” (MASCELLANI, 2010, p. 86), uma grande pesquisa sobre a cidade de Socorro e seu entorno, realizada pelos professores da escola. Levantaram-se informações históricas, políticas, econômicas, culturais, e visitaram-se pontos da cidade como a Prefeitura, a Câmara e outros grupos escolares.

Maria Nilde Mascellani relata, sobre o estudo do meio realizado pelos professores:

Quando lá chegamos, encontramos a biblioteca do Instituto de Educação trancada; num grande armário, os livros encapados e a proibição de usá-los – “para não estragar”. As lideranças locais se situavam entre os vereadores. Não havia por parte das igrejas, escolas ou outras instituições nenhum indício de pequenas associações, movimento de jovens, etc. O lazer destes últimos era preenchido essencialmente com o jogo de *snooker*. Assim, este foi o cenário onde desenvolvemos as Classes Experimentais e onde vivemos tensões de todo tipo, desencadeadas já então pelos grupos conservadores da cidade. (MASCELLANI, 2010, p. 86)

Foi a partir do estudo de campo e da pesquisa realizada que o corpo docente propôs um currículo para a escola. Não perdendo o diálogo com as orientações do Estado, apresentou dois polos de trabalho, um denominado “Cultura Geral”, onde entrariam os temas clássicos de ensino de História, e o outro chamado de “Estudos da Comunidade”, campo em que se discutiriam questões do município, da localidade.

Os estudos de Cultura Geral eram feitos a partir de problemas relacionados com o polo da cultura local e trabalhados nas situações de estudo dirigido. Essa experiência permitia a aprendizagem da metodologia própria do ensino de História e desenvolvia o aprendizado de técnicas e de práticas como consultar dicionários, atlas, livros de referência, jornais e revistas. Fazíamos recortes da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), dos costumes e dos valores da Idade Média, da arte do Renascimento, dos Grandes Descobrimentos e das Revoluções, de modo a possibilitar a montagem de uma frisa histórica. Paralelamente, pesquisava-se a realidade local, a economia, a política e a cultura de Socorro. Este trabalho era feito através dos estudos do meio, de coleta de depoimentos e análise de documentos. Foi por este caminho que se chegou à grande questão: “Por que Socorro, estância hidromineral, não é considerada estância equipada? O que isto significa para o desenvolvimento de Socorro?” O desenvolvimento econômico e social do município era a questão central. Ela gerou um estudo comparativo entre Socorro, Águas de Lindoia e Serra Negra. A ligação entre um polo e outro era dada pela questão do progresso da humanidade, de suas conquistas, suas invenções, portanto, a questão de como viveram os povos antigos e que contribuições deram para as

gerações posteriores. Os subtemas dos polos eram chamados de unidades didáticas. Competia aos professores a orientação das leituras, da pesquisa de campo e o preparo de materiais didáticos. (MASCELLANI, 2010, p. 87)

O trecho destacado, além de esclarecer a separação entre os polos de estudo, e também a sua aproximação por meio de eixos temáticos, revela como os estudos do meio foram utilizados pela experiência ocorrida no Instituto de Educação Narciso Pieroni. Em primeiro lugar, o uso do método para levar o aluno a conhecer e tentar compreender determinada região, determinado contexto. Concomitantemente ao trabalho de observação, os alunos realizavam entrevistas com moradores, comerciantes, funcionários públicos, para ajudá-los posteriormente em suas análises. Nesse ponto, encontra-se a compreensão, por parte da escola, de que vivenciar o espaço é relevante, e que as pessoas que o frequentam têm conhecimentos. Nessa perspectiva, os alunos, ao se defrontarem com tais fontes, poderiam se questionar e problematizar diferentes pontos de vista e situações, além de confrontar informações levantadas em pesquisas anteriores com o próprio meio.

Outro ponto destacado pelo trecho foi o desdobramento do campo, primeiramente em um relatório comparativo entre municípios. Em segundo lugar, colocou-se a possibilidade de reverberações por meio de novas unidades didáticas.

Documentos pertencentes a Lygia Furquim³⁰ indicam muitas referências do instituto de Sèvres, sendo possível analisar pontos semelhantes utilizados pela escola de Socorro, como o uso dos métodos ativos, entre eles os trabalhos dirigidos (individual e em equipe), e também do estudo do meio, cuja definição era:

Estudo do meio

Observação da natureza e da sociedade sob todos os seus aspectos para que o aluno adquira consciência do meio no qual vive e dos problemas relativos a esse meio. Deste modo ele se situa no espaço e nos tempos. (Documentação pertencente a Lygia Furquim, s/d, p. 9)

Além do estudo do meio oportunizar aos alunos a investigação de determinado contexto, e com isso a consciência de seu entorno, de maneira plural e crítica, sua

³⁰ Documentos pertencentes a Lygia Furquim e/ou à área administrativa da escola, sob sua responsabilidade. Acervo pertencente ao Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CEM-FEUSP).

devolutiva do campo após o exercício de síntese era tão importante quanto a primeira etapa do trabalho.

À altura da 3ª série ginásial os alunos eram introduzidos nos estudos do poder local, das lideranças do município e do exercício da cidadania, por todos os munícipes. Neste sentido, a primeira turma de alunos fez um excelente trabalho de conscientização dos pequenos proprietários de terra e trabalhadores rurais (isto, numa realidade em que se vendiam e compravam votos nas eleições). Os alunos da 4ª série deveriam exercitar a montagem de projetos de utilidade pública e expô-los à Câmara Municipal e à comunidade em geral. Nesta linha eram trabalhados os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Francesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Geografia, História, Educação Musical e Artes Plásticas. (MASCELLANI, 2010, p. 87)

Nota-se o caráter interdisciplinar da proposta, iniciada pelo estudo do meio. Além disso, a devolutiva da pesquisa previa, além da síntese de informações colhidas em campo e *a posteriori*, um retorno à própria comunidade estudada. Apresentar o trabalho na Câmara Municipal valorizava tanto os discentes quanto os moradores do município, pois as reflexões trazidas pelos alunos por vezes escancaravam necessidades da cidade, além de apontar responsabilidades. É o que mostra o trecho do “Relatório de estudo do meio realizado no setor da vila João Conti” (s/d)³¹, da Equipe Oswaldo Cruz (Gerson, Irmo, Erotides, Iara e Olinda, alunos do Instituto de Educação Narciso Pieroni de Socorro), após trabalho de campo envolvendo observação, pesquisa e entrevistas com moradores:

A equipe tirou algumas conclusões:

1. Para algumas pessoas o nãnduti³² não é rendoso.
Dos vários setores em que foi dividida a cidade de Socorro, o único com 100% de produtores é o da vila João Conti. Aí predomina a miséria.
2. O nãnduti, apesar de não ser bem pago, é o ganha pão de muitas pessoas. O nãnduti, apesar de não ser bem pago, é confeccionado por muitas famílias socorrenses.
3. Muitos artesãos estão vendendo seu produto muito barato, às vezes explorados pelos intermediários. Há tipos diferentes de nãnduti, porém as pessoas não sabem explorá-los, talvez pelo fato de serem mais trabalhosos.
4. Certas pessoas, mesmo vendo que o nãnduti não lhes rende, não se dispõem a mudar para outro trabalho mais rendoso.

³¹ Acervo pertencente ao Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CEM-FEUSP).

³² Bordado de renda.

5. Tendo em vista também os outros setores da cidade, concluímos que o produto predominante é o nãnduti, apesar de não ser bem pago. Os intermediários exploram os produtores, mas eles também são explorados pelos revendedores.

De acordo com Mascellani (2010), o polo de “Estudos de Comunidade” se organizava em círculos concêntricos indo “até a compreensão da cultura brasileira”, e o que se priorizou, na experiência de Socorro, foi o trabalho com conceitos básicos da democracia, como o trabalho em grupo, a participação social e a tomada de decisões.

A experiência pedagógica ocorrida em Socorro não representa todos os ensaios das classes experimentais do período, mas influenciou educadores e linhas pedagógicas posteriores, e, como dito anteriormente, deixou contribuições sobre os métodos encontrados nos dias de hoje. O estudo do meio foi considerado fundamental para se trabalhar questões locais, para colocar os alunos em contato com uma realidade e para oportunizar uma ação pedagógica interdisciplinar. A prática estimulou o protagonismo docente e discente na relação ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que incentivou a realização de trabalhos em grupo, a integração entre professores, professores-alunos, alunos-alunos e comunidade escolar-comunidade do entorno (quanto a este último caso, mesmo que o primeiro elemento seja pertencente ao segundo, muitas vezes eles se encontram distanciados).

Para Tamberlini (1998), a experiência de Socorro quis criar um método prático que desse base à democracia, e o estudo do meio era um ponto capital. Por meio dele, o aluno tomaria consciência do mundo que o cercava.

2.6 A EXPERIÊNCIA VOCACIONAL E O AMADURECIMENTO DOS ESTUDOS DO MEIO

O ensino vocacional foi criado em 1961 e outorgado pela Lei estadual nº 6.052, que aprovou novas diretrizes para o Ensino Técnico Industrial e para o Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas. Dentro da mesma Lei, foi embutida a reformulação do ensino de grau médio,³³ em “Dos Cursos Vocacionais”:³⁴ em seu artigo 25, criou-se um órgão especializado da Secretaria de Educação para planejar e coordenar

³³ Hoje equivalente ao ensino fundamental II.

³⁴ BRASIL. Lei estadual nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961. Disponível em: <<http://governosp.jusbrasil.com.br/legislacao/224514/lei-6052-61>>; acesso em: 13 abr. 2014.

o ensino vocacional. De acordo com Tamberlini (1998) e Mascellani (2010), o Ginásio Vocacional, sob a orientação do Serviço de Ensino Vocacional (SEV), foi possível graças à habilidade de Luciano V. Carvalho, então Secretário Estadual da Educação, que conseguiu, a partir de uma brecha na nova Lei, instaurar o ensino vocacional. Na esfera federal, somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (20/12/1961) foi possível aos Ginásios Vocacionais se fundamentarem legalmente.

De acordo com Daniel Ferraz Chiozzini (2003, p. 21), os “Ginásios Vocacionais, como os Cursos Básicos, funcionariam como uma etapa transitória entre o ensino primário e as Escolas Industriais e de Economia Doméstica”. Entretanto, essa ligação direta nunca aconteceu, e os Ginásios desfrutaram de certa autonomia. Isso permitiu o surgimento de muitas inovações e experiências educacionais, conseguindo-se romper com a concepção de apenas formar mão de obra para o mercado de trabalho (tendências comuns às pregadas por grupos ligados ao Sesi e ao Senac).

Entre 1961 e 1968, foram instaladas seis unidades no estado de São Paulo: Americana, Barretos, Batatais, Rio Claro, São Caetano do Sul e São Paulo, sendo que em São Caetano do Sul e em São Paulo, posteriormente, foram criados cursos noturnos.³⁵ Com exceção de São Caetano, as escolas funcionavam em período integral, e todas englobavam o 1º ciclo do ensino de grau médio, correlato ao atual ensino fundamental II.

Segundo Chiozzini (2003, p. 3),

[em relação à] experiência desenvolvida pelo Serviço de Ensino Vocacional, é possível dizer que, sem exagero nenhum, foi tão inovadora em termos de ensino ginásial (hoje ensino fundamental) como o método Paulo Freire foi em termos de alfabetização de adultos. No Vocacional aparece premissa analítica semelhante: um dos pontos mais importantes estava no estudo da comunidade onde seriam instaladas as Unidades do Projeto para elaboração conjunta do currículo escolar. Também foram adotados ali, de uma maneira muito particular, vários conceitos que ainda hoje são muito discutidos quando se procuram alternativas para o planejamento escolar como um todo. O projeto já trabalhava com o que hoje define-se como

³⁵ Havia uma grande pressão política nos Ginásios Vocacionais, e, para atender a essas demandas, o SEV passou a criar novos cursos. Maria Nilde Mascellani (2010, p. 98) escreve: “Num balanço da experiência, de 1961 a 1969, verifica-se que, já em 1964, quando da instalação do Regime Militar, cinco Ginásios Vocacionais achavam-se implantados e funcionavam regularmente. Em 1967, haviam sido criados os Vocacionais Noturnos na capital, em Americana, em Rio Claro e em Barretos. Também em 1967, foi instalado o Ginásio Vocacional de São Caetano do Sul. Ainda no mesmo ano, instalou-se o Curso Colegial Vocacional junto à unidade da capital, e, do mesmo modo, os Cursos Complementares destinados à população de baixa renda. Estas últimas unidades de cursos tiveram apenas dois anos de duração, já que o aumento da repressão política, a partir de 1968, levaria a um lamentável fim no ano seguinte.” É perceptível a orientação de atender às demandas da sociedade por meio da criação dos cursos colegiais e dos cursos complementares, abandonando-se a proposta inicial até chegar ao seu fechamento por motivos políticos.

interdisciplinaridade, estudo do meio, processo de avaliação ao longo do bimestre, formação contínua do professor, trabalho em equipe, vínculo entre escola e comunidade, entre outros.

Dentre “os vários conceitos que ainda hoje são discutidos”, o autor destaca o emprego dos estudos do meio no contexto escolar.

A coordenação geral do Serviço de Ensino Vocacional foi atribuída a Maria Nilde Mascellani. É evidente que a experiência educacional do Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro, serviu como base para as orientações dos Ginásios Vocacionais. Alguns autores, inclusive, compreendem a experiência vocacional como o desdobramento das classes experimentais, só que amadurecido, aprimorado. E, como visto anteriormente, o estudo do meio tinha função basilar na experiência de Socorro. No ensino vocacional não foi diferente.

Os Ginásios Vocacionais tinham uma orientação geral em relação ao ensino, registrada no documento intitulado *Fundamentação teórica do trabalho educacional dos Ginásios Vocacionais*,³⁶ sem autoria, provavelmente elaborado pela coordenação do SEV. Por meio do documento, é possível destacar a concepção de que *o aluno é o sujeito de sua educação*, e a compreensão de que cada aluno é único, sendo necessário saber trabalhar com essa individualidade no ensino. Esse posicionamento rompia com a ideia de educação massificada comum na época (NEVES, 2010, p. 118). Ao mesmo tempo, ao se perceber como agente social, construtor de história, o aluno desenvolvia responsabilidades em relação ao coletivo, e o ensino vocacional se apoiava justamente nesse papel desempenhado por ele. Aprender para agir e conviver em uma sociedade democrática, com responsabilidade sobre o coletivo: para tanto, sair dos muros da escola era uma necessidade intrínseca.

Maria Nilde Mascellani corrobora esse posicionamento. De acordo com ela, na experiência do ensino vocacional,

[...] o que se pretendia era abrir um grande leque de possibilidades, tanto no plano da cultura geral como da cultura técnica, campo onde o jovem é levado a fazer opções. É desse pensamento que tiramos o entendimento de “orientação vocacional”, ou seja, a atitude permanente de acompanhar o jovem, ajudá-lo nas dúvidas e oferecer suporte às suas opções. Assim, uma “pedagogia vocacional” ou um “ensino vocacional” é aquele que leva o educando a se descobrir, descobrindo o campo de atuação no qual pode identificar a possibilidade de um projeto para a construção de seu próprio futuro. Nosso entendimento é

³⁶ Joana Neves (2010) utilizou, em sua tese, documento pertencente a Olga Bechara, datado de 1966. Acervo do Centro de Memória da Educação da FEUSP, caixa 18.

de que essa descoberta ocorre processualmente no percurso educativo, a partir de situações criadas ou incentivadas pelos educadores. Descobrir sua vocação é situar-se no mundo, identificando seu papel transformador. (MASCELLANI, 2010, p. 103)

O Ginásio Vocacional tinha um currículo composto por Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais (que englobava as disciplinas de História, Geografia e Antropologia), Ciências Físicas e Biológicas, Inglês ou Francês, Educação Física, Educação Musical e Artes Plásticas. Nas áreas denominadas técnicas, eram ofertadas Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas e Educação Doméstica. Na 4ª série, havia um exercício de síntese dos quatro anos de curso (MASCELLANI, 2010, p. 105).

As áreas eram organizadas de acordo com a concepção de unidade pedagógica, cada qual iniciada por um tema, um problema. Disparava-se um debate com participação dos alunos sobre o mote escolhido, e, como resultado, arquitetava-se um plano de estudo da classe. Depois, havia uma fase de pesquisa e trabalho de campo; em seguida, a sistematização de todas as ações por meio de um relatório, de uma apresentação ou de uma exposição. Todo o processo era orientado pela equipe de professores e orientadores, trabalhando-se conceitos, moderando-se descobertas e procedimentos.³⁷ A integração das disciplinas se dava por meio da área de Estudos Sociais.³⁸

Conhecer o entorno da escola e as diferentes realidades de um contexto, de maneira crítica, era uma prioridade. Os Vocacionais não adotavam livros didáticos e estimulavam a pesquisa em diferentes documentos, além do uso de fontes orais, sempre objetivando que o aluno construísse um pensamento. Com isso, os estudos do meio eram valorizados e estavam presentes em todas as áreas, e as descobertas realizadas em campo poderiam desencadear outros caminhos e temas para serem explorados, dialogando e transformando constantemente o currículo e as unidades pedagógicas.

Angela Rabello M. B. Tamberlini, em sua dissertação de mestrado *Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador* (1998),

³⁷ “As unidades pedagógicas incorporam, em sua dinâmica, estudos do meio, trabalho em equipe, estudo dirigido e, progressivamente, estudo supervisionado e livre, experiências variadas de avaliação e autoavaliação, trabalho nas instituições didático-pedagógicas da escola [...]. As sínteses sequenciais se encerram com a síntese final de 4ª série. Esta prática é o corolário de nossa pedagogia – trata-se do exercício de intervenção na realidade estudada. [...] É preciso entender também como se produz essa dialética de conhecimento e autoconhecimento, e quais são os procedimentos pedagógicos relacionados à unidade pedagógica que permitem estabelecer esse circuito.” (MASCELLANI, 2010, p. 107)

³⁸ Como alertado por Elza Nadai (1988), vale ressaltar que a concepção de Estudos Sociais aplicada nos Ginásios Vocacionais é diferente da utilizada sob a orientação do Regime Militar. Nos anos 1970, os Estudos Sociais foram usados para se trabalhar educação moral e cívica com os alunos.

argumenta que os estudos do meio realizados nos Vocacionais iam ganhando complexidade com o passar dos anos. Os alunos iniciavam o trabalho de campo numa realidade próxima, como o entorno escolar, e aos poucos os lugares a serem investigados apresentavam questões mais plurais, polêmicas e intrincadas.

Uma das técnicas de capital importância utilizadas pelo Ensino Vocacional era o estudo do meio, que possibilitava um contato direto com a realidade social e humana, sobretudo com a comunidade da escola. Envolveria visitas a locais de trabalho, escola, indústrias, comércio, instituições de saúde, etc.

Os estudos do meio eram ampliados em seus objetivos [...]. Paulatinamente iam abrangendo realidades mais complexas envolvendo a zona industrial, comercial e agrícola. [...] Os problemas observados nos estudos do meio eram estudados e discutidos na escola e acabavam por desencadear outras Unidades Pedagógicas. (TAMBERLINI, 1998, p. 65)

Outro diferencial em relação às classes experimentais era que a própria unidade pedagógica poderia decorrer de um estudo do meio (MASCELLANI, 2010, p. 106), deixando de ser um complemento, uma técnica ou uma ferramenta metodológica, e passando a ser o próprio projeto de ensino.

Maria Nilde Mascellani, em seu trabalho *Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados* (2010), apresenta com detalhes o resultado de estudos do meio realizados por alunos do curso noturno do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha. A classe era composta por trabalhadores, e os estudos do meio eram concretizados aos fins de semana. No caso do curso noturno, eles não eram organizados por unidades pedagógicas, mas sim por projetos.

De acordo com a autora, entre várias experiências que envolveram trabalhos de campo, a mais significativa foi a pesquisa sobre o bairro dos próprios alunos, projeto que envolveu trabalho em equipe, pesquisa e intervenção na comunidade. Eles foram organizados pelo critério de moradia – os bairros onde moravam –, e passaram então a visitar outros moradores da região para realizar entrevistas e levantar informações sobre a localidade. Após o retorno à sala de aula, construíram questionários para explorar ou intensificar questões com os colaboradores.

As visitas continuaram, e os assuntos que giravam em torno dos bairros, periféricos, se multiplicaram: surgiram questões trabalhistas, de acesso à educação, de

infraestrutura. Especialistas de diversas áreas foram convidados à escola e ajudaram na formação dos alunos, como aponta o excerto abaixo:

A discussão desses dados no Ginásio contou com a assessoria de dois advogados trabalhistas (pais de alunos do Vocacional Diurno). Para um seminário sobre uso e ocupação do solo foram convidados um engenheiro e um arquiteto deste setor, na administração municipal. Nesse seminário tiveram a oportunidade de conhecer a legislação, a qual incluía a reserva dos mananciais hídricos, questão que envolvia desde aquela época o problema de poluição dos rios que cortavam a cidade de São Paulo. O encontro com um médico sanitário possibilitou um considerável alargamento da visão dos alunos, incluindo no debate sobre a utilização da água de poço e localização da fossa séptica. O interesse dos alunos era muito grande, mesmo porque eles próprios viviam aquela situação. (MASCELLANI, 2010, p. 149)

O aprendizado dos alunos se deu por esse constante ir e vir às localidades, sempre trazendo novas questões, debatendo e aprofundando o conhecimento sobre a região estudada. Eles entravam em contato mais intenso com uma realidade, abordada de maneira interdisciplinar.

A síntese desse projeto foram as ações comunitárias, frutos da parceria entre alunos e moradores. Eles se organizaram em comissões e propuseram, pautados nas pesquisas dos discentes, diversas intervenções, como a luta por vagas na rede de ensino municipal e a construção de salas de aulas, chegando inclusive a ir atrás de autoridades públicas para a efetivação das demandas.

Esta prática de projetos, em que o estudo do meio era o principal promotor de desenvolvimento, exigia muito dos professores, pois eles constantemente precisavam se atualizar sobre os temas trazidos do campo. Além disso, o exercício ia totalmente ao encontro da formação humanística, basilar ao ensino vocacional, que, entre outras questões, estimulava a autonomia dos alunos e a percepção dos mesmos como agentes responsáveis e promotores de ações coletivas. (Ver anexo da descrição do estudo do meio na íntegra.)

Após muitos embates políticos e perdas gradativas de autonomia, no dia 12 de dezembro de 1969, estando o Ato Institucional nº 5 já em vigência, ocorreu a ocupação simultânea das seis escolas vocacionais. Professores e alunos (e pais) chegaram a ser presos. A experiência vocacional foi considerada subversiva e extinta pelo Decreto Estadual 52.460 do dia 5 de maio de 1970, que impôs a mudança de seu nome para Ginásios Estaduais, integrou-os à rede comum de ensino secundário e normal e

subordinou-os ao Departamento Regional de Educação da Grande São Paulo e às correspondentes Divisões Regionais de Educação, através das respectivas Delegacias de Ensino Secundário e Normal.³⁹

Mesmo com a proibição, a experiência vocacional deixou grandes marcas no ensino paulista, e influenciou gerações de docentes que, após o silêncio dos anos 1970, retomaram, como bandeira política, muito do que se trabalhou em seus corredores. Alguns docentes dos ginásios vocacionais entraram em escolas particulares e também propagaram suas ideias no âmbito privado.

A experiência vocacional estruturou metodologicamente a prática de estudo do meio. Inicialmente com um trabalho anterior ao campo, que consiste no planejamento de professores e coordenadores, e no próprio currículo da escola, que prevê e compreende o porquê da aplicação do estudo do meio. Vale ressaltar que o trabalho de campo era basilar nas unidades pedagógicas e/ou nos projetos elaborados, devido, especialmente, ao fato de seu projeto pedagógico ter a área de Estudos Sociais como principal norteador. Também pode-se citar o pré-campo realizado pelos professores, em que o docente se prepara para o desenvolvimento do projeto, tem ideias de moderação em relação ao espaço e se aparelha para o início das atividades com os alunos.

Em seguida, durante o estudo do meio, tinha lugar o incentivo à investigação, à observação e ao contato, por meio de entrevistas, com moradores, comerciantes e agentes sociais inseridos no espaço abordado, sempre contando-se com registros e tendo-se em mente que o meio não teria respostas fechadas para o grupo, pelo contrário; o conteúdo investigado em campo, em diversificadas fontes, e o contato com o imponderável abririam novos caminhos, assuntos e pesquisas.

A terceira fase do estudo do meio era a devolutiva de todo o projeto e a ação social, por exemplo, um relatório sobre o que fora pesquisado e a exposição do mesmo, seguida da mobilização dos alunos por uma causa relacionada ao projeto, como o impacto das indústrias nos rios (pauta já presente na época), ou a luta pelo acesso ao ensino. Essas propostas eram coerentes ao projeto pedagógico do vocacional: a compreensão do entorno e do papel do aluno enquanto cidadão ativo e responsável em uma sociedade democrática.

³⁹ BRASIL. Decreto nº 52.460, de 5 de junho de 1970. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1970/decreto-52460-05.06.1970.html>>; acesso em: 13 abr. 2014.

Essa estrutura em etapas do estudo do meio é encontrada até os dias de hoje nas escolas de São Paulo.

2.7 ESTUDO DO MEIO E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO

Imbuído da atmosfera desenvolvimentista da década de 1950, o Ministério da Cultura e Educação criou em 1955, o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CBPE e CRPE, respectivamente), com o objetivo de promover cursos de aperfeiçoamento aos docentes e pesquisas sobre a educação de maneira geral, trabalhos que tratavam desde a infraestrutura até a metodologia de ensino.

Em São Paulo, foi criado em 22 de maio de 1956 o Centro Regional de Pesquisas Educacionais e Sociais – Professor Queiroz Filho, implantado na Universidade de São Paulo, cujas pesquisas tinham como foco inicial “as relações entre educação e mudança social”. As investigações seguiam dois eixos temáticos principais: “A integração social dos imigrantes japoneses e seus descendentes na cidade de São Paulo; e os aspectos políticos e sociais da expansão do ensino secundário no estado de São Paulo” (FERREIRA, 2006, p. 126).

Com o intuito de favorecer pesquisas, experimentações e análises, foi construído em 1958, junto ao Centro, a Escola de Demonstração do CRPE/SP. De acordo com Zaia, a experiência foi iniciada com duas classes experimentais de 1º ano do ensino primário. A escola serviria “para a observação de práticas pedagógicas aos professores paulistas (e de toda região sudeste e sul) que frequentavam os cursos oferecidos pelo CRPE/SP” (ZAIA, 2003, p. 1, apud GORDO, 2010, p. 47).

Em 1972, o CRPE/SP foi fechado e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo⁴⁰ ficou responsável pela Escola de Demonstração, alterando seu nome para Escola de Aplicação (EA).⁴¹ O novo colégio ministraria aulas ao ensino fundamental e médio (este último instituído posteriormente).

⁴⁰ A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) tinha sido institucionalizada havia pouco tempo. De acordo com o site da instituição, “com a Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 1968) e a elaboração dos novos Estatutos da Universidade de São Paulo, em 16 de dezembro de 1969 foi criada a Faculdade de Educação, que passou a funcionar efetivamente como tal a partir de 1 de janeiro de 1970”. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/feusp/apresentacao>>; acesso em: 18 abr. 2014.

⁴¹ É necessário lembrar que havia o Colégio de Aplicação, também sediado na Universidade de São Paulo, o que gera muitas confusões entre os pesquisadores. Os Colégios de Aplicação foram criados pelo Decreto Federal nº 9053 de 12 de março de 1946 (Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>); acesso em 12 out. 2014.), destinados inicialmente à formação e prática docente para os cursos de Didática. O Colégio de Aplicação da USP era vinculado à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e, de acordo com Circe

A experiência pedagógica da Escola de Aplicação é valiosa por muitos motivos. No que diz respeito à presente dissertação, o fato é que o colégio, desde sua gênese, foi voltado à criação e às inovações metodológicas de ensino, entre elas o uso dos estudos do meio como recurso didático. O interessante é que, visto que a escola existe até os dias atuais, é possível observar o uso do método em uma perspectiva histórica, já que desde a Escola de Demonstração, com suas classes e seus laboratórios, os alunos realizavam trabalhos de campo.

O Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME-FEUSP) possui arquivos datados desde a Escola de Demonstração. Entre seu dilatado acervo, há o registro fotográfico de uma saída de alunos do 1º ano primário ao zoológico da cidade, ocorrida em 1961. As fotos não estão acompanhadas de relatórios, nem de planejamentos dos professores em relação à prática. Não é possível, sem eles, descobrir o motivo exato daquela excursão, nem o encadeamento exato das diferentes etapas do trabalho de campo. As imagens, contudo, trazem sinais que permitem elucubrações.

O estudo do meio foi copiosamente registrado e catalogado sob o auspício do Serviço de Recursos Audiovisuais do CRPE/SP. Em sua nota, no campo “assunto”, destaca-se “Escola de Demonstração”, espaço complementado por outras informações, como “atividade didática”, “saída da escola” e “visita ao zoo”, encontradas em fichas catalográficas diferentes.

O deslocamento dos alunos foi feito por ônibus cedido pelo próprio CRPE/SP, o que demonstra infraestrutura e planejamento para seu uso. Durante o campo, nota-se o trabalho de observação por meio das imagens, monitoradas e conduzidas pelos professores, não havendo registros por parte dos alunos.

Bittencourt (informação informal), os alunos da faculdade eram obrigados a fazer estágio em suas dependências. Ainda com a autora, o Colégio foi responsável por formar toda uma geração de docentes da cidade de São Paulo. Angela Tamberlini (2001) destaca sobre os Colégios: [...] É importante ainda registrar a experiência dos Colégios de Aplicação, que foram implementados de forma vinculada às Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas das Universidades públicas [...] Os Colégios de Aplicação, em geral, já funcionavam como escola de ensino tradicional e depois de alguns anos de funcionamento é que foram transformados em escolas chamadas experimentais. Os Colégios de Aplicação tinham uma preocupação com a formação humanista e o desenvolvimento da **consciência crítica**. No que se refere ao Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, especificamente, sua criação data de 1957 e a introdução da linha renovada ocorreu em 1963. Foram adotados métodos ativos, tais como o estudo do meio, o estudo dirigido e outros, mas o processo de aprendizagem ainda era fortemente marcado por práticas de ensino tradicional privilegiando o papel do pensamento em relação ao papel da ação no que concerne à elaboração do conhecimento (TAMBERLINI, 2001, p. 162, grifos da autora, apud. GORDO, 2010, pp. 47-48). São muitos os trabalhos acadêmicos sobre a Escola de Aplicação (EA), entre eles: FAZENDA, 1987; TAMBERLINI, 2001; ZAIA, 2003; BISPO, 2005; ROSA, 2005; GORDO, 2010; ALENCAR, 2011. Entretanto, não se pode dizer o mesmo em relação ao Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo.

Os instantâneos não têm datas precisas, e a ordem da catalogação das fotos não permite estabelecer o passo a passo do trabalho de campo, mas indica ações que compõem a atividade e que estão conectadas com a saída cultural. O negativo 19 f (foto 1), por exemplo, mostra os alunos em campo, a moderação sendo feita pelo professor (a). O *slide* 15^a (foto 2) mostra uma conversa com os alunos posterior ao campo, e provavelmente relativa à situação encontrada no zoo; no mural da sala, aparece a palavra “Tamanduá Bandeira”, em letras grandes. A discussão provavelmente foi seguida de alfabetização. Apesar do trabalho não ser da área de ensino de História, observa-se o uso da atividade de campo como alternativa pedagógica registrada e utilizada como exemplo na formação de profissionais.

Da década de 1960 até os dias de hoje, o papel dos estudos do meio ganhou importância na Escola de Aplicação. O caráter experimental deu lugar ao planejamento e à sua presença obrigatória no plano escolar. A metodologia seria coerente com os principais objetivos da instituição em relação aos alunos: “Perceber-se como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem; refletir sobre o conhecimento e o mundo, com progressiva autonomia; desenvolver sentimento de pertencimento à comunidade escolar e ao seu grupo social, tendo a capacidade de intervir no seu espaço social; entre outros”.⁴²

Marta Vitória de Alencar (2011), na época professora de Filosofia na Escola de Aplicação, descreve, em sua dissertação de mestrado *O ensino de Filosofia – Uma prática na Escola de Aplicação FEUSP*, a elaboração e a execução de um estudo do meio resultante de uma proposta interdisciplinar amplamente discutida em “reuniões de área, de ciclo e geral”. De acordo com a docente, o principal condutor de uma proposta interdisciplinar para a escola era, e é, o estudo do meio. A autora recorreu à prática para discorrer sobre o tema *interdisciplinaridade* além do ensino de Filosofia. De qualquer maneira, trata-se de uma fonte para se observar como a Escola de Aplicação compreendia e utilizava a metodologia de estudos do meio. O estudo de caso registrado aconteceu em 2001, quando Alencar era recém-ingressa na instituição. Contudo, suas reflexões datam de anos à frente, o que demonstra que os encaminhamentos foram semelhantes em turmas posteriores e em conjunturas análogas.

A coordenação pedagógica pedia aos responsáveis pelas disciplinas que objetivassem a integração de conhecimentos; nesse contexto, os estudos do meio se originaram de temas de trabalho, norteadores do diálogo entre as diferentes áreas. Para o

⁴² UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Objetivos constantes no plano escolar da Escola de Aplicação – FEUSP**, pp. 19-20 apud ALENCAR, 2011, pp. 138-139.

1º ano do ensino médio, foi escolhido o tema “Industrialização e urbanização”, e sua atividade de campo teve lugar na cidade histórica de Paraty, litoral sul do Rio de Janeiro. O 2º ano teve “Terra e trabalho” como eixo temático, sendo o estudo do meio realizado na cidade de Itapeva (SP), junto a um assentamento do Movimento dos Sem Terra. O 3º ano trabalhou com “Movimentos sociais”, e não contou com estudo do meio por motivos internos à escola.

Alencar cita a dificuldade de trabalhar a Filosofia de maneira interdisciplinar nos projetos propostos pela área de ciências humanas. As disciplinas de História e Geografia eram predominantes, e o que ela conseguia na prática era colocar sua área para debater conceitos coerentes com o eixo principal, perdendo, contudo, a especificidade e a própria identidade de seu campo de pesquisa e formação. Segundo a autora, “os alunos muitas vezes não conseguiam distinguir Filosofia de Geografia e História, isso porque o trabalho de Filosofia estava centrado nos temas, nos problemas, e não no modo filosófico de tratar temas e problemas” (ALENCAR, 2011, pp. 82-83).

Tendo como exemplo o eixo temático do 1º ano do ensino médio, “Industrialização e urbanização”, percebe-se que a área de História discorria sobre a cidade colonial, sua arquitetura, seu calçamento “pé de moleque”; a área de Geografia, sobre a cidade moderna, o turismo, os serviços; e a área de Filosofia tentava desenvolver conceitos complementares à proposta elaborada pelas duas outras disciplinas. No caso, optou-se por chegar ao conceito de indústria cultural, e ao seu desenlear em conceitos como cultura de massa, cultura popular, cultura erudita.

O problema, segundo Marta Vitória de Alencar, é que, por haver um eixo temático norteador interdisciplinar (e também pelo pouco tempo aferido às aulas da área), a própria disciplina de Filosofia perdia sua especificidade, tornando seu aprendizado superficial e incompleto.

Para Alencar (2011, p. 86),

no Plano Escolar da EA, o estudo do meio é apresentado, de maneira genérica, como atividade interdisciplinar, convergindo com amplos objetivos interdisciplinares presentes nos PCN, que, em consonância com a LDB (Lei nº 9.394/96), coloca como necessidade a constituição de um currículo integrado, articulando conhecimentos fragmentados através de atividades interdisciplinares. Talvez, na EA, em decorrência desses princípios gerais expressos nos PCN, tenha-se imaginado que o estudo do meio, porque interdisciplinar e marcado como inovação pedagógica na História da Educação, seria adequado a toda e qualquer disciplina, podendo ser abarcado no planejamento de qualquer área de conhecimento.

E acrescenta:

Outra questão flagrante é a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre os estudos de meio enquanto técnica ou método e sua articulação com uma proposta pedagógica institucional. (ALENCAR, 2011, p. 86)

A dificuldade de se estabelecer uma proposta interdisciplinar na área de humanas resultou na exclusão da disciplina de Filosofia dos estudos do meio da escola, em 2005. Para a autora, além da ausência de uma reflexão aprofundada sobre o próprio exercício de estudo do meio, havia uma condição desigual entre as disciplinas envolvidas no projeto, e a atividade extramuros da escola “acabava por determinar aquilo que aconteceria no campo disciplinar” (ALENCAR, 2011, p. 87).

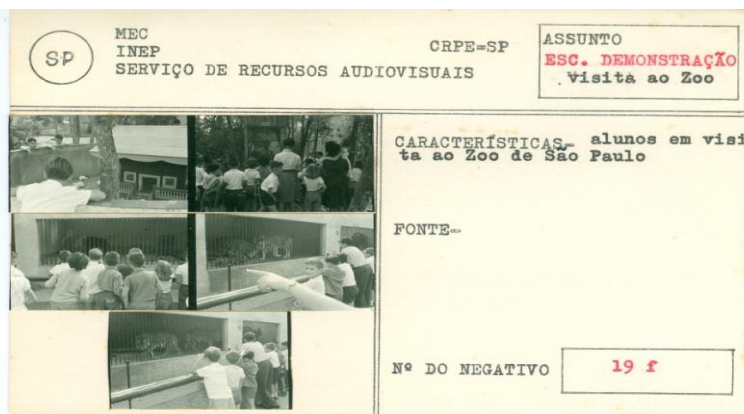


Foto 1: Atividade extramuros da escola – Visita ao zoo. Escola de Demonstração, 1961. Acervo: CME/FEUSP.

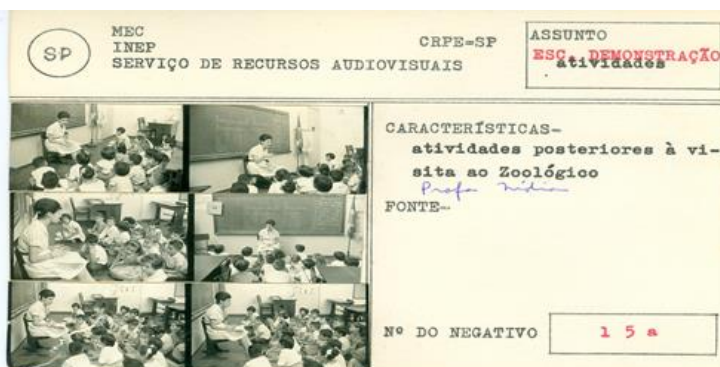


Foto 2: Atividade extramuros da escola – Visita ao zoo. Discussão posterior ao trabalho de campo. Escola de Demonstração, 1961. Acervo: CME/FEUSP.

2.8 ESTUDO DO MEIO NA DÉCADA DE 1970: A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Os ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, usando das atribuições que lhes confere o art. 1º do Ato Institucional nº 12, de 31 de agosto de 1968, combinado com o 1º artigo do art. 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, decretam:

Art. 1º. É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969⁴³

A instituição da disciplina de Educação Moral e Cívica durante o Regime Militar (1964-1984) tinha como alguns de seus objetivos o “culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história”; e “o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração da comunidade”.⁴⁴ Para tanto, foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), relacionada diretamente ao Ministério da Educação e Cultura, cuja função era orientar, implantar e manter a doutrina de Educação Moral e Cívica, sobretudo por meio do Conselho Federal de Educação (CFE), com a elaboração de currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica (GARCIA, 1978, p. 196).

Os conteúdos abordados pela área seriam acessados por todas as disciplinas como prática educativa, e seu objetivo seria o de construir uma moral com princípios cristãos. É válido frisar que Educação Moral e Cívica fora proposta antes do golpe de estado promovido em 1964, atendendo a uma parcela conservadora da sociedade. Inclusive, o Conselho Federal de Educação (CFE) criou em 1962 a disciplina Organização Social e Política Brasileira, complementar ao currículo de grau médio e congruente com a proposta de ensino em construção. Com o recrudescimento político dos anos subsequentes, os assuntos concernentes à área de Educação Moral e Cívica ganharam mais força política e espaço no ensino nacional.

⁴³ BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>; acesso em: 20 abr. 2014.

⁴⁴ BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>; acesso em: 20 abr. 2014.

O início dos anos 1960 também foi marcado pelo aumento do acesso à escola pública, sobretudo por camadas sociais que estavam afastadas havia muito do âmbito escolar. Nesse contexto, a área de Educação Moral e Cívica tinha o objetivo de integrar esse novo público à sociedade, “civilizá-lo”. Para tanto, a produção de livros dessa disciplina foi abundante, a exemplo da publicação de Thereza Martoni Garcia *Prática de ensino de Educação Moral e Cívica e OSPB* (1978), volume destinado a docentes e que versava sobre a disciplina a partir da nova estrutura do ensino estabelecida pela Lei nº 5.692/71, a qual propôs a criação do 1º grau com oito séries, em regra dos sete aos 14 anos de idade; e do 2º grau, hoje equivalente ao ensino médio.

De acordo com a autora, o programa da disciplina objetivava uma formação prática e teórica, e assim se muniu do que existia de mais moderno em relação ao ensino e à infraestrutura de aula. Trabalhava-se com conversação dirigida, dramatização, entrevistas, leituras, estudos dirigidos, trabalhos em grupo, elaboração de projetos – “painel aberto”, “painel fechado” (GARCIA, 1978, pp. 164-166) –, seminários e estudos do meio (para Garcia, “excursões e visitas”).⁴⁵

A excursão, compreendida como método de ensino para a disciplina de Educação Moral e Cívica, tinha muitos valores:

- É uma oportunidade de aprendizagem direta, concretizando estudos através da observação de aspectos naturais e culturais locais e regionais e conduzindo à elaboração de conceitos básicos, a generalizações e à aquisição de vocabulário vivo, atual e funcional;
- Propicia o desenvolvimento do pensamento crítico pela exploração do ambiente natural e cultural, adquirindo-se consciência de vários aspectos anteriormente desconhecidos;
- Promove o desenvolvimento da criatividade pelo estudo direto e as atividades complementares à excursão, enriquecendo aspectos que antes só conhecia através de livros e informações;
- Auxilia a introdução e interpretação de plantas, mapas gráficos, quadros, painéis, organogramas, símbolos, legendas, através de comentários sobre observações realizadas;
- Possibilita a melhor compreensão de lugares distantes, estabelecendo relações de semelhança e diferença;
- Propicia experiência direta através de vivências de habilidades sociais e de estudos;

⁴⁵ Thereza Martoni Garcia diferencia excursões e visitas. Por meio da análise das atividades sugeridas para a área de Educação Moral e Cívica, compreende-se que excursões estavam inseridas em um projeto/planejamento, enquanto as visitas podiam ser pontuais, como a participação em cerimônias cívicas e/ou uma entrevista com alguém.

- Promove o desenvolvimento pessoal através da compreensão da necessidade de planejamento, das várias fontes de informações pesquisadas (livros, pessoas, enciclopédias, etc.) e ainda possibilita a aquisição de atitudes positivas. (GARCIA, 1978, p. 153)

Nota-se uma mistura dos objetivos da prática com as ações e possibilidades principiadas por ela. Se por um lado o trabalho de campo permite observar, confrontar novas realidades, ultrapassar as fronteiras da escola, por outro auxilia na aquisição de outros saberes, como analisar mapas e escrever.

Em consonância com orientações pedagógicas descritas anteriormente, as excursões também seriam divididas e organizadas em etapas. Em primeiro lugar, o *planejamento* da atividade, que consiste em estabelecer os objetivos gerais da excursão, a escolha do local a ser abordado, o transporte até lá. A autora enuncia alguns pontos que chamam atenção no que seria essa primeira fase do trabalho: “Prever material para as anotações; distribuir funções aos alunos, quem vai fazer perguntas, quem vai anotar; elaborar questionários sobre os aspectos que interessam ao estudo proposto; conhecimento prévio, pelo professor, do local a ser visitado” (GARCIA, 1978, p. 154). Trata-se de pontos que evidenciam o método de trabalho: registro em campo, com orientação ou não, uso de entrevistas com moradores, estudo prévio do professor, e, claro, o aval da diretoria da escola.

Após a primeira etapa de planejamento, vem a *execução*, o próprio trabalho de campo; a *avaliação*, uma conversa com os alunos sobre o que foi visto, momento de se averiguar se os objetivos estabelecidos foram alcançados; e o que Garcia chamou de *atividades complementares*, trabalhos de síntese da pesquisa, do aprendizado, como a realização de relatórios, debates, exposições, jornais, murais, cartazes, gráficos, plantas e/ou mapas, álbuns, entre outras opções (GARCIA, 1978, p. 155).

A disciplina de Educação Moral e Cívica, como dito anteriormente, transitava por diferentes áreas, e em História, na verdade Estudos Sociais, não era diferente. De acordo com o próprio Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, um dos principais objetivos era o culto à pátria e a seus heróis e símbolos. Com esse contexto, os conteúdos de História e Educação Moral e Cívica convergiam, principalmente, na participação em cerimônias patrióticas e nas comemorações de datas cívicas e sociais.

As atividades destacadas no manual de prática de ensino em questão, envolvendo estudos do meio, excursões, não colocam a interdisciplinaridade (ou termo correlato) como constituinte da prática, e nem como aglutinador das disciplinas dentro de um

projeto. Ao se observar os objetivos da área de Educação Moral e Cívica (e suas questões), juntamente às sugestões de atividades, percebem-se as excursões de Estudos Sociais voltadas mais à área de Geografia do que História. Por exemplo: com o objetivo de se “reconhecer no trabalho comunitário a construção da pátria; identificar os serviços públicos da comunidade”, sugere-se a realização de uma excursão (GARCIA, 1978, p. 39); agora, com o intuito de se “conceituar o período colonial”, ou “relacionar o aparecimento dos ‘ciclos’ em função da economia do país”, sugere-se a construção da linha do tempo da História do Brasil (GARCIA, 1978, p. 62).

Novamente, localiza-se a baixa do uso dos estudos do meio em ensino de História. As atividades extramuros da escola, balizadas pela disciplina de Educação Moral e Cívica, tinham o objetivo de inserir o aluno na sociedade de maneira orientada pelos valores do governo vigente (assumidamente autoritário em um segundo momento), o que engloba o culto aos heróis e também ao sistema fabril, ao trabalhador, a uma imagem ideal de cidadão, ao progresso da sociedade... O estudo do meio era um meio de fazer o aluno observar (e enaltecer) a sociedade em construção, e não analisá-la criticamente. Ele visitava a fábrica, mas não discutia o sistema fabril.

2.8.1 Estudo do meio na década de 1970: transformação do ensino público, crescimento do serviço educacional privado e surgimento de um mercado especializado

Na década de 1970, a prática de estudos do meio já não era uma novidade pedagógica, sobretudo pelos contornos e pela importância dados pelas experiências vocacionais. Contudo, apesar de seu sucesso como atividade formativa, ela ainda não era popularizada e disseminada, tanto na rede de ensino pública quanto na privada.

O período é marcado pelo recrudescimento político a partir da vigência do Ato Institucional nº 5, de 1968, e pelo otimismo de certos setores com a política desenvolvimentista, seguido de sua gradual falência “pós-milagre econômico”. Em relação ao ensino, foi um período caracterizado pela democratização do acesso à escola, mas também pelo aumento da privatização,⁴⁶ da repressão e da transformação no caráter

⁴⁶ “Em função do crescimento demográfico da classe média, a partir dos anos 1950 e 1960, e da incapacidade da escola confessional em acompanhar o crescimento da demanda, os estabelecimentos escolares mantidos por educadores e empresários da educação se veem em vertiginoso crescimento a partir dos anos 1970. O desenvolvimento econômico do país, a precária qualidade do ensino público e a crescente qualidade do serviço educacional prestado pela escola particular propiciam o crescimento do setor privado tendo à frente empresários e dirigentes extremamente competentes e organizados na gestão educacional. É

do ensino público, fenômenos relacionados às reformas do ensino universitário (Lei 5.540/68) e do ensino básico (Lei 5.692/71).

A reforma universitária trouxe muitas mudanças ao ensino superior, e nunca foi bem aceita. Já a Lei 5.962/71, de 1971, voltada ao ensino básico, contou com o apoio de professores e camadas médias da sociedade brasileira, convencidos pelo discurso tecnocrata do Estado e otimistas por estarem vivendo “o milagre econômico brasileiro”.

Como visto anteriormente, os cursos primário e ginásial passaram a ser o 1º grau, voltado a alunos de sete a 14 anos, e a obrigatoriedade do ensino aumentou de quatro para oito anos. De acordo com Ghiraldelli Júnior, “o ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente em conteúdos e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 124). Alinhado a esse posicionamento pedagógico, o Conselho Federal de Educação (CFE) fez desaparecer as fronteiras entre algumas disciplinas, sublimando as áreas de História, Geografia, Português e Ciências Naturais, e colocando em seu lugar as áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 125).

O 2º grau, por sua vez, tornou-se profissionalizante, mas essa diretriz se aplicou somente ao universo público. A rede particular de ensino continuou a oferecer diversos cursos, de variadas pedagogias, voltadas ou não ao acesso ao ensino superior.

Pode-se afirmar que esses novos alinhamentos em relação ao ensino foram alguns dos fatores que tornaram tão díspares as escolas de âmbito público e privado em São Paulo, com reflexos perceptíveis nos dias de hoje.⁴⁷ E, no que concerne às atividades extramuros da escola, o que se verificou é que elas ficaram restritas ao universo das escolas particulares, com raras exceções, como a Escola de Aplicação.

A reformulação da educação básica introduziu os Estudos Sociais nos 1º e 2º graus, aglutinando em uma mesma área as disciplinas de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil, e promovendo transformações que reverberaram até no ensino superior.⁴⁸ Ao se propor áreas de conhecimento, é evidente que os conteúdos

o *boom* do ensino privado, em um primeiro momento na educação básica, e, a partir dos anos 1990, também no ensino superior.” (ALVES, 2009, p.75)

⁴⁷ Além das reformas propostas neste período, o Estado reprimiu greves, impôs um novo currículo com princípios de administração de empresas e abaixou os salários dos professores. De acordo com Ghiraldelli Júnior: “[...] Os dois primeiros governos da Ditadura Militar introduziram mudanças significativas no âmbito das relações de trabalho. Inaugurou-se uma nova política salarial, pela qual a repressão às greves, a proibição da negociação coletiva e a suspensão do regime de estabilidade no emprego foram utilizadas a fim de combater a inflação. Ou seja, o combate aos surtos inflacionários se fez basicamente com o arrocho salarial dos trabalhadores mais humildes.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, pp. 122-123)

⁴⁸ “[...] Negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando ela a desaparecer do currículo da escola fundamental (a partir de então, chamada de primeiro grau, com oito anos de duração) com a

das matérias específicas se esvanecem; todavia, propostas como projetos e atividades extramuros da escola ganham espaço, muito pelo seu potencial de combinar conteúdos de diferentes epistemologias.

A nova área trouxe consigo seus métodos e crenças pedagógicas. A começar pelo pressuposto de que as crianças têm diferentes fases de aprendizado, havendo procedimentos e conteúdos apropriados a cada etapa. Outra questão seria o objetivo de formação. Afinal, o que se ensina em Estudos Sociais? Segundo o Parecer CFE nº 853/71, de 12 de novembro de 1971 (apud NADAI, 1988, pp. 10-11),

[...] o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo em que não só deve viver, como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil, na perspectiva atual de seu desenvolvimento. O fulcro do ensino, a começar pelo estudo do meio, estará no aqui e agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento [...]. O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que, de outra parte, contribuir para situar construtivamente o homem em sua circunstância.

Como visto no excerto acima, a área traz consigo a meta de proporcionar a seu aluno uma visão ampla sobre o presente em que ele se encontra, e com isso, a observação e a investigação de seu meio tornam-se exercícios imprescindíveis. E mesmo a referência de outros povos, em outros contextos, no passado ou não, voltam-se para o mesmo objetivo, o da compreensão da realidade para exercer a cidadania. Todavia, não se pode esquecer a conjuntura em que se encontra tal proposta. De acordo com Elza Nadai (1988, p. 11),

Retoma-se, no plano do discurso, a vinculação estreita entre os Estudos Sociais e a **formação da cidadania**. Pelo citado Parecer [Parecer CFE nº 853/71], além da História e da Geografia, foi introduzido outro componente até então estranho aos Estudos Sociais, a Organização Social e Política do Brasil: “Vincula-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus – o preparo ao exercício consciente da cidadania – para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações dinâmicas, e do processo da marcha do desenvolvimento nacional.

introdução dos Estudos Sociais. Ficou relegada à ínfima carga horária e obrigatória em uma única série do segundo grau (grau posterior à escola fundamental, para os alunos de 15-17 anos, e com três anos de duração). O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros [...]” (NADAI, 1993, pp. 157-158)

Trata-se de uma disciplina de Estudos Sociais diferente da proposta pela Escola Nova na década de 1930, e o conceito de cidadania é específico ao contexto de Ditadura Militar. Em 1973, foram publicados os guias curriculares para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau (“Verdão”), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que ratificou o currículo de Estudos Sociais. A área foi estruturada em temas e subtemas de trabalho, conforme indicado no quadro:

Tema I – A criança e a sociedade em que vive	
Subtemas	- A Criança e sua comunidade
	- O Estado em que a criança vive
Tema II – Fundamentos da Cultura Brasileira	
Subtemas	- O processo de ocupação do Espaço brasileiro
	- Unidade Nacional: os elos da sua integração
Tema III – A sociedade atual: análise e processo de formação	
Subtemas	- Configuração de um mundo agrário
	- Configuração de um mundo industrial; O equilíbrio mundial

Fonte: Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau, São Paulo, 1975, p. 68 (in: LOURENÇO, 2008, p. 11).

É perceptível, nessa proposta, o aumento gradativo do campo de análise do aluno: inicia-se por sua localidade, passa-se para uma ideia sobre seu país e, depois, para um universo conceitual mais abrangente.⁴⁹ Apesar de induzir a certa coerência, o objetivo proposto para Estudos Sociais era o de ajustamento do aluno à sociedade, mais do que a sua análise crítica. De acordo com Elaine Lourenço em seu artigo “A educação e o ensino de História em São Paulo nos anos 1970”,

os objetivos propostos para Estudos Sociais, que compõem o chamado Núcleo Comum, estão na Resolução número 8, de 1 de dezembro de 1971, do Conselho Federal de Educação, e o que se espera é o

⁴⁹ Vale frisar que muitas escolas particulares atualmente constroem e planejam seus trabalhos de campo seguindo o mesmo conceito. Progressivamente, elas aumentam o campo e a complexidade de investigação do aluno. Iniciam-se as atividades extramuros da escola com o reconhecimento do bairro, depois passam a visitar locais com temas mais abrangentes.

“ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”. Fica bem claro que o objetivo é integrar, fazer com que o aluno conheça seu país que, por definição, está “em desenvolvimento”. Nenhuma menção aos contrastes sociais, à possibilidade de crítica, etc. O que se espera é “ajustar”, ou seja, conformar. (LOURENÇO, 2008, pp. 7-8)

A organização dos conteúdos na proposta de Estudos Sociais da década de 1970 permaneceu como referência para os primeiros anos de escolaridade ao longo de décadas, apesar de as críticas aos círculos concêntricos terem sido apresentadas desde os anos de 1980. Heloísa Dupas Penteado expõe, por exemplo, alguns problemas inerentes ao desenvolvimento desses conteúdos e de sua distribuição ao longo das séries:

A experiência com os temas dispostos em círculos concêntricos no ensino de História e Geografia; a reflexão sobre seus resultados que, em termos de aprendizagem, não tem correspondido às expectativas; as constatações feitas a partir de novas experiências e, ainda, de estudos e reflexões sobre seus processos e resultados nos encaminham para as seguintes conclusões:

- a aprendizagem se faz num movimento constante que vai tanto das partes para o todo como do todo para as partes, ao longo de todo o seu processo;
- é concreto para o aprendiz aquilo que ele acredita que realmente existe; ignorar esse fato nos faz incorrer em erros como confundir “concreto” com o que simplesmente acontece ao lado das crianças e que é perceptível aos órgãos dos sentidos;
- é “próximo” do aprendiz aquilo que, pela significação e importância por ele atribuída, passa a fazer parte de sua realidade; se isso não fosse verdade, os meios de comunicação de massa não teriam a influência que têm.

Cabe aqui uma última observação a respeito do trabalho com História nas séries iniciais do curso de 1º grau.

Na prática pedagógica dos trabalhos realizados em sala de aula, reproduziu-se o problema das propostas anteriores de História e Geografia, a partir do tema Município, não se tendo alcançado no desenvolvimento dos temas anteriores – Escola, Família e Bairro – conhecimentos que ultrapassassem os do senso comum.

Até chegar à 1ª série, a criança já viveu no mínimo sete anos na sua família, tendo portanto dominado os conhecimentos necessários para aí sobreviver, bem como os conhecimentos sobre o Bairro em que já se encontra vivendo.

Na pior das hipóteses, porém a mais frequente, a escola desconsidera esse conhecimento e trabalha um modelo de família, e de lar, estereotipado, que nada tem a ver com a realidade vivida pelo aluno nesse grupo social.

Na melhor das hipóteses, a escola apenas revê ou retoma esse conhecimento. O que isso acrescenta à criança? (PENTEADO, 1991, pp. 33-34)

As atividades extramuros da escola, sobretudo os estudos do meio, ganharam projeção no âmbito escolar com um currículo de Estudos Sociais, apesar das proibições impostas pelo Regime Militar. E, com o aumento de oferta das escolas particulares, com diretrizes diferentes das impostas pelas reformas do estado, com liberdade de engenho, o que se viu foi o crescimento de inovações didáticas nessa área, de criação docente no âmbito das instituições particulares. Muitos professores descontentes com a rede pública, inclusive, optaram por migrar para a área privada.

Todavia, como referido anteriormente, na década de 1970, somente iniciativas extraordinárias de ensino utilizavam o recurso pedagógico dos estudos do meio, caso de alguns colégios religiosos que acabavam de adotar classes mistas e de outros colégios experimentais, como a Escola Experimental Vera Cruz, que inaugurara seu primeiro ano de 5ª série em 1973. A educadora Teruko Hayashida,⁵⁰ coordenadora da área de Biologia e professora da escola desde 1974, saiu da Escola Experimental da Lapa⁵¹ para participar da implementação do novo ensino fundamental do colégio Vera Cruz. Em entrevista concedida à pesquisa, Teruko comentou que já fazia atividades de observação com seus alunos da Lapa em uma praça ao lado da escola, principalmente quando o tema era botânica. Não havia um método claro, nem orientação de qualquer material, tratava-se apenas de sua iniciativa. Nas palavras da professora:

[...] Às vezes eu dava o tema, outras vezes eu não dava tema. Vamos ver o que a gente descobre! Eu fiz muitas caminhadas com eles. [...] Não tinha controle experimental, não sei o que, era tudo a partir daí, entendeu?, eventualmente a gente montava experimentos para verificar, era muito animado, trabalhoso, mas era divertidíssimo, eu gostava.⁵²

Quando mudou-se para a Escola Experimental Vera Cruz, Teruko levou consigo a proposta de realizar estudos do meio. Na época, de maneira precursora, a coordenação

⁵⁰ Teruko Hayashida é bióloga e coordenadora geral da área de Biologia do Ensino Fundamental da Escola Vera Cruz. Também atua como professora no colégio há mais de 30 anos. Tem os mesmos anos de experiência na elaboração de estudos do meio, e gentilmente cedeu entrevista à esta pesquisa em setembro de 2011.

⁵¹ De acordo com Salvador (2000), no ano de 1963 a escola passou a denominar-se Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, em homenagem ao seu idealizador. Em 1967, passou a ser Grupo Escolar – Ginásio Pluricurricular Dr. Edmundo de Carvalho e a constituir o Núcleo Experimental da Lapa.

⁵² Depoimento concedido à pesquisa por Teruko Hayashida, em setembro de 2011.

pedagógica do colégio queria introduzir as excursões, principalmente para se debater questões sobre meio ambiente. Locais como Ilha do Cardoso (SP) e Jureia (SP), reconhecidos patrimônios naturais, foram os pontos escolhidos, e aqui entra um ponto de relevância para a pesquisa, pois a escola contratou uma especialista que prestava serviços de estudos do meio. De acordo com Teruko:

[...] Eu a conheci porque ela é bióloga também, lá da USP, era Nícia Wendel Magalhães, ela era uma das primeiras pessoas que fazia estudo do meio voltado às questões ambientais com o ensino médio. E ela tinha um grupinho de especialistas – por que, qual que era o meu problema? –, nessa época eu tinha uma certa ideia do que tinha que fazer no estudo do meio, naquela época, era uma visão absolutamente nova a questão de ecossistema, tudo interligado, etc. Eu tinha, só que me faltavam especialistas. Eu levar sozinha o grupo... porque o outro especialista que tinha era da oitava série, era físico, e Física e Biologia não dava certo... Então eu precisava de especialistas, pra poder montar os grupos e trabalhar. Ai a Cinira: “Treina”, e eu falei: “Cinira, como é que eu vou treinar uma coisa que as pessoas aprendem em quatro anos de faculdade? Em algumas horas, não dá”. Ai a gente se encontrou com a Nícia e ela falou: “Olha, eu tenho uma equipe boa e acho que dá pra fazer isso” [...].⁵³

Aqui é necessário destacar alguns pontos do relato. O primeiro projeto de estudos do meio da escola provavelmente ocorreu no fim da década de 1970, pois o colégio segue uma orientação estável em relação aos trabalhos de campo, e, como dito anteriormente, cada projeto é construído de acordo com a pertinência para cada faixa etária. O estudo do meio para a Ilha do Cardoso, litoral sul de São Paulo, atualmente costuma ser aplicado para o 8º ano. Levando-se em consideração que a primeira turma de 5ª série, atual 6º ano, foi de 1973, presume-se um período de estabelecimento do corpo docente, de solidificação das propostas pedagógicas. De qualquer maneira, na época, o objetivo era discutir o meio ambiente, tema extremamente atual se considerada a Conferência de Estocolmo de 1972,⁵⁴ a pioneira em escala mundial a tratar o tema de meio ambiente. Nesse ponto, vale ressaltar como os professores estavam atentos aos temas da atualidade e como puderam criar situações didáticas para tratar de tais assuntos com seus alunos.

Além disso, existe a referência à terceirização do trabalho de estudos do meio. O colégio, com o intuito de proporcionar aos seus alunos a melhor formação possível, em grupos menores para observação, coleta, investigação do espaço, proporcionou um

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ A Conferência de Estocolmo foi realizada entre os dias 5 e 16 de junho de 1972 na cidade de Estocolmo, Suécia, por iniciativa da ONU. Trata-se da Primeira Conferência Mundial sobre o homem e o meio ambiente.

acompanhamento com especialistas na área de Biologia, Geografia, entre outras. Nícia Wendel Magalhães, conhecida de Teruko, fazia parte de um grupo de colegas professores universitários, que poderiam realizar a monitoria para os alunos, supostamente com a mesma qualidade da professora especialista do colégio. Na época, tratava-se de um empreendimento pequeno, prestações de serviço pontuais, todavia o coletivo conseguiu observar um grande mercado que viria ainda a ser desenvolvido, o turismo pedagógico. Em poucos anos, Nícia Wendel Magalhães, Helena Mirabelli, Almenor Tacla, Salete Mariantonio, Suzana Granato, Maria Alcione, montaram a empresa APEL⁵⁵, parceira da Escola Vera Cruz desde a década de 1970 até os dias de hoje. O argumento utilizado por Teruko⁵⁶ para a contratação dos serviços da APEL é um dos que justifica o emprego de agências de turismo pedagógico. Essa parceria obviamente mudou a relação dos docentes com os projetos de estudos do meio, assunto que será abordado posteriormente.

As alterações na educação promovidas na década de 1970 transformaram a compreensão e o uso das práticas de estudos do meio na cidade de São Paulo. É evidente que as mudanças ocorrem de maneira gradativa, e sempre há pontos positivos e negativos num contexto. O aumento da privatização do ensino e sua elitização, somadas à descaracterização da instrução pública, fez com que muitos professores da rede procurassem por escolas particulares, onde conseguiam melhores salários e maior liberdade de criação. Nesses contextos, e em um currículo de Estudos Sociais, os trabalhos de campo ganharam mais importância, e, com isso, mais professores passaram a realizá-los e a refletir sobre suas práticas. Por outro lado, também teve início a mercantilização do exercício, ainda de maneira muito incipiente, mas que, naturalmente, passou a acompanhar o desenvolvimento do próprio mercado de escolas particulares na cidade. Essa situação acabou transformando a própria prática, anos mais tarde. E a escola pública, por sua vez, por uma escolha estatal, ficou voltada às camadas mais baixas da sociedade e à formação técnica, de mão de obra, e não propedêutica.

Circe Bittencourt contextualiza essa época:

O poder público da década de 1970, paradoxalmente, havia contribuído para o crescimento do público escolar, crescimento que se revestiu de transformações radicais não apenas do ponto de vista numérico, mas qualitativo. Grupos sociais oriundos das

⁵⁵ Segundo Nídia Pontuschka (informação pessoal), a APEL teria sido fundada oficialmente no dia 08 de janeiro de 1988.

⁵⁶ Narrativas como a de Teruko Hayashida, resultantes da relação entrevistado-entrevistador, utilizadas e destacadas nesta pesquisa são tratadas como fontes orais, singulares e subjetivas. Expõem pontos de vistas dos narradores, e dessa maneira devem ser encaradas para as análises e reflexões.

classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente. A entrada de alunos de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade pela chegada improvisada e forçada a centros urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados – principalmente do nordeste para o sul -, colocou em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo. (BITTENCOURT, 1998, pp. 13-14)

... " A História e a Geografia devem ser ação, experimentação a partir do vivido de cada um. Este contato vivo e espontâneo com o tempo e o espaço se faz em três níveis: a classe, o meio social, o passado e os espaços mais distantes. "

... " estes 3 níveis se interpenetram, se sobrepõem permanentemente. "

... " Para cada aluno o acesso a estes níveis não se faz cronologicamente na sua escolaridade, mas através de um movimento de vaivém permanente entre a situação que ele vive e as pesquisas que ele empreende. "

(Comissão de História e Geografia do ICEM. Pedagogia-Freinet)



Grupo-classe
organização cooperativa
do tempo e do espaço
informação, questionamento
e comunicação

B. O meio próximo
observação e
compreensão

C. Em direção ao passado e espaços
distantes; explicações, comparação

2.9 ESTUDO DO MEIO NA DÉCADA DE 1980 E ENGAJAMENTO POLÍTICO

No início dos anos 1980, com a crise econômica deflagrada e com a abertura política gradual em curso, a classe de professores passou a reivindicar mudanças gerais no currículo, atacando inicialmente os guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau (“Verdão”), que eram diretivos e permitiam pouca criação por parte dos professores, e que também eram um campo coerente à classe para reivindicações e enfrentamentos ao governo. Depois, no que tange aos profissionais de História, a próxima pauta foi debater o papel da disciplina no ensino, a luta política para reavê-la no 1º grau, já que havia sido sublimada pelos Estudos Sociais, e também no segundo grau, em que contava com uma carga horária muito reduzida.

Esse foi um período de reorganização dos profissionais de História, que trouxe resultados políticos na década seguinte. E, de toda forma, foi uma década em que houve, notoriamente, uma ampliação no mercado de trabalho da área, como museus e casas de cultura, e também uma grande diversificação de práticas pedagógicas, sobretudo pelas novas mídias advindas dos avanços tecnológicos incluídos em sala de aula, como o uso de videocassetes.

A década de 1980 é, portanto, fundamental para se compreender como as práticas extramuros da escola foram consolidadas na prática docente de História, pois elas se enquadram nas referidas “diversificações de práticas pedagógicas”. Contudo, vale frisar que foram delineados caminhos diferentes para cada rede de ensino. Nas escolas públicas é observável que as atividades extramuros da escola faziam parte do engajamento político de alguns professores; já no âmbito das instituições privadas, as práticas paulatinamente começaram a ser obrigatórias no currículo e no planejamento pedagógico, sobretudo os estudos do meio, e coerentes com a ideia de que haveria um trabalho de campo pertinente a cada faixa etária, a cada fase de desenvolvimento do aluno. As práticas extramuros da escola passaram a ser encaradas como diferencial pedagógico das escolas que a utilizavam, o que lhes dava *status*. E, por sua mobilização, por seus custos, pela infraestrutura necessária e, evidentemente, pelo rigor pedagógico da proposta, elas eram realizadas apenas por escolas diferenciadas.

O livro *Repensando a História*, organizado por Marcos A. Silva, de 1984, traz artigos de muitos docentes da então ANPUH-SP,⁵⁷ em que é possível identificar as discussões sobre o ensino de História da época. Interessam a esta pesquisa, especificamente, dois artigos dessa publicação: dois relatos de estudos do meio, sendo uma experiência realizada na escola pública e outra em uma instituição privada.

O primeiro ensaio, intitulado “O meio como História”, é de autoria de Circe Bittencourt, quando ainda era professora estadual da rede paulista. Trata-se das experiências de estudos do meio efetuadas pela Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professor Architiclino Santos, localizada no bairro do Parque Continental, zona oeste de São Paulo, entre os anos de 1979 e 1981. A E.E.P.S.G. Professor Architiclino Santos é um exemplo de escola onde foi possível montar uma equipe de educadores engajados politicamente com a educação, que levantavam a bandeira do ensino público como sendo fundamental para a transformação da sociedade.

As atividades de estudos do meio surgiram inicialmente de uma estratégia dos professores de História e Geografia. Normalmente, já havia um número reduzido de aulas para essas disciplinas, mas no ano de 1979 ocorrera uma greve de professores que se prolongara, e seria necessário dar o curso aos alunos em apenas um semestre. Sendo assim, os professores propuseram um projeto de pesquisa de campo, conseguindo mais tempo para tratar das problemáticas de suas áreas. O plano piloto foi realizado com alunos da 2ª série do 2º grau, hoje 2º ano do ensino médio, na cidade de São Luís do Piratininga e em uma região do Vale do Paraíba. Os locais eram pertinentes para tratar de assuntos de ambas as áreas (não descritas no relato de Bittencourt).

O trabalho foi avaliado com sucesso e, no ano seguinte, contou também com os professores de Química e Biologia. Conjuntamente, eles elaboraram uma proposta abrangendo alunos das 1ª e 2ª séries colegiais do período da manhã. Circe Bittencourt faz questão de ressaltar que:

[...] Não nos preocupamos com a integração do conteúdo, a experiência de trabalho conhecida nas escolas vocacionais e no Colégio de Aplicação da USP, mas sim com a integração metodológica, uma vez que, das nossas discussões, apresentávamos objetivos educacionais comuns. A escolha do Estudo do Meio para nossas áreas de estudo foi, portanto, o resultado da necessidade que tínhamos de um ensino voltado para

⁵⁷ A Associação Nacional de Professores Universitários de História – ANPUH transformou-se em Associação Nacional de História somente em 1993, mas manteve a sigla ANPUH. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/?page_id=19620>; acesso em: 10 abr. 2014.

uma análise da realidade, comum para os professores envolvidos. (BITTENCOURT, 1994, p. 101)

Circe Bittencourt apresenta aqui os referenciais teóricos que subsidiavam sua prática na época, e faz questão de frisar as diferenças da proposta de trabalho e do emprego dos estudos do meio da escola em relação às orientações dos Grupos Vocacionais ou do Colégio de Aplicação da USP. Na experiência vocacional, por exemplo, as áreas eram organizadas com a concepção de unidade pedagógica. O trabalho de campo, com todas suas fases de efetivação, era parte integrante da proposta pedagógica. No caso da escola Architiclino, o estudo do meio entra como um recurso didático que permite o trabalho conjunto com várias disciplinas, mas trata-se de uma ação pontual de ensino, e não da integração dos currículos das diferentes áreas.

A experiência de 1980 foi minuciosamente planejada. Inicialmente, todo o curso de História do ano letivo foi elaborado a partir da orientação curricular da Secretaria de Educação, proposta pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). No caso, foi alvitado o conteúdo sobre a América à 1ª série do 2º grau, e sobre História do Brasil à 2ª série. Diz a autora: “Torna-se realmente fundamental para o professor selecionar o conteúdo, independentemente de propostas curriculares. Há de se levar em conta ainda as reduções de aulas, não previstas no calendário escolar.” (BITTENCOURT, 1994, p. 102) E não se pode esquecer da preocupação com o vestibular, que representava uma oportunidade para os alunos da rede pública, muitas vezes incentivados somente à carreira técnica.

De acordo com Circe Bittencourt, a partir destas limitações e posicionamentos,

o curso de História foi então estruturado tendo-se em vista duas situações fundamentais: a questão da industrialização na América Latina e a questão agrária na História do Brasil. A ênfase ao estudo da industrialização foi dada diante da necessidade que víamos de os alunos iniciarem a pesquisa de estudo da realidade em seu próprio meio. O bairro onde a escola se situa é rodeado de áreas industriais: Jaguaré e Osasco. O bairro do Jaguaré foi escolhido como tema de trabalho não só pela riqueza que seu estudo propiciava, como uma área industrial planejada, áreas residenciais diversificadas, presença de favelas, áreas de especulação imobiliária com construção de edifícios, mas também por ser local de residência de grande parte dos alunos [...]. (BITTENCOURT, 1994, p. 102)

A 1ª série do segundo grau fez, então, um estudo do meio sobre seu entorno, orientado pelo tema da industrialização, com toda sua complexidade e contradição. O

próximo passo foi, a partir das informações coletadas em campo, estabelecer relações e analisar a industrialização na América Latina, novamente levando os alunos a uma análise crítica sobre os modelos de desenvolvimento, o custo social das escolhas, o conceito de desenvolvimento *versus* subdesenvolvimento, entre outros fatores.

A 2ª série, por sua vez, foi a antigas fazendas de café localizadas no interior de São Paulo. Assim, coerentemente à proposta curricular, os alunos discutiram a economia cafeeira dos séculos XIX e XX e, junto a essas informações, introduziram a questão da transição da mão de obra escrava para a assalariada e teceram relações com o trabalhador rural contemporâneo.

Circe Bittencourt não esmiúça as moderações realizadas nos espaços. De qualquer maneira, nota-se nesses encaminhamentos o posicionamento dos docentes da escola em relação às orientações pedagógicas, e sua disposição crítica em relação ao ensino de História e a seus objetivos. Como observado, as propostas curriculares deram um norte ao planejamento pedagógico, e, sem sair dos assuntos preconcebidos por eles, Circe Bittencourt conseguiu debater alguns dos conteúdos previstos, acrescentando-lhes (ou complementando-os com) outras abordagens. No caso da industrialização, a docente ressaltou contradições do modelo de desenvolvimento em vigência, que criava situações de convivência entre indústrias multinacionais e favelas, como no bairro do Jaguaré. E, no caso das fazendas de café contemporâneas, debateu com os alunos as condições de trabalho do trabalhador rural, comparando-as ao período anterior à abolição.

O fato de a atividade ter sido elaborada para os alunos do período matutino e realizada no entorno da escola precisa ser destacado, pois, até hoje, há uma grande diferença, na rede pública, entre o perfil dos alunos que frequentam a escola no período matutino e o dos que a cursam no período noturno. E continuam existindo problemas de infraestrutura, como transporte e lanches para os participantes, questões que ainda dificultam a realização de projetos de estudos do meio na rede pública de ensino de São Paulo.

Atender os alunos do período noturno era uma preocupação constante para os professores da E.E.P.S.G. Professor Architiclino Santos. Um estudo do meio foi realizado com as turmas da noite, mas com proposta distinta da desenvolvida com as classes da manhã.

O projeto ocorreu em 1982, contando já com a bagagem dos anos anteriores. Como no outro exemplo, professores da área de História, Geografia, Química e Biologia, com o acréscimo da área de Português, elaboraram o estudo do meio voltado às 1ª séries

do período noturno. Nesse caso, foram abordados temas de todas as áreas, com atividades antes, durante e depois do trabalho de campo. O local escolhido foi uma usina de açúcar e álcool no interior de São Paulo. E a viagem aconteceu em um sábado, dia de folga para muitos dos estudantes.

Circe Bittencourt discorre sobre várias reuniões preparatórias para o estudo do meio, “feitas fora do horário de aula, na escola, ou na casa de algum dos professores” (BITTENCOURT, 1994, p. 105), e descreve como foi feito todo o preparo anterior a uma das saídas. No caso de História, a base do estudo se dava em torno das relações de trabalho e das estruturas sociopolíticas do Brasil em diferentes épocas: os indígenas e o trabalho compulsório (*mita* e *encomiendas*); a escravidão negra e os engenhos de açúcar; a relação entre metrópole e colônia; as transformações ocasionadas pelo advento do capitalismo; etc. Esses conteúdos estavam presentes no currículo, mas, novamente, eram moderados (e selecionados) de acordo com as predileções dos docentes. O fato é que, antes da saída de estudo do meio, os alunos já haviam discutido diversos conceitos, como colonização, latifúndio, trabalho compulsório, trabalho escravo, trabalho assalariado, mercantilismo e capitalismo, até chegar a novos conceitos e relações a serem introduzidos, como o capitalismo monopolista e o imperialismo.⁵⁸ Também organizava-se um material específico para a excursão, com espaço para anotações, mapas, roteiros de entrevistas.

A moderação em relação ao local visitado não é destacada no artigo; o que é possível extrair é que, durante o trajeto da escola à usina, os alunos faziam anotações, o que os levava a pensar sobre as diferentes ocupações do solo e do espaço, da cidade até o meio rural. Foram visitadas todas as dependências da usina, da área administrativa até a de produção, e os alunos tiveram espaço para entrevistar seus funcionários. Circe Bittencourt escreve:

Foram visitadas todas as dependências da usina por todos os alunos e professores. As anotações foram feitas de acordo com a divisão dos grupos feitos pelos próprios alunos em classe. Além das anotações do processo de produção, os alunos faziam, em cada local, entrevistas com os trabalhadores: laboratório de análises, pesagem da cana de açúcar, moenda, caldeiras, tanques de fermentação, produção de álcool (destilaria), sulfitação, cristalização, ensacamento, estocagem, escritório administrativo. (BITTENCOURT, 1994, p. 105)

⁵⁸ Vale lembrar que professores e alunos estavam vivenciando o Programa Nacional do Alcool (Pró-Alcool), o que orientou por um período de tempo a produção agrícola do estado de São Paulo, desvelando situações de trabalho e exploração dos chamados “boias-frias”. Investigar uma usina com os alunos era propício à discussão do modelo de desenvolvimento empregado e das relações de trabalho da época.

Após o trabalho de campo, os alunos iniciaram a fase de sistematização da investigação realizada. Repassaram o que fora visto para os que não puderam participar da viagem e tabularam os dados obtidos com as entrevistas; a partir dessas informações, escreveram um artigo sobre as condições de trabalho na usina. E, com base no texto produzido, fizeram comparações com os conteúdos previamente debatidos.

A partir do texto, foi feita a comparação com o trabalhador escravo dos engenhos e passamos a discutir a usina dentro do sistema capitalista: o capital da usina (extensão da propriedade, a produção de açúcar e álcool, a quem pertencia, financiamentos, fertilizantes, a lavoura de cana de açúcar), mão de obra (número de trabalhadores, salários, condições de trabalho, horários, os safrististas, boias-frias), a tecnologia (na usina e na lavoura) e a relação com o desemprego, o mercado – a venda do açúcar e do álcool e a relação com a política nacional. (BITTENCOURT, 1994, p. 106)

O relato do estudo do meio registrado no artigo “O meio como História” permite observar a boa formação dos docentes, que habilmente conseguiram propor uma ação didática unindo diferentes disciplinas para investigar o meio visitado. No caso de ensino de História, foi possível trabalhar conteúdos sugeridos nas orientações curriculares de maneira diferenciada, sem deixar de fazer recortes nos conteúdos e de explicar conceitos coerentes com os posicionamentos ideológicos dos docentes envolvidos. Percebe-se o uso do currículo como um norte, e não como uma amarra. Também é notável a seriedade do trabalho: os professores tiveram etapas anteriores de laboração do estudo do meio, como visita prévia aos destinos dos trabalhos, discussão de textos e conceitos com os alunos, preparação de material de campo e produção das saídas; moderaram os espaços visitados com seus alunos durante os trajetos; e conduziram atividades posteriores de síntese do que fora visto.

O engajamento docente é outro ponto que requer atenção, pois há referência, no texto, ao trabalho em horas alternativas – reuniões, construção de material, pesquisa. Segundo Circe Bittencourt (1994, p. 105),

uma professora se encarregou de alugar os ônibus, verificando-se sempre: preço, estado de funcionamento, microfone. Cada aluno pagou Cr\$ 1.000,00. O restante do dinheiro para o aluguel dos ônibus, incluindo a taxa dos alunos sem condições financeiras, foi pago pela APM [Associação de Pais e Mestres] da Escola após várias reuniões.

Esse trecho mostra a dedicação dos professores à realização da ação educativa, mas também expõe certa precariedade da rede pública de ensino. O exemplo da

E.E.P.S.G. Professor Architiclino Santos é um reflexo de outras escolas do período, onde havia professores politicamente engajados e preparados, mas para os quais a Secretaria de Educação do Estado ou do Município não disponibilizava a infraestrutura necessária. Aos poucos, essa falta de estrutura, somada aos salários pouco atrativos, fez com que muitos docentes abandonassem as escolas da rede pública.

Há outros exemplos desse tipo de vínculo frágil com o ensino público, como um caso relatado por Maria Cristina Dias Monteiro, hoje sócia-executiva da empresa Pé na Estrada – Projetos em Educação.⁵⁹ Cristina foi professora de Biologia na Escola Estadual Ayres de Moura, na zona oeste de São Paulo. Ingressou na rede estadual em 1979, como professora eventual, e atuou até 1990 como docente da rede. Nesses anos de sala de aula, participou do engajamento político do grupo de docentes da escola – ela, inclusive, era militante do movimento estudantil da APEOESP⁶⁰ –, e também se comprometeu a preparar estudos do meio no âmbito escolar:

Então, eu comecei a fazer estudo de meio na escola pública. A gente montava os estudos do meio, a gente pegava... foi história de São Paulo, né?, do centro histórico, a gente fazia com ônibus de linha. Então, a gente pegava o ônibus lá da Vila Jaguara e vinha até o centro. Os professores... A gente organizava um estudo do meio interdisciplinar, com várias áreas, os professores acompanhavam esses alunos e a gente fazia uma saída educacional. Isso foi em 1980/1981/1982. E fazíamos uma grande viagem anual, para as cidades históricas. A gente fez, na época era escola pública, oito saídas educacionais, oito anos seguidos, acho que foi de 1983 a 1990... em Minas Gerais. A gente ia com um grupo grande de professores, normalmente, um ônibus com os alunos. A gente organizava isso no começo do ano, via quanto ia ficar, sim, lógico que a gente ficava em pensão, a gente ficava em mosteiro, lugares assim... bem acessíveis, e a gente ia todo ano. (Entrevista concedida por Maria Cristina Dias Monteiro, 5 de maio de 2011)

A direção da escola apoiava os docentes: juntava professores de diferentes disciplinas (História, Biologia, Física, entre outras), fazia uma estimativa dos valores das saídas e organizava algumas das excursões utilizando ônibus de linha, além de uma viagem anual para as cidades históricas em Minas Gerais. Os alunos eram do segundo

⁵⁹A Pé na Estrada – Projetos em Educação foi criada em 1990. É uma empresa especializada na elaboração, na assessoria e no gerenciamento de projetos educacionais através da criação de espaços de aprendizagem e de equipamentos lúdico-educacionais; de programas educativos regulares não formais; de roteiros culturais; de estudos do meio; de oficinas pedagógicas e eco-oficinas; de eventos de lazer/educativos; e de formação vivencial. Disponível em: <<http://www.penaestrada.org/>>; acesso em: 5 abr. 2014.

⁶⁰ Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

grau, o que permitia agendar encontros em pontos aleatórios da cidade a fim de se deslocar ao espaço de pesquisa.

Não cabe aqui esmiuçar as atividades extramuros da escola exercidas na E.E. Ayres de Moura. Todavia, a experiência de Cristina é mais um exemplo de reunião de um grupo docente engajado com o ensino na escola pública. Os projetos faziam parte do plano pedagógico da escola, e as práticas de estudos do meio eram construídas logo no começo do ano letivo. Tinha-se convicção da importância de se conhecer a realidade, e a melhor forma para isso era sair dos muros da escola. Novamente, é visível a fragilidade do apoio da Secretaria de Ensino estadual (e também da municipal): Cristina em um determinado momento de sua carreira profissional, a exemplo de outros docentes, optou por se desligar da rede pública de ensino, sobretudo por questões salariais.

O segundo artigo presente no livro *Repensando a História*, intitulado “Um trabalho de pesquisa de campo: estudo de uma casa bandeirante”, de Eduardo Berardi Júnior, traz a experiência de estudo do meio realizado no colégio Rainha da Paz em 1983, escola, na época, com uma clientela de diversos setores da classe média. A visita ao Sítio da Ressaca,⁶¹ bairro do Jabaquara, na zona sul de São Paulo, foi realizada com três classes de 5ª séries do primeiro grau, atual 6º ano do ensino fundamental. Aproximadamente 90 alunos participaram da excursão, tendo sido organizados em 18 grupos de pesquisa.

No artigo, o emprego do estudo do meio é justificado por seu potencial pedagógico. Berardi Júnior, apoiado na teoria de desenvolvimento proposta por Piaget,⁶² argumenta que seus alunos, com cerca de 11 anos, não teriam atingido o estágio de “operações lógico-formais” e estariam na fase de realizar “operações concretas”. Sendo assim, nas palavras do autor, “não são capazes de grandes abstrações exigidas para a compreensão da historicidade” (BERARDI JÚNIOR, 1994, p. 107). De acordo com esse posicionamento pedagógico, o estudo do meio seria mais apropriado à faixa etária em questão, pois contaria com a materialidade do espaço visitado. O autor acrescenta: “No mais, o trabalho de grupo é indispensável para o desenvolvimento emocional, bem como é salutar mudar o ar das quatro linhas da sala de aula” (BERARDI JÚNIOR, 1994, p. 107).

⁶¹ Atualmente, chama-se Casa do Sítio da Ressaca. É um dos espaços que compõem a rede Museu da Cidade de São Paulo, administrados pelo Departamento do Patrimônio Histórico (DPH) da Prefeitura de São Paulo.

⁶² Jean Piaget (1896-1980) fundou a *epistemologia genética*, teoria do conhecimento baseada no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Segundo ele, o pensamento infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência..

Antes do trabalho de campo, foi feita uma pesquisa sobre a vida dos bandeirantes. Além disso, os alunos foram distribuídos em grupos, e apresentaram-se instruções e tarefas para a atividade em campo, como fotografar, registrar, medir, desenhar. Uma das indicações foi que “tudo poderia servir de pista, tudo contaria” (BERARDI JÚNIOR, 1994, p. 108), ou seja, fez-se um apelo ao trabalho de observação, de investigação por meio de vestígios e de sinais para se chegar a historicidade do local.

Os alunos receberam o roteiro do estudo do meio, mas, de acordo com Berardi Júnior (1994, p. 109),

[...] elaboramos a programação das atividades no local, detalhadas para permitirem a orientação de perto, uma vez que a criança ainda não sabe dimensionar bem o “seu” tempo em relação ao tempo “exterior”.

Segue o roteiro do trabalho de campo entregue aos alunos:⁶³

07h50 – Saída da escola. Cada classe ocupará um dos três ônibus. Durante o percurso, observe a topografia e faça registros.
 09h00 – Chegada prevista ao sítio.
 Desembarcar com tranquilidade e formar grupos de trabalho.
 Entrada no monumento – dois grupos de cada vez.
 Os demais grupos poderão, nesse intervalo, dedicar-se às demais atividades (observar e registrar a topografia, medir a parte externa do monumento, desenhar conforme escala, fotografar, situar geograficamente o sítio, etc.)
 10h30 – Lanche.
 Cada grupo poderá utilizar o restante do tempo para atividades diversas – por exemplo, para complementação do trabalho.
 11h00 – Embarque para retorno.
 12h00 – Chegada prevista na escola.
 Obs.: NÃO será proibido cantar!
 Não deixar lixo fora do lugar.

A moderação em relação ao espaço não foi retratada no artigo. O docente destaca a organização dos alunos durante o trabalho de campo, reiterando a importância das instruções prévias, além do comportamento das crianças, já que, além de desenvolverem os trabalhos, também brincaram, comeram seus lanches e limparam o sítio.

Após a excursão, respondeu-se, em grupo, a um questionário de 17 perguntas sobre os temas abordados durante a visita, e foi realizada uma conferência sobre as informações coletadas.

⁶³ BERARDI JÚNIOR, 1994, p. 109.

Ao término de seu relato, o autor expõe os resultados do trabalho de campo, e avalia como positivo o fato de os alunos terem desenvolvido a observação e, principalmente, de terem “percebido vida no prédio vazio” – referência ao trabalho com cultura material e ao diálogo com a materialidade do Sítio da Ressaca.

Nas palavras do autor,

As discussões que se seguiram visaram despertar a curiosidade frente ao fato supostamente morto, acabado, que é a construção. De repente as paredes tornaram-se vivas e dizem coisas, as portas e janelas movimentam-se e a vida começa a acontecer na imaginação das crianças. As ilações feitas tornam-se tão ricas, tão profundas, que é quase um cessar de papos sobre a visita. E... a imagem já estereotipada neles de que a mulher bandeirante se assemelhava a uma cortesã da época de Luís XIV se desfaz. A dama vai perdendo uma a uma de suas suntuosas vestes, seus cabelos tornam-se desgrenhados, seu perfume cede lugar ao cheiro de fumaça do fogão de lenha [...]. Essa desmistificação torna-se particularmente importante porque ajuda a “repor” o passado em sua devida dimensão na cabeça deles. É preciso não esquecer que à criança é difícil *negar* a existência do presente para poder vestir-se de passado. (BERARDI JÚNIOR, 1994, p. 110)

A experiência no Sítio da Ressaca traz reflexões importantes acerca das atividades extramuros da escola realizadas em instituições particulares de ensino da década de 1980. O estudo do meio se justifica por seu fundamento pedagógico. Sair para investigar uma realidade, nesse caso, não é uma escolha ideológica, mas sim uma oportunidade de o aluno trabalhar com a materialidade da antiga casa bandeirante, e assim conseguir estabelecer relações com conteúdos referentes à história colonial de São Paulo, como o modo de vida em distintas épocas, as relações entre diferentes gêneros, a tecnologia disponível, a alimentação.

A infraestrutura disponível e o perfil dos estudantes não são questões impeditivas nesse relato. A relação com as orientações curriculares é direta, e se nota que a maior preocupação é *comportamental*. É notório o desejo de se estimular a autonomia dos alunos, atribuindo a eles diferentes funções, mas, ao mesmo tempo, colocando-os em grupos, para desenvolver o trabalho coletivo. Une-se o *pesquisar* e o *brincar*, deixando-lhes ter tempo para o lazer e para se expressarem.

Os artigos são exemplos localizados e contextualizados de relatos de estudos do meio nas escolas. Ambos tratam de lugares diferentes, com públicos, preocupações e faixas etárias diferentes; todavia, reforçam o que fora lançado anteriormente, que é

evidenciar os caminhos que cada rede de ensino construiu em relação aos usos das atividades extramuros da escola.

As atividades com estudos do meio passaram a ser um luxo nas redes públicas de ensino de São Paulo, um processo principiado na década de 1970, aprofundado nos anos 1980 e ratificado nos anos 1990. Mesmo durante o governo municipal de Luiza Erundina (1989-1993), em que se previam as chamadas “atividades extraclases” (SÃO PAULO, 1992b, p. 31), o que se tem de fato é o frequente problema de infraestrutura das redes, em grande parte pela enorme demanda existente. Sorteios de alunos, visitas desconexas do currículo e ônibus aleatórios passaram a ser oferecidos igualmente a uma loteria pelas diretorias de ensino. Já no âmbito privado, o que se viu foi a especialização do serviço dos estudos do meio, e a subsequente retirada do protagonismo docente antes presente nas práticas. Com os educadores acumulando várias funções na escola, além do medo dos pais em relação à violência da cidade grande, muitos perceberam um nicho de mercado, e os anos 1990 vivenciaram um *boom* de agências de turismo pedagógico. Isso transformaria basilamente a relação docente com a prática de estudos do meio.

2.10 MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR – OS ESTUDOS DO MEIO NA EXPERIÊNCIA MUNICIPAL DE 1989/1991

O Partido dos Trabalhadores (PT) venceu as eleições municipais em 1988 dando início à gestão de Luiza Erundina de Souza no ano seguinte (1989-1993).⁶⁴ A nova prefeita nomeou como Secretário da Educação o educador Paulo Freire, que exerceu o cargo até o ano de 1991 sendo sucedido por Mário Sergio Cortella, que terminara o mandato (1991-1992).

A prefeitura petista foi marcada por uma grande revolução no ensino municipal, sobretudo por estabelecer, nas palavras de Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa Silva (2009), uma quebra com a tradição educacional brasileira em torno do currículo presidido por uma lógica de controle técnico. De acordo com os autores,

a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Paulo Freire (1989-1991), trabalhou na perspectiva de construção e vivência de um novo paradigma curricular. Isso implicou pensar, ler, fazer e sentir currículo de forma diferente. Buscou-se uma reorientação presidida pela racionalidade emancipatória que toma como centrais os princípios de crítica, ação e a categoria “totalidade”. Trabalhar com a

⁶⁴ Gestão de 1 de janeiro de 1989 a 1 de janeiro de 1993.

racionalidade emancipatória significa estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural como um todo. Construir/reformular/reorientar o currículo nessa perspectiva requer, antes de tudo, uma nova compreensão que explicita uma dimensão frequentemente oculta da questão curricular que diz respeito à ideologia.

Conceber o currículo sob a ótica da racionalidade emancipatória implica compreendê-lo como um processo dependente da participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa. (SAUL; SILVA, 2009, p. 225)

Uma das críticas existentes às orientações curriculares da época se dirigia ao caráter prescritivo destes documentos, que resultava no afastamento do que era proposto do que realmente era concretizado em sala de aula. A nova proposta pedagógica pregava “a Educação como prática da liberdade”, onde previa a participação e a parceria efetiva entre escola e comunidade do entorno. Esta nova gestão escolar abria seus portões, e contava com a participação de gestores, professores, pais e alunos na discussão e decisão dos rumos administrativos e do ensino da escola.

Para viabilizar este projeto político educacional, a Secretaria Municipal de Educação⁶⁵ criou o Movimento de Reorientação Curricular e a Formação Permanente de dos Educadores. Segundo Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa Silva (2009),

foram quatro os eixos da Proposta de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a) a construção coletiva, caracterizada por um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas, ao mesmo tempo criando e recriando experiências curriculares que favoreçam a diversidade na unidade; c) a valorização da unidade teórico-prática refletida no movimento de “ação-reflexão-ação” sobre experiências curriculares (acrescentou-se aqui o entendimento de que a construção de novas práticas pudesse ocorrer inicialmente em situações pontuais, antecedendo a ampliação gradativa do novo processo de construção curricular para todas as escolas da rede); e d) a formação permanente dos profissionais do ensino, desenvolvida necessariamente a partir de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, pela consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão e superação de práticas. (SAUL; SILVA, 2009, pp. 226-227)

⁶⁵ Essa administração foi responsável por alguns programas de educação objetivando a transformação basilar do ensino paulistano: o Movimento de Orientação Curricular, o Projeto Interdisciplinar, os Grupos de Formação para Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola; o Projeto Gênese, programa voltado para área de informática na escola, e o MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos.

O Movimento de Reorientação Curricular permitiu que todos os envolvidos em um contexto escolar se apropriassem da escola e do que ela tinha e podia oferecer. O currículo foi criado de maneira democrática e durante o processo formativo. Além disso, pela própria influência freireana, o currículo se construiu em uma perspectiva crítica e transformadora da realidade. Foi um momento de grande participação e criação docente por meio de projetos, coerentes aos seus contextos. Este espaço não só foi dado aos professores como estimulado, e resultou em publicações de relatos de práticas socializadas para professores de toda a rede.

Em relação ao ensino de História, após todo um processo de reflexão, debates e implementação dos projetos da nova prefeitura, foram criados os documentos “Movimento de Reorientação Curricular, História, visão da área 6/7. Documento 5”, e “Movimento de Reorientação Curricular, História, Relatos de práticas 6/8. Documento 6”, ambos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O primeiro trazia a “visão da área” de História. O pequeno livreto distribuído para os professores explicitava o posicionamento pedagógico da nova gestão e também a concepção historiográfica a qual os professores de história deveriam seguir. A indicação agora seria trabalhar com os alunos a partir de questões do presente. Inicialmente, era feito uma pesquisa da realidade a qual o grupo estava inserido, estes dados seriam coletados e analisados coletivamente, para depois se levantar um tema gerador, um eixo temático para o desenvolvimento de conteúdos e conceitos concernentes ao ensino de história. Temas como “trabalho”, “imigração”, “meio ambiente”, seriam estudados em diferentes espaços e temporalidades, permitindo trabalhar conceitos como permanência e transformação, semelhança e diferença, duração e simultaneidade, articulando com outras questões que também carregavam dimensões de historicidade.

As orientações para área de História estavam voltadas para a reflexão da sociedade, da investigação do próprio bairro de alunos e professores, das questões do cotidiano, próximas a todos os envolvidos do contexto escolar.

Como visto em outras situações, quando o ensino de história se voltou para a reflexão do entorno, a ponderação sobre questões regionais, próximas à realidade dos alunos e docentes, as atividades extramuros da escola sempre foram utilizadas como recurso pedagógico. Neste contexto não foi diferente.

De acordo com o documento Movimento de Reorientação Curricular, História, visão da área 6/7. Documento 5 (1992),

nas séries iniciais, o ensino de História deve ter como preocupação a ampliação da experiência direta da criança e a construção da sua identidade. Aos poucos, são incorporados a essa experiência outros tempos, trabalhando-se noções/conceitos de permanência, mudança, semelhança, diferença, duração, simultaneidade, memória, documentos... [...] Importante é que não se fique só na constatação de alguns dados, mas que se desenvolva o espírito da pesquisa, de indagação, de problematização. (SÃO PAULO, 1992a, pp.18-19)

Atividades como os estudos do meio eram totalmente coerentes a proposta da Secretaria que pregava pela participação dos docentes na formulação de projetos e na proposição dos currículos. Um dos posicionamentos metodológicos empregados pelo Movimento de Reorientação Curricular era o uso de uma metodologia dialógica, propondo Ação – Reflexão – Ação. Por exemplo, a partir de um tema do presente/eixo temático, como “Pesca tradicional”; a efetivação de um trabalho de campo, e a partir dos conhecimentos oriundos da investigação, propor novas perguntas, novas verificações. Percebe-se o movimento de estar sempre refletindo sobre o que é observado, e após sistematizado esse novo conhecimento, ele não se esgota em si mesmo, pelo contrário, impulsiona para novos passos desse aprendizado. Os estudos do meio poderiam tanto iniciar uma proposta, para escolher o tema gerador após o trabalho de campo, como também ser realizado durante e ao fim de processo de ensino.

O documento “Movimento de Reorientação Curricular, História, Relatos de práticas 6/8. Documento 6”, traz relatos feitos por professores da rede, estes analisados por equipes dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e assessores da Secretaria de Educação.

O documento apresenta logo em seu início que não se tratam de modelos a serem seguidos, mas experiências que sirvam de inspiração aos demais docentes, e que principalmente os estimulem a refletir sobre suas práticas e também a criação.

Os relatos são narrados em 1º ou 3º pessoa e foram escritos por professores com diferentes tempos de casa, veteranos de 20 anos de carreira ao lado de jovens com 4 anos na rede. Todos descrevem ou sugerem situações e práticas de sala de aula, todavia, com diferentes enfoques. Há exemplos de trabalhos com fotografias, história do bairro, família, da relação com os livros didáticos, e também de estudos do meio ou atividades onde os professores realizaram trabalhos de campo.

Apesar da pluralidade de temas e abordagens, algumas orientações e posicionamentos foram semelhantes a todos os relatos. Uma das preocupações gerais dos professores da área de História era o fato de alunos relatarem que a disciplina tratava conteúdos muito distantes da realidade deles. No âmbito prático, o que se viu foi o enfoque em temas do cotidiano, do presente, para se tratar conceitos importantes da área, e depois outras temporalidades e espacialidades. E como resultado, perceberam seus alunos mais próximos e participativos de suas aulas.

Além da abordagem do cotidiano numa perspectiva crítica, os docentes apresentaram a concepção de história problema, o que significa que os processos didáticos se iniciavam por uma pergunta a ser respondida, processo inserido na já citada metodologia dialógica (Ação – Reflexão – Ação), e que também compreendiam a história como repleta de conflitos, de situações plurais longe de serem homogêneas.

Outro posicionamento da gestão presente nos relatos era compreensão de que os alunos possuem tempo diferentes de aprendizado, que o processo formativo se trata de uma construção a longo prazo, e com isso, a avaliação dos discentes se daria durante o processo, e não em uma prova no fim do semestre.

As diretrizes e posicionamentos pedagógicos do Movimento de Reorientação Curricular apontadas tornam evidente que as atividades extramuros da escola eram escolhas assertivas e utilizadas pelos professores da rede. Todavia, existia uma distinção em seu uso e compreensão.

Tendo como fonte documental somente o documento “Movimento de Reorientação Curricular, História, Relatos de práticas 6/8. Documento 6”, observa-se que muitos professores estimularam os trabalhos de campo, com a presença ou não do próprio docente. No caso, são muitos os relatos de entrevistas com parentes, moradores e trabalhadores, não só individualmente como também em grupos, e claro, relatando que os alunos foram para diferentes espaços pesquisar. E há também exemplos onde o professor realizou estudos do meio, utilizando a saída como parte integrante de um projeto pedagógico e não só como uma ação pontual.

O texto “Reconstruindo o passado, identificando o presente”, do professor Marcelo Campos Tiago, da Escola Municipal de Primeiro Grau José Bonifácio, traz experiências e reflexões sobre sua prática docente em ensino de História. Ele narra sobre situações como o uso de história oral em projetos didáticos, uso de fotografias com seus alunos, e no que incide diretamente na pesquisa, os estudos do meio. No caso, Marcelo Campos Tiago escreve:

“O trabalho com a comunidade: visitando feiras e igrejas”

Feiras e igrejas são locais de convívio social mas também de convergência de interesses comunitários. É a partir dessa perspectiva que a “pesquisa participante” dos alunos se insere: eles vão vivenciar a experiência do comprar ou do rezar (se colocando no lugar das próprias pessoas) e, ao mesmo tempo, resgatar elementos que permitam a formulação de conceitos.

Por que não discutir, por exemplo, o conceito de lucro a partir da percepção das diferenças dos preços das barras e da relação das pessoas? Então, o referencial que conduz o trabalho é a análise crítico-subjetiva, na qual o aluno se coloca, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto daquela situação histórica específica.

Assim, ocorre uma interação entre o saber, o produzir conhecimento e o praticar este conhecimento. Os alunos refletem sobre o que vivem, produzem sobre o que refletem e constroem sobre o que produzem. Então, eles reelaboram o conhecimento histórico a partir da própria história que vivem, até o momento em que se sintam, eles próprios, construtores da história. (SÃO PAULO, 1992b, p. 11)

Marcelo Campos Tiago em seu relato não apresenta uma sequência didática a partir de um tema gerador, o docente opta por explicar sobre várias situações com seus alunos trazendo suas escolhas metodológicas ao leitor. No trecho destacado, o professor faz alusão a uma saída de campo, e chama a atividade extramuros da escola de “pesquisa participante”, onde os alunos se “colocariam no lugar das pessoas” do lugar explorado. O que Marcelo Campos Tiago frisa é oportunizar aos seus alunos a experiência, a vivência de um ambiente, colocá-los para se questionar sobre uma situação dinâmica. E durante a experiência sensorial, que vai além da observação, moderar a relação de seus alunos com o espaço a partir de questões, como a percepção dos preços, as relações que se estabelecem dentro da feira, o conceito de lucro.

A saída de campo no caso é uma ação pontual para se trabalhar conceitos e oportunizar uma situação de aprendizado, todavia, apresenta-se totalmente coerente a alguns posicionamentos pedagógicos destacados anteriormente, como a abordagem do cotidiano em uma perspectiva crítica, a concepção de história problema e a utilização de uma metodologia dialógica (Ação – Reflexão – Ação).

O relato da professora Eunice dos Santos, da EMPG Álvares de Azevedo – NAE 08, intitulado “O fazer-se e entender-se na história desafio”, traz uma experiência que é comumente encontrada até hoje. Trata-se de um trabalho com os temas dispostos em

círculos concêntricos no ensino de História e Geografia realizado com 2º ano do ciclo intermediário, período onde naquela época ocorria a dissociação da disciplina Estudos Sociais em História e Geografia.

O trabalho proposto por Eunice dos Santos teve um primeiro momento focado sobre a história pessoal do aluno, fazendo-o pesquisar sobre a origem de sua família e infância primeira. O próximo passo foi pedir para os alunos entrevistarem seus parentes corroborando na investigação da história familiar.

Realizado este primeiro círculo, os alunos passaram a trabalhar sobre a história do bairro, no caso, sobre a história do Jardim Guairacá e bairros do entorno (locais onde a maioria dos alunos morava), zona leste de São Paulo. Inicialmente fizeram um levantamento entre os próprios alunos, para depois construírem um plano de pesquisa. De acordo com Eunice dos Santos,

inicialmente, conversou-se nas classes sobre a importância dessa pesquisa histórica para o entendimento de nossa própria realidade de moradores de um bairro onde, segundo eles próprios, há falta de lugares para o seu lazer, problemas de segurança e atendimento à saúde. Vimos muitas vezes, que a ocupação do espaço, nesta região, poderia ser uma das causas destes problemas e foi na sua própria história que encontramos algumas respostas. (SÃO PAULO, 1992b, pp. 43-44)

Após a discussão em sala de aula, como na etapa anterior, os alunos foram orientados a realizar entrevistas, no caso, decidiu-se coletivamente que elas seriam realizadas com moradores antigos da localidade. Segundo a professora, os discentes foram para fora da escola pesquisar, mas sem um trabalho de campo conduzido, os grupos de alunos foram autônomos nessa fase de investigação. E a partir das entrevistas, mais uma etapa no processo de aprendizado foi realizada, a tabulação dos relatos, que seguiu a organização do roteiro de pesquisa. Construiu-se um quadro destacando o tempo de moradia no bairro, as razões que levaram os moradores a se estabelecerem na região, origens familiares, a descrição do bairro em anos anteriores e as principais transformações que o bairro passara desde que eles o conheceram.

O projeto trabalhou com a autonomia dos alunos, e proporcionou a construção de conceitos, além de corroborar à visão de uma história construída por pessoas e não por mitos e datas comemorativas. É válido frisar a importância do trabalho de campo como parte constituinte do projeto, uma fase de um plano educativo maior, idealizada sob os auspícios de círculos concêntricos.

Um último relato que revela outra faceta das atividades extramuros da escola realizadas no âmbito da rede municipal de ensino nesse período, é o texto do professor Waldir Odilon de Faria, da EMPG Ministro Synério Rocha – NAE 5, localizada no bairro Jardim Umarizal, Campo Limpo, zona sul de São Paulo.

De acordo com Waldir Odilon de Faria, ele entrou na escola em 1992 já com o “Projeto Interdisciplinaridade” em andamento e com a tabulação do “Estudo da Realidade” já realizada pelos professores em horários coletivos. Todavia, mesmo entrando no meio do processo, ainda foi possível participar das discussões internas para se chegar ao tema gerador “Valores e urbanização”.

Dentro de uma organização interdisciplinar, o grupo de professores decidiu então trabalhar com o bairro da escola.

Waldir Odilon de Faria trabalhou com quatro 6^a séries e duas 5^a séries, e como em outras experiências, o primeiro movimento foi organizar os alunos em grupos e coloca-los para entrevistar moradores antigos do bairro. Em um segundo momento, os alunos levaram um questionário para casa para serem respondido pelos pais, e assim realizaram uma pesquisa sobre a história familiar dos alunos e analisaram suas congruências com a história do bairro.

A terceira fase do projeto foram os trabalhos de campo, chamados pelo grupo de docentes de “atividades extraclasse”.

A primeira “atividade extraclasse” realizada foi a saída dos alunos à feira de rua próxima a escola. De acordo com o professor, a visita rendeu uma gincana entre os alunos, onde eles realizaram uma pesquisa sobre alimentos de origem indígena, africana e portuguesa, buscaram às origens das frutas, e realizaram uma exposição sobre a investigação.

A segunda atividade extramuros da escola foi a visita à fábrica SHARP, onde foi possível estudar e discutir sobre mercado de consumo e propaganda.

O terceiro local explorado foi à empresa Fapinha – Miniveículos e Motores – onde os alunos acompanharam o processo de produção dos automóveis.

A última atividade de campo foi a visita ao clube Circolo Italiano, localizado no bairro da escola, onde eles conheceram todos seus espaços, sua história, além de algumas discussões sobre a flora que se encontrava na região.

Todas as saídas tiveram desdobramentos em sala de aula, amarrando a investigação feita *in loco* com outras fontes e documentos. Os professores estabeleceram com os alunos sempre a reflexão de trazer o olhar do bairro para fora dele e vice versa.

Então, por exemplo, ao observar o clube campestre, construíram a reflexão sobre quem usava aquele espaço, como eles surgiram, e também refletiram sobre as pessoas que não tinham acesso a estes espaços de lazer, e sobre as transformações do bairro e da cidade que em um determinado momento histórico foram perdendo espaços públicos de recreação. Observar a indústria automobilística e a SHARP também estão inseridas nestes modelos de desenvolvimento, sempre voltando a questão de “valores e urbanização”.

O que é interessante observar neste relato é que houve uma gradual complexidade nas escolhas dos lugares visitados e concomitantemente nas discussões envoltas dos espaços, isso, sem perder o foco sobre a história do bairro e o tema gerador “valores e urbanização”, além de evidenciar a concepção interdisciplinar dos trabalhos de campo. De acordo com o professor Waldir Odilon de Faria,

essas visitas tiveram como objetivo levar os alunos a conhecer melhor o bairro, complementando o estudo da história local”. (SÃO PAULO, 1992b, p. 33)

O Movimento de Reorientação Curricular perpetrado entre os anos 1989 e 1992 no município de São Paulo teve como uma de suas bandeiras o protagonismo docente, e os estudos do meio novamente apareceram como uma forma de externar este élan criativo dos professores, sem dúvida, um recurso pedagógico poderoso para a atuação dos educadores, sobretudo para um ensino de História comprometido com seres humanos, com a vida cotidiana, e com a crítica de seu entorno.

2.11 AGÊNCIAS DE TURISMO PEDAGÓGICO E A MERCANTILIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRAMUROS DA ESCOLA

As primeiras agências de turismo pedagógico em São Paulo surgiram no final da década de 1970 e início dos anos 1980, fenômeno que se seguiu ao aumento das instituições privadas de ensino básico, sobretudo após a reforma de 1971 (Lei 5.962/71) e o subsequente aparecimento de um novo mercado de serviços. O contexto foi favorecido também pelo aumento da área de turismo nos cursos superiores da cidade de São Paulo.

Na década de 1970, surgem os primeiros cursos superiores em turismo, com destaque para o primeiro curso de Bacharelado em Turismo criado pela Faculdade de Turismo do Morumbi (hoje Anhembi-Morumbi), em São Paulo, no ano de 1971. Logo, em 1973, na cidade de São Paulo, outras instituições passaram a ofertar o curso como a Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas e a Universidade de São

Paulo, sendo que nessa época, no Brasil, havia uma expectativa e credibilidade sobre o turismo, identificando-o como um relevante elemento para auxiliar o desenvolvimento econômico. (REJOWSKI, 1996, p. 14)

Os professores, até então, realizavam os estudos do meio sozinhos – toda a produção, a confecção de materiais de apoio, o contato com os agentes locais, as monitorias. As empresas de turismo educativo passaram a existir como uma forma de auxiliá-los nessa tarefa, acompanhando uma necessidade do mercado, aproveitando-se das inúmeras responsabilidades acumuladas pela escola e vendendo um serviço especializado.

No início, as primeiras agências foram fundadas por professores universitários, com pós-graduação e experiência em trabalhos de campo realizados nas universidades. A própria Maria Cristina Dias Monteiro, colaboradora desta pesquisa e citada anteriormente, faz questão de ressaltar que a Pé na Estrada desde sempre foi uma empresa de projetos em educação, e nunca de turismo, posicionamento que reforça a ideia de que há um serviço especializado em ensino, e outro que se envereda somente pela área do lazer. Trata-se de uma questão a ser explorada, pois essas denominações cheias de sentido aparecem distorcidas quando observados outros exemplos de empresas.

As agências desse incipiente mercado tinham o papel, então, de ser um “braço da escola”. Os projetos eram elaborados conjuntamente com as coordenações: de um lado, havia a expectativa pedagógica, do outro, o especialista no assunto, que ainda seria responsável por toda a produção do trabalho de campo, ou seja, toda a articulação com os locais a serem visitados, como a hospedagem, a alimentação, a segurança e o material de apoio, quando acordado. Coleta de dados, vivência, sistematização da experiência por meio de registros, conclusão da atividade no retorno às salas de aula, tudo isso era um *script* comum nessas propostas de trabalho. Ecossistemas preservados e com alguma estrutura para receber os alunos, mas de não fácil acesso, eram a escolha predileta, pois, como qualquer serviço, um dos diferenciais das agências seria juntar as expectativas educativas da escola a um lugar onde o aluno não poderia chegar tão facilmente por outra via.

Com o aumento da demanda por esse tipo de trabalho, e com o surgimento de várias agências de turismo educativo, sobretudo a partir dos anos 1990, a prática foi transformada, e o conceito de estudo do meio, pluralizado (e muitas vezes distorcido). Os antigos especialistas assumiram cargos administrativos, situação comum a empresas em

crescimento, tornando-se gestores; a monitoria, por sua vez, passou a ser realizada por alunos de graduação (das mais diversas formações e instituições), fazendo com que a qualidade dos trabalhos de campo caísse. A interdisciplinaridade das antigas propostas acabou se esvanecendo na fragmentação das disciplinas ao longo do discurso ofertado. As escolhas dos trajetos deram espaço às “certezas patrimoniais”, aos “lugares oficiais de memória”, e novamente foi constatada a transposição da sala de aula para o meio abordado. Essa situação era construída conjuntamente por escola e agência, não se eximindo as coordenações pedagógicas da responsabilidade de, muitas vezes, dispensarem as reuniões com seus prestadores de serviço. Havia confiança absoluta nas agências que atuavam em escolas há muitos anos, e havia a opção por “lugares que dão certo”, aqueles com boa infraestrutura e conhecidos pelos docentes. Existia, ainda, recorrência aos mesmos temas, como as cidades históricas de Minas Gerais ou o chamado “triângulo histórico” do centro de São Paulo. O argumento era sempre o fato de novos alunos realizarem as atividades a cada ano. Contudo, não existia reflexão sobre o que isso representava na prática e na formação docente.

As escolas de rede pública também sofreram influência do turismo em suas práticas pedagógicas, mas não por meio de serviços terceirizados, e sim com cursos de sensibilização ou profissionalizantes (curso técnico), principalmente em municípios de forte vocação turística. Foram muitos os projetos de educação em turismo no âmbito da educação básica, como Iniciação Escolar para o Turismo (1993), parceria entre o Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que produziu uma cartilha e um vídeo a fim de divulgar a área de turismo para um público geral. Pode-se citar, também, o projeto Embarque Nessa: Turismo, Patrimônio e Cidadania, de 2001, vinculado ao Programa Nacional de Municipalização do Turismo (PNMT) e destinado a alunos da 6ª série do ensino fundamental, atual 7º ano, com o intuito de trabalhar a questão da valorização dos patrimônios históricos e naturais, já numa vertente interdisciplinar que se aproximava de disciplinas como História e Geografia.

É perceptível que o conceito de turismo, empregado em ambos os contextos, possui diferentes significados. Há um enorme debate sobre o assunto não cabível nesta pesquisa, e também há uma grande diferença entre o que é turismo pedagógico e ensino de turismo na escola de educação básica. Há uma linha de pesquisa que entende que o turismo vai muito além de uma indústria de serviços, que se trata de interação entre as pessoas e o meio em uma dinâmica sociocultural. Ari da Silva Fonseca Filho (2007), em

sua dissertação *Educação e turismo: um estudo sobre a inserção do turismo no ensino fundamental e médio*, diz que

O objetivo central da educação turística é educar os munícipes e turistas para o desenvolvimento sustentável do turismo, contribuindo para que todos desenvolvam comportamentos responsáveis e coerentes diante da atividade turística. Ela não objetiva apenas formar pessoas que recebam bem turistas, mas também cidadãos que valorizem e protejam os patrimônios culturais e naturais da localidade. (FONSECA FILHO, 2007, p. 36)

A formação de turismo na educação básica envolve estudos do meio, mas, mesmo que o aluno tenha uma formação mais ampliada do que é o serviço e a geração de renda, o cerne da relação com o meio não é a investigação e a crítica sobre seu entorno. Além disso, há uma concepção de que a informação está no lugar a ser visitado, e não que ela advém da interação entre o meio e quem o investiga. É como se o monumento carregasse com ele uma verdade sobre a história do que foi e do que é o lugar.

É claro que as escolas da rede pública da cidade de São Paulo tiveram estudos do meio inseridos em projetos didáticos, contudo, como dito anteriormente, as experiências pedagógicas passaram a ser cada vez mais escassas, e, muitas delas, frutos da crença pedagógica de docentes engajados pedagogicamente e politicamente. A infraestrutura necessária para uma rede tão grande como a municipal e a estadual de São Paulo foi um dos impeditivos, mas não se trata apenas de uma questão de orçamento.

E não foi por falta de tentativa. As agências de turismo pedagógico, como qualquer empresa, sempre tentaram expandir seu lucro, e o Estado com certeza foi um de seus alvos. Esse, inclusive, é um ponto de análise: há empresas de turismo pedagógico que, com a concorrência, tiveram que expandir sua gama de serviços, e existem aquelas que eram apenas de turismo, com vendas de pacotes de viagem, por exemplo, e que, ao perceber esse novo mercado, passaram a também oferecer o ofício no âmbito escolar. É evidente que as origens conceituais das empresas têm implicações na compreensão e no encaminhamento desse recurso pedagógico às escolas.

Uma pesquisa simples realizada junto à Junta Comercial do Estado de São Paulo aponta apenas três nomes enquadrados na busca “turismo educativo”, sendo que apenas um pertence ao município de São Paulo – a Conhecimento e Lazer – Livros e Brinquedos Educativos Ltda. Para a palavra “turismo”, são encontradas, no site da Junta, 18.164 empresas cadastradas no estado de São Paulo. Vale lembrar que existem empresas que

atuam no estado, mas cujas sedes não estão registradas aqui. Para a palavra “estudos do meio”, não há nenhuma menção.

Muitas das agências que realizam estudos do meio possuem empresas cadastradas como agências de turismo, como a Quíron Agência de Viagens e Turismo Ltda., ou, pelo nome fantasia, Quíron – Turismo Educacional, cujo CNPJ foi criado em 1998; outras ofertavam serviços como acampamentos escolares, caso do Acampamento Leões da Montanha Comércio e Serviços Ltda., atualmente conhecido por Via Leões – Lazer e Educação, cujo CNPJ foi criado em 1992, mas que, segundo o site institucional, já realiza atividades de lazer desde 1976.

Outra busca simples em *sites* como Google e Bing, utilizando os termos “Agências de turismo educativo São Paulo”, “Agências de turismo pedagógico São Paulo” e “Estudos do meio”, resulta, de maneira crescente, como na ordem citada, em uma enorme quantidade de empresas prestadoras desses tipos de serviço. E todas elas apresentam um conceito diferente de estudo do meio. Obviamente, esse é um outro fator refletido nas atividades ofertadas e realizadas nas escolas particulares que podem arcar com seus custos.

Abaixo, seguem quatro textos extraídos de *sites* de agências de turismo pedagógico de São Paulo, exemplificando algumas das concepções encontradas acerca dos estudos do meio:

Via Leões – Lazer e Educação

Em um mundo cheio de novos significados, com novas propostas de aprendizagem, os educadores necessitam de novas ferramentas para valorizar seus projetos de ensino, percepção e preparo para a vida. Nosso trabalho é compreender o perfil e os objetivos de cada grupo, para responder melhor às suas necessidades práticas e teóricas, transformando os serviços que oferecemos em um diferencial reconhecido e aprovado por educadores e alunos.

(Fonte: Via Leões – Lazer e Educação. Disponível em:
<<http://www.vialeoes.com.br/index.php>>; acesso em: 8 jun. 2012)

Quíron – Turismo Educacional

Estudos do meio – parceria adequando objetivos. O estudo do meio já foi definido como técnica, método ou fim educacional. E uma de suas características é a adequação a crianças e jovens cujo poder de abstração ainda não começou ou se completou.

A Quíron auxilia a sua escola no desenvolvimento de projetos de estudos do meio, em parceria com professores e coordenadores em todas as etapas do planejamento da viagem.

Essa parceria se justifica porque a dinâmica de estudos do meio começa na escola, calcada nas necessidades de aprendizado dos alunos, prossegue com a coleta de informações na região a ser visitada e termina na sala de aula, com a integração entre o que foi aprendido na viagem e as diferentes disciplinas curriculares.

As viagens de estudos do meio da Quíron tornam a teoria palpável para cada aluno, através da sua aproximação com a realidade e de vivências com outras culturas e novas situações. Resultado: jovens que voltam às salas de aulas com melhor compreensão e assimilação mais veloz e duradoura dos conhecimentos, além do evidente enriquecimento social.

(Fonte: Quíron – Turismo Educacional. Disponível em: <<http://www.quironturismoeducacional.com.br/index.php>>; acesso em: 8 jun. 2012)

Diverte Logística Cultural

A Diverte Logística Cultural acredita na associação entre aprendizado e diversão. O conceito de *edutainment*, educação com entretenimento, busca proporcionar a jovens e crianças uma oportunidade de brincar aprendendo, possibilitando atender às necessidades do currículo regular de maneira lúdica. Com base nessa crença, buscamos selecionar e desenvolver passeios de estudo do meio, atividades culturais e de lazer que acrescentem conhecimento e ofereçam ferramentas que valorizem os projetos de ensino desenvolvidos em sala de aula.

Estudos do meio

A Diverte Cultural desenvolve junto com a sua escola projetos que levam os saberes curriculares para a prática, ampliando a visão de mundo do educando e do educador e possibilitando a interação do aluno com o mundo, tornando o aprendizado mais verdadeiro e concreto.

Acreditamos que o estudo do meio deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos através da música, artes visuais, desenho, teatro, dança e a natureza de uma forma geral. Com isso tem-se a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam e estejam conectados com o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo, e nele possam atuar de maneira transformadora. Nosso objetivo é dar total suporte à escola, desde o planejamento até a execução, para que o estudo do meio ou passeio de lazer esteja adequado às exigências da equipe de ensino.

(Fonte: Diverte Logística Cultural. Disponível em: <<http://www.divertecultural.com.br/portal/>>; acesso em: 8 jun. 2012)

Pé na Estrada – Projetos em Educação

Os estudos do meio são atividades que buscam conjugar o conteúdo pedagógico dos cursos regulares a uma vivência de campo que possa complementar e introduzir novos conceitos ao trabalho realizado pela escola e pelo professor em sala de aula.

Essas atividades se impõem, fundamentalmente, como forma de aproximar a escola da comunidade, desenvolvendo no aluno uma consciência da realidade em que está inserido e da qual participa, a fim de fazê-lo de forma responsável, confiante e positiva, o que, em essência, se constitui na formação do cidadão.

As atividades de estudo do meio se tornam hoje mais valorizadas em função da nova Lei de Diretrizes e Bases, que possibilita e estimula o trabalho com grandes temas da realidade, num enfoque multidisciplinar.

(Fonte: Pé na Estrada – Projetos em Educação. Disponível em: <<http://www.penaestrada.org/>>; acesso em: 8 jun. 2012)

O objetivo primeiro desses excertos é comunicar ao cliente seus serviços, e não discorrer conceitualmente sobre a prática pedagógica. Todavia, eles apresentam concepções em relação aos serviços que prestam, e expõem alguns posicionamentos pedagógicos.

Inicialmente, todas essas empresas veem a prática de estudos do meio como complementar à formação do aluno – algo evidente, já que se trata de empresas terceirizadas, não presentes no cotidiano escolar. Mas, como visto ao longo da pesquisa, há diferença no resultado formativo se a prática for compreendida como adicional ou como integrante do currículo.

Outro ponto que agrupa os textos é o fato de eles se dirigirem aos professores e coordenadores, seus clientes diretos, colocando as respectivas agências como parceiras na elaboração dos projetos educativos. Novamente, as empresas aparecem como um serviço de apoio à “escola sobrecarregada”, não se limitando à produção e ofertando sua consultoria no planejamento didático.

Os excertos seguem destacando procedimentos e objetivos, e expõem a crença de que o contato com o meio pode levar os alunos a ter uma consciência sobre a realidade que os cerca, de maneira lúdica ou não. Contudo, não explicitam o caminho para isso, a exemplo da moderação em relação ao espaço, tornando-se vazios de conteúdo.

Um fenômeno comum no ambiente capitalista é a concorrência entre as empresas pelo mercado. Com as agências de turismo pedagógico isso não foi diferente, e os serviços começaram a germinar para ampliar o menu disponível aos clientes. No caso do grupo observado, o fenômeno mais comum foi a promoção de novos serviços, como estudos do meio para executivos, *camping* durante os meses de férias escolares, monitorias para grupos específicos como montanhistas e ciclistas e, o que seria normal, a proposição de novos roteiros educativos. Neste ponto, além da falta de preparo pedagógico por parte da maioria das agências para propor novas rotas coerentes com as orientações e os parâmetros curriculares, a imaginação esbarra no tradicionalismo das próprias escolas.

A maioria das escolas faz os mesmos estudos do meio há anos, tendo elas mesmas ajudado a mitificar espaços e legitimar “espaços oficiais de memória”. Para se discutir a história de São Paulo, é sempre realizada a excursão à região do triângulo histórico do centro da cidade; para se discutir o Ciclo do Ouro, visitam-se as mesmas cidades históricas de Minas Gerais, como Ouro Preto, Mariana e São João del Rei; para se discutir ecossistemas litorâneos, vai-se a Jureia (SP); e assim por diante. Não seria possível discutir a história de São Paulo indo em direção à Igreja do Carmo, passando

pela Baixada do Glicério e contando uma outra história da mesma cidade? Ou trabalhar com a Estrada Real, um dos seus trechos (Caminho Velho, Caminho Novo e Rota dos Diamantes) ou seus pousos, para se discutir o Ciclo do Ouro no Brasil Colonial?

O que está em pauta não é a relevância dos lugares normalmente utilizados, sobretudo se levado em consideração que a cada ano são novos alunos que se aventuram por seus espaços, mas sim a produção docente. A terceirização das atividades extramuros da escola retirou o professor dos projetos, sendo estes muitas vezes apoiados em elaborações didáticas anteriores ao docente, a moderação passa a ser delegada aos monitores das agências e das áreas educativas dos museus. Todavia, vale lembrar que há questões trabalhistas envolvidas nessas relações, pois é comum a situação de o professor não receber nenhuma remuneração adicional pelo planejamento e pela criação, por exemplo, de um novo roteiro educativo.

A mercantilização das atividades extramuros da escola, concomitante ao crescimento do mercado de turismo pedagógico, também culminou na “fetichização” da prática educativa. Hoje, nas escolas particulares, ofertar estudos do meio é praticamente obrigatório. Referências à eles se encontram logo na página principal dos *sites* escolares como algo diferenciado, e os destinos escolhidos por algumas escolas impressionam, demonstrando, muitas vezes, mais o *status* da viagem (e de quem pode viajar) do que a própria proposta pedagógica do estudo do meio. É o caso de viagens ao exterior desconexas em relação ao plano pedagógico, ou até mesmo de excursões em que metade do trajeto ocorre dentro de um *shopping*.

A mercantilização da prática explicita a relação entre trabalho pedagógico e aparências, sendo perceptível que ônibus modernos e monitores bonitos e equipados ganham contratos independentemente de sua proposta pedagógica. Ela também traz à tona conhecidas mazelas do mundo capitalista, como a corrupção em acordos entre agências e coordenadores de escolas, os quais fecham contratos com determinadas agências em benefício próprio, ignorando a competência e o plano pedagógico.

As agências de turismo pedagógico são uma certeza no cenário do ensino privado atual, e é evidente que existem empresas sérias, que executam bons trabalhos didáticos. Um diferencial dos serviços, por exemplo, é proporcionar especialistas de uma mesma área para o mesmo estudo do meio, já que, na maioria das vezes, são muitos alunos para um mesmo professor da escola. Assim, com as agências, é possível juntar, durante o trabalho de campo, cinco historiadores em vez de apenas um professor de História. A parte de produção, que envolve transporte, lanche, hospedagem, monitores locais, museus

e material de apoio, é um trabalho enorme que, de fato, em escolas menores, fica a cargo dos docentes. Porém, esse serviço tem um custo, e provavelmente os docentes não têm a opção de receber esse montante e nem de realizar, eles mesmos, todo o projeto.

As práticas extramuros da escola, como visto, seguiram caminhos diferentes nas redes de ensino, mas estão mais presentes do que nunca. Parâmetros e orientações curriculares fazem referência aos estudos do meio. Foram criados programas, tanto municipais quanto estaduais, para fomentar as saídas dos alunos. Cabe aqui o olhar atento sobre a trajetória desse método de ensino, para se refletir sobre a própria prática docente e, assim, tomar decisões mais assertivas em relação ao ensino de História por meio de atividades correlatas.

3 ESTUDOS DO MEIO NA CIDADE DE SÃO PAULO: ENSINO DE HISTÓRIA, POLÍTICA E ENTRETENIMENTO, UM OLHAR SOBRE O PRESENTE

As discussões presentes nesta pesquisa sobre os estudos do meio realizados na cidade de São Paulo, em contextos escolares hodiernos, seja no âmbito privado ou no público, partem de pesquisas qualitativas realizadas em campo, da análise de documentações oficiais que legitimam o método e orientam escolas e docentes sobre o seu uso, de dados encontrados de maneira diversificada na Internet, de pesquisas quantitativas e de entrevistas com educadores de diferentes funções e instituições, com ampla experiência no tema.

A pesquisa foi focada em estudos do meio realizados por professores de História, ou que pelo menos tivessem a disciplina como concepção e parte integrante da atividade pedagógica. Como visto no capítulo anterior, houve um aparecimento tardio do método na área, pelo menos em relação a outras, como Biologia e Geografia, e as intencionalidades do uso desse recurso pedagógico variaram conforme as demandas da sociedade, externadas, sobretudo, por orientações curriculares e políticas públicas, além de materiais didáticos. Todavia, experiências que foram além da realização de um passeio recreativo, posteriormente integradas ao currículo e concebidas de maneira interdisciplinar – como as observadas nas escolas que adotaram os Estudos Sociais nos anos 1960, ou nas práticas pedagógicas excepcionais anteriormente citadas –, deixaram marcas no fazer docente até os dias de hoje.

Foram muitos trabalhos observados, e de diferentes formas. Ao longo da pesquisa, participei de atividades de campo como observador, investigando e coletando informações; acompanhando moderações de professores, monitores contratados de agências de turismo educativo e guias de áreas educativas de museus; analisando as diferentes etapas dos projetos educativos, os materiais utilizados, os conteúdos abordados e o diálogo (ou a sua inexistência) entre professores e coordenação pedagógica; etc. Como monitor (por meio da agência de projetos em educação Pé na Estrada), dirigi a moderação com os alunos e, dessa maneira, tive outro contato com o planejamento da ação, com a condução, com os discursos encontrados, com os conteúdos.

A reflexão sobre estudos do meio em contextos escolares intriga pesquisadores e educadores há décadas, e pode ser acompanhada em pesquisas anteriores, como Magaldi (1965), Nidelcoff (1979), Bittencourt (1984, 2005), Pontuschka (1994, 1996, 2004, 2006) e Fernandes (2001), e em artigos mais recentes, como os de Lestingue (2004), Lestingue e

Sorrentino (2008), Standerski (2007) e Mesquita (2011). E tudo isso se refere apenas a um recorte pertencente a publicações nacionais, excetuando-se também pesquisas sobre práticas pedagógicas em que, mesmo não sendo o mote principal, os estudos do meio aparecem com maior ou menor relevância.

Os textos encontrados sobre o tema são, majoritariamente, estudos de caso sobre projetos educativos pontuais, normalmente situados em trabalhos de educação ambiental. Há outra parcela considerável no âmbito do turismo, que engloba turismo educativo, ecoturismo, turismo comunitário e visitas a museus, todos eles merecendo abordagens pormenorizadas e diferentes entre si.

Com pesquisas simples realizadas na Internet, por meio de *sites* de buscas como Google e Bing, ou em plataformas de compartilhamento de documentos como o Scribd,⁶⁶ encontra-se uma infinidade de planejamentos e planos de atividades de campo, direcionados a professores e alunos. Trata-se igualmente de uma documentação abundante, que varia de acordo com faixa etária, áreas de conhecimento, autores (muitos sem a paternidade declarada) e também motivação, e que se encontra entre a divulgação de saberes e a propaganda.

No que concerne à dissertação e interessa à área de ensino de História e à sua relação com os estudos do meio, o que se localiza é um enorme diálogo com a Geografia, devido, em grande parte, à interdisciplinaridade intrínseca às atividades extramuros da escola. Também se destacam o cerceamento da criatividade dos docentes, a repetição de propostas de trabalho, a eleição de locais iconográficos da história da cidade – como uma monumentalização dos espaços (sempre os mesmos) por parte dos educadores –, além da banalização da atividade, da perda de seu caráter investigativo e crítico – que dá lugar ao espetáculo, com implicações diretas no ensino e nos objetivos pedagógicos da prática –, e também da mercantilização das relações entre os envolvidos, fenômenos presentes tanto na área pública quanto na privada.

Todavia, dentro dos contextos analisados, também se sublinha a atuação de professores da disciplina na rede pública de ensino, que, apesar de toda a falta de apoio de suas respectivas coordenações, diretorias e secretarias, conseguem propor e realizar trabalhos de estudos do meio com muita qualidade. Também se destacam as escolas particulares capazes de propor situações diferenciadas aos seus alunos, com infraestrutura, professores atentos e desdobramentos do campo muito criativos.

⁶⁶ No Scribd, é possível triar os documentos pelo assunto “estudos do meio”. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/search-documents?query=estudos+do+meio>>; acesso em: 2 maio 2014.

3.1 A PRESENÇA DOS ESTUDOS DO MEIO NOS PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES ATUAIS

Como visto no capítulo anterior, os estudos do meio não são novidades do currículo atual. Contudo, há uma orientação vigente do ensino, cuja origem não remonta há muito tempo, e que apresenta uma concepção (e atribui valor) sobre a prática.

Iniciando a explanação pelo âmbito federal, vale ressaltar que são várias as ações e os programas orquestrados pelo Ministério da Educação, projetos que atualmente se enveredam em quatro grandes eixos: ensino superior; educação profissional e tecnológica; educação básica e educação continuada; alfabetização, diversidade e inclusão.⁶⁷

Mesmo que não exclusivo, o estudo do meio é apresentado como atividade fundamental para o aprendizado no domínio da educação básica (ensino fundamental e médio). No que se refere à área de História, a principal orientação aos docentes polivalentes e especialistas advém dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento sem caráter obrigatório, mas que contém diretrizes do Governo Federal em relação à educação e ao ensino de cada disciplina. É importante frisar que os PCNs foram elaborados em um contexto de ampla discussão da sociedade civil, tendo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 como norte.⁶⁸

Selva Guimarães Fonseca, em seu livro *Didática e prática de ensino de História* (2003), destaca o momento efervescente do professorado e das discussões em torno da elaboração da nova LDB, além da importância dos Parâmetros em sistematizar muitos dos anseios em relação ao ensino de História:

Do movimento historiográfico e educacional ocorrido nesse período, é possível aprender uma nova configuração do ensino de História. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados – questões até então debatidas apenas no ensino de graduação – e chegam ao ensino médio e fundamental mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. O conteúdo do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressa, em grande medida, essa ampliação. (FONSECA, 2009, p. 36)

⁶⁷ Essas ações podem ser encontradas no *site* do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17650&Itemid=1165>; acesso em: 10 maio 2014.

⁶⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foi resultado de amplo debate iniciado com a promulgação da Constituição de 1988. Em 2013, ela sofreu alterações. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>; acesso em: 3 maio 2014.

A prática de sair da escola e visitar e investigar uma realidade, atividade relacionada ao plano pedagógico escolar, era totalmente coerente à perspectiva multicultural e temática do então novo currículo de História.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão divididos pelos níveis de escolaridade – ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio –, e há orientações específicas ao ensino de História para cada grupo. De acordo com o PCN de História e Geografia destinado ao ensino fundamental I, espera-se, em relação aos conteúdos de História, que os alunos consigam:

Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997, p. 33)

Trata-se de objetivos, dentro da área de História, que vislumbram um olhar crítico sobre a sociedade e seu entorno. Inclusive, é perceptível que alguns deles se beneficiam e se aclaram com a atividade de estudo do meio. Nada mais coerente do que ir observar e se questionar sobre determinada localidade quando seu intento é reconhecer a diversidade, os problemas e as virtudes, as diferenças em determinados tempos e espaços.

O PCN destinado ao ensino fundamental I na área de História está organizado por eixos temáticos, e sugere ao professor o trabalho com a História Local e do Cotidiano. Cingido por esses eixos, o estudo do meio aparece como “recurso didático”.

A primeira constatação sobre o tratamento dado pelo PCN ao estudo do meio é que ele é compreendido não como uma prática isolada e pontual, mas sim como atividade complexa, com metodologia específica e com diferentes etapas de execução.

Tanto nas visitas, nos passeios, nas excursões, nas viagens, ou mesmo nos estudos da organização do espaço interno à sala de aula ou à escola, quando o professor quer caracterizar estas atividades como estudo do meio, é necessário que considere uma metodologia específica de trabalho, que envolve o contato direto com fontes de informação documental, encontradas em contextos cotidianos da vida social ou natural, que requerem tratamentos muito próximos ao que se denomina pesquisa científica. (BRASIL, 1997, p. 61)

Apoiado no objetivo de estudar a História Local e do Cotidiano dos alunos, o estudo do meio se afirma como prática que permite um passo além da observação, da constatação do real *in loco*; trata-se de uma “atividade didática que permite aos alunos estabelecer relações ativas e interpretativas, relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 61).

Requer-se a participação ativa tanto de alunos quanto de professores, e uma investigação, em determinado contexto, que possibilite pesquisa, questionamentos e posicionamentos perante o objeto inquirido; ou seja, é uma construção de novos saberes. Notam-se, por meio do PCN, os posicionamentos e crenças dos autores em relação ao ensino (confirmados, além de tudo, pela bibliografia utilizada), que colocam os estudos do meio em destaque como ferramenta pedagógica.

O PCN voltado ao ensino fundamental II também apresenta o estudo do meio como possibilidade educativa, e, inclusive traz praticamente o mesmo texto do PCN anterior. Como não poderia ser diferente, também compreende a atividade como método fundamentado, com etapas antes, durante e depois do campo, e como promotora do protagonismo discente e docente em relação à produção de novos conhecimentos.

No caso do estudo do meio, uma paisagem histórica é um cenário composto por fragmentos que suscitam lembranças e problemáticas, que sensibilizam os estudantes sobre a participação dos antigos e modernos atores da História, acrescentando-lhes vivências que estimulam sua imaginação.

É no local, conhecendo pessoalmente casas, ruas, obras de arte, campos cultivados, aglomerações urbanas, conversando com os moradores das cidades ou do campo, que os alunos se sensibilizam para as fontes de pesquisa histórica, isto é, para os “materiais” sobre os quais os especialistas se debruçam na interpretação de como seria a vida em outros tempos, como se dão as relações entre os homens na sociedade de hoje, como o passado permanece no presente ou como são organizados os espaços urbanos ou rurais. O estudo do meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo. (BRASIL, 1997, p. 94)

Os PCNs concernentes ao ensino de História e destinados ao ensino fundamental, coerentes com os debates oriundos desde a década de 1980 e elaborados, inclusive, por professores que vivenciaram escolas com propostas diferenciadas de estudos do meio, apresentaram a atividade extramuros da escola como ferramenta pedagógica importante ao professor da área, cujo objetivo era possibilitar ao aluno (e também ao próprio professor) olhar o mundo de maneira crítica e indagadora.

Já os PCNs endereçados ao ensino médio são diferentes dos anteriores, por tratar de diretrizes gerais dentro de três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000).

A presença da *tecnologia* no ensino médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e das habilidades das áreas, como o uso de instrumentos e métodos para se compreender a realidade, os métodos de pesquisas quantitativas e qualitativas, o uso de recursos de comunicação como as diversas mídias existentes, as técnicas de trabalho em equipe.

Apesar de não haver nenhuma alusão direta à atividade de campo, o estudo do meio pode ser considerado uma tecnologia e, como nos demais ciclos do ensino, coerente aos objetivos da área de Ciências Humanas, por exemplo, que apresenta como meta aos alunos:

[...] Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros; compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos; compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos; compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos; traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural; entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver; entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida

social; entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe. (BRASIL, 2000, pp. 95-96)

Novamente o trabalho de campo casa facilmente com os objetivos da área, e se coloca à disposição dos docentes como possibilidade didática. Vale frisar que os conteúdos relativos à área de História se esvanecem quando colocados em áreas gerais de conhecimento como o proposto para o ensino médio, mas com a prática de estudo do meio ocorre o contrário, pois a interdisciplinaridade inerente ao meio a elege como uma das principais possibilidades de trabalho escolar.

Há ainda um grande movimento por parte do Ministério da Educação, que já conta com a adesão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em promover a jornada integral nas escolas de ensino médio,⁶⁹ incentivando ainda mais a criação de projetos pedagógicos, que entrariam no espaço dado ao antigo *contraturno*. Consequentemente, aumenta-se a possibilidade do uso dos estudos do meio. Mais um motivo para se olhar criticamente sobre o tema.

As diretrizes presentes nos PCNs voltados ao ensino médio pregam a autonomia das escolas e das diferentes propostas para esse ciclo de ensino, tudo “sob o princípio da flexibilidade e da autonomia consagrados pela LDB”; contudo, elas se apoiam com a mesma intensidade na ideia de projetos interdisciplinares, compreendida como aglutinadora, integradora das disciplinas em torno de um eixo, de um objeto em comum.

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer

⁶⁹ O Ministério da Educação, por meio do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, passou a incentivar a ampliação da jornada escolar e, consequentemente, a reorganização curricular. Em 2009, foi lançado o ProEMI, Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e que deu um passo em direção à renovação do currículo: “Ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea”. E, dando sequência à ação voltada ao ensino médio, O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela [Portaria Ministerial Nº 1.140](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17650&Itemid=1165), de 22 de novembro de 2013 (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17650&Itemid=1165>; acesso em: 10 maio 2014).

previsões a partir do fato observado. [...] O exemplo do projeto é interessante para mostrar que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados. (BRASIL, 2000, p. 76)

Projetos interdisciplinares na área de Ciências Humanas abrem oportunidades para a efetivação e valorizam novamente os estudos do meio como ferramenta pedagógica. Os PCNs de todos os níveis da educação básica evidenciam a importância dos trabalhos de campo, sendo esses coerentes aos objetivos de um currículo multicultural e à *cidadania* como meta para o ensino de História.

Circe Bittencourt, em seu texto “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”, lembra que a “manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade” (BITTENCOURT, 1997, p. 17). É evidente que essas intencionalidades se transformam com a própria dinâmica social. No caso do ensino de História, pode-se afirmar que os PCNs irradiaram e sistematizaram conceitualmente a demanda por querer passar ao aluno a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e formá-lo como “cidadão crítico” (BITTENCOURT, 1997, p. 19), debate entre professores de História que antecede a criação do próprio documento.

Ainda de acordo com a autora,

[...] o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.

A relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina. (BITTENCOURT, 1997, p. 20)

No que diz respeito ao ensino de História, a formação crítica do aluno está direcionada para que ele possa transformar seu entorno, e, com esse objetivo, o estudo do meio volta a ser uma oportunidade para o aluno conhecer, investigar, indagar determinada realidade. A visita a uma fábrica, por exemplo, ao contrário de outras situações pedagógicas observadas no passado, abriria a possibilidade de se discutir o sistema fabril, e não apenas sua idealização e/ou seu puro funcionamento.

A forma com que os estados – autônomos e com suas respectivas orientações curriculares – dialogam com os Parâmetros Curriculares propostos pelo Ministério da

Educação varia enormemente. No caso do estado de São Paulo, a Secretaria da Educação promoveu, por meio do programa São Paulo Faz Escola, a implantação de um currículo único para todas as escolas da rede pública estadual. Nele, é perceptível a influência dos parâmetros, e, entre várias ações e programas da Secretaria coerentes com tal proposta curricular, há o programa Cultura É Currículo. Ele é composto por três projetos: “Lugares de aprender: a escola sai da escola”; “Escola em cena”; e “O cinema vai à escola”. Pode-se afirmar que o projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola” é a ratificação do método de estudo do meio na prática docente, pois leva a atividade para além da presença em orientações curriculares, com sugestões de ações esmiuçadas em manuais; insere-a para dentro de um programa que, além dos pontos já citados, pressupõe uma estrutura e uma articulação entre escolas e instituições culturais nunca antes vistas na rede pública de ensino.

É evidente que há problemas entre o que é proposto e o que de fato é realizado como atividades extramuros da escola, assuntos que vão desde a compreensão do que significa um projeto de estudo do meio, podendo-se ocasionar “passeios” ao invés de estudos investigativos mais significativos à aprendizagem dos alunos, até questões que envolvem a estrutura do próprio Estado, como a disponibilização de transporte para os lugares e instituições parceiras. É muito comum a prática do sorteio entre escolas e alunos para se resolver o problema da participação em estudos do meio no âmbito da rede pública de ensino, sobretudo para os endereços mais disputados.

O projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola” é um projeto organizado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a empresa Faber-Castell. Em operação desde o ano de 2008 (BARBOSA, 2010, p. 1), ele tem como objetivo

[...] promover o acesso de professores e alunos da rede pública estadual paulista de ensino a museus, centros, institutos de arte e cultura e a parques, como atividade articulada ao desenvolvimento do currículo.⁷⁰

Como apoio aos docentes foram produzidos materiais intitulados “subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos”, destinados a todas as séries do ensino fundamental e ao ensino médio. Os cadernos apresentam a mesma estrutura: justificativa (misturada com a apresentação do projeto); objetivos; “o que se espera do aluno”

⁷⁰ Projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola”. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/lugares_aprender.aspx>; acesso em: 10 maio 2014.

(resultados esperados); propostas de atividades aos alunos divididas em “primeiro”, “segundo” e “terceiro momento”; e “orientação para a visita à instituição cultural”. São propostas de projetos didáticos organizados por eixos temáticos.

Para a 1ª e a 2ª série, disponibiliza-se o livro *Os seres vivos diante das estrelas* (2008), que apresenta três projetos: “Árvores, folhas e outros verdes: imaginar e olhar”; “Animais e suas paisagens”; e “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”. O volume é destinado a aguçar a curiosidade dos alunos e a iniciá-los na prática de observação e registro, além de introduzi-los a temas e conceitos sobre o mundo e seus diversos habitantes. Em sua introdução, alude-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (1997), situação que se repete nos demais livros do programa; todos têm os PCNs de diferentes áreas como referência.

As publicações *Heranças culturais* (3ª e 4ª séries), *Espaços, tempos e obras* (5ª e 6ª séries) e *Patrimônios, expressões e produções* (7ª e 8ª séries)⁷¹ completam as obras do programa destinadas ao ensino fundamental. Como o fascículo anterior, também apresentam projetos didáticos norteados por eixos temáticos e possuem uma orientação específica para a visita à instituição cultural relacionada ao trabalho. O primeiro fascículo propõe atividades voltadas ao tema da identidade (e às questões correlatas a tão complexo assunto) por meio dos planos pedagógicos “As Heranças Culturais e os objetos que contam histórias” e “O baú de identidade: nossas heranças imateriais”. O segundo trata do tema da pluralidade cultural através das propostas “O espaço e a produção de representações” e “Conhecer e comunicar os bens culturais”. O livro *Patrimônios, expressões e produções* traz a sugestão de desenvolver com os alunos o olhar crítico sobre as instituições culturais, os museus, os espaços detentores de acervos e de difusão de pesquisas, e de debater suas intencionalidades. Para tanto, conta com os projetos “Os objetos e as diferentes formas de olhá-los” e “Histórias e histórias: múltiplas versões”.

O último livro do programa, *Séculos, contextos e transformações* (2008), se destina a professores do ensino médio e tem o objetivo de propor uma ação mais incisiva dos alunos em relação aos espaços expositivos visitados, como elaborar uma publicação crítica sobre eles ou um novo plano de comunicação para as instituições. Essas ações visam a outro comprometimento dos alunos e também a atuações em grupo. No livro, sugerem-se os projetos “Comunicação cultural: uma ponte entre a escola e a instituição cultural” e “Prédios contam histórias de suas transformações”.

⁷¹ Todos eles de 2008.

Os “subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos” possuem discursos diretivos com os docentes e estabelecem etapas e passos para a concretização dos objetivos, como pode ser observado no excerto abaixo, tirado da sugestão de projeto “Comunicação cultural: uma ponte entre a escola e a instituição cultural”:

Encaminhamento

1. Vá com seus alunos para o lado de fora da escola e proponha que observem como é esse lugar fisicamente. Solicite que interpretem oralmente (você vai administrando as falas) o que esse lugar comunica sobre: como são os espaços do prédio? Somente pelo tipo de fachada, dá para termos ideia do lugar que estamos observando? O que a fachada comunica?
2. Proponha que cada aluno desenhe a fachada que gostaria que sua escola tivesse, partindo do que existe. Utilize papel branco e material colorido, como lápis de cor ou canetas hidrográficas.
3. Encaminhe uma apreciação das produções, perguntando sobre que tipo de escola eles acham que as fachadas criadas estão representando. O que as fachadas comunicam. Nesta apreciação você vai conhecer um pouco sobre o que seus alunos acham do lugar em que estudam e sobre o lugar em que gostariam de estudar.
4. Organize com os alunos a exposição dos desenhos de fachada. Junto com esses trabalhos proponha que eles façam um pequeno texto de apresentação com o nome do grupo/série, explicando a atividade e informando que os trabalhos fazem parte do projeto “Comunicação cultural”.(SÃO PAULO, 2008, p. 13)

Ainda pelo mesmo programa, há o caderno intitulado *Horizontes culturais: lugares de aprender* (2008), um suporte teórico também destinado aos professores que conta com a contribuição de autores do campo da arte-educação, como Miriam Celeste Martins (“Achadouros: encontros com a vida”); Rejane Coutinho (“A cultura ante as culturas na escola e na vida”); e Stela Barbieri (“Tempo de experiência”). Ele também traz uma lista dos espaços eleitos como “lugares de aprender” e referências a monumentos e parques a serem visitados. (Ver anexo A.)

Os artigos trazem considerações importantes que vão além do *modus operandi* dos trabalhos de campo. O texto de Maria Celeste Martins debate o conceito de mediação e o papel do professor como mediador; compreende a ação como um “estar entre muitos”, entre os diversos personagens e fatores presentes que uma atividade pode proporcionar (como as obras e seus autores, as informações na parede e os apelos visuais, as bagagens anteriores de cada um, multifacetadas, plurais, em diálogo constante com as informações propostas pelo espaço); e chama atenção para o conceito de experiência, compreendido como uma oportunidade de se estar aberto a olhar, escutar, observar, durante o tempo que

for necessário (acrescenta ainda, apoiada em Larrosa, que se trata aqui da faculdade de “escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2004, p. 160 apud MARTINS, 2008, p. 25). Martins completa seu texto com indicações sobre como realizar um estudo do meio, o qual chama de expedição/visita, uma tentativa de tornar o evento mais emocionante e sedutor aos docentes, e sugere a reflexão sobre o momento adequado à execução da atividade de campo:

A visita *iniciando* um projeto:

Se a visita à instituição cultural for agendada para uma data próxima ao início do projeto calcado no currículo proposto, ou se ela é que marcará a entrada no projeto, podemos dizer que as ações pedagógicas estão centradas num caráter exploratório. A visita se torna espaço de descobertas, de aflorar não saberes e curiosidades, de percorrer caminhos não experimentados.

A visita *no meio* de um processo:

Supondo que você já tenha iniciado o projeto, a visita/expedição pode condensar um caráter investigativo. Perguntas formuladas sobre o conteúdo antes da visita poderão encontrar respostas no próprio percurso da expedição. Ampliando o que já está sendo pesquisado e estudado.

A visita *no final* de um processo:

Alguns professores podem pensar que não tem sentido encerrar um projeto, em que tantos aspectos foram estudados, com uma visita agendada no final do processo. Mas se considerarmos a visita como um espaço de sistematização, ela pode adquirir outra potencialidade tanto para os alunos como para os professores. A viagem pode se converter, assim, em um excelente meio de rever o assunto tratado, a partir do que já foi estudado, pesquisado e refletido. (MARTINS, 2008, p. 32)

O artigo de Rejane Coutinho, “A cultura ante as culturas na escola e na vida”, também eleito como referência aos docentes no que concerne às atividades propostas pelo projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola”, traz a reflexão acerca do conceito de cultura e de seu processo de institucionalização. A autora diz que o conceito de cultura está longe de consenso, sendo resultado de uma construção histórica e social permeada por relações de poder. A institucionalização da mesma é decorrente também dessas associações e desses embates, e, seguindo a argumentação de Coutinho, o mote se versa à questão do patrimônio cultural, tanto material como imaterial.

Completando o arcabouço teórico acerca das atividades extramuros da escola que englobam os estudos do meio, a Secretaria da Educação sugere a leitura de “Tempo de experiência”, de Stela Barbieri. Nesse artigo, como o próprio título anuncia, a autora discorre sobre o conceito de experiência, as diversas formas de compreendê-la e

empreendê-la. Barbieri apresenta a *experiência* como situação não segura, mutante e provisória, em constante movimento e situação de aprendizado. Discorre também sobre o tempo, valorizando a atividade de campo, e pondera sobre a cidade e suas potencialidades. Escreve a autora:

A cidade é o lugar da experiência por excelência. Nela, pessoas diversas transitam pelas ruas e por tantos campos de ação. Vivem a história, deparam-se com fatos surpreendentes, têm encontros e desencontros, vivem amores e agressões. (BARBIERI, 2008, p. 58)

De fato, a cidade é o objeto mais comumente encontrado em projetos de ensino de História que envolvem saídas das escolas, tanto no âmbito público quanto no privado. Não só pelo encantamento e desconforto que ela oferece (nas palavras da autora, “o lugar da experiência por excelência”), mas porque faz parte do currículo escolar, é de fácil acesso e é coerente com os anseios da maioria dos professores da área, que normalmente intencionam problematizar, com seus alunos, a sociedade a partir da cidade, e que utilizam assuntos encontrados no bairro para se discutir questões sociais, e políticas, propondo análises que partem do micro para o macrocontexto.

O projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola” ainda conta com DVDs e um *site*⁷² onde é possível acessar vídeos de apoio, como *Orientação técnica dos projetos “Lugares de aprender” e “Escola em cena” – Parte 1 e 2*, filmagem de uma formação destinada aos docentes, além de disponibilizar documentações necessárias para uma saída escolar, caso das cartas de autorização dos pais e do termo de adesão, e, ainda, um campo intitulado “Registre sua experiência”, onde é possível postar e acessar atividades extramuros da escola, experiências que serão retomadas posteriormente nesta dissertação.

É perceptível o grande esforço por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em promover os estudos do meio e as saídas culturais aos alunos da rede, e, como dito anteriormente, não é exagero afirmar que se trata da consolidação de um recurso pedagógico que ficou afastado da prática docente por muito tempo. Há material disponível, referenciais teóricos que embasam a prática, *site* de apoio que oportuniza a troca entre os docentes, uma política de incentivo às saídas.

No entanto há questões que precisam ser tratadas para impulsionar novos avanços na área, pontos que vão além da falta de estrutura já mencionada. E, como recorte

⁷² Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/videos.aspx?idvideo=0&menu=45&projeto=2>>; acesso em: 11 maio 2015.

da pesquisa, a reflexão sobre os estudos do meio em ensino de História volta a ser destaque.

Os docentes da rede estadual, em sua maioria, vêm de gerações que não tiveram saídas culturais e muito menos estudos do meio em suas experiências discentes. O material oferecido não diferencia de maneira incisiva a saída cultural do estudo do meio, exceto se for considerado a indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na bibliografia, o que pode acarretar confusões sobre a prática. Ao mesmo tempo, ele coloca a atividade extramuros da escola como natural, possuindo apenas etapas de elaboração: antes, durante e após a visita ao espaço. Não há referência à construção histórica desse recurso pedagógico, o que aumentaria a compreensão dos docentes em relação à prática, fazendo-os perceber não só a diferença entre saída pontual e estudo do meio inserido em um projeto didático, mas também as suas intencionalidades, que, como visto anteriormente, transformaram-se e transformam-se ao longo do tempo. Afinal, para que serve o estudo do meio? Para enaltecer vultos da História pátria? Para inserir as novas classes sociais em um modelo de sociedade? Ou seria para analisá-la e atuar criticamente sobre ela? Qual é a intencionalidade dessa atividade? A reflexão é imprescindível.

A justificativa do projeto “Lugares de aprender” apresenta como objetivo primeiro o acesso de alunos e docentes às instituições culturais. Estando essa intencionalidade dos trabalhos de campo esclarecida (o acesso às instituições culturais), as propostas dos professores poderiam tomar outros rumos, tão elucidados quanto esse objetivo, mas não é o que ocorre, pois se desenvolve uma cobrança, sem autor conhecido, e uma exigência, por parte do próprio docente, por resultados. Do estudo do meio, espera-se um saldo que ultrapasse o acesso às instituições culturais, e por isso a sensação de incompletude é recorrente.

Por outro lado, resumir a ação somente ao acesso é diminuir décadas de reflexão sobre os estudos do meio, além de ser um desperdício de oportunidade pedagógica significativa. O conceito também traz consigo a ideia de inserção social por meio do contato com um ideal de cultura letrada ratificada pelas instituições visitadas.

Esse ponto diz respeito à forma como o projeto e seus cadernos sugerem as atividades. O discurso diretivo, somado à lista fechada de espaços considerados “lugares de aprender”, tolhem a criatividade do professor e hierarquizam espaços. No caso da área de História, a lógica incentivada pelo programa faz com que professores elejam museus e casas de cultura como “mais detentores de História” do que outros, deixando em segundo plano, por exemplo, o bairro onde se localiza a escola do próprio docente/aluno,

a casa de materiais de construção de um comerciante pioneiro, e até mesmo a matriz do município.

Circe Bittencourt, apoiada no historiador Jean-Nöel Luc, lembra que todo meio, rural ou urbano, está situado no tempo, e que

o entendimento de que todo “meio é histórico” representa, para os professores de História, noção fundamental e determinante na escolha dos espaços para a realização de um estudo do meio. O importante é saber explorar historicamente qualquer “lugar”, fazer um direcionamento do “olhar” do aluno, levando-o a entender que são fontes históricas não escritas: as construções, os telhados das casas, o planejamento urbano, as plantações, os instrumentos de trabalho, as informações obtidas pela memória oral de pessoas comuns. As marcas do passado são as fontes históricas que se transformam em material de estudo. (BITTENCOURT, 2012, p. 279)

É justamente a concepção de que todo “meio é histórico” que permite ao professor criar projetos, investigar novos e quaisquer espaços e problematizá-los. Com os “lugares de aprender” definidos, e a atividade de campo esmiuçada “passo a passo” com orientações diretas, o projeto se distancia do professor, e a mediação, discutida inclusive nos textos de apoio sugeridos pelo programa, também se transforma em ponto de atenção, pois comumente o docente, pelo próprio afastamento da concepção do trabalho, delega a moderação com o espaço a monitores e aos guias das áreas educativas dos museus/instituições culturais.

O relato abaixo pertence a Telma Cristina Gabriani, professora de ensino fundamental II da Escola Estadual Professora Luiza Maria Bernardes Nory, em Penápolis (SP). O texto foi retirado da página “Registre sua experiência”, do *site* do projeto “Lugares de aprender”, e permite observar alguns dos pontos discutidos até o momento.

Nos dias 18 e 20 de setembro, saímos em visita ao Museu do Folclore em nosso município. Antes, porém, realizamos todo um trabalho conforme orientações do material de apoio pedagógico. A sequência de atividades foi realizada, e todas as procedências relacionadas ao roteiro de visita também foram desenvolvidas junto aos alunos. Desta forma, o projeto ofereceu facilidades aos mesmos e muita aprendizagem voltada ao conhecimento cultural. O Museu do Folclore em nossa cidade é um local riquíssimo, onde cada obra tem uma história a ser contada e cada artista é reconhecido no seu mais devido valor. Durante a visita de ida ao museu, os alunos observaram todo o trajeto percorrido, podendo assim valorizar a arquitetura da cidade e conhecer melhor o local onde residem. No museu, fomos recebidos por um monitor já muito experiente em seu trabalho e totalmente dedicado ao que faz. O mesmo explicou cada peça, sua origem, o artista que o produziu, o material usado e a finalidade de cada uma. Muitos contos, lendas, histórias foram

contadas e encantaram os alunos, proporcionando cada vez mais o conhecimento e a aprendizagem além da sala de aula. Ao retornarmos à escola, em outras aulas, os alunos compartilharam essa experiência valiosa com seus colegas através de roda de conversa, atividades escritas, pesquisas na Internet relacionadas a outros museus existentes pelo nosso país. A avaliação foi feita através da verificação do produto apresentado ao final de cada atividade realizada em sala de aula.⁷³

As postagens no *site* do projeto “Lugares de aprender” são facultativas, mas é perceptível a adesão a elas por parte dos professores. Mesmo que as narrações sejam curtas e sem pormenores, muito do que é dito permite um bom diagnóstico sobre como os docentes compreendem os estudos do meio, de qual maneira se apropriam dos cadernos ofertados, quais são suas preferências de lugares (e tipos de espaços) e como criam seus projetos didáticos (ou deixam de fazê-lo).

O relato de Telma Cristina Gabriani possui um grau de elaboração (e de dedicação de tempo) maior do que a média, e, apesar de não esmiuçar as práticas pedagógicas, traz informações relevantes. Inicialmente, no que diz respeito à escolha do espaço, o Museu Municipal do Folclore de Penápolis (SP) faz parte da lista de “lugares de aprender” do programa, o que indica uma escolha feita previamente, carregando consigo, além do juízo de valor, essa relação, antes de qualquer coisa, institucional entre Governo do Estado e museu, e, obviamente, as implicações em torno desse mutualismo.

De acordo com Telma Gabriani, foram feitas as atividades sugeridas pelo caderno de apoio do projeto, como as observações no caminho da escola até o museu. Apesar de não citar a fonte, a docente provavelmente utilizou o livro *Patrimônio, expressões e produções* e se orientou pela sugestão de projeto intitulada “Os objetos e as diferentes formas de olhá-los”, já que se nota a importância dada aos objetos e às explicações em torno deles, o que cai também em outros pontos de análise. A moderação foi totalmente realizada pela monitoria da área educativa do museu, que apostou na explicação dos objetos e na “contação” de histórias e lendas. Os desdobramentos também seguiram os encaminhamentos sugeridos pelo livro, como a ação de compartilhar a experiência em rodas de conversa e a produção de textos escritos. Exatamente como o livro de apoio recomenda.

⁷³ Relato de Telma Cristina Gabriani, professora, postado em 6 dez. 2013 no campo “Registre sua experiência”, do *site* do projeto “Lugares de aprender”. Disponível em: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/Sua_Experiencia.aspx?menu=47&projeto=2>; acesso em: 10 maio 2014.

O discurso de Telma Gabriani apresenta uma saída cultural semelhante à sugerida no livro, o que indica que a professora não participou de sua elaboração. Por esse motivo, a monitoria terceirizada ganha destaque, e as práticas pedagógicas se esvanecem, pois já estão dadas no livro. Fica incerto discorrer sobre como a saída para o Museu do Folclore dialoga com o plano pedagógico da escola, mas o distanciamento da propriedade do assunto proposto pelo museu/monitoria sugere uma ação educativa pontual.

Outra saída cultural encontrada no *site* é a do 7º ano da Escola Estadual Professora Neuza Okano Mizuno:

Em 25 e 26 de abril, os estudantes do 7º ano da escola E.E. Profª Neusa Okano Mizuno, através do projeto “Lugares de aprender”, foram contemplados com a visita ao município de Brodowski, para conhecerem o Museu de Cândido Portinari. Os estudantes relataram o que haviam aprendido para os guias, que ficaram admirados pelo conhecimento teórico que eles demonstraram (visto que os professores haviam trabalhado previamente em sala de aula); tudo que o guia perguntava eles respondiam prontamente. Ficaram satisfeitos e felizes em presenciar tudo o que haviam aprendido.⁷⁴

A experiência relatada por Viviane Galvão é mais um exemplo em que a mediação com o espaço é delegada somente à área educativa dos museus. Também é interessante observar que o estudo prévio sugerido e realizado sobre Cândido Portinari praticamente finalizou a interlocução entre a monitoria oferecida e os alunos.

Nesse caso, qual é a diferença de ir ao museu pessoalmente ou realizar um *tour* virtual pelo mesmo? Quando o professor tem um projeto pedagógico e o estudo do meio faz parte dessa ideiação, o espaço visitado não é um lugar para se criar novas perguntas e buscar novos conhecimentos?

Lídia Possas, em seu texto “Rastreado pistas – A observação nas praças da cidade” (1992), ressalta como o trabalho de observação possui a qualidade de permitir a relação direta com o objeto analisado, sem intermediações, o que acarreta diferentes desdobramentos conforme as finalidades da ação, como o levantamento de hipóteses sobre determinado espaço. A autora trabalha com as ideias de *observação simples*, *observação participante* e *observação sistemática*, e frisa a importância da observação

⁷⁴ Relato de Viviane Medeiros Galvão, professora/coordenadora, postado no dia 27 de abril de 2012 no campo “Registre sua experiência”, do *site* do projeto “Lugares de aprender”. Disponível em: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/Sua_Experiencia.aspx?menu=47&pr ojeto=2>; acesso em: 10 maio 2014.

“como ‘fermentadora’ de ideias e reveladora de contrastes e diferenças, de realidades divergentes convivendo em um mesmo momento” (POSSAS, 1992, p. 236).

No caso da experiência da Escola Neuza Okano Mizuno, percebe-se que o museu confirmou a pesquisa feita anteriormente em sala de aula. Não deveria ser aquele um momento de novos questionamentos? Será que os conteúdos que aparecem se esgotam na peça em exposição ou na biografia do homenageado, ou, pelo contrário, eles só fortalecem as próximas conexões e *insights* dos alunos em relação à época do artista, aos temas retratados, aos assuntos biográficos como a imigração italiana ou a história do município de Brodowski?⁷⁵

Foram analisados 150 relatos de saídas culturais e estudos do meio postados, no *site* em questão, por professores da rede pública estadual paulista de ensino, narrando eventos ocorridos entre os dias 16 de setembro de 2013 e 6 de maio de 2014. A pesquisa quis levantar uma amostra sobre os principais temas dos trabalhos extramuros da escola organizados em nome do projeto, a relação entre saída e prática pedagógica perpetrada pelos docentes e o protagonismo dos mesmos quando diante de uma instituição e de seu acervo.

Os depoimentos, em sua maioria, são curtos, e, como dito, anteriormente, postar ou não no *site* parte da iniciativa dos professores/escola. Todavia, números e resultados estão em alta nas mais diversas instâncias, o que ocasiona uma cobrança não enunciada em relação à postagem. Assim, dentre os 150 depoimentos escolhidos seguindo-se o único e exclusivo critério cronológico de execução,⁷⁶ sobressaiu um tom vago sobre as experiências. Em sua maioria, os docentes agradecem a oportunidade de realizar algo diferenciado com seus alunos. Eles não utilizam a plataforma para trocar experiências pedagógicas; ela serve mais para a divulgação do projeto.

De qualquer maneira, as 150 experiências apresentam um quadro interessante. Em relação aos temas dos projetos, apenas 17,3 % (26) foram destinados ao trabalho de ensino de História, ou ao menos apresentaram conteúdos da área como um dos motivos

⁷⁵ “Cândido Portinari, filho de imigrantes italianos, de origem humilde, nasceu no dia 30 de dezembro de 1903 numa fazenda de café perto do pequeno povoado de Brodowski, no estado de São Paulo” (disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/pagina/candido-portinari/apresentacao>>; acesso em: 13 maio 2014).

⁷⁶ Foram analisados os últimos 150 depoimentos do projeto, partindo-se da última postagem contemporânea à execução da pesquisa (06 maio 2014). Dessa amostra, foram excluídos os relatos das mesmas saídas, mas com diferentes narradores, e os depoimentos soltos sem identificação, o que significa que o montante lido foi muito maior que 150 postagens. Outra explicação importante é que o *site* é constantemente alimentado pelos professores da rede e que não há moderação para sua organização, o que o torna um grande arquivo de experiências, todavia confuso. A melhor forma de se localizar relatos é por meio das datas, como o recorte feito.

da atividade. Vale frisar que a maioria dos trabalhos de campo é destinada a apenas um lugar; são raros os que, em uma mesma saída, visitaram mais de uma instituição cultural. Os “lugares de aprender História” estavam todos presentes na lista de parceiros do projeto, tendo o Sítio Morrinhos (localizado em São Paulo, com vestígios do período colonial do município) angariado a maior parte dos estudos. O Solar da Marquesa (São Paulo), o Memorial da Resistência (São Paulo), o Museu de História e Arqueologia de Lins (SP) e o Museu da Imigração de Registro (SP) são alguns exemplos de outros espaços citados.

Os demais projetos se dividiram da seguinte maneira: 22% (33) em temas voltados ao meio ambiente, que vão de trabalhos de observação em hortos até estudos do meio em parques estaduais; 22% (33) em estudos de artes, que envolvem idas à Pinacoteca do Estado de São Paulo e à Cinemateca Brasileira (São Paulo) – nesse caso, a realização de exposições que caem nas graças da mídia pode alterar o número de atividades, a exemplo da trigésima Bienal em São Paulo ou da exposição de fotos de Sebastião Salgado no SESC Belenzinho (São Paulo); outros 38,7% (58) em temas diversos, que vão desde a visita a planetários até a visita ao Museu do Folclore, ou do Museu do Esporte ao Palácio do Bandeirantes. Dentre esses lugares, destaco o Catavento Cultural e Educacional, localizado no centro da cidade de São Paulo, no antigo Palácio das Indústrias, circunscrito na área de ciências e predileto de alunos e professores.

É perceptível a divisão equilibrada entre os temas dos projetos e, conseqüentemente, entre os espaços visitados. Não houve predominância de uma área e/ou disciplina. Isso se deve à própria atuação da Secretaria da Educação do Estado, que ajuda na organização das visitas e faz a logística dos transportes e lanches.

Outra informação importante sobre os estudos do meio e as saídas culturais diz respeito à relação com a mediação dos lugares e das situações didáticas. Em 47,3% (71) dos lugares visitados, a monitoria foi feita por guias das próprias instituições; em 46% (69) dos casos, a monitoria não foi citada no registro; e apenas em 6,7% (10) dos casos a monitoria foi feita pelos professores a partir de estudos planejados. Esse pequeno levantamento adverte sobre o distanciamento do docente da atividade extramuros da escola.

Moroni Tartalioni Barbosa (2010), em sua dissertação *O ensino de História nos museus paulistas: uma proposta pedagógica a partir do projeto “Lugares de aprender” da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)*, ao entrevistar monitores de áreas educativas de museus, constatou que a grande maioria dos professores visitantes

nunca fez um estudo de campo prévio. Os mesmos também fizeram críticas à coerência dos conteúdos propostos pela monitoria em relação à faixa etária dos alunos, o que corrobora o distanciamento do docente estipulado anteriormente. Barbosa descreve em sua pesquisa:

Quando foi perguntado aos educadores sobre a participação dos professores durante as visitas, foi comentado que, no ano de 2008, um grupo de professores foi até a instituição para saber como seria a visita antes de levar os alunos; “isso é raro!” (Educador 3, entrevista 11/01/2010). Na maioria dos casos, como foi relatado, os alunos chegam à instituição sem nenhum preparo prévio para realizar a visita, e os professores muitas vezes também desconhecem a instituição. (BARBOSA, 2010, p. 106)

A questão do preparo ou não da visita cai em outro elemento destacado nos 150 depoimentos de atividades. De acordo com a análise, 76,7% (115) dos professores não relataram sua prática pedagógica durante o estudo do meio e/ou saída cultural, e nem comentaram sobre o que fora feito antes ou depois da atividade. Outros 21,3% (32) comentaram sobre alguma atividade anterior ou posterior ao campo, como a pesquisa prévia sobre o tema do local a ser visitado e/ou as exposições dos desenhos dos alunos ao retornar da atividade. Apenas 2% (3) citaram o uso do material cedido pela Secretaria de Educação.

É evidente que os professores podem ter deixado de escrever sua prática por muitos motivos, mas os números deixam um alerta sobre como eles compreendem a saída da escola, como veem a atividade dentro de seu planejamento escolar. Além disso, o índice de uso do material do projeto “Lugares de aprender” foi muito baixo, se calculado o esforço por parte da Secretaria. Essa informação vai ao encontro do depoimento de um educador de área educativa coletado por Barbosa:

A gente tenta usar [os materiais] porque é um padrão das escolas, mas a gente vê que isso não funciona muito porque as escolas vêm super despreparadas [...] e também porque os projetos apresentados nos fascículos são direcionados para o professor em sala de aula (Educador 2, entrevista, 11/01/2010). (BARBOSA, 2010, p. 107)

Há um fenômeno comum que é a superestimação, por parte dos professores, dos monitores das áreas educativas dos museus e de outras instituições culturais. Existe uma crença de que se trata de uma monitoria especializada e mais apta a exercer a função educativa na visita. De fato, alguns desses espaços possuem áreas educativas

consolidadas, com grupos de estudos frequentes e constantes reconstruções e ressignificações de suas práticas; em outros, a equipe de monitores é antiga na instituição, e as áreas de suas pesquisas pessoais são equivalentes à do acervo trabalhado. Contudo, também se verifica uma grande rotatividade, tanto de monitores como de coordenadores das áreas educativas; é comum a contratação de jovens graduandos para exposições temporárias, com formações efêmeras. E não é raro se deparar com o descaso das monitorias, seja devido à idade dos alunos, seja por estarem (os monitores) repetindo semelhante discurso durante anos.

Além da superestimação das monitorias, também pode ocorrer o contrário. Talvez os professores não utilizem os materiais indicados pela Secretaria da Educação para seus estudos do meio por opção. Como bem lembra o próprio documento feito pela Secretaria da Educação *Orientações para o planejamento escolar 2013*,

nosso trabalho parte da consideração de que o currículo é um conceito que apresenta três manifestações que se complementam, “distinguindo-se o currículo formal (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o currículo real (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o conjunto de dados pessoais oculto, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais”. (BITTENCOURT, 2004, p. 104)

Os professores criam de acordo com suas experiências e contextos. Os estudos do meio da rede pública acompanhados por esta dissertação partiram de ideias e articulações próprias. Há inúmeros exemplos, sobretudo de produtos finais de atividades de estudos do meio, disponibilizados no Youtube por professores, de maneira independente ao programa. Esse é um fato relevante, pois o projeto “Lugares de aprender”, ao menos teoricamente, se posiciona em querer ajudar os docentes em suas empreitadas, e não em limitá-los com receitas e lugares predeterminados.

Moroni Tartalioni Barbosa (2010, p. 100) aponta o constante crescimento da adesão dos docentes ao projeto. E exemplos como o descrito por Mari Ionashiro, da Escola Estadual Raul Cristiano Machado Cortez, de São Paulo, mostram que as saídas pelo programa podem ser muito construtivas:

A visita à Cinemateca foi extremamente interessante, pois os alunos fizeram uma conexão entre as tecnologias do passado e as modernidades de hoje, entraram em contato com diversos tipos de linguagem (cartazes, filmes, curtas, quadrinhos entre outros). Eles discutiram sobre fatos históricos, como a lei seca nos Estados Unidos da América e a submissão das mulheres nos anos 1980, e conseguiram

perceber a aplicação de elementos da tabela periódica como o nitrato de prata, material utilizado na confecção de rolos de filmes antigos. Por fim, fizemos uma discussão em sala apontando os pontos positivos e negativos das modernidades e tecnologias de hoje em dia.⁷⁷

A situação descrita é um bom exemplo de atividade de pesquisa, em que o aprendizado não se limita ao que está sob os olhos de maneira concreta e apresenta relações e *insights* de diversas áreas do conhecimento, sem perder o lado lúdico e prazeroso da ação.

O projeto “Lugares de aprender”, como evidenciado anteriormente, é a confirmação do método de estudo do meio na prática docente, exercício extremamente poderoso de ensino, e vai ao encontro das ambições e metas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo externadas pelo Programa Educação – Compromisso de São Paulo. Entre muitas ações, esse programa promove o novo modelo de escolas em tempo integral da rede estadual de São Paulo,⁷⁸ que, por sua vez, possui espaços para propostas pedagógicas como as atividades extramuros da escola. Trata-se de uma oportunidade aos docentes da área de História, cada vez mais cerceados pelos currículos atuais, de promover projetos da disciplina.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, assim como a Secretaria da Educação do Estado, também valoriza e coloca a prática de estudos do meio em evidência em suas orientações curriculares. De acordo com o Programa de Organização Curricular do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007a), as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos do ensino fundamental I estão organizadas em três grandes campos do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática, a atual prioridade da Secretaria, contando inclusive com maior número de horas/aulas disponíveis; Natureza e Sociedade, em que se encontram conteúdos de Ciências Naturais, Geografia e de História,

⁷⁷ Relato de Mari Ionashiro postado no dia 30 de setembro de 2013 no campo “Registre sua experiência”, do site do projeto “Lugares de aprender”. Disponível em: http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/Sua_Experiencia.aspx?menu=47&projeto=2; acesso em: 10 maio 2014.

⁷⁸ “Educação – Compromisso de São Paulo” é um dos programas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A ação é estruturada por cinco pilares: 1) Valorização do Capital Humano; 2) Gestão Pedagógica; 3) Educação Integral; 4) Gestão Organizacional e Financeira; 5) Mobilização da Sociedade. Dentro do programa, há o “novo modelo de escola de tempo integral” com uma jornada de nove horas e meia para os alunos, além da promoção de mudanças nas relações de trabalho por meio da condição de dedicação exclusiva dos docentes. De acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral, o modelo “pedagógico do ensino integral consolida inovações em conteúdo, método e gestão, operadas por meio dos Modelos Pedagógico e de Gestão com suas respectivas metodologias. As bases para a formulação do Modelo encontram-se fundamentalmente ancoradas na visão de ser humano e de sociedade que emana Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e do Artigo 3º da Constituição Federal.” (SÃO PAULO, 2013, p. 13)

com trabalhos visando à construção e à elaboração de conceitos como espaço, tempo, transformação e permanência; e Arte e Educação Física.

Em relação ao campo Natureza e Sociedade, o programa coloca que:

A proposta [Natureza e Sociedade] foi organizada tendo como finalidade estudos interdisciplinares e partir de questões próprias das vivências humanas e suas interações com a natureza, com o intuito de favorecer às crianças, dessa faixa de idade, condições para a indagação, a elaboração e a compreensão de diferentes elementos do mundo, presentes em seu cotidiano e relacionados à diversidade de procedências culturais, lugares e épocas. Parte-se da visão integradora das ações humanas e da natureza, propondo eixos de estudo que organizam o trabalho do professor por recortes que respeitam as especificidades das áreas de conhecimento. Esse modo de organização permite articular os conteúdos propostos apoiando-se em algumas características dessas áreas e englobando-as numa visão humanista do ensino [...]. (SÃO PAULO, 2007a, p. 76)

Como visto anteriormente em outros currículos e propostas pedagógicas, quando a ação educativa está orientada a um caráter interdisciplinar, o uso do estudo do meio é sempre um forte recurso. Na atual organização curricular do município de São Paulo não é diferente, tanto para o ensino fundamental I como para o fundamental II.

Nos anos iniciais, a expectativa de aprendizagem em História, por exemplo, dentro da macroárea de conhecimento Natureza e Sociedade, é que o aluno adquira de forma gradativa conceitos concernentes à disciplina, como a reflexão sobre diferentes temporalidades históricas, modos de vida e permanências e transformações em diferentes sociedades, e que aos poucos ele vá estabelecendo relações sobre sua própria vivência e seu entorno, sobre a dinâmica de uma cidade em relação a outras, sobre os diferentes conteúdos vistos na escola.

Nessa faixa etária, os estudos do meio ganham *status*, sobretudo por permitirem situações concretas de ensino. Como referido por Lopes e Pontuschka, “particularmente na educação básica, [o estudo do meio] pode tornar mais significativo o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a naturalidade aparente do viver social” (LOPES e PONTUSCHKA, 2009, p. 173).

O bairro e a cidade são os primeiros assuntos a serem trabalhados com os alunos para tal objetivo. Esses alunos estão inseridos naquele contexto e vivenciam sua dinâmica, observam-no no dia a dia, e as questões sobre ele são inevitáveis. Trânsito, poluição,

exclusão social, prédios modernos e suas luzes, parques, o homem de bicicleta, pessoas trabalhando nas mais diversas funções, o nome da rua, tudo é passível de questionamento e interessante, por se tratar do mundo deles.

A área Natureza e Sociedade é dividida em eixos temáticos para serem trabalhados com os alunos de acordo com a faixa etária. Para o 1º ano, o tema proposto é “O lugar onde vivemos”, em que se abordam os espaços de vivência das crianças, os objetos e os seres vivos, sempre buscando-se estabelecer relações de semelhanças e diferenças. O 2º ano trabalha com o assunto “Modos de viver”, que engloba horários, rotinas, alimentação, hábitos, modos de vida urbano e rural, além dos modos de vida animal e vegetal e suas relações com os homens. “O que compartilhamos” é o mote do 3º ano, que envolve a reflexão sobre objetos, costumes, normas, serviços, espaços públicos e recursos naturais. Há dois eixos temáticos para o 4º ano: “O que e como produzimos”, que trabalha com os bens de produção e sua circulação, além da diferença entre bens agrícolas, artesanais e industriais; e “Como nos comunicamos”, que sugere atividades sobre formas e meios de comunicação, em diferentes tempos e sociedades. Por fim, o 5º ano também tem dois eixos de atividades: “Quem somos”, em que se trabalha com o conceito de identidade e as transformações do ser humano do ponto de vista biológico; e “Viver na cidade de São Paulo”, que propõe a observação e a investigação sobre a história do município e seus diferentes modos de vida em épocas distintas.

O Programa de Organização Curricular do Ensino Fundamental traz um exemplo:

[...] Ao trabalharmos com o tema “Viver na cidade de São Paulo”, procedimentos – como fazer o traçado das ruas e avenidas, localizando os postos de saúde, praças, escolas, áreas de lazer – podem ser o começo para trazer para a sala de aula o que os alunos conhecem sobre o bairro, quais são suas referências espaciais, do que brincam, locais onde brincam, a origem cultural da família, seu ambiente doméstico, suas concepções de mundo. As informações de ruas planas ou ladeiras do bairro, a vegetação presente ou ausente, dados esparsos sobre doenças entre a vizinhança, a água que se bebe, para onde vai o esgoto, tudo isso pode compor um desenho, uma lista ou um texto informativo inicial. Podemos gerar curiosidade nos alunos, perguntando-lhes sobre a história do bairro e encaminhando questões para o envolvimento da família ou de conhecidos que vivem no bairro. (SÃO PAULO, 2007a, p. 158)

As sugestões descritas fazem referência a saídas de campo, à observação *in loco* do que é mais próximo da realidade dos alunos e a expedições didáticas inseridas no plano pedagógico.

É notável que os demais eixos temáticos também sejam passíveis de atividades extramuros da escola, e, inclusive, as orientações curriculares do município apontam para a necessidade de se trabalhar com diferentes fontes, “incluindo observação orientada em trabalho de campo”. (SÃO PAULO, 2007a, p. 158)

A Secretaria Municipal de Educação, em uma ação conjunta com a Secretaria de Cultura de São Paulo, com o intuito de auxiliar os professores nos trabalhos sobre a história do município, fomentou por meio de pequenas produtoras a fabricação de vídeos intitulados *Série Bairros de São Paulo*. Trata-se de documentários de, em média, 20 a 25 minutos, que contam as trajetórias de diversos bairros da cidade, como Capão Redondo e Higienópolis.

Outra ação da Secretaria é o Programa Contraturno Escolar,⁷⁹ programa da Prefeitura de São Paulo que visa ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar por meio da promoção de atividades educacionais no período posterior às aulas. É uma complementação à formação dos alunos, com oficinas, esportes e também saídas culturais a museus, casas de cultura e outros parceiros. As atividades extramuros da escola foram chamadas de *atividades artístico-culturais*, e contam com parceiros como o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), a Pinacoteca, o Theatro Municipal, o Centro Cultural Banco do Brasil, entre outros.

Para o ensino fundamental I, o foco dos trabalhos extramuros da escola é a cidade, que permite um trabalho de campo em que é possível construir um projeto didático envolvendo estudo do meio. A investigação sobre o próprio bairro onde se encontra a escola e o centro da cidade são os principais temas encontrados (isso quando eles acontecem). Além disso, há as saídas culturais, dias pontuais de ações fora da escola com assuntos normalmente fora do currículo.

Muitas das expectativas de ensino de História referentes ao ensino fundamental I permanecem no ensino fundamental II; no entanto, coerentemente à faixa etária, os desafios e as relações exigidas se tornam mais complexos. De acordo com as *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental*:

⁷⁹ Disponível no site do Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/ProgramasProjetos/saopauloeumaescola.aspx?MenuID=104&MenuIDAberto=58>>; acesso em: 21 maio 2014.

ciclo II, História (SÃO PAULO, 2007). a aprendizagem é uma construção pessoal favorecida pela mediação do professor, pela situação familiar ou escolar, pela interação com os colegas, materiais e situações didáticas. Considera-se o que o aluno já conhece para a efetivação de novos passos, e, seguindo essa posição pedagógica, nada mais interessante do que colocá-lo em situações de problemas. Os questionamentos incidem no conhecimento prévio do aluno, e naturalmente o fazem conjecturar soluções. Por sua vez, torna-se necessário estabelecer relações entre o já visto e o novo, e, paulatinamente, as conjunturas apresentadas e as relações necessárias começam a ultrapassar a realidade imediata do aluno, até chegar a conceitos mais amplos e aplicáveis a outros contextos.

Para tanto, novamente a cidade aparece como grande eixo temático de trabalho, não se limitando obviamente à cidade de São Paulo, mas partindo dela para abarcar outros contextos estruturais e conjunturais, que vão desde a relação entre o ambiente urbano e o rural até a transição, no tempo, de um para o outro, a exemplo dos modelos de desenvolvimento econômico e seus desdobramentos e, da mesma maneira, no que tange diretamente ao ensino de História, os debates sobre patrimônio histórico, “lugares de memória” em conflito, permanências e transformações da cidade.

Antonia Terra de Calazans Fernandes, assessora das orientações curriculares municipais da área de História para o ensino fundamental II, em seu livro *História das cidades brasileiras*, produção voltada a docentes da disciplina, ressalta que

[...] Estudar as cidades implica em apresentar diferentes sujeitos históricos como principais atores das ações sociais e políticas, sendo os outros preteridos ou esquecidos. Assim, algumas histórias legitimam determinadas memórias e reforçam estereótipos e modelam a identificação dos estudantes com certos grupos ou classes dominantes. É necessário, então, ponderar a importância da diversidade social, há que se precaver das generalizações. Deve-se principalmente avaliar que as cidades são espaços de encontros e de trocas, de relações entre diferentes indivíduos, grupos e classes que compõem um coletivo urbano heterogêneo. (FERNANDES, 2012, p. 126)

Os estudos do meio permitem ir a campo e pluralizar pontos de vista sobre um objeto dinâmico e rico como a própria cidade, e assim quebrar estereótipos e idealizações sobre a mesma. No caso das orientações curriculares, o estudo do meio é posto como situação pedagógica favorável a esse posicionamento educacional e aos objetivos aludidos. A atividade extramuros da escola é apresentada como metodologia de ensino (no subcapítulo “Questões de natureza didática e metodológica de História”), com

características interdisciplinares e que possibilitam ao aluno contato com o meio social e suas questões, além de estimular o discente a investigar, coletar, e produzir novos conhecimentos. De acordo com as orientações curriculares voltadas ao ensino fundamental II:

Sua característica interdisciplinar está na diversidade de informações e vivência que propicia, já que diante da realidade social é possível identificar aspectos físicos, geográficos, históricos, estéticos da paisagem e da arquitetura, formas de comportamento e maneiras de falar de circunstância e lugares. Um de suas grandes contribuições é sensibilizar os alunos para observar a realidade a partir de um olhar investigativo, que identifica, analisa e registra a presença de elementos que passam despercebidos no cotidiano, e que se transformam, a partir de objetivos educacionais, em fontes de informação histórica: as atividades das pessoas, as relações entre elas, a organização da paisagem, a distinção entre espaços públicos e privados, as funções dos lugares e seus usos, a presença de espaços de lazer e de trabalho, a arborização, os rios, os meios de transporte, a infraestrutura e os serviços, a presença de construções, seus estilos, características e materiais, as edificações construídas em tempos diferentes, a história dos lugares expressas nos seus detalhes e significados, a relação das pessoas com os lugares, as múltiplas inscrições nos cartazes, paredes e letreiros e nas marcas dos jovens que estão disseminadas pelas cidades. (SÃO PAULO, 2007b, p. 82)

As recomendações feitas acerca dos estudos do meio ainda lembram a necessidade de se realizar ações antes, durante e após o trabalho de campo. Compreendem a atividade como um projeto complexo, que envolve a parceria entre coordenação, professores e alunos, além da necessidade de infraestrutura de transporte, lanches e segurança. Ainda de acordo com as orientações curriculares, a atividade extramuros da escola se configura como um dia atípico na rotina escolar, com alta adesão por parte de todos os agentes da escola, e, por isso mesmo, deve ser tratada com seriedade para que os trabalhos pedagógicos não se transformem em simples passeios desconexos da proposta pedagógica da escola.

É perceptível que tanto as orientações curriculares municipais quanto as da rede estadual de ensino têm grande proximidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sobretudo no que concerne aos estudos do meio. Ambas se apoiam no documento e, conseqüentemente, apresentam a mesma concepção (e importância) sobre o tema.

Motivar os alunos na escola não é um desafio exclusivo dos dias atuais, mas, com o desenvolvimento tecnológico, o fácil acesso à informática, o aumento de um mercado alternativo que independe da formação clássica proporcionada pela escola,

dentre outros fatores, o que se tem visto é o descaso dos alunos em relação às formas tradicionais de se dar aulas. As saídas culturais e os estudos do meio, por quebrarem a rotina escolar, são sempre bem recebidos pelos alunos. Constatado isso, as atividades extramuros da escola têm grande potencial pedagógico, pois já são aceitas de antemão.

Lopes e Pontuschka destacam que esse método de ensino se distancia de uma concepção tecnicista em que “os produtos do ensino são definidos *a priori*”, pois o estudo do meio “corroborar a construção de um projeto educativo que pressupõe autonomia relativa dos professores e, de maneira geral, das escolas no processo de construção de seu currículo” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, pp. 174-175).

Trata-se então de uma oportunidade: utilizar um método de ensino de grande adesão por parte dos alunos, colocando-os em situações de pesquisa e investigação antes, durante e após o trabalho de campo, e construir novos conhecimentos a partir do que tenha sido visto, tudo isso dentro de um projeto autoral dos docentes, o que valoriza os profissionais envolvidos.

Há ainda um ponto de atenção – além da ajuda estrutural para viabilizar as saídas e a formação constante dos docentes em relação à prática de organizar projetos de estudos do meio – que não foi tratado, por não se ligar estritamente ao objetivo da pesquisa, mas que, ainda assim, merece ser citado. A partir do momento em que se criam programas por meio dos quais se constrói uma rede articulada com museus e outras instituições, e que se começa a estabelecer um grande sistema em torno das saídas culturais, também se desenvolve um grande mercado, que engloba desde a própria instituição visitada até o transporte, as empresas de lanche, as lanchonetes do entorno, a segurança. A maioria das instituições culturais citadas nos programas propostos pelo estado e pelo município é mantida, em sua totalidade, por verbas públicas, e sua manutenção passa a ser balizada por resultados, número de visitantes, avaliações do público... Essa relação entre governo, museu e público não pode ocasionar situações em que o objetivo formativo dê lugar ao puro e simples “espetáculo”.

Somem-se ainda a esse alarme as considerações feitas por Angelo Serpa, que, em seu livro *O espaço público na cidade contemporânea* (2011), apresenta o debate sobre o turismo e a espetacularização, e discorre sobre como as cidades são reinventadas a partir da reutilização das formas do passado gerando uma urbanidade apoiada no consumo.

A conservação patrimonial internacional produz uma estética urbana “exibicionista” para o turismo, numa tentativa de objetivar a “beleza da cidade” para o consumo cultural. Contraditoriamente, este modelo de

conservação vai tornando as cidades cada vez mais parecidas, contribuindo para a homogeneização dos lugares, operacionalizando o padrão Unesco em contextos culturais absolutamente diversos. A singularidade cede espaço ao modelo internacional, institucionalizando a museificação das cidades ao redor do mundo. (SERPA, 2011, p. 109)

Vale lembrar que a cidade é o palco principal dos trabalhos extramuros da escola, mote referendado por todas as orientações pedagógicas sobre os estudos do meio. Em ambos os pontos de atenção citados, cabe a reflexão sobre o ensino de História, sobre o porquê da efetivação dos trabalhos de campo e da mercantilização das relações de ensino – que inclui a própria urbe.

3.2 EXPERIÊNCIAS DE ESTUDOS DO MEIO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO PAULO

O que me motivou a iniciar esta pesquisa foi, justamente, a observação de que os estudos do meio, a meu ver uma prática pedagógica fantástica, estavam deixando de ser um método de trabalho que oportunizava a investigação, a produção de novos saberes, o estreitamento de vínculos entre alunos e professores, e que estimulava o olhar crítico sobre o entorno, para se transformar em mais um produto comercial.

Inicialmente, eu supunha que o método era canonizado entre educadores, devido à experiência com os Grupos Vocacionais dos anos 1960, e que havia sido cooptado pelas agências de turismo educativo pela anuência de pais preocupados com a segurança de seus filhos e deslumbrados pelo *marketing* assegurado pelas empresas e coordenações pedagógicas (isso na rede particular de ensino). No âmbito público da educação, eu pensava o contrário, que a prática estava totalmente extinta, ausência justificada pela falta de estrutura e pela deficiência de preparo dos docentes.

Foi com essas suposições que parti para o trabalho de campo, o que obviamente fez com que todas elas ruíssem. A historiografia em torno da prática mostrou o quanto as atividades extramuros da escola já eram utilizadas, muito antes da experiência vocacional, e também apontou diferentes metodologias e intencionalidades ao longo do tempo, de acordo com a demanda da sociedade e a divulgação de seus parâmetros e orientações curriculares. A observação *in loco* desvelou a complexidade do tema nos dias atuais, que envolve muito mais do que estrutura e segurança ou a ingênua constatação sobre a “comercialização” de uma prática pedagógica.

Junto à pesquisa de campo e à análise de fontes diversas, realizei entrevistas com educadores experientes no tema: coordenadores pedagógicos, professores, donos de

agências de projetos educativos e de turismo pedagógico, monitores e até os próprios alunos. Para as primeiras entrevistas, utilizei uma metodologia de história oral oriunda dos meus anos de trabalho no Museu da Pessoa e pautada em autores como Paul Thompson (2002), Alberti (2006) e Portelli (1997, 2010), por acreditar que, por meio das experiências pessoais dos entrevistados, eu poderia observar como a prática havia surgido em suas vidas e qual seria sua compreensão das mesmas enquanto educadores, além de registrar informações importantes como a metodologia empregada (e criada por eles), as relações entre mercado e educação, a recorrência, se houvesse, dos lugares de estudos do meio.

Alessandro Portelli, em seu artigo “O que faz a história oral diferente” (1997), diz que a história oral conta menos sobre eventos do que sobre significados, mas que, mesmo assim, ela tem validade factual, sendo necessária de acordo com o objetivo e a verificação da fonte oral; as entrevistas têm o potencial de revelar eventos desconhecidos de acontecimentos conhecidos.

Inicialmente era isso que eu procurava, beirando por um lado o tom de denúncia e, por outro, o enaltecimento do protagonismo docente. Entretanto, a pesquisa tomou novo caminho, saindo da área da significação e da apropriação dos educadores em relação à prática, e passei a realizar entrevistas temáticas, mais especificamente utilizando a *entrevista de história oral temática* dentro de um projeto de *história oral híbrida*, conceitos emprestados de Meihy e Holanda (2007). As entrevistas passaram a ser focadas no assunto *estudo do meio*, e o roteiro de perguntas era direcionado àquilo em que o colaborador era *expert* ou, ao menos, àquilo em que ele podia ajudar em relação à compreensão do tema. Além disso, as fontes criadas, resultantes de minha interação com os depoentes, passaram a conversar diretamente com outras fontes documentais, estabelecendo-se diálogos sobre o que fora observado em campo. Segundo José Carlos Bom Meihy, “as entrevistas derivadas de projetos de história oral se prestam a cruzamentos internos e externos a elas” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 131), e foi a esse procedimento que dei prosseguimento para tecer hipóteses sobre os estudos do meio no contexto escolar na cidade de São Paulo.

Como guia de meus trabalhos de observação, optei por uma metodologia de pesquisa qualitativa emprestada das Ciências Sociais, apoiando-me em autores como Desjeux (2010) e Tremblay (2012), entre outros. Acredito que os estudos do meio acompanhados não servem para generalizar conjunturas e tecer teorias acerca do objeto estudado; trata-se de situações que fazem parte do fenômeno a ser pesquisado, e que

permitem revelar dimensões que não necessariamente estavam visíveis, ou ao menos levar a público a reflexão e a problematização da atividade extramuros da escola e os assuntos correlatos ao tema.

Concordo com Tremblay quando ele diz que

ele [o conhecimento científico] se organiza segundo abordagens teóricas e normas de observação que permitem apreender as relações entre as variáveis, ou ainda se trata de isolar as significações concernentes aos conjuntos de elementos em suas inter-relações, a fim de melhor apreender as motivações, expectativas e intenções dos atores, e de reconhecer a influência neles exercida por diferentes contextos particulares. O objetivo é chegar a uma compreensão contextual, estrutural e fenomenológica das ações, situações e acontecimentos. (TREMBLAY, 1997, p. 28)

As atividades extramuros da escola, sendo os estudos do meio compreendidos como uma delas, inserem-se em ações planejadas, ajuizadas e registradas pelo Estado por meio de orientações curriculares e documentos semelhantes, e são refletidas por autores consagrados em livros teóricos sobre metodologia de ensino e correlatos, mas também fazem parte de um universo de criação docente, com ou sem apoio da coordenação ou de qualquer aparato teórico. Essa natureza definida, a forma mais apropriada de tratar o tema pareceu-me ser a pesquisa *in loco*, além das entrevistas já citadas.

Álvaro P. Pires, em seu artigo “Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais”, coloca que a pesquisa qualitativa se caracteriza, em geral,

- a) Por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção progressiva do próprio objeto da investigação;
- b) Por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais, os grupos estáveis, ou ainda, de objetos ocultos, furtivos difíceis de aprender ou perdidos no passado;
- c) Por sua capacidade de englobar dados heterogêneos, ou, como o sugeriram Denzin e Lincoln (1994, p. 2), de combinar diferentes técnicas de coletas de dados;
- d) Por sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernentemente à cultura e à experiência vivida, justamente devido à sua capacidade de permitir ao pesquisador dar conta (de um modo ou de outro) do ponto de vista do interior, ou de baixo [...] (PIRES, 2012, p. 90)

Com o tema mais esclarecido e com as leituras mais adiantadas, as observações de campo e as entrevistas se tornaram mais assertivas, tendo como resultado a análise que se segue. Para tanto, dentro das atividades extramuros da escola acompanhadas, foram destacadas três experiências pedagógicas das quais participei como observador.

3.2.1 Atividades extramuros da escola 1 – Estudo do meio realizado pela Escola Estadual Joiti Hirata: visita ao assentamento Comuna da Terra – Dom Tomás Balduino

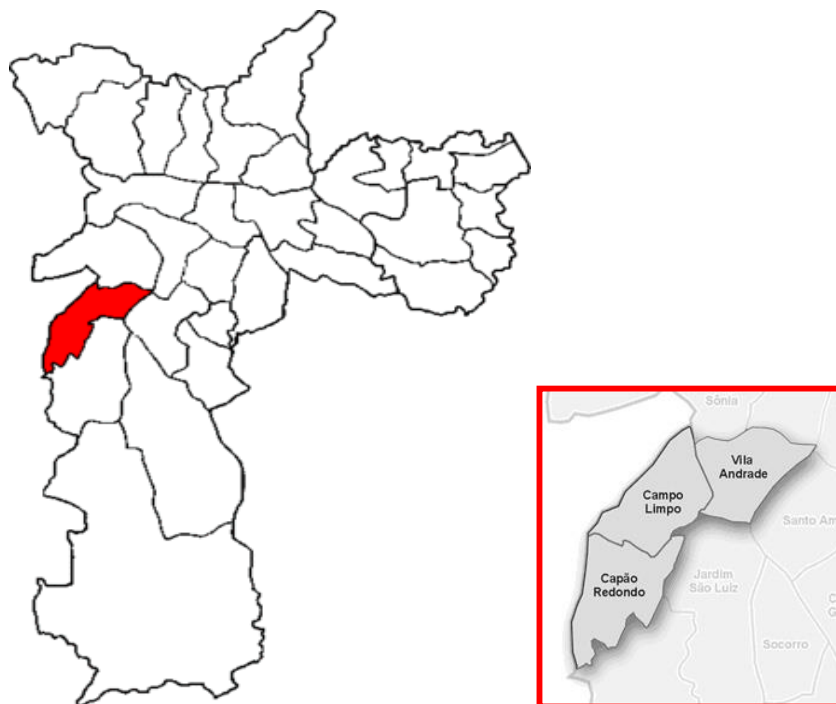
A primeira experiência selecionada para análise foi o estudo do meio orquestrado por Patrícia Cerqueira, na época professora de História do ensino médio da Escola Estadual Joiti Hirata, localizada na rua Luar do Sertão, 165, no bairro Chácara Santa Maria, nas proximidades do Capão Redondo, periferia da zona sul de São Paulo. A escola foi criada no ano de 1978, e seu ensino médio, implantado em 1995.

O bairro pertence à Subprefeitura do Campo Limpo, que agrupa os distritos de Vila Andrade, Capão Redondo e Campo Limpo. A região possui cerca de 550 mil moradores, sendo que um terço deles vive em pelo menos 237 favelas. Segundo dados da Secretaria Municipal de Habitação e da Subprefeitura, há 15 áreas de risco de desabamento nos distritos, abrangendo 6.434 domicílios, e um déficit habitacional de 50 mil residências. A taxa de analfabetismo é de 7,13%, bem acima dos 4,88% do município de São Paulo, e a principal causa de morte em 2003 foram os homicídios, com 278 registros.⁸⁰ Por outro lado, a região possui forte movimento cultural promovido por meio de Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos independentes de música, dança, literatura, teatro, entre outros.⁸¹ A região do Capão Redondo ficou conhecida pelos grupos de *rappers* dos anos 1980, sobretudo o grupo Racionais MC's. Segundo Silva (2011), a região é movimentada por saraus como o Sarau Vila Fundão, que, em comunhão com o movimento *hip-hop*, torna-se um espaço de luta político-cultural nas ruas da periferia.

⁸⁰ Fonte: Portal da Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/campo_limpo/historico/index.php?p=131>; acesso em: 31 nov. 2012.

⁸¹ Organizações Não Governamentais (ONGs) como a COOPERIFA e a Periferia em Movimento, além de muitos projetos culturais fomentados pelo VAI (Programa de Valorização de Iniciativas Culturais) da Prefeitura de São Paulo, criado pela Lei nº 13540/2003, são alguns exemplos de promotores e de viabilizadores dessas atividades culturais da região.

Figura 1 e 2 – Município de São Paulo dividido em Subprefeituras; Subprefeitura do Campo Limpo em destaque.



Disponível em: <http://www.institutocuore.org.br/area_atuacao.htm> (acesso em: 31 nov. 2012) e <http://pt.wikipedia.org/wiki/Subprefeitura_do_Campo_Limpo> (acesso em: 31 nov. 2012).

De acordo com informações obtidas no portal QEdú,⁸² baseadas no Censo Escolar da Educação Básica de 2013, a Escola Estadual Joiti Hirata é administrada pela Diretoria de Ensino Sul 2 e possui 113 funcionários e 1484 alunos (ciclos I e II e ensino médio). Ela não tem biblioteca nem laboratório, e há pouco tempo estava sem quadra. Trata-se de uma escola que segue lutando por mais infraestrutura, como Internet e banda larga, ainda ausentes.

Segundo pesquisa realizada por Patrícia Cerqueira,⁸³ a escola tem em seu quadro de docentes cerca de 80 professores, sendo que 33 são efetivos, e seus alunos do ensino regular estão distribuídos em turnos: manhã, 16 salas; tarde, 16 salas; noite, nove salas. Sete professoras compõem a gestão da escola, e 17 funcionários (quatro terceirizados) realizam as mais diversas funções.

⁸² Portal que surgiu principalmente para divulgar e tornar públicas (e mais úteis) as informações vindas da Prova Brasil, entre outras avaliações. Hoje o portal é apoiado e executado pela Meritt e pela Fundação Lemann. Para saber mais: <<http://www.qedu.org.br/sobre>>; acesso em: 22 maio 2014.

⁸³ Informações fornecidas por Patrícia Cerqueira em apresentação realizada na Pontifícia Universidade Católica, 16 out. 2012.

No IDESP 2011/2012, a escola teve um desempenho geral de acordo com a média do estado. No ciclo I: 5,6/5,68 (1º no *ranking* da SUL 2); no ciclo II: 2,39/2,59 (14º no *ranking* da SUL 2); e, no ensino médio: 0,88/1,02 (52º no *ranking* da SUL 2). A escola apresentou uma grande evasão no período noturno.⁸⁴

Patrícia Cerqueira entrou para a rede estadual de ensino em 1994, inicialmente como professora eventual, assumindo seu cargo na escola em 2009. Por se tratar de uma escola cuja localização é pouco disputada pelo professorado, e por Patrícia ser uma profissional com tempo considerável de trabalho, ela conseguiu algo muito raro na rede, que é acompanhar a mesma turma de alunos durante os três anos do ensino médio. Atenta às atribuições de aula, e assegurada por sua grande pontuação como docente, ela sempre conseguiu escolher a mesma escola e a mesma turma. Como resultado, um dos primeiros pontos observáveis no trabalho de campo foi o respeito e a admiração de seu grupo por ela. O segundo foi conseguir perceber muito de sua ideologia e das reverberações de seu trabalho em seus alunos, na forma com que eles se colocavam no campo, em seus comentários. Questões relacionadas diretamente à continuidade.

Patrícia é militante do Movimento dos Sem Terra (MST), ativista da educação e participante assídua de encontros do Grupo de Trabalho da ANPUH de ensino de História. Foi por meio deste último canal que recebi o convite para acompanhar seu trabalho. E o fato de ela participar daquele círculo de pesquisa esclareceu muito do que fora visto em campo, a começar pela concepção ampla de projeto de estudo do meio, não considerado como uma saída cultural desconexa de seu planejamento pedagógico. Leituras como Circe Bittencourt e Antonia Terra faziam parte de seu repertório para a elaboração do estudo do meio.

Como professora protagonista e engajada, criou um plano pedagógico levando em conta o currículo e seu projeto ideológico. Segundo Patrícia, o currículo de História sugerido pela Secretaria de Educação é irrealizável, a equação “conteúdos a serem dados *versus* horas aula disponíveis” não se resolve; com isso, a sua primeira ação foi contabilizar o número de aulas (contando feriados, paralisações, exames) ao longo do ano, e, a partir daí, criar um projeto didático, com cronograma e etapas de execução. Em seguida, destacou conteúdos da orientação curricular que permitiam o debate sobre assuntos que ela gostaria de aprofundar com seus alunos, como reforma agrária e o MST.

⁸⁴ Idem.

Colocando-se os conteúdos sugeridos pelas orientações curriculares em paralelo com seus temas de interesse, obteve-se o seguinte quadro:

3º ano do ensino médio: movimentos e lutas sociais na Nova República⁸⁵	
1º e 2º Bimestre	3º e 4º Bimestre
Ditadura Militar no Brasil; Governo João Goulart e a construção do Golpe de 1964; Os movimentos de resistência: estudantil, sindical e cultural; Mobilizações que contribuíram para a derrubada da ditadura e o processo de redemocratização. (Média de 36 aulas)	A luta pela terra na Nova República; O conceito de Reforma Agrária; O que representa o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a União Democrática Ruralista (UDR); Os movimentos sociais de luta pela terra – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Via Campesina e Movimentos dos Atingidos por Barragens; A questão da demarcação de terras para os Indígenas e Quilombolas; Reforma Agrária no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. (Média de 32 aulas)

Para tanto, planejou os encaminhamentos e selecionou os seguintes materiais para serem utilizados ao longo do ano:

Estratégias, recursos e avaliação	
1º e 2º Bimestre	3º e 4º Bimestre
Introdução: jornalista Herzog. Levantamento do conhecimento prévio e elaboração de um artigo de opinião; Uso do livro didático; Charge (jornal <i>O Globo</i> de maio de 1962, cartunista Henfil, 1984); Aula expositiva sobre o contexto da Guerra Fria e os golpes militares na América Latina (enfoque foi o Brasil); Filme <i>Jango</i> (Silvio Tendler, 1984) e a preparação do Golpe; As reformas de base (Boris Fausto); Visita ao Memorial da Resistência em São Paulo e à exposição <i>Lugares da Memória</i> ; Músicas; Documentário <i>Vala Comum</i> (João Godoy, 1994).	Conhecimento prévio: um questionário para ser respondido com a família (visão sobre o MST); Charge (Enxadas Paradas/Inchadas Paradas, Projeto de Aceleração); Texto didático (Estatuto da Terra, 1963); Pesquisa sobre a luta pela terra e a “Reforma Agrária” no contexto da República (divididos em grupos), focando o direito civil (Constituição de 1988); Construção do caderno de bordo/campo (registro das aulas, das reuniões e da visita); Pesquisa sobre o MST e a UDN; Visita ao Assentamento – Dom Tomás Balduino; Reportagem da Globo “Terrorismo Rural”; Relatórios e análise de questões de vestibulares (Unicamp 2001 e UFSCAR 2007).

⁸⁵ Todos os planejamentos foram gentilmente cedidos por Patrícia Cerqueira para a elaboração desta pesquisa.

Percebe-se que a professora conseguiu traçar um plano pedagógico harmônico e ao mesmo tempo independente dos conteúdos tradicionais da área. Os professores da disciplina conhecem bem a situação: normalmente, a história contemporânea do país ou é dada a toque de caixa ou simplesmente é sublimada, muito por causa da organização cronológica dos conteúdos que a relegam ao 4º bimestre, por último na fila. São raros os professores que chegam nesses assuntos com seus alunos.

No caso, Patrícia priorizou o que chamou de “movimentos e lutas sociais na Nova República”, um recorte na história contemporânea, e, para justificar a ação com sua diretora e sua coordenadora pedagógica, apoiou-se nos seguintes trechos da Proposta Curricular do Estado:

[...] Nunca é demais insistir que, para ensinar História e despertar nos alunos o gosto por essa disciplina, é preciso gostar de História. Só gostando é possível chegar a constituição de ambientes escolares marcados pela reflexão e animados pelo debate participativo. [...] Porém é preciso frisar aqui que nada do que for oferecido nestes materiais terá o caráter imperativo de instruções normativas, a serem aplicadas à força pelos professores. Ao contrário, o que se sugere é que cada docente siga seu próprio caminho, aplicando, a seu modo, as sugestões que são oferecidas. (SÃO PAULO, 2008a, pp. 42-43)

A experiência de Patrícia Cerqueira é um bom exemplo de apropriação do currículo e protagonismo docente, pois ela não tem a orientação curricular como uma camisa de força; pelo contrário, propôs e criou situações didáticas autônomas, mas coerentes com tal orientação. Há um tema norteador para suas ações didáticas – a questão agrária do país e os movimentos sociais –, e a docente o discute em contextos diferentes, como o período militar, a Nova República, a redemocratização do país, entre outros. O caderno do professor *Ciências humanas e suas tecnologias – História*, volume 4, voltado para o 3º ano do ensino médio (SÃO PAULO, 2009), apresenta os capítulos “MPB e o DOPS”, “Redemocratização: Diretas Já!”, “A questão agrária na Nova República” e “O neoliberalismo no Brasil”. No tópico “A questão agrária na Nova República”, em que são sugeridas a discussão e a pesquisa sobre o MST, Patrícia dá um passo a mais e propõe outras atividades pedagógicas para tratar o tema, como a visita ao assentamento do grupo Dom Tomás Balduino.

Depois de realizar uma breve pesquisa, Patrícia percebeu que as ruas do entorno da escola traziam nomes de muitos sindicalistas e militantes de causas humanitárias do Brasil, caso de Herbert José de Souza (1935-1997), sociólogo e ativista de direitos

humanos,⁸⁶ Margarida Maria Alves (1933-1983), trabalhadora rural e ex-presidente do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande (PB),⁸⁷ Santos Dias da Silva (1942-1979), operário metalúrgico e militante do Movimento de Oposição Metalúrgica de São Paulo (MOMSP),⁸⁸ entre outros. Esses nomes, para ela, eram sinais daquele espaço, e ela chegou à conclusão de que os moradores da região tinham interesse por causas sociais, e também de que os temas, pela constituição histórica do bairro, mereciam atenção, por estarem presentes não só nas placas de rua, mas no dia a dia.

Patrícia, em sua proposta para as aulas de História, praticamente se apoiou nos conteúdos do 4º bimestre da Proposta Curricular do Estado e deu ênfase à questão fundiária e aos movimentos sociais do país, entre eles o MST, e aqui entra a justificativa do estudo do meio para as turmas de 3º ano do ensino médio.

Planejamento sugerido à Escola Estadual Joiti Hirata

Projeto de estudo do meio em ensino de História.

Escola Estadual Joiti Hirata

EE Joiti Hirata – Diretoria de Ensino – SUL 2

Proposta de trabalho de campo em História.

Proponente: Professora Patrícia Cerqueira dos Santos.

Disciplina: História

Público-alvo: Estudantes da 3ª série do ensino médio regular (manhã)

Período estimado para o trabalho: 2 meses

Duração do estudo do meio: 1 visita de 1 dia.

ESTUDO DO MEIO: A Comuna da Terra como possibilidade de refletir sobre a efetivação de um programa de Reforma Agrária no Brasil Contemporâneo.

Justificativa: No plano de ensino elaborado em 2012 para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio Regular da EE Joiti Hirata, incluí a discussão e reflexão em torno da Questão Reforma Agrária no Brasil. No 1º bimestre, os estudos sobre a construção do golpe de estado impetrado pelos militares em 1964 ao governo de João Goulart, que resultou no longo período que conhecemos como Ditadura Militar, teve como um dos motivos as reformas de base que incluíam a reforma agrária. No segundo bimestre, um estudo um pouco mais aprofundado sobre a luta pela terra na República Brasileira, trazendo um histórico desta luta em diferentes tempos e espaços, tais como no movimento de Canudos (às vésperas da proclamação da República), no movimento do contestado, já na República, durante o governo de Getúlio Vargas e João Goulart como já foi mencionado. Sem contar que na história política recente de nosso país, os episódios em torno da questão agrária no Brasil demonstram o grau de violência, criminalização e exclusão com que os movimentos sociais e seus participantes precisam lidar

⁸⁶ Biografia disponível em: <<http://www.e-biografias.net/betinho/>>; acesso em: 30 nov. 2012.

⁸⁷ Informações disponíveis em: <<http://www.mst.org.br/node/10399>>; acesso em: 30 nov. 2012.

⁸⁸ Informações disponíveis em: <http://www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat=10145>; acesso em: 30 nov. 2012.

para fazer valer um direito constitucional. A Reforma Agrária está prevista na Constituição de 1988, no entanto, quantos presidentes de fato atuaram para que ela acontecesse? Qual o papel do Congresso Nacional na efetivação da Reforma Agrária? Quais são os interesses em jogo? Tais discussões serão trabalhadas em sala de aula. Refletir sobre o que estudaram em um local específico, possibilitando a comparação entre o estudado e a realidade, pode se tornar ainda mais efetivo no processo de fortalecimento das aprendizagens, por isso proponho uma visita ao assentamento Comuna da Terra Dom Tomás Balduino em Franco da Rocha (SP) como mais um recurso didático neste estudo.

Objetivos: conhecer o que é um assentamento; coletar informações sobre como estão vivendo as famílias assentadas; ter acesso a outra versão sobre a luta pela terra, e, a partir daí, comparar e analisar os discursos da mídia sobre o MST; através dos relatos dos trabalhadores rurais, hoje com terra, perceber que a terra que eles conseguiram é resultado da luta coletiva;

Antes da visita:

- ✓ Teremos 4 aulas em que será apresentado um histórico da luta pela terra no Brasil republicano, apontando o conflito e seus encaminhamentos. Uma explanação geral sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
- ✓ Em outras 2 aulas, reuniremos informações sobre o assentamento Comuna da Terra e definiremos os aspectos que serão observados durante a visita (aspectos culturais, sociais e econômicos, tais como: as origens dos assentados, a distribuição das terras entre as famílias, a construção das casas, o trabalho na terra, a questão ambiental, a sobrevivência das famílias, a situação dos jovens assentados, o acesso à escola e a outros bens culturais, a continuidade da luta pela manutenção do assentamento e outros);
- ✓ Orientação sobre o caderno de campo.

Durante a visita:

A visita está dividida em três partes:

1ª parte: Apresentação das lideranças do assentamento. Em seguida teremos a exibição do filme *A guerra do capim* (Cliff Welch) e, posteriormente, uma fala do Prof. Cliff Welch para os estudantes sobre o acontecimento que marcou a história na luta pela terra em Santa Fé do Sul (SP).

2ª parte: Caminhada pelo assentamento, na qual os estudantes serão divididos em grupos que ficarão responsáveis pelas entrevistas com moradores, fotografias do local e da visita, e por reunir novas informações sobre o assentamento.

3ª parte: Organização da Mística para o encerramento da visita.

Depois da visita:

De posse dos dados e informações coletadas, faremos a socialização dos mesmos, através da construção de um painel, procurando confrontá-los, de modo que possamos observar mudanças e permanências no conhecimento que tínhamos antes da visita e o que aprendemos com o estudo. Exposição de fotografias e observação dos cadernos de campo.

Bibliografia:

1. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.
2. SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica do Brasil**: 500 anos de história mal contada. Ensino médio. Sociedade e cultura. São Paulo: Nova Geração, 1997.

Fonte: Planejamento cedido por Patrícia Cerqueira

A coordenação da escola, diante do planejamento e das argumentações pautadas nas Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, não contestou em nenhum momento a proposta de estudo do meio, mas toda a produção do trabalho de campo foi realizada pela própria professora, o que inclui contato com o assentamento, cotação com mais de uma agência de ônibus, coleta do dinheiro com os alunos, autorizações dos pais, lanche, etc.

Em relação ao planejamento, o estudo do meio faz parte de um projeto pedagógico, com etapas de execução antes, durante e após o trabalho de campo. Para tanto, Patrícia previu um projeto de dois meses de duração, em que, apesar de balizado por um eixo de trabalho, há diálogo com o currículo proposto pela Secretaria de Educação, sobretudo com o 4º bimestre.

Trabalho de campo: visita ao assentamento Dom Tomás Balduino

O trabalho de campo com as turmas do 3º A e B do ensino médio da Escola Estadual Joiti Hirata ocorreu no dia 26 de junho de 2012. Contou com a participação de 44 alunos, de Cícero, professor de Filosofia da escola, do Professor Dr. Clifford Welch, do Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), de dois pesquisadores estrangeiros, Felipe e Acem, que vieram por intermédio de Clifford, de Bruno, um estagiário da escola, e de Patrícia, professora de História e idealizadora do estudo do meio, além de mim, como observador e colaborador.

Fomos recebidos por pessoas do assentamento em uma sede, uma construção pequena ainda carecendo de acabamento, porém dispendo de cozinha, banheiros e salas para receber os alunos. Patrícia logo de início entregou-me o roteiro do encontro. Algo que já havia distribuído e sobre o qual havia conversado com seus alunos durante o trajeto da escola até o assentamento. Os alunos, por sua vez, organizaram-se e, coletivamente,

disponibilizaram um café da manhã para todos os presentes. Depois, conversando com os responsáveis pelo assentamento, descobri que isso pode ser acordado com a organização do espaço (pode-se fechar um pacote contando com a alimentação).

Segue a programação da visita:

E.E. Joiti Hirata

Estudo do meio: visita ao assentamento Comuna da Terra – Dom Tomás Balduino

Programação

8:30 às 9:30 h – Mística (acolhida, apresentações, reflexões e orientações para o dia)

9:30 às 10:30 h – Apresentação do assentamento (assentados Rosely e Mauro)

10:30 às 11:30 h – Exibição de filme e debate “*A guerra do capim e a luta pela terra*”

(Professor Dr. Cliff Welch/UNIFESP)

11:30 às 12:30 h – Caminhada na terra – conhecendo o assentamento

12:30 às 13:30 h – Almoço

14:00 às 15:00 h – Caminhada na terra – conhecendo o assentamento

15:30 h – Encerramento

16:00 h – Retorno para São Paulo

Fonte: Roteiro cedido por Patrícia Cerqueira

Conforme previsto pelo roteiro, após o café da manhã coletivo nos dirigimos a uma espécie de quadra coberta, e nos sentamos em uma arquibancada para a “Mística”, a palestra promovida pelo MST, sempre realizada no início das suas práticas coletivas, entre elas a recepção de escolas em estudos do meio.

Os alunos estavam organizados em funções para o trabalho de campo. Uns ficaram responsáveis pelo registro fotográfico, outros por anotar as palavras dos palestrantes, e todos ajudaram nos lanches coletivos. Um aluno leu um poema para a abertura do encontro, e a palavra foi dada a Mauro, militante do MST de 51 anos. Junto com ele estava Paco, assentado peruano, militante da mesma faixa etária.

A palestra de abertura do encontro foi sobre a luta social do Movimento, exposta de maneira ampla. Foram cantados gritos de ordem. Depois, Marcos contou a história do MST, comentou sobre o primeiro assentamento do grupo em Cascavel, citou datas, lugares e nomes. Ficou evidente, mais uma vez, a preparação dos alunos para o trabalho

feita pela professora Patrícia. Todos eles, estivessem mais ou menos interessados na exposição, ficaram quietos e respeitaram o militante que contava sua versão.

Ambos os palestrantes tinham histórias de vida que despertavam interesse nos alunos. Mauro era morador de rua, alcoólatra, desempregado. Estava no centro da cidade e, por acaso, presenciou um evento do MST. Começou ouvindo o discurso da mesma maneira em que se assiste à TV aos domingos após o almoço, com sonolência. No entanto, as palavras foram tomando sentido. Mauro conta que pegou um dos panfletos do Movimento, leu e releu, e depois procurou os responsáveis e acabou entrando para o grupo. Sua experiência lembra a conversão pela fé: estava no fundo do poço e encontrou a redenção, sobretudo no que se refere ao álcool, fazendo com que a narrativa tomasse um viés moralizante destinado aos alunos.

Marcos continuou a palestra, falou a respeito da solidariedade do MST e comentou sobre a Escola Nacional Florestan Fernandes,⁸⁹ nas suas palavras, “o que a burguesia chama de lavagem cerebral”: um centro de estudos do Movimento. Contou brevemente sobre a formação feita nessa escola, e, em seguida, rumou para o canto, deu lugar a Paco e apurou-se na beira do espaço para fumar seu cigarro.

Paco, um peruano com sotaque pronunciado, falou sobre a militância internacional pela terra, e, como seu colega, apoiou-se em um discurso politizado vago, transformando sua fala em uma aula expositiva de poucas referências.

Os alunos, após a fala dos monitores, perguntaram sobre assuntos pontuais, como o significado das cores da bandeira do Movimento.

⁸⁹ A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é uma instituição criada pelo MST e localizada no município de Guararema (SP), que oferece cursos alternativos, sobretudo relacionados à temática e ao contexto rural, para participantes do Movimento e seus parceiros. Segundo a associação dos amigos da ENFF, as aulas são ministradas por professores de diversas universidades, simpatizantes do MST. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Escola-Nacional-Florestan-Fernandes-visa-a-socializacao-do-conhecimento%20>>; acesso em: 19 jun. 2014.

Figura 3 – Local da “Mística”, palestra organizada pelo MST antes de qualquer atividade de estudos do meio no assentamento.



Fonte: Acervo pessoal Patrícia Cerqueira

Caminhada pela terra

O estudo do meio teve dois momentos de caminhada pelo assentamento, ambos orientados por Paco. Havia um roteiro preestabelecido, e as paradas a serem realizadas com o grupo estavam demarcadas, o que sugere organização didática por parte dos monitores e do assentamento. As falas dos monitores, entretanto, não se apoiavam nesses espaços, nem no entorno, nem na paisagem. Foram aulas expositivas, com discursos amplos e sem referência.

Em um determinado momento, por exemplo, com os alunos parados em frente a uma espécie de poço artesiano, construção responsável pelo abastecimento de água de algumas das casas do assentamento, a exposição do monitor foi sobre a luta social do MST, em seu sentido amplo e idealizado. Perdeu-se a oportunidade de se discutir sobre a construção em si: sua história, o que ela representa, se é uma realização/vitória coletiva, e o porquê de a parada ser naquele ponto.

Figuras 4 e 5 – Caminhada; Um dos pontos demarcados para moderação durante o estudo do meio no assentamento Dom Tomás Balduino



Fonte: Acervo pessoal Patrícia Cerqueira

Rodada de conversa

Após a caminhada, fizemos uma rodada de conversa com os alunos. Patrícia quis ouvi-los e também quis me atribuir uma fala. Não sei qual era sua expectativa. Como professor convidado, mestrando em Ensino de História, optei por um encaminhamento: frisei a importância da observação daquele espaço, de sua organização, de sua condição, do perfil dos moradores. Não sei se era o caso daquela turma especificamente, mas imagino que muitos alunos tenham uma visão deturpada dos assentamentos, fruto da mídia ou das fantasias que criamos; o fato é que era um ótimo momento para observar que aquelas famílias viviam normalmente, que trabalhavam, que também tinham televisão, que também gostavam de passear. Quis que eles estabelecessem relações com a sua própria vida, instigando-os à reflexão por meio das questões: “Vocês acham que a questão agrária tem relação com a vida de vocês na cidade?”; “onde vocês moram e como é a organização desse lugar?”.

A roda de conversa explicitou o trabalho realizado anteriormente em sala de aula. Muitos alunos já tinham perguntas prontas, em sua maioria quantitativas e desconexas da caminhada realizada, mas não foi uma turma apática durante a socialização. E minhas intervenções não tiveram muito impacto, foram poucos os alunos que sentiram vontade de se colocar em relação às minhas indagações. Um dos motivos era o fato de eu ser o *estrangeiro* do grupo, e o outro, a hora do almoço, que logo foi anunciada.

Elenco aqui alguns exemplos de perguntas dos alunos e trechos da conversa:

De quem é esta terra? Ela é suficiente para as famílias assentadas? Vocês ainda têm medo de serem retirados daqui?

Marcos – *Depende de nós. Há um documento onde é acordado que nós devemos produzir em 70% da terra do assentamento. Para tanto, o governo nos disponibiliza uma verba que poderemos pagar daqui a três anos.*

Do que vocês mais sentem falta por parte do Governo?

Marcos – *Para começar, uma assessoria jurídica.*

Vocês têm religião?

Marcos – *Há diferenças dentro do grupo, e elas são aceitas. Eu sou cristão, e isso não muda nada.*

Quais materiais foram usados para a construção das casas dos assentamentos?

Marcos – *Nós tivemos, depois de assentados, 5 mil reais por casa para construir. Tivemos ajuda de alunos da FAU-USP (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo).*

Exibição do filme/documentário *A guerra do capim*

Ficha técnica do documentário *A guerra do capim*, 2001

Filme: *A guerra do capim*

Direção: Clifford Welch & Toni Perrine

País: Brasil

Idioma: Inglês

Ano: 2001

Legenda: Português

Categoria: Documentário

Após o almoço, foi exibido o documentário *A guerra do capim*, que trata de conflitos entre arrendatários e o fazendeiro José de Carvalho Diniz e seus sócios, ocorridos entre os anos de 1959 e 1960 na região de Santa Fé do Sul, no estado de São Paulo. O filme discorre, principalmente, sobre a atuação de Jôfre Correia Netto, “Capitão” para os trabalhadores rurais, lançado pejorativamente pela mídia da época como “O Fidel do Sertão”.

O filme trouxe uma reflexão sobre o atual ensino de História, que não favorece o conflito, o combate. Muitas vezes a história do Brasil é contada de maneira uníssona, e esses exemplos de narrativas vão na contramão disso. Houve resistência, houve luta

popular, há luta popular. Novamente se fez pensar nas histórias de vida, no relato dos microcotidianos em constante transformação.

O documentário levantou assuntos como a questão agrária, a complexidade do Estado, que às vezes ajuda e às vezes repreende, o símbolo do capim, “arrancar capim”, a resistência do campo em relação aos donos de terra, ao gado que invade plantações. Todos temas já debatidos anteriormente em sala de aula, e eixo principal no projeto pedagógico elaborado pela professora.

O autor do filme estava presente nesse dia; entretanto, a roda de conversa não foi preparada, e assim perdeu-se a chance de promover um debate com os alunos sobre o documentário e os conteúdos correlatos. O filme, teoricamente, teria o papel de disparar a discussão, contudo houve pouca reflexão e debate, e a monitoria não permitiu estabelecer nenhuma relação entre a película e a experiência no assentamento.

Caminhada pela terra (2º roteiro)

A proposta desse segundo momento de caminhada foi conhecer o assentamento. O grupo foi conduzido pelas rotas vicinais, e os alunos puderam conhecer um pouco da organização daquele espaço.

Ao longo do caminho, Paco, mesmo com seus discursos políticos, foi interpelado várias vezes pelos alunos, e assim a interação com o meio foi mais eficiente do que na primeira marcha do dia. Quando o monitor contava suas experiências de vida, os conteúdos se tornavam muito ricos. Paul Thompson lembra, em seu texto “História e comunidade”, que, “por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas” (THOMPSON, 2002, p. 21). Os relatos pessoais de Paco traziam aos alunos seu ponto de vista, seus significados, tornavam mais fácil aos estudantes a compreensão do que era ser um militante do Movimento Sem Terra, como era morar em um assentamento, e transformavam o vago discurso político em ação palpável.

Finalização do encontro

Após a segunda caminhada pelo assentamento, novamente na sede, o grupo organizou-se mais uma vez em círculo. Foi o fechamento do dia: agradecimentos e um discurso bonito e emocionado de Patrícia, responsável por aquele trabalho. Mais um

momento em que foi possível perceber o vínculo entre ela e seus alunos, além de seu engajamento como educadora.

Ao término da visita com os alunos, entrevistei informalmente funcionários do assentamento. Na verdade, são assentados que se organizam para receber os alunos; uns ficam responsáveis pela monitoria, outros, pela alimentação, e outro grupo, pela limpeza do local. O dinheiro que entra pelas escolas paga esses serviços e a manutenção do espaço.

Os estudos do meio no assentamento podem acontecer em qualquer dia da semana, sendo necessário agendar previamente e não deixar passar o número total de visitantes: 80 alunos. Normalmente os grupos ficam meio período, mas, quando optam pelo dia inteiro, eles almoçam no assentamento. Em qualquer um dos casos, as escolas sempre levam seu lanche, e o que sobra é distribuído à comunidade. A maioria do público é trazida por pessoas que já conhecem o MST ou alguém do assentamento. Alguns poucos vêm por intermédio do site do Movimento.

Empresas de turismo educativo não trabalham no assentamento. As monitorias são todas realizadas pelo próprio MST, e a comissão responsável pelas visitas não quer que esse trabalho vire um “turismo rural”, apesar de saber que ele é uma fonte de divisas. O coletivo já está pensando em criar trilhas e organizar opções de lazer, mas sem perder de vista o objetivo principal, que é levar a discussão sobre Reforma Agrária para os alunos.

O assentamento recebe em média uma visita escolar por mês. Os meses de maio, setembro e outubro são cheios. Já os de julho e janeiro, meses do recesso escolar, são completamente vazios. Também recebem esporadicamente grupos religiosos.

Com o crescimento da procura pelo assentamento, o Movimento se deparou com a necessidade de formar e organizar a monitoria do espaço. Criou-se um grupo de estudos, um coletivo, que discute a monitoria e organiza as visitas desde 2008.

Apresentação dos trabalhos finais

No dia 16 de outubro de 2012, Patrícia e seus alunos, representantes dos 3º anos participantes do projeto, foram convidados a expor suas experiências na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na aula da Professora Doutora Helenice Ciampi, de Metodologia de Ensino de História. A professora apresentou sua proposta de estudo de meio para o ensino de História na escola, e foi possível observar como os alunos compreenderam o trabalho, por meio da exibição de seus produtos finais e de suas falas,

permitindo assim uma reflexão sobre toda a proposta de ensino. Afinal, o que eles aprenderam com a experiência?

Os trabalhos apresentados foram duas apresentações em PowerPoint (PPT), com *hiperlinks*, e um vídeo. Os PPTs e o vídeo foram elaborados pelos alunos do 3º ano do ensino médio para serem apresentados em sala de aula. Todos possuíam alguns pontos em comum e serão explanados conjuntamente: a) expuseram a falta de informação dos alunos e das pessoas em geral em relação ao que era o MST, e atribuíram ao estudo do meio a mudança de conceito sobre o grupo; b) nenhum trabalho teceu relações entre o que foi visto durante o campo e seu modo de vida, nem com o que foi dito durante as monitorias, e apenas razoavelmente se relacionou a experiência com o que foi estudado ao longo do ano; c) discursos políticos imprecisos, como citar a luta da terra e o socialismo sem referência, semelhantemente ao discurso utilizado pela monitoria do assentamento, apareceram em todos os trabalhos; d) em ambas as apresentações o foco foi a História, o que corrobora a suposição de que não houve uma proposta de projeto interdisciplinar de estudo do meio; e) os trabalhos foram coerentes com um projeto pedagógico vislumbrando o rompimento parcial com os conteúdos propostos pela Secretaria de Educação do Estado, bem como com um planejamento preocupado com eixos temáticos (Reforma Agrária e movimentos sociais); f) as reflexões dos alunos foram centradas em conteúdos pontuais, como a figura de presidentes, e não transpareceram preocupações da atualidade para se discutir o passado, nem reflexões sobre conceitos ou problematizações sobre os próprios eixos temáticos aprendidos.

Sistematização dos dados

Os estudos de caso, segundo definição de Marli E. D. A. André, entre outras coisas,

[...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo, de modo que, os leitores possam fazer “suas generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta “esse caso é representativo do quê?”, o leitor vai indagar “o que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação?”. (ANDRÉ, 1984, pp. 51-54)

E acrescenta:

[...] Buscam a descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos que orientam a coleta inicial de dados, ele estará constantemente atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas *a priori*. A compreensão do objeto se efetua a partir dos dados e em função deles. (ANDRÉ, 1984, p. 52)

A experiência com a Escola Estadual Joiti Hirata enquadra-se na definição de *estudo de caso*, e cabe agora o desafio de sistematizá-la e, futuramente, confrontá-la com outros estudos de caso, possibilitando a construção de um panorama sobre práticas de estudos do meio.

Desde o início, a observação do campo foi orientada por perguntas diversas: quais são os procedimentos metodológicos presentes no planejamento? Há estudo prévio? Há organização de um roteiro de trabalho de campo? Qual é o material utilizado? Usam-se equipamentos de registro e cadernos de campo? Como é feita a moderação com o espaço investigado? Como os visitantes interagem com os lugares? Qual é o tratamento posterior dos dados coletados? Há sistematização e avaliação? Qual é a concepção de estudos do meio por detrás das atividades? Elas variam de escola para escola? De monitoria para monitoria? O que os alunos aprendem com a atividade extramuros da escola?

Há três momentos importantes de análise sobre os projetos de estudos do meio. Em primeiro lugar, tudo que antecede a experiência, da concepção e da justificativa da ação até a produção do trabalho de campo. É essencial, para esta pesquisa, identificar se o estudo do meio faz parte de um plano pedagógico da escola ou se trata apenas de uma ação pontual do professor; atrelado a essa questão, é possível identificar, dependendo do vínculo observado, o apoio da escola ao estudo do meio. É nesse ponto que se estabelece a diferenciação do tipo de atividade extramuros proposta, é onde se constrói um projeto como um estudo do meio ou uma “saída cultural” (como ir ao teatro ou cinema), ou até mesmo uma saída da classe à praça em frente à escola.

Também é necessário levantar se existe planejamento ou roteiro de trabalho de campo, e se os mesmos documentos são ou não coerentes com os objetivos do plano pedagógico. É indispensável investigar como é feita a produção do estudo. Quem faz a produção? Há materiais didáticos referentes ao estudo do meio? Qual é a infraestrutura envolvida? Não menos primordial é averiguar se houve preparação para o estudo do meio,

por meio de aulas ou de outras formas de se colocar em contato com os alunos o assunto a ser tratado. E, com todos esses itens identificados, é preciso, também, revelar se existe no trabalho uma proposta interdisciplinar.

Em um segundo momento, é necessário se debruçar sobre o trabalho de campo em si. O lugar escolhido é coerente ao projeto pedagógico e a seus objetivos? Como foi a moderação com o espaço visitado? A atividade foi realizada por uma monitoria do lugar? Por uma agência de turismo educativo? Pelo próprio professor? Como a monitoria construiu o diálogo entre alunos e o espaço? Ela apoiou-se na cultura material existente? Inclinou-se sobre a dinâmica de seus transeuntes e usuários? Houve espaços para trocas e escuta de conhecimentos prévios dos alunos? Eles realizaram entrevistas? De qual tipo? Seguiram alguma metodologia? Registros foram feitos? Com qual mídia? Fotográfica? Audiovisual? Durante o percurso foi utilizado algum material didático? Mapas? Guias? A monitoria encontrada tem coerência com os objetivos da escola? O estudo do meio mobilizou os alunos de qual maneira? Teve um caráter lúdico? Estimulou a pesquisa? Os alunos levantaram dados?

A última etapa de análise do estudo de caso faz alusão aos desdobramentos do trabalho de campo. Há alguma avaliação? Os dados recolhidos tiveram algum destino? Houve confecção de produtos? Com qual objetivo? É importante, se possível, detectar o que os alunos aprenderam com o campo e quais relações eles estabeleceram com o que aprenderam (ou sabiam) anteriormente à saída, e/ou com suas próprias realidades.

Para tornar esses dados mais evidentes, a iniciativa foi dispor esses campos de investigação em uma tabela, e a proposta é que esse mesmo procedimento seja feito com outros estudos de caso, promovendo, posteriormente, uma leitura de um pequeno panorama sobre estudos do meio realizados em São Paulo e analisados sob uma perspectiva histórica.

Tabela 1 – Análise de estudo de caso. Escola Estadual Joiti Hirata, visita ao assentamento Dom Tomás Balduino (MST)

<p>Projeto de estudo do meio na Escola Estadual Joiti Hirata Autor(a): Patrícia Cerqueira</p> <p>A comuna da terra como possibilidade de se refletir sobre a efetivação de um programa de Reforma Agrária no Brasil contemporâneo</p> <p>Público: 3º ano do ensino médio Duração: 1 dia</p>	
Questões antecedentes ao trabalho de campo	
O estudo do meio faz parte de um projeto pedagógico da escola?	Não. Apesar de a proposta ter sido aceita pela coordenação escolar, a ação foi uma atitude independente liderada por Patrícia.
Estudos do meio são apoiados dentro da escola?	Não. A escola só aceitou a proposta de aula, não ajudou a produzi-la; não houve troca, com outros professores de História e/ou de outras disciplinas, orientada pela coordenação pedagógica.
Existe planejamento ou roteiro para o trabalho campo?	Sim. Ambos os documentos foram elaborados pela professora.
Houve produção para o trabalho? Quem foi responsável por ele?	Sim. A própria professora. Isso inclui: diálogo com responsáveis pelo acolhimento no assentamento, transporte, coleta de autorizações, arrecadação de dinheiro com os alunos, organização do lanche coletivo com os alunos, fotocópias de roteiros, articulação com outros professores e colaboradores.
Foram distribuídos materiais didáticos para o trabalho de campo?	Não. Não foi feito nenhum material específico para este trabalho de campo. E nem a monitoria interna do assentamento utiliza algum material. Somente o vídeo <i>A guerra do capim</i> , levado ao encontro por Clifford Welch, pode ser assim considerado.
Qual foi a infraestrutura utilizada e necessária para este estudo do meio?	Além do transporte, do lanche e da sede do assentamento: projetor de vídeo; câmeras fotográficas para registros; cadernos de anotações.
O estudo do meio teve uma proposta interdisciplinar?	Não. Não foi possível perceber qualquer atuação de outra área.
Questões observáveis durante o trabalho de campo	
O lugar escolhido é coerente ao projeto pedagógico e a seus objetivos?	Sim. O planejamento previa discutir a questão fundiária do país e levar os alunos a conhecer uma realidade diferente das dos alunos, no caso, um assentamento do MST.
A monitoria no espaço foi realizada por um funcionário do lugar? Por uma agência de turismo educativo? Pelo próprio professor?	O diálogo com o espaço foi realizado por uma monitoria local.
Como foi feita a moderação com o	A monitoria não estabeleceu relações entre os alunos e os lugares demarcados na visita. Também não apresentou a história do

espaço visitado? Apoiou-se na cultura material existente? Inclinou-se sobre a dinâmica de seus transeuntes e usuários?	assentamento. Não havia pessoas circulando, mas havia vestígios da dinâmica do espaço, como as casas dos moradores, os roçados, entre outros, mas que também não foram abordados na monitoria.
A monitoria construiu o diálogo entre os alunos e o espaço?	Não. O monitor respondeu a perguntas dos alunos, mas não orientou um espaço para trocas, não construiu um espaço para diálogo com os mesmos.
A monitoria explicitou alguma metodologia de trabalho?	Sim. A proposta foi levar os alunos a pontos preestabelecidos do roteiro e discursar sobre conteúdos (sem vínculo direto com os locais de pausa) diversos.
Registros foram feitos ao longo do trajeto?	Sim. Registros fotográficos (majoritariamente feitos por celular), anotações nos cadernos.
Foi utilizado algum material didático? Mapas? Guias?	Não.
Os alunos foram mobilizados? Estimulou-se a pesquisa? Os alunos levantaram dados?	Sim. Os alunos conheceram um novo lugar, e foram atenciosos com o trabalho.
Questões posteriores ao trabalho de campo	
Após o trabalho de campo, houve algum exame/avaliação?	Não no assentamento.
Após o trabalho de campo, houve alguma produção? (Palestra, mural, vídeos, apresentações, etc.)	Sim. Em grupos, os alunos elaboraram apresentações em PPT e um vídeo.
Quais foram os objetivos das produções?	Sistematizar os aprendizados obtidos pela vivência, relacionando-os aos conteúdos de História que viram ao longo do ano.
Houve alguma parceria para a elaboração dos produtos? (Sala de informática, docentes de outras disciplinas, outros projetos da rede estadual, etc.)	Não.

Considerações sobre o trabalho de estudo do meio realizado pela Escola Estadual Joiti Hirata

Conforme anunciado anteriormente, pretende-se, por meio de estudos de caso, refletir sobre questões localizadas na área de ensino de História, além de observar e discutir a prática docente, especialmente no que diz respeito à relação de professores e instituições de ensino com as atividades extramuros da escola, à concepção do método, aos significados atribuídos à prática, à existência ou ausência de projetos, aos encaminhamentos que envolvem diferentes etapas de execução da ação, às moderações com os espaços trabalhados.

Nesse primeiro caso analisado, o estudo do meio foi uma realização praticamente independente da professora de História. A coordenação pedagógica aceitou o projeto e disponibilizou um professor de Filosofia para fazer parte da atividade. A função deste docente não ficou clara, aparentemente ele deveria dar suporte a Patrícia com os alunos. Não foi possível descobrir se houve a pretensão de um trabalho interdisciplinar entre as áreas de Filosofia e História, nem qual era o acordo entre os docentes acerca de sua participação. O fato é que o professor não atuou nas rodas de conversa, nem de nenhuma moderação ao longo do trabalho de campo, e, além disso, toda a produção da atividade foi realizada por Patrícia, que somente em alguns momentos, como o café da manhã coletivo, teve ajuda de seus alunos.

A atividade extramuros da escola foi coerente com o planejamento do ano de Patrícia e teve papel fundamental no ensino de seus alunos. Como visto em seu plano de aula, nos primeiros bimestres os alunos tiveram contato com conteúdos como Ditadura Militar no Brasil; Governo João Goulart e a construção do Golpe de 1964; movimentos de resistência: estudantil, sindical e cultural; mobilizações que contribuíram para a derrubada da ditadura e para o processo de redemocratização. Já no terceiro e quarto bimestre, Patrícia introduziu os temas “A luta pela terra na Nova República”; “Conceito de Reforma Agrária”; “O que representa o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a União Democrática Ruralista (UDR)” ; “Os movimentos sociais de luta pela terra – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” ; “Comissão Pastoral da Terra (CPT)” ; “Via Campesina e Movimentos dos Atingidos por Barragens” ; “A questão da demarcação de terras para os Indígenas e Quilombolas” ; e “Reforma Agrária no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva”.

Esses conteúdos, por sua vez, são pertinentes à “Orientação sobre os conteúdos do caderno”, presente no livro didático destinado aos professores do 3º ano do ensino médio, que propõe as seguintes situações de aprendizagem: “A MPB e DOPS”; “Redemocratização: Diretas Já!”; “A questão agrária na Nova República”; “O neoliberalismo no Brasil” (SÃO PAULO, 2009).

Percebe-se que o estudo do meio apresenta-se, no plano pedagógico, como um “divisor de águas” dentro do projeto para o 3º ano do ensino médio, pois a professora trabalhou temas tradicionais do currículo, e, assim, contextualizou o movimento social agrário no país. Depois, o trabalho de campo veio para introduzir os conteúdos presentes no 3º e 4º bimestres, agora mais focados no MST, no período da Nova República e no neoliberalismo. As aulas sobre o tema continuaram, e os alunos precisaram ainda produzir sínteses do que aprenderam sobre o assunto.

No campo, não foi entregue nenhum material didático de apoio, nem por parte da escola (somente o roteiro do dia), e nem pelo assentamento. Pelo que foi possível observar, os responsáveis pelas visitas ao espaço têm um trajeto planejado, mas sem uma proposta pedagógica clara. Eles começam com uma palestra inicial, a “Mística”, e depois partem para uma caminhada dentro do assentamento. Nesta rota existem lugares preestabelecidos, como pontos de ensino e locais de diálogo com os visitantes; entretanto, tais lugares não têm relevância nenhuma para os discursos de seus guias, que versavam sobre política em um sentido amplo, como a luta do MST para conseguir realizar a Reforma Agrária, ou sobre o passado (e presente) de oligarquias que mereceram e merecem ser combatidas (isso tudo era enunciado, por exemplo, diante da Igreja do assentamento).

As moderações não aproveitaram o espaço, não propuseram diálogos entre os alunos e os lugares. Segundo a organização do assentamento, os guias fazem parte de um grupo de estudos em que se debate e planeja a monitoria. Provavelmente, os pontos não foram escolhidos a esmo; lugares como a caixa d’água e o poste de energia provavelmente representam conquistas de infraestruturas do assentamento, contudo, os monitores não passaram essa informação e nem discutiram essas questões.

No diálogo com o espaço, o conhecimento está concentrado no educador/monitor do MST. Os alunos perguntam e eles respondem. Não houve troca com o conhecimento prévio dos alunos. E, como dito anteriormente, a maioria das intervenções foi feita com discursos muito vagos. Os relatos sobre suas histórias de vida foram os momentos mais complexos de suas monitorias. De qualquer maneira, o discurso

encontrado no assentamento é coerente à ideologia da professora, e o trabalho de campo atende, em termos, os objetivos do planejamento: “Conhecer o que é um assentamento; coletar informações sobre como estão vivendo as famílias assentadas; ter acesso à outra versão sobre a luta pela terra, e partir daí, comparar e analisar os discursos da mídia sobre o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra; através dos relatos dos trabalhadores rurais, hoje com terra, perceber que a terra que eles conseguiram é resultado da luta coletiva”.

Por meio de câmeras fotográficas e de seus cadernos de anotação, os alunos registraram todo o percurso e as etapas do trabalho. Com orientação prévia, o material coletado serviu para a elaboração dos trabalhos finais do semestre.

A atividade extramuros da escola, o projeto de estudo do meio elaborado por Patrícia Cerqueira, é um ótimo exemplo de protagonismo docente, pois ela se apropria do currículo proposto pela Secretaria de Educação do Estado, insere nele suas questões pessoais, suas leituras, e cria um novo encaminhamento levando em consideração seu contexto, seus alunos e seus ideais. E isso sem perder as demandas do próprio currículo.

Na orientação dada pela SEE-SP, destaca-se que a proposta curricular

[...] sugere, como tema para trabalho a última metade do século XX, o recrudescimento dos regimes ditatoriais na América Latina e a abertura política posterior nas décadas de 1980 e 1990 [...]. Além das transformações políticas e econômicas, merecem destaque as manifestações sociais ocorridas durante os regimes militares e a construção dos grupos de defesa dos direitos civis as sociedades democráticas que ressurgiram após décadas de ditadura. As relações entre “ditadura” e “abertura” dão ritmo ao conteúdo desenvolvido nas Situações de Aprendizagem [propostas no caderno]. (SÃO PAULO, 2009, p. 8)

É perceptível que os temas e eixos sugeridos pela orientação curricular da SEE-SP estão presentes na proposta de Patrícia, e que sua ideologia e suas crenças pessoais, além de sua bagagem como docente, não foram tolhidas pelo currículo. Essa é uma crítica constantemente encontrada em formações de docentes. No caso estudado, a professora não teve liberdade de criar um currículo com temas novos, mas, a partir de um norte, pôde trabalhar com assuntos os quais considerou importantes para a formação de seus discentes.

Outro juízo corriqueiramente feito no âmbito escolar é a pressão das avaliações externas. Não cabe, neste momento, discorrer sobre assunto tão polêmico; de qualquer maneira, levando-se em consideração o contexto atual, a avaliação segue as orientações

balizadas pela proposta de habilidades e competências do ENEM e dos Parâmetros Curriculares para a área de História. O projeto elaborado por Patrícia, obviamente, não é voltado diretamente a uma avaliação, mas não deixa de discorrer sobre assuntos e conteúdos demandados, apresentando inclusive, em determinados tópicos, maior profundidade do que o esperado, pois o contato com certa realidade, proporcionado somente pelo trabalho de campo e pela observação *in loco*, permite ao aluno a relação com agentes sociais vivos e em atividade, o que humaniza dados e quebra estereótipos. Os alunos tinham muitos preconceitos em relação ao MST, e não imaginavam a vida dentro de um assentamento.

O estudo de caso proporcionado pela Escola Estadual Joiti Hirata aponta para questões que auxiliam na compreensão dos estudos do meio como método de ensino de História, e faz refletir sobre o papel do docente e do aluno na relação de ensino e aprendizagem e ponderar sobre currículo e parâmetros curriculares.

A proposta agora é analisar outros estudos de caso e cruzar essas diversas experiências para tecer reflexões ainda mais assertivas.

3.2.2 Atividades extramuros da escola 2 – Estudo do meio realizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias: Histórias de vida e da Baixada do Glicério

Como dito anteriormente, ao longo desta pesquisa realizei vários acompanhamentos de estudos do meio, seja como observador, seja como o próprio monitor da ação educativa. Não foi possível registrar a totalidade das experiências nestas laudas, mas é válido destacar que todas, sem exceção, trouxeram reflexões e ponderações sobre meu objeto de pesquisa, tornando-o sempre plástico e complexo.

O trabalho realizado pela professora Márcia Dias, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, é mais um exemplo de atividade realizada com afinco, ideologia e qualidade. Pessoalmente, foi um dos mais impactantes que acompanhei, e, sem dúvida, trouxe reflexões importantes à investigação. A começar por uma conversa informal com Márcia, que me contou que seus alunos, majoritariamente residentes do Glicério, centro de São Paulo, tinham vergonha de andar na Praça da Sé, e, ainda, medo de serem malvistas e maltratados ao entrar na Catedral, matriz do município.

Talvez o leitor já tenha se deparado com situações em que não se sentiu bem-vindo em um determinado espaço e/ou que lhe tenham provocado sensações semelhantes.

A lista de circunstâncias equivalentes é enorme, mas a situação descrita pela professora mostrou um pouco do (conhecido) abismo social com uma profundidade que eu não ponderara anteriormente. Os alunos terem receio de entrar na igreja não fazia parte de meu repertório, e refletir sobre isso apenas ratificou a importância dos trabalhos extramuros da escola, a fim de propor a eles conhecer sua cidade, se apoderar dela, percorrer e investigar seus espaços, e obviamente refletir sobre o que está sendo visto, analisando-se suas potencialidades, suas barreiras visíveis e “invisíveis”; a História para se compreender as vicissitudes do hoje. A fim também de sugerir a ida a espaços culturais, aos parques, e de incentivar aos alunos o uso do espaço público, para assim quebrar o medo do desconhecido e reforçar o pertencimento, a responsabilidade e o zelo pela urbe.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias está localizada na Praça Doutor Mário Margarido, 35, na Baixada do Glicério, centro de São Paulo, entre os bairros da Liberdade e da Sé. Pertence ao distrito da Liberdade, oferece aulas para o ensino fundamental I, II, de 1º ao 9º ano, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e opera sob a supervisão da Diretoria Regional de Educação – Ipiranga.⁹⁰

De acordo com o Censo Escolar de 2013, a escola não possui biblioteca nem laboratório de ciências, e também apresenta problemas de acessibilidade às suas dependências. Por outro lado, possui cozinha, sala de informática, quadra esportiva, entre outros espaços e equipamentos que a colocam na normalidade em relação à infraestrutura. A escola é repleta de grades, e o cimento impera em seu interior, o que conta muito sobre suas paredes e seu entorno. A mesma fonte ainda assinala a atividade de 103 funcionários para mil alunos, distribuídos no ensino fundamental e na EJA.⁹¹

Os resultados da Prova Brasil⁹² dos anos de 2007, 2009 e 2011 apresentam baixo rendimento no aproveitamento de seus alunos (de 5º e 9º anos) nas disciplinas de Português e Matemática, e eles inclusive se enquadram abaixo da média do município;

⁹⁰ Portal da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/mapas/EMEF_CEU_EMEFM.pdf>; acesso em: 5 maio 2014.

⁹¹ Fonte: Site QEdu. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/186306-emef-caxias-duque-de-de/censo-escolar?year=2013&dependence=0&localization=0&item>>; acesso em: 5 maio 2014.

⁹² A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Fonte: Portal do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324; acesso em: 5 maio 2014.

contudo, assinala-se gradativo crescimento nos índices nas disciplinas, além de maior participação dos alunos na realização das avaliações.⁹³

A Baixada do Glicério é uma região muito antiga da cidade de São Paulo, um prato cheio para experiências didáticas, pois sua ocupação remonta ao período colonial, tendo ela vivido diversas fases e acompanhado o desenvolvimento do município. A região possui vestígios de um passado de ocupação negra, marginalizada dos livros mas de grande riqueza cultural. Sua arquitetura exhibe a presença do crescimento gerado pelo café e pela industrialização da cidade do início do século XX. Sinais das antigas vilas operárias e de cortiços como Conjunto Carolina Augusto, Vila Suíça e Rugero também se encontram no bairro.

Todavia, apesar da enorme diversidade e riqueza cultural, a região é considerada como área degradada na lógica da especulação imobiliária que atinge e molda toda cidade. Canton (2007) utiliza o conceito de “congelamento” para discorrer sobre a região. Conceito que remete à contenção de investimentos imobiliários e de infraestrutura durante longo período, caso do Glicério.

De acordo com a dissertação *Preservação contraditória no centro de São Paulo: degradação das Vilas preservadas na Baixada do Glicério no contexto da renovação urbana (Operação Urbana Centro)*, de André Luiz Canton:

O processo de renovação urbana, estabelecido pela OUC [Operação Urbana Centro], acentua a degradação das edificações residenciais existentes na área de estudo [Baixada do Glicério], piorando as condições de habitabilidade da população quando adota o congelamento. Consideramos este efeito (“estado de congelamento”), promovido pelo capital imobiliário que parece aguardar lentamente a possibilidade de novos investimentos, como um fator a mais de degradação. [...] Enquanto a degradação se concretiza espacialmente, e ao longo do tempo, pela falta de manutenção (investimentos) nas edificações consideradas, o congelamento agrava a situação de degradação. Quando tais áreas degradadas passam a ser objeto do processo de renovação urbana, rompe-se com o estado de congelamento e com a degradação em decorrência de novos investimentos, o que pressupõe a demolição das antigas edificações e a expulsão da população pobre moradora. (CANTON, 2007, p. 8)

⁹³ Font: Site QEdu. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/186306-emef-caxias-duque-de-de/aprendizado>>; acesso em: 5 maio 2014.

Márcia Dias é uma “ex-química”, formada em História pela Universidade de São Paulo e atualmente professora de História do ensino fundamental II da rede municipal de ensino de São Paulo. Militante da educação, em sua trajetória teve acesso a leituras como Circe Bittencourt, que a ajudaram a conceber e a utilizar a prática de estudos do meio em seus planejamentos pedagógicos. Até a realização desta pesquisa, trabalhava com as 5ª e 7ª séries, 6º e 8º ano, e assegurava que possuía autonomia para criar situações didáticas e estar sempre construindo seu currículo, usando as propostas curriculares apenas como norte, mas sem perder a preocupação com avaliações externas.

O projeto “Histórias de vida e do Glicério” foi uma proposta interdisciplinar realizada pelos professores das áreas de Artes, Informática e História da escola, destinado aos alunos do 6º ano. O responsável pelas aulas de Português também iria participar, mas, até o momento da pesquisa, ainda não havia enviado seu planejamento. Para se ter uma ideia da importância da ação, as notas dos alunos de ambas as disciplinas saíam do trabalho, e o estudo do meio, a investigação *in loco*, seria uma etapa fundamental do projeto educativo.

Segue o planejamento dos professores:

Projeto: Histórias de vida e do Glicério

Período: 1º semestre

Resultado final: *STOP MOTION*⁹⁴

1ª etapa: Fevereiro.

Área de informática: Pesquisas sobre *Stop motion*: onde foi criado, quem o criou, etc.

Área de História: Pesquisa e discussão sobre as suas origens; levantamento de momentos da vida, elaboração de linha do tempo.

Área de Artes: Levantamento e registro visual de momentos da sua história

Aula Conjunta: Pesquisa Origem *Stop motion*

2ª etapa: 1ª Quinzena de março:

⁹⁴ *Stop motion* (que poderia ser traduzido como “movimento parado”) é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Essas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal é isso que dá a ideia de movimento. Cientificamente falando, o *Stop motion* só é compreendido como movimentação pelo fenômeno da Persistência Retiniana. Ele provoca a ilusão no cérebro humano de que algo se move continuamente quando existem mais de 12 quadros por segundo. Na verdade, o movimento desta técnica cinematográfica nada mais é que uma ilusão de ótica. Definição retirada do site da Tecmundo. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-htm>>; acesso em: 1 maio 2014.

Área de informática: Oficinas de Twitter (o que é, como utilizá-lo e porque utilizá-lo na escola) serão utilizadas como fórum de discussões, pensando na proposta do Thinkquest. Os alunos poderão compartilhar informações, fazer pesquisas, debater, etc. Os debates acontecerão concomitantes às demais atividades.

Área de História: Escuta de narrativas de histórias de vida, transformadas em narrativas poéticas, em formato de sarau: Sérgio Vaz, Clarice Lispector e Ondjaki. Criação de narrativas sobre suas histórias de vida; diferenciação da narrativa poética e do texto científico.

Área de Artes: Levantamento de referências sobre a Baixada do Glicério e produção de representações visuais sobre a região

Aula Conjunta: Sugestão: realizar debates no Twitter sobre as histórias de vida. Tentativa de organizar com o Museu da Pessoa, ou outro fórum de discussão.

3ª etapa: 2ª Quinzena de março:

Área de informática: Oficinas de fotografia: como manusear a câmera fotográfica, como escolher a melhor resolução, enquadramentos, *zoom*, uso do *flash*, etc.

Área de História: História da Baixada do Glicério: suas histórias relacionadas ao bairro, vídeo sobre o bairro, discussão história oficial

Área de Artes: Levantamento de referências sobre a Baixada do Glicério e produção de representações visuais sobre a região.

Aula Conjunta: Sugestão: retomadas e continuidade dos desafios no Movie Maker. Debate no Twitter sobre o processo. Observação: Dia 29/03 – sexta-feira, feriado, não haverá aula de Informática Educativa.

4ª etapa: 1ª Quinzena de abril:

Saída fotográfica pelo bairro, observação das construções, coleta de depoimentos de moradores antigos. Construção de narrativa da história do Glicério pelo olhar dos alunos. [trabalho de campo]

Sugestão: retomadas e continuidade das oficinas de fotografia; seleção, arquivamento e organização das imagens. Observação: Dia 12/04 – sexta-feira, reunião pedagógica, não haverá aula de Informática Educativa

5ª etapa: 2ª Quinzena de Abril:

Área de informática: Oficinas de Movie Maker: partindo de desafios e exercícios, os alunos vão aprender a criar um projeto, editar, utilizar as ferramentas, inserir músicas, salvar como filmes.

Área de História: –

Área de Artes: Início da Produção para o roteiro – personagens e cenários (massinha, recortes e/ou objetos) – Em grupos

Aula conjunta: Sugestão: retomada e continuidade do tratamento dos roteiros, com intervenções dos professores.

6ª etapa: 1ª Quinzena de Maio:

Área de Informática: 2ª Tratamento dos roteiros, pensando efeitos, músicas, etc. – o primeiro foi na aula de Arte- partindo de modelo de roteiro, e análise de roteiro de curta em Stop Motion.

Área de História: –

Área de artes: Término da Produção para o roteiro/início da produção das fotos. Sugestão: 3º tratamento do roteiro, se necessário, para ajustes.

Aula conjunta: –

7ª etapa: 2ª Quinzena de maio:

Área de Informática: Debates sobre os roteiros, levantando e esclarecendo as dúvidas, observando os avanços nas tentativas de fazer com que todos os alunos estejam acompanhando o processo.

Área de História: –

Área de Artes: Produção das FOTOS – Roteiros *Stop motion*

Aula Conjunta: Sugestão: produção do *Stop motion* – fotografias, quadro a quadro, seguindo o roteiro. Observação: Dia 31/05 – sexta-feira, ponte do feriado, não haverá aula de Informática Educativa

8ª etapa: 1ª Quinzena de Junho

Área de Informática: Início das produções do *Stop motion* com as turmas: processo de fotografar, trabalhando com roteiro.

Área de História: –

Área de Artes: –

Aula Conjunta: Sugestão: produção do *Stop motion* – fotografias, quadro a quadro, seguindo o roteiro.

9ª etapa: 2ª Quinzena de Junho

Área de Informática: Início das produções do *Stop motion* com as turmas: processo de fotografar, trabalhando com roteiro.

Área de História: –

Área de Artes: –

Aula Conjunta: Sugestão: edição do *Stop motion*

10ª etapa: 1ª Quinzena de Julho – Finalização das edições do *Stop motion*

Fonte: Planejamento cedido por Márcia Dias

É perceptível que o projeto foi feito com a colaboração de todos os educadores envolvidos. As ações sugeridas estão encadeadas, influenciam umas nas outras e vislumbram muitos objetivos. A “aula conjunta”, destacada no projeto, é um diferencial para a execução do trabalho, pois é o momento em que os professores podem constantemente trocar informações sobre suas práticas e alinhar as prioridades para o sucesso e a efetivação do planejamento. Além disso, essa organização demonstra

claramente a posição de suporte por parte da coordenação pedagógica da EMEF Duque de Caxias.

A opção por um projeto envolvendo estudo do meio é pertinente aos objetivos de cada área e promove a (tentativa de) integração disciplinar. Os educadores se apoiaram nas orientações curriculares voltadas ao ensino fundamental, que, em relação à área de História, coloca:

O diálogo entre a escola, a realidade e a História provocam buscas de outros modos de se estudar a relação presente/passado e de dar uma dimensão histórica aos problemas vividos no cotidiano. Nesse caso, diálogos próximos com certas propostas metodológicas de estudos históricos encorajam a formulação de questões à realidade vivida, problematizando-a de modo a identificar temas de estudo para melhor compreender essa realidade historicamente. [...] Nesse caminho, primeiro, é importante entender conteúdos escolares como **informações, conceitos, procedimentos** (metodológicos), **valores e atitudes**. Ou seja, as vivências escolares formam os alunos [...]. (SÃO PAULO, 2007b, p. 34)

No que concerne ao ensino de História, a meta é que os alunos conheçam a história do bairro, local no qual a maioria mora, para ajudá-los a compreender como a Baixada do Glicério foi formada e como chegou ao que é hoje. Para tanto, Márcia Dias optou por trabalhar, antes do trabalho de campo, com leituras e conteúdos sobre a história da localidade, ápice da investigação. Foi passado o vídeo *História dos Bairros – Liberdade*,⁹⁵ da coleção “História dos Bairros” realizada pela SME em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura e com pequenas produtoras, e trabalhada uma versão feita por Márcia do texto “A cidade *metástasis* e o urbanismo inflacionário: incursões na entropia da metrópole”, de Nicolau Sevcenko. Ambos os documentos trazem informações sobre a região. O primeiro disponibiliza alguns poucos segundos sobre o passado colonial de São Paulo e outros mais de 20 minutos para a industrialização, o café e a imigração japonesa. Já o texto de Sevcenko discorre sobre um passado pouco discutido, como o Largo dos Enforcados (ao invés da Praça da Liberdade) e as referências de um passado de cultura negra. As leituras confrontadas trouxeram reflexões sobre a localidade em uma

⁹⁵ *História dos Bairros – Liberdade*. Secretaria Municipal de Cultura. Secretaria Municipal de Educação. Dezenove som e imagem. Direção e Pesquisa: Maurício Osaki e Mirian Ou. Documentário. Duração: 26’03”. São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fOqWNtnxpIw>>; acesso em: 12 maio 2014.

dimensão histórica. O próximo passo seria a saída ao campo, para olhar a arquitetura, entrevistar moradores e também confrontar o espaço com o que fora lido.

Trabalho de campo: caminhada pela Baixada do Glicério

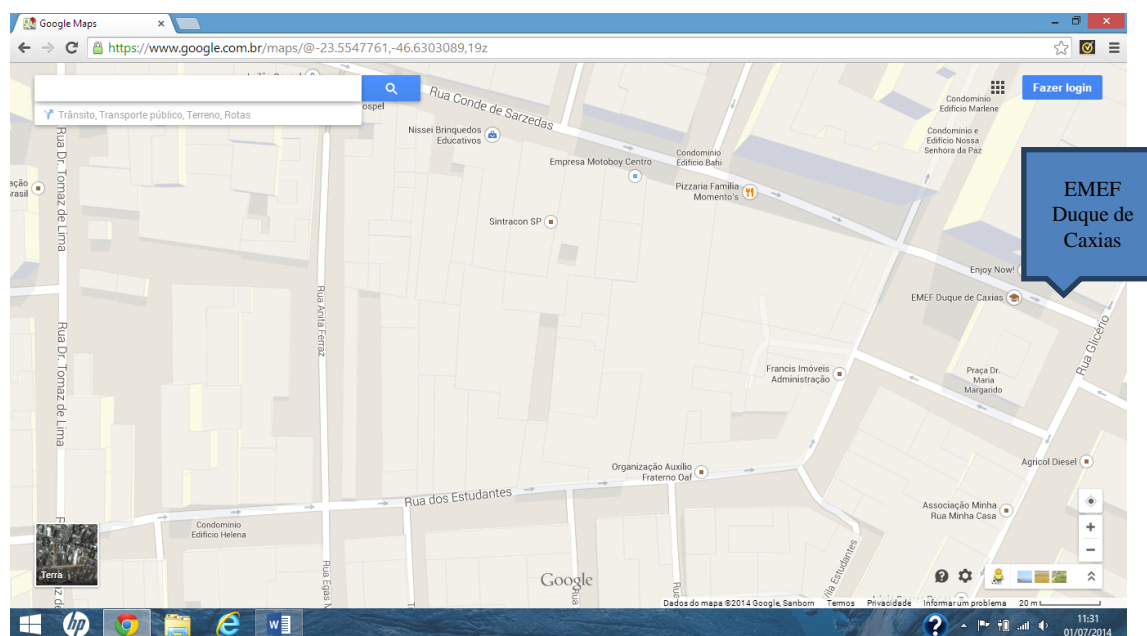
O estudo do meio com a 7^a série B da EMEF Duque de Caxias ocorreu no dia 8 de abril de 2013. Participaram 14 alunos, além de Márcia Dias, professora de História, eu, como observador, e a professora Janaína Monteiro, formada em Geografia e na ocasião ocupando o cargo de Professora Orientadora de Informática Educativa (POIE), que nos encontrou no meio do caminho. As outras classes (7^a séries/8^o anos) foram em outros dias, uma opção dos docentes e da coordenação pedagógica. Vale frisar que o estudo só pôde ser realizado porque os professores conversaram com os devidos “poderes locais paralelos”, explicando que os meninos da escola sairiam às ruas, tirariam fotos e conversariam com as pessoas.

Após instrução prévia sobre o comportamento e o trabalho, deu-se início à exploração do bairro. Foi frisada por Márcia, inúmeras vezes, a “atenção ao olhar”, a importância de se observar as construções, as diferentes arquiteturas, os transeuntes e moradores. Todos os alunos portavam seus cadernos para anotações e contavam com seus celulares para os registros fotográficos. Márcia também levava sua câmera, para outros apontamentos sobre o espaço.

A proposta da atividade extramuros da escola era a de conhecer o bairro e confrontar o que fora lido com o que estaria sendo observado, bem como a de realizar o registro fotográfico para a execução do produto final do projeto, o trabalho em *Stop motion*. Sendo assim, o primeiro impulso dos alunos foi sair tirando fotos de tudo, das placas das ruas, dos grafites, das casas, e com maestria a docente puxava-os de volta aos temas tratados em aula. Discussões sobre o antigo e o novo, o patrimônio cultural e a história do bairro foram os principais temas abarcados durante o percurso, e isso sem se deixar de lhes pedir para “exercitar o olhar”.

O trajeto proposto foi relativamente curto, sendo de fácil execução. A turma saiu da EMEF Duque de Caxias, subiu a rua dos Estudantes até chegar à Capela Nossa Senhora dos Aflitos. Retornou duas quadras, entrando à esquerda na rua Doutor Tomaz de Lima e caminhando até a rua Conde de Sarzedas. Feito isso, desceu a via até a escola, fechando o roteiro.

Figura 8 – Mapa do trajeto



Fonte: Google Maps. Acesso em: 1 jul. 2014.

Márcia já havia feito o roteiro sozinha, deixando estabelecidos pontos de parada para explicações. Nesses locais pré-determinados, ela moderou a interação do grupo com o espaço. Na rua dos Estudantes, por exemplo, ainda é possível observar antigas pensões. Hoje elas estão ocupadas ilegalmente, mas o que foram no passado? Quem as frequentava antigamente? Por que o atual abandono? E as construções ao lado, são da mesma época? A paisagem está mudando, qual é a diferença? Comentários e questões como esses foram apresentados e debatidos com os alunos.

Na esquina da rua dos Estudantes com a rua Dr. Tomaz de Lima, Márcia leu o texto de Nicolau Sevcenko e discutiu *in loco* alguns de seus apontamentos, destacando, sobretudo, que aquela região teve muitos momentos e ocupações diferenciadas. A Baixada do Glicério, de acordo com o artigo, sempre fora um lugar marginalizado. Por muito tempo a cidade empurrou a ela o que lhe era perigoso, como a pobreza, a força e o cemitério, e, mesmo com a instalação de pensões destinadas a estudantes no início do século XX, acompanhando-se a urbanização da cidade, o lugar não prosperou e tombou diante sucessivas intervenções urbanas inseridas em uma lógica predatória da expansão comercial da cidade.

Os alunos ouviram a leitura, mas pouco comentaram a respeito. A cidade, viva, à sua frente, era mais interessante, e a história miraculosa de Chaguinhas ou a imaginação

de se estar andando em cima de um cemitério eram mais fáceis de assimilar.⁹⁶ Constantemente, foi necessária a intervenção por parte da docente, para lembrar os alunos de que aquilo não era turismo, não era passeio, e que a nota do semestre seria resultado do estudo.

A Capela Nossa Senhora das Almas dos Aflitos, ou Igreja dos Aflitos, foi o ponto alto da excursão. Sua simplicidade e seu visível sincretismo religioso chamaram atenção dos alunos. A igreja, escondida em um beco, ofuscada por lanternas japonesas, é conhecida por abrigar os mais humildes, e, ainda, por receber, à sua entrada, cultos que não se inserem na religião católica. Por sorte, foi possível ver resquícios de velas e oferendas no velário anexo à capela, antiga sala da prisão e local de última morada dos sentenciados à força. Além disso, conheceu-se a porta de madeira, em cujas frestas os devotos de Chaguinhas, após baterem três vezes nela, depositam preces escritas em bilhetes. Algo parecido com salas de ex-votos.

Os alunos se interessaram pelas lendas, pela religião e pelo acolhimento do espaço. E também se incomodaram com o descaso em que a igreja se encontrava, o que levou-os a pensar sobre os motivos daquela situação. Assim como o entorno da escola, a capela não fez parte de nenhum plano de revitalização.

Já com as duas professoras em campo, a partir da entrada na rua Dr. Tomaz de Lima, propôs-se a divisão do grupo. Formaram-se duas equipes, cada qual responsável por desbravar um trajeto e entrevistar moradores e/ou comerciantes da região, além de fotografar alguns dos palacetes ainda existentes naqueles quarteirões. O grupo de Márcia, por exemplo, entrou na rua Anita Ferraz para conhecê-la e registrá-la, diferentemente do outro grupo, que seguiu e explorou com mais afinco a rua Conde de Sarzedas.

As entrevistas realizadas ao longo do percurso foram feitas sem roteiros e sem preparo por parte dos alunos, comprometendo a qualidade de informações colhidas nos depoimentos. É válido frisar que não foram todos os comerciantes que acolheram bem os grupos. Na rua Conde de Sarzedas, por exemplo, onde há uma grande concentração de lojas de artigos religiosos voltados para o público evangélico, muitos não quiseram dar seus relatos.

O estudo do meio terminou com os últimos registros das casas da região e uma conversa sobre a ocupação e o desenvolvimento urbano do bairro. Era final de tarde, o

⁹⁶ Referências a Francisco José das Chagas e ao Cemitério dos Aflitos (desativado e loteado em 1885). Para maiores informações: SEVCENKO, Nicolau. “A cidade *metástasis* e o urbanismo inflacionário: incursões na entropia da metrópole”, *Revista USP*, São Paulo, nº 63, set./ nov. de 2004.

último sinal do colégio já havia soado e os alunos tinham que ir embora para suas casas. Essa pressa final não permitiu um fechamento apropriado da prática, tendo ele sido retomado no próximo encontro dos alunos com Márcia.

Figuras 9 e 10 – Estudo do meio pelo Baixada do Glicério; Treinando a observação



Capela Nossa Senhora dos Aflitos, Liberdade. Explicações sobre a história da Igreja dos Aflitos. Acervo pessoal.



Rua Dr. Tomaz de Lima. Orientações para observação. Acervo pessoal.

Trabalhos Finais

Como previsto no planejamento, a finalização do projeto “Histórias de vida e do Glicério” foram pequenos vídeos em *Stop motion*. A proposta inicial era usar os registros fotográficos feitos durante o trabalho de campo para a efetivação dos produtos; contudo, não foi esse encaminhamento que levou ao resultado final. Provavelmente, foram os debates acerca dos temas levantados em campo que mobilizaram as produções.

Vídeos produzidos pelos alunos, disponíveis no site Vimeo,⁹⁷ não trazem imagens fotográficas oriundas do roteiro feito na Baixada do Glicério, e as discussões sobre passado e presente, patrimônio cultural e até mesmo sobre a história da região, questões e conceitos trabalhados em campo, não fizeram parte do conteúdo dos curtas, com exceção de uma animação apresentando um recorte da lenda de Francisco José das Chagas (Chaguinhas).

⁹⁷ Produções em *Stop motion*. EMEF Duque de Caxias. Disponível em: <<http://vimeo.com/97777265>>; acesso em: 20 abr. 2014.

No entanto, o projeto foi idealizado como interdisciplinar, e qual era o seu objetivo senão pensar e refletir sobre o bairro? Isso os trabalhos trouxeram. Na amostra observada de produtos finais, títulos como “Não existe igualdade em SP”, “A morte de Chaguinhas”, “A pracinha”, “A reciclagem”, “Acidente da loira na Sarzedas”, “Colaboração ao próximo” e “Perseguição policial” revelam a influência do trabalho e um pouco do resultado formativo dos debates para os alunos.

Os curtas em *Stop motion*, produzidos majoritariamente com desenhos, trouxeram questões presentes no cotidiano daqueles alunos, e, junto com elas, reflexões e significados como pertencimento e identidade, explicitando a sua relação com o bairro. Os vídeos “Não existe igualdade em SP” e “Colaboração ao próximo” são muito simples, inclusive literais, mas expõem o posicionamento dos alunos em relação ao que estão vendo em seu entorno, um posicionamento em relação à exclusão social, à violência, à falta de solidariedade, ao trânsito enlouquecido da grande metrópole, com seu individualismo potencializado. “A Reciclagem”, outro exemplo, além de bem produzido tecnicamente, traz a questão dos moradores de rua do viaduto do Glicério, e sua relação com o ciclo de reciclagem do lixo.

Em relação exclusivamente ao ensino de História, não é possível observar a compreensão da dimensão histórica da região por parte dos alunos tendo-se apenas os vídeos como base. A história da Baixada do Glicério em debate com a “história oficial” da localidade, prevista no planejamento, de fato não apareceu. Os antigos palacetes e pensões versus o novo urbanismo, a especulação imobiliária atual, amplamente discutidos no trabalho de campo, também não. Não fica claro, nos produtos finais, como o estudo do meio influenciou os alunos na construção de novos conceitos e conhecimentos.

Tabela 2 – Análise de estudo de caso – Estudo do meio realizado pela Escola Municipal Duque de Caxias: Histórias de vida e da Baixada do Glicério

<p>Projeto de estudo do meio realizado pela Escola Municipal Duque de Caxias Professor responsável: Márcia Dias</p> <p>Histórias de vida e da Baixada do Glicério.</p> <p>Público: 7º ano do ensino fundamental II Duração: 1 dia</p>	
Questões antecedentes ao trabalho de campo	
O estudo do meio faz parte de um projeto pedagógico da escola?	Sim. O estudo do meio foi concebido pelos professores das áreas de História, Artes e Informática e teve aval da coordenação pedagógica.
Estudos do meio são apoiados dentro da escola?	Sim. Todavia não há informações sobre outros projetos de estudos do meio nem de atividades extramuros da escola.
Existe planejamento ou roteiro para o trabalho campo?	Sim. Ambos os documentos foram elaborados pelos docentes envolvidos.
Houve produção para o trabalho? Quem foi responsável pela produção do estudo do meio?	Sim. Os próprios professores. Isso inclui: coleta de autorizações, articulação com outros professores e colaboradores.
Foram distribuídos materiais didáticos para o trabalho de campo?	Sim: SEVCENKO, Nicolau. “A cidade <i>metástasis</i> e o urbanismo inflacionário: incursões na entropia da metrópole”, <i>Revista USP</i> , São Paulo, nº 63, set./nov. 2004.
Qual foi a infraestrutura utilizada e necessária para este estudo do meio?	Cadernos de anotações, máquinas fotográficas/celulares.
O estudo do meio teve uma proposta interdisciplinar?	Sim. A proposta juntou as áreas de Artes, História e Informática.
Questões observáveis durante o trabalho de campo	
O lugar escolhido é coerente ao projeto pedagógico e seus objetivos?	Sim. O planejamento previa a investigação do bairro e do entorno da escola, além dos registros fotográficos, trabalhados na disciplina de Artes.
A monitoria no espaço foi realizada por um funcionário do lugar? Por uma agência de turismo educativo? Pelo próprio professor?	Sim. O diálogo com o espaço foi moderado pela professora de História.
Como foi feita a moderação com o espaço visitado? Apoiou-se na cultura material existente?	A monitoria se apoiou nas construções, na arquitetura da localidade, e realizou entrevistas com comerciantes do bairro.

Inclinou-se sobre a dinâmica de seus transeuntes e usuários?	
A monitoria construiu o diálogo entre alunos e o espaço?	Sim. Os alunos foram constantemente acionados à reflexão e à observação do espaço visitado.
A monitoria explicitou alguma metodologia de trabalho?	Sim. A proposta foi levar os alunos a pontos preestabelecidos do roteiro e debater sobre alguns temas. Inclusive com pausas definidas, para leitura, para observação ou para fotografia.
Registros foram feitos ao longo do trajeto?	Sim. Registros fotográficos (majoritariamente feitos por celular), anotações nos cadernos.
Foi utilizado algum material didático? Mapas? Guias?	Não.
Os alunos foram mobilizados? Estimulou a pesquisa? Os alunos levantaram dados?	Sim. Alunos puderam observar o bairro da escola de uma maneira diferente, com temas que foram além das obviedades dadas pelo cotidiano.
Questões posteriores ao trabalho de campo	
Após o trabalho de campo, houve algum exame/avaliação?	Não. O discurso de encerramento foi abreviado pelo avanço do horário escolar.
Após o trabalho de campo, houve alguma produção? (Palestra, mural, vídeos, apresentações, etc.).	Sim. Em pequenos grupos, os alunos elaboraram pequenos vídeos em <i>Stop motion</i> , casando o que fora trabalhado nas três disciplinas envolvidas no projeto.
Quais foram os objetivos das produções?	Sistematizar significados e compreensões dos debates disparados pelo projeto.
Houve alguma parceria para a elaboração dos produtos? (Sala de informática, docentes de outras disciplinas, outros projetos da Rede Estadual, etc.).	Sim. A proposta foi interdisciplinar e desde sua concepção já previa as parcerias.

Considerações sobre o trabalho de estudo do meio realizado pela Escola Municipal Duque de Caxias

O projeto “Histórias de vida e do Glicério”, elaborado pelas professoras Márcia Dias, Marília Gabriela Amorim Donoso e Janaína Monteiro foi uma proposta apresentada como interdisciplinar, englobando as áreas de Artes, História e Informática, com duração de um semestre, tendo como produtos finais vídeos produzidos em Stop Motion.

O termo interdisciplinaridade pressupõe disciplinas e um objeto em comum que sirva de interseção e permita estabelecer relações entre as diferentes áreas. No caso do trabalho “Histórias de vida e do Glicério”, apesar do nome, o que aproximou as diferentes disciplinas foram os produtos finais (resultado do processo educativo) e o estudo do meio (recurso pedagógico empregado). Em História, por exemplo, inicialmente foi proposto um trabalho de escuta de narrativas de histórias de vida, no qual a professora pôde lançar mão de autores como Sérgio Vaz (o “poeta da periferia”), Clarice Lispector e Ondjaki, escritor angolano, a fim de ambientar os alunos a temas como memória e de proporcionar a eles situações como a escuta do outro e o registro da própria trajetória. Depois, os conteúdos voltaram-se à história da Baixada do Glicério. Após o campo, a área ficou sublimada, oferecendo totalmente seu espaço à confecção das animações. Teoricamente, o conteúdo estudado estaria presente nas realizações finais dos alunos, mas não foi isso que aconteceu.

O produto final tornou-se o principal norteador do projeto; sendo assim, era de se esperar que os conteúdos de cada área fossem influenciados por essa escolha. A área de Informática trabalhou com o *software* necessário para a produção dos vídeos; a área de Artes voltou-se para a fotografia e, depois, para a “massinha”, a fim de possibilitar o *Stop motion*; a área de História entraria com o conteúdo das narrativas, e de fato entrou, mas não com os temas mais óbvios.

O estudo do meio, como dito anteriormente, coloca o aluno em contato com o imponderável do campo, e as reflexões acerca do que está sendo visto não necessariamente se prendem ao conteúdo. Todos os documentos trabalhados anteriormente em sala de aula, e mesmo em uma das pausas do caminho, trazem informações que ajudam os alunos a terem repertório e conhecimento sobre o espaço visitado, proporcionando mais informações e permitindo ainda mais perguntas durante e sobre o trajeto. Como o campo não é um lugar para se confirmar informações, pelo contrário, os debates entre os alunos e professor levaram-nos, ao longo do estudo, a

refletir sobre, por exemplo, a desigualdade social, entre outras questões observadas nos produtos finais.

É importante ressaltar a participação do projeto dentro do plano político pedagógico da escola. Foi uma ação planejada e corroborada pela coordenação pedagógica, e, com isso, tornou-se possível a execução de um projeto semestral, com envolvimento de três disciplinas. Também o fato de a avaliação dos alunos estar relacionada ao projeto ratifica a aceitação por parte da escola. Além disso, atividades extramuros da escola nunca são fáceis, sobretudo quando envolvem transporte, lanches e materiais didáticos. O número de alunos também influencia o número de docentes (ou outros funcionários) selecionados. No caso, a escolha foi de alternar as salas, sendo possível à professora monitorar seu grupo sozinha ou com apenas mais um docente, e de realizar as ativas no entorno da escola, não havendo necessidade de transporte. Nota-se que pelo menos quatro saídas foram feitas pelas docentes, o que indica, mais uma vez, o apoio da coordenação ao projeto.

Outro aspecto relevante nesta experiência didática é perceber o papel do estudo do meio no projeto e refletir sobre como ele foi preparado. Márcia Dias teve como referencial teórico o livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt (2011), e, seguindo algumas de suas sugestões, também planejou a atividade de campo em etapas, antes, durante e após a saída pelo bairro. Foi possível observar a opção constante pelos debates com os discentes e a postura do professor que constrói e cria suas aulas, e não que apenas reproduz um conhecimento. O estudo do meio em questão apareceu como recurso didático alinhado com o projeto em que se inseriu, cujo objetivo é promover aos alunos o contato com o entorno escolar e dirigir toda a coleta de campo para os produtos finais, tanto em forma de imagem como de conteúdos de narrativas.

O estudo do meio promovido pela EMEF Duque de Caxias foi mais uma amostra de protagonismo docente inserido na concepção de “saber docente”, sobre o qual discorre Bittencourt, apoiada em pesquisadores como Ana Maria Monteiro (2001) e Maurice Tardif (2002):

[...] Os professores mobilizam em seu ofício os *saberes das disciplinas*, os *saberes curriculares*, os *saberes da formação profissional* e os *saberes da experiência*. A pluralidade desses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como “saber docente”. (BITTENCOURT, 2011, p. 51)

Desta vez, a coordenação pedagógica atuou conjuntamente com os docentes, ajudando-os a criar em cima de um currículo muitas vezes criticado por suas amarras de conteúdos obrigatórios (e cobrados pelas avaliações).

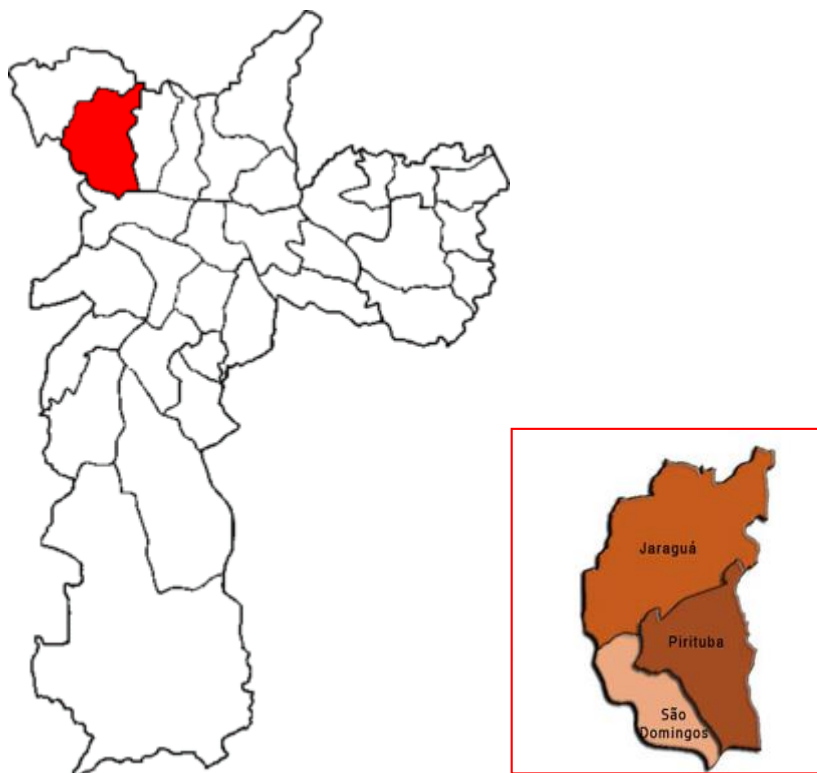
3.2.3 Atividades extramuros da escola 3 – Escola Estadual Professor Silvio Xavier Antunes: visita ao centro histórico de São Paulo

O estudo do meio realizado pela Escola Estadual Professor Silvio Xavier Antunes foi um dos selecionados para análise, já que consistiu em uma ação realizada em parceria com a empresa Pé na Estrada – Projetos em Educação. Observar sua atuação em uma escola da rede pública, em que alunos e professores vêm de uma realidade diferente daquela com que a agência costuma atuar, foi uma oportunidade para novas reflexões em relação à moderação com o espaço, o roteiro sugerido, a proposta pedagógica; também permitiu analisar esse tipo de serviço em um contexto de ensino público, revelando um exemplo da atividade pedagógica desenvolvida a partir da relação entre empresa, coordenação pedagógica da escola e, indiretamente, Secretaria de Educação do Estado.

A EE Professor Silvio Xavier Antunes é localizada no bairro do Piqueri, subdistrito de Pirituba, zona norte de São Paulo, e é administrada pela Diretoria de Ensino – Região Norte 1. De acordo com o Censo Escolar de 2013, ela possui 314 alunos de 6º a 9º ano, 449 de ensino médio e 131 que frequentam a EJA (Educação de Jovens e Adultos).⁹⁸ Seguindo a mesma fonte, trata-se de uma escola com infraestrutura mediana, que ainda não dispõe de biblioteca adequada e nem de acessibilidade, mas que possui sala de informática, quadra, entre outras dependências. Em relação ao aproveitamento de seus alunos nas avaliações externas, como a Prova Brasil, as médias se encontram na média do estado: baixas em Português e ínfimas em Matemática.

⁹⁸ Fonte: Site QEduc. Disponível em: <<http://www.qeduc.org.br/escola/182696-silvio-xavier-antunes-prof/censo-escolar?year=2013&dependence=0&localization=0&item=>>>; acesso em: 14 nov. 2013.

Figuras 11 e 12 – Município de São Paulo dividido em Subprefeituras; Subprefeitura de Pirituba/Jaraguá em destaque.



Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Subprefecture_of_Pirituba-Jaragu%C3%A1>; acesso em: 14 nov. 2013.

A atividade extramuros da escola ocorreu no segundo semestre de 2012, organizada pela professora Adriana e realizada com alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental II. O trabalho contou com 81 alunos e quatro professores de diferentes matérias (a princípio seriam seis, mas dois faltaram de última hora). A agência apresentou oito monitores, das mais diversas formações, e um coordenador de campo, que também realizou a monitoria. O estudo começou pelo Pateo do Collegio, seguiu para o Edifício Martinelli e terminou nas escadarias do Theatro Municipal, pontos turísticos consagrados do centro da cidade de São Paulo.

Meu contato para participar do estudo do meio foi realizado por intermédio da Pé na Estrada, que gentilmente me concedeu a possibilidade de acompanhar a monitoria como observador.

O fato de se tratar de uma parceria entre uma escola pública e uma empresa de projetos em educação chamou atenção, pois, normalmente, apesar de certa liberdade por parte das escolas na criação em relação ao currículo, muitas de suas ações são barradas pelas Diretorias de Ensino devido a questões burocráticas e legislativas.

Durante os vários anos em que atuei como monitor, não me recordava de ter trabalhado nem uma vez sequer com escolas públicas. Adriana, professora de ciências (ensino fundamental II), responsável pela organização do estudo do meio, informou-me de que de fato era atípico. Formada em Biologia e monitora da Pé na Estrada há anos, foi ela quem, em conjunto com outro monitor da agência, criou aquele projeto, que consiste em uma parceria entre a EE Professor Silvio Xavier Antunes e a Pé na Estrada, a escola pública e a iniciativa privada.

O estudo contou com monitores voluntários, dois ônibus, um adquirido pela agência em parceria com a empresa Viação Salutaris, o outro conseguido com a ajuda da APM Associação de Pais e Mestres (APM), além do dinheiro dos alunos para os ingressos do Pateo do Collegio. Os complementos da verba do estudo foram ocasionados pela renda oriunda de festas da escola, fundo comum em escolas públicas que é utilizado para reparos, aquisições de materiais e situações como aquela.

A coordenação pedagógica foi fundamental para a execução do projeto, enquanto a Diretoria de Ensino Norte I foi apenas notificada do mesmo. Segundo Adriana, professores mais atuantes buscam parcerias (empresas e ONGs que oferecem serviços gratuitos a escolas, professores e alunos) para conseguir promover estudos daquele tipo. Existem muitas oportunidades, contudo é necessário engajamento do professor para que os ensejos se concretizem. De acordo com ela, as diretorias de ensino pouco ajudam, normalmente ligam “sazonalmente” para as escolas ofertando passeios, sem diálogo e muito menos planejamento.

As empresas, por sua vez, aceitam as parcerias por motivos altruístas e também pelo intuito de divulgar seus nomes, vislumbrando a possibilidade de ofertar seus serviços à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O estudo do meio efetivado com a EE Professor Silvio Xavier Antunes foi um projeto piloto, pontual, com o foco em ensino de História, e que contou com a cooperação de todos os envolvidos.

Trabalho de campo – Pateo do Collegio

O Pateo do Collegio fica localizado na região central de São Paulo, no largo do Pateo do Collegio, próximo à estação São Bento do metrô. É uma instituição quadricentenária jesuíta que promove projetos como “Projeto OCA”, e “Ciclo de

Debates” (temáticos), e que abriga a Biblioteca Padre Antonio Vieira e o Museu Anchieta, visitado durante o estudo do meio.

O Museu, segundo o *site* da própria instituição,⁹⁹ é dividido basicamente em seis ambientes internos – Sala da maquete, Pia batismal, Pinacoteca, Arte Sacra, Companhia de Jesus e Cripta –, além da área externa. É coordenado por uma área educativa, e possui monitoria interna. Oferece curso gratuito para professores e monitores de agências de turismo educativo, sendo obrigatório, para estes últimos, passar em um exame final, dando-lhes a permissão de realizar monitorias no espaço.

Normalmente, devido ao número de alunos, divide-se o grupo entre os monitores; uma parte vai para a maquete do andar térreo do museu e os demais grupos rumam para a parte externa do Pateo. Ali, executam um trabalho de observação acerca do antigo muro da propriedade e da vista para a Avenida do Estado, que esconde o antigo Rio Tamanduateí, concretado e canalizado, além de proporcionar uma reflexão sobre o “posicionamento estratégico” do antigo colégio. Evidentemente, depois os grupos alternam seus espaços. De qualquer maneira, seguindo o roteiro base desse estudo do meio, começa-se a discussão na sala da maquete.

Sala da maquete

A sala destaca em seu centro a maquete do *triângulo histórico de São Paulo* (bonita, mas que apresenta erros históricos, principalmente pelos anacronismos de construções presentes). Em seu entorno, vê-se um jogo de mapas e textos que compõem um modelo explicativo da gênese da cidade. Há um mapa enorme do Brasil destacando o litoral paulista (São Vicente) e seus peabirus rumando ao planalto (São Paulo), um painel realçando o tratado de Tordesilhas e a disputa pela bacia do Prata, e um terceiro painel com um texto sobre a primeira escola jesuíta em São Paulo e a primeira missa professada por Afonso Brás (mito fundador da cidade de São Paulo). A sala também apresenta a cronologia do Pateo do Collegio, relacionando-o diretamente à cidade de São Paulo (usam como estratégia ilustrações e marcos da instituição e da cidade, com foco no crescimento urbano). Por fim, completando a sala, há vários mapas da cidade de São Paulo, sendo o mais antigo do começo do século XIX (acervo que deve pertencer ao arquivo municipal da cidade).

⁹⁹ Fonte: Pateo do Collegio. Disponível em: <<http://www.pateocollegio.com.br>>; acesso em: 1 nov. 2013.

O monitor posicionou todos os alunos em torno da maquete e deu-lhes uma aula expositiva. Contou sobre João Ramalho e seu “ímpeto povoador”, versou sobre Tibiriçá e Bartira, narrou com detalhes a destruição de Santo André da Borda do Campo... A maquete, os mapas e os painéis não foram utilizados.

O responsável pela moderação, a todo momento, tecia questionamentos para os alunos sobre assuntos previamente abordados, mas eles pouco interagiram. Não foi perceptível a existência de um trabalho prévio sobre a história de São Paulo.

Os alunos chegaram extremamente atrasados ao Pateo, e, com isso, as demais salas não puderam ser visitadas.

Área externa – Muro e vista

Na parte externa do colégio encontra-se um pedaço do muro que o cercava ao longo de toda a propriedade, uma construção feita de taipa de pilão, rústica, grossa, com vestígios que permitem investigar sua composição, a maneira e os motivos de sua construção. A data de construção é controversa, mas há sinais que indicam o século XVIII.

A moderação com tal cultura material inspirou debates que ficaram circunscritos à forma e à técnica empregada para a construção do muro, e o motivo de sua elevação, restrito à proteção contra “índios selvagens”.

A visita ao local terminou com a vista do estacionamento dos fundos da instituição. De lá, é possível observar o Rio Tamandateí (hoje canalizado e em sua maior parte encoberto pela Avenida do Estado) e notar o relevo do platô no qual se encontra o Pateo do Collegio. A vista dialoga com a maquete da sala principal. Por que a escolha daquele ponto para se construir o Pateo? Qual era a relação das pessoas com aquele espaço? Como era o estilo de vida do lugar? Esses foram alguns dos questionamentos levantados pelo monitor e discutidos com os alunos.

Edifício Martinelli

Seguindo o roteiro proposto, o grupo rumou para o Edifício Martinelli. O arranha-céu fica na região central de São Paulo, próximo ao Pateo do Collegio, sendo possível acessá-lo por três entradas diferentes.¹⁰⁰

A construção do prédio se iniciou em 1924 e foi concluída em 1934. Um dos primeiros edifícios da América Latina e o primeiro arranha-céu de São Paulo, o Martinelli tornou-se um símbolo da urbe, uma projeção de um modo de vida e de um novo jeito de cidade.¹⁰¹ O prédio segue padrões comumente encontrados em hotéis norte-americanos da mesma época, sendo uma referência arquitetônica do município.

A monitoria no prédio normalmente acontece em pequenos grupos, em grande parte pela capacidade do elevador para se chegar à cobertura. Os grupos foram divididos e cada monitor, junto com um professor, ficou responsável pela moderação com o espaço.

O trabalho se realiza somente na cobertura. Os alunos deram uma volta para observar a vista lá do alto e, em seguida, dispostos em um círculo, conversaram sobre a história do lugar e sua relação com a história de São Paulo.

Neste ponto, foi perceptível que os discursos variavam conforme a formação de cada monitor. O geógrafo puxava o diálogo para a sua área de pesquisa, o historiador para a sua. Não havia padrão na moderação com o espaço, cada monitor ficou responsável por estudar o trajeto e apresentar seus recortes aos alunos. Foi possível encontrar diferentes discursos sobre o mesmo objeto.

A monitoria focou em conteúdos específicos dependendo da área de interesse do monitor, como o ano em que o prédio foi construído ou a maneira como a cidade é cercada por cadeias de montanhas. A materialidade do espaço não foi utilizada, e a vista da cobertura Martinelli, pouco explorada.

Theatro Municipal

O grupo desceu então ao Vale do Anhangabaú e seguiu até a frente do Theatro Municipal. Infelizmente, não foi possível entrar. Sendo assim, os alunos ficaram sentados na escadaria principal e passaram a observar a construção. A monitoria se dedicou a dar uma aula sobre a história do teatro, a data de sua fundação, a Semana de Arte Moderna

¹⁰⁰ Rua São Bento, 397 a 413; avenida São João, 11 a 65; rua Libero Badaró, 504 a 518.

¹⁰¹ Fonte: *site* do Edifício Martinelli. Disponível em: <<http://www.prediomartinelli.com.br/historia.php>>; acesso em: 1 nov. 2013.

de 1922, etc., sempre de maneira expositiva, com poucas informações e problematizações junto aos alunos.

O estudo do meio terminou com o grupo embarcando nos ônibus que esperavam na lateral do Theatro.

Tabela 3 – Análise de estudo de caso – Escola Estadual Professor Silvio Xavier Antunes: visita ao centro histórico de São Paulo

Projeto de estudo do meio realizado pela Escola Estadual Professor Silvio Xavier Antunes Autor(a): Adriana e Bruno Visita ao centro histórico de São Paulo Público: 6º e 7º anos do ensino fundamental II Duração: 1 dia	
Questões antecedentes ao trabalho de campo	
O estudo do meio faz parte de um projeto pedagógico da escola?	Não. Apesar do apoio da coordenação pedagógica, a ação foi uma iniciativa orquestrada pela professora Adriana em parceria com um monitor da empresa Pé na Estrada. Tratou-se de uma atividade pontual, um projeto piloto que interessava a ambas as partes.
Estudos do meio são apoiados dentro da escola?	Sim. De acordo com a professora Adriana, a coordenação deu apoio ao estudo do meio. Contudo, não há informações sobre outras atividades realizadas pela escola.
Existe planejamento ou roteiro para o trabalho campo?	Sim. Todavia, vale frisar que havia o planejamento feito pela empresa Pé na Estrada, e não pela professora (que era, inclusive, da área de Ciências).
Houve produção para o trabalho? Quem foi responsável pela produção do estudo do meio?	Sim. A produção foi feita pela empresa Pé na Estrada e contou com o apoio dos professores que coletaram dinheiro com os alunos e conseguiram um ônibus com a APM.
Os educadores se apoiaram em algum autor ou utilizaram alguma bibliografia específica sobre estudos do meio?	Não foi relatado.
Foram distribuídos materiais didáticos para o trabalho de campo?	Não. Não foi feito nenhum material específico para este trabalho de campo.
Qual foi a infraestrutura utilizada e necessária para este estudo do meio?	Transporte. Lanches foram levados pelos próprios alunos.
O estudo do meio teve uma proposta interdisciplinar?	Não. O foco foi em ensino de História, e, em alguns casos, os monitores formados em outras áreas deram outros encaminhamentos às suas moderações. A ação

	não caracterizou interdisciplinaridade, não havia uma problemática que aglutinasse diferentes formas de análise sobre um mesmo objeto.
Questões observáveis durante o trabalho de campo	
O lugar escolhido é coerente ao projeto pedagógico e seus objetivos?	Sim. O objetivo maior do projeto era promover uma vivência aos alunos da escola. Nesse sentido, a atividade extramuros da escola no centro da cidade foi coerente.
A monitoria no espaço foi realizada por um funcionário do lugar? Por uma agência de turismo educativo? Pelo próprio professor?	Sim. O diálogo com o espaço foi realizado por monitores da empresa Pé na Estrada.
Como foi feita a moderação com o espaço visitado? Apoiou-se na cultura material existente? Inclinou-se sobre a dinâmica de seus transeuntes e usuários?	A monitoria não estabeleceu relações entre os alunos e os lugares visitados no estudo do meio. As moderações foram apoiadas em informações externas aos espaços.
A monitoria construiu o diálogo entre alunos e o espaço?	Não. O monitor ofertou aulas expositivas nos espaços visitados. Respondeu a questões dos alunos, mas não os instigou a investigar o lugar.
A monitoria explicitou alguma metodologia de trabalho?	Sim. Havia um roteiro predeterminado dos lugares, seguido à risca.
Registros foram feitos ao longo do trajeto?	Sim. Registros fotográficos (majoritariamente feitos por celular), e raras anotações nos cadernos.
Foi utilizado algum material didático? Mapas? Guias?	Não.
Os alunos foram mobilizados? Estimulou a pesquisa? Os alunos levantaram dados?	Sim. Muitos dos alunos conheceram o centro da cidade pela primeira vez, e ficaram curiosos pelos espaços visitados.
Questões posteriores ao trabalho de campo	
Após o trabalho de campo, houve algum exame/avaliação?	Não.
Após o trabalho de campo, houve alguma produção? (Palestra, mural, vídeos, apresentações, etc.)	Não.
Quais foram os objetivos das produções?	–
Houve alguma parceria para a elaboração dos produtos? (Sala de informática, docentes de outras disciplinas, outros projetos da Rede Estadual, etc.)	–

Considerações sobre o trabalho de campo realizado pela Escola Estadual Professor Silvio Xavier Antunes

O estudo de caso analisado é uma amostra rara, pois a atividade surgiu de uma parceria entre a Escola Estadual Professor Silvio Xavier Antunes e a empresa Pé na Estrada – Projetos em Educação. O fato incomum não é a ligação entre escola pública e iniciativa privada (hoje, por exemplo, existem vários projetos de formação de professores e alunos funcionando dentro dessa associação), mas o lugar onde se dá a parceria, que é na própria prática docente.

O estudo do meio observado foi elaborado, por um lado, com o intuito de promover uma experiência educativa de qualidade aos alunos da escola, e, por outro, para construir um projeto-piloto para divulgação da empresa. No caso, o planejamento, o roteiro, a monitoria e praticamente toda a produção foram realizados pela empresa, e não pelo grupo docente envolvido.

O trabalho com os alunos foi pontual, sem preparo prévio nem desdobramentos posteriores ao trabalho de campo. Uma prática que se aproxima mais de uma saída cultural do que propriamente um estudo do meio.

A atividade extramuros da escola também permitiu observar a moderação com os lugares investigados. Foram constatados diversos discursos, com diferentes recortes sobre o espaço, o que sugere uma ausência de alinhamento entre os monitores e os professores da escola. Na maioria das vezes, o campo serviu de ilustração ao conteúdo que é passado em sala de aula: uma igreja colonial era observada, por exemplo, com o intuito de se dizer aos alunos o que ela era, parando-se a pesquisa nessa verificação.

A visita ao centro histórico de São Paulo percorreu monumentos consagrados, “oficiais da história da cidade”, o que reforça a ideia de que existem “lugares privilegiados” para se trabalhar com os alunos. Normalmente, as escolas optam por levar seus discentes a lugares chamados de “patrimônios culturais”, o que corrobora uma visão oficial e pouco plural da História. Essa forma de olhar a História também afeta a maneira como os alunos lidam com a cultura material durante o campo: a materialidade eleita para análise se resume à arquitetura antiga, e suas apreciações ficam na superficialidade. A situação comumente encontrada é esta: os lugares estão dados, e o que e como olhar são oferecidos “mastigados” para o visitante, por se tratarem de lugares convencionais e conhecidos. Se o tema é São Paulo colonial, os alunos são encaminhados para o Pateo do Collegio; se o assunto é o período militar, os estudantes rumam para a Estação Memória

(antigo Departamento de Ordem Política e Social – DOPS), e assim por diante. Outros pontos da cidade não são aproveitados para se discutir esses mesmos temas. É como se somente nesses locais específicos a História estivesse presente.

A discussão sobre patrimônio é antiga, e seu uso no ensino de História, também. A questão é a permanência desse encaminhamento. No ano 2000, foram criados no Brasil, por meio do Decreto 3.551,¹⁰² o registro de bens culturais de natureza imaterial e o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, que estabeleceu legalmente quatro dimensões do patrimônio imaterial: *celebrações, saberes, formas de expressão e lugares expressivos* das diferentes identidades conformadoras da diversidade cultural do país. A legislação veio intensificar essa problematização sobre o que é patrimônio, e ajudou a expandir os horizontes de uma investigação durante um estudo do meio, incluindo, no campo dos patrimônios, as pessoas, os saberes tradicionais, as manifestações culturais e o uso dos espaços.

Além disso, mesmo em relação aos monumentos, é perceptível que eles não são utilizados pelos monitores, que não abrem a opção de realmente se colocar em relação aos espaços, apoiando-se somente nas histórias que leem nos livros e em outras fontes, e não nas construções em si. Pregnolato lembra que:

A cultura material só apresenta propriedades imanentes de natureza físico-química como matéria prima, textura, forma, etc. Todos os demais atributos são impostos à documentação material. Isto é, os valores atribuídos à cultura material não dizem respeito à cultura material e sim à sociedade que os atribuí. (PREGNOLATTO, 2006, p. 26)

Essa colocação compreende a cultura material como documento histórico, lembrando o caráter inferencial inerente a ela. São as pessoas que atribuem o título de documento para o objeto. São questões no presente sobre determinado elemento que permitem compreender recortes da História a eles associados, recortes esses que precisam ser contextualizados, pois ao longo do tempo esse mesmo objeto ganha e perde atributos, incorpora significados, cai em desuso, é atravessado pela influência cultural.

O termo cultura material denota que a matéria tem uma matriz cultural e que, por sua vez, a cultura possui uma dimensão material, e que essas relações são dinâmicas e precisam sempre ser contextualizadas. As atribuições de valores aos objetos mudam se

¹⁰² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm>; acesso em: 14 nov. 2013.

considerados os âmbitos indivíduo/sociedade. Um objeto de valor sentimental, como um artefato familiar, ganha proporções maiores para o indivíduo da família do que para quem está fora desse círculo. Essa diferença sugere que a apropriação do objeto passa pelo campo da memória, e que a análise de sua materialidade muda conforme o indivíduo. Também é válido lembrar que, mesmo em sociedades letradas, há um grande contingente de iletrados, e as imagens comunicam-se com eles de maneira significativa e diferente, a exemplo das pichações e dos grafites que encontramos pelos muros. A cidade de São Paulo oferece muitos elementos para serem trabalhados com os alunos.

A ação realizada pela EE Professor Silvio Xavier Antunes deve ser compreendida como uma saída cultural, uma atividade extramuros da escola isolada, e não um estudo do meio. Ela carece de uma interlocução entre docentes e monitores, de um planejamento e de um alinhamento nos assuntos a serem tratados. A investigação do espaço pode ser alargada, ultrapassando os limites dos monumentos e proporcionando um olhar sobre a cidade que envolva as pessoas, seus diferentes costumes e manifestações. Todavia, escola e empresa fizeram uma boa escolha em relação ao lugar da atividade. O centro de São Paulo é um ícone, traz símbolos e representações, e possui importância indiscutível. Para muitos alunos, foi a primeira vez que estiveram ali, e somente isso já tem um caráter formativo que não pode ser medido.

3.3 EXPERIÊNCIAS DE ESTUDOS DO MEIO NA REDE PARTICULAR DE SÃO PAULO

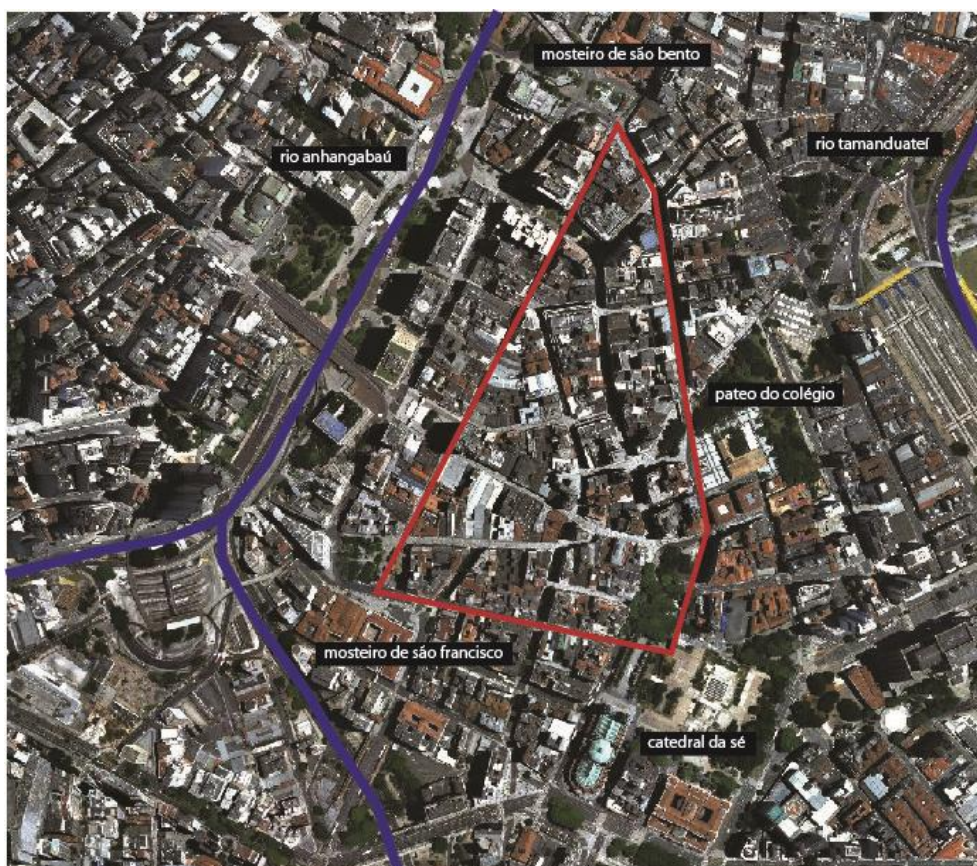
As atividades extramuros da escola realizadas no âmbito das escolas particulares de São Paulo possuem diferenças, em muitos fatores, em relação aos trabalhos de campo que ocorrem no ensino público. Tendo em consideração escolas particulares avaliadas como de ponta, questões como infraestrutura não são um problema, pois os custos são partilhados com os alunos (ou melhor, seus pais). Normalmente, contam em seus quadros com professores bem formados, que elaboram seus projetos sob próximo acompanhamento da coordenação pedagógica. Os planejamentos são minuciosamente preparados com antecedência, e, em muitos casos, os estudos do meio, além de já estarem presentes nas orientações para o ano letivo, são realizados há décadas, nos mesmos lugares, pela escola. Existe também, em sua maioria, a presença das agências de turismo pedagógico ou empresas de projetos educativos, o que seria um serviço especializado para

a efetivação do trabalho de campo. E mesmo assim, com toda infraestrutura disponível, ainda apresentam questões que merecem ser explanadas.

Além das dessemelhanças basilares entre os dois âmbitos escolares, também é importante frisar que o procedimento adotado para acompanhar os estudos do meio foi outro. No caso das escolas particulares, participei das atividades como monitor da empresa Pé na Estrada – Projetos em Educação, e não apenas como observador. Significa que tive acesso aos planejamentos das escolas, participei de reuniões preparatórias com a empresa acerca do trabalho, conversei com professores das escolas de maneira mais próxima, objetivando uma melhor formação, e em muitos momentos estive sozinho com meu grupo de alunos, sendo responsável pela moderação com o espaço e não conseguindo observar o trabalho de um terceiro, de um monitor. Essa relação com o trabalho muda o olhar do pesquisador, pois, com a liberdade que me foi dada, eu mesmo fui o responsável por todo o conteúdo passado e todo diálogo com os espaços visitados e investigados.

Esclarecido este ponto, vale igualmente destacar que foram vários os estudos do meio em que trabalhei como monitor ao longo dos anos de 2011 e 2013. Para a pesquisa, optei por uma seleção “homogênea” de análise, e assim realizei vários trabalhos de um mesmo roteiro: a História de São Paulo, por meio das atividades extramuros da escola realizadas no centro da cidade de São Paulo. Dentro deste recorte, as variações foram muito ligeiras, a maioria das escolas se atém à região do “triângulo histórico”, o que seria a área antiga do município, demarcada pela presença das ordens religiosas do período colonial. E após realizar monitorias para escolas como Oswald de Andrade, Nossa Senhora das Graças, Colégio Antares, entre outros, e ter acesso aos planejamentos e materiais didáticos feitos pelos colégios Santa Cruz, Humboldt, e Escola Vera Cruz, optei pelo registro e pela análise da experiência realizada no Colégio Pentágono, unidade Alphaville.

Figura 13 – Triângulo Histórico de São Paulo.



Disponível em: <<http://portalarquitetonico.com.br/sao-paulo-de-piratiniga/>>;
acesso em: 14 nov. 2013

3.3.1 Atividades extramuros da escola 4 – Estudo do meio realizado pelo Colégio Pentágono, unidade Alphaville: projeto “Ver e viver a cidade de São Paulo”

O Colégio Pentágono tem uma história semelhante a muitas escolas particulares de São Paulo. Teve seu início a partir de uma proposta de educação infantil, com educadores com propostas diferenciadas, e ao crescer como empresa foi ampliando os ciclos de atendimento aos seus clientes. No caso, Nancy Izzo criou a escola primária Carrossel em 1967 e depois, com a ajuda das irmãs, a Pentágono – Escola Atualizada, em 1971. De acordo com o *site* da instituição, inaugurada em Perdizes, ela surgiu para atender filhos de professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Com o desenvolvimento da marca, abriu outras unidades também no Morumbi e Alphaville.¹⁰³

¹⁰³ Disponível em: <<http://www.colegiopentagono.com/conheca-o-pentagono/>>; acesso em: 14 mar. 2013.

No caso desta pesquisa, foi acompanhado o estudo do meio ao centro da cidade de São Paulo do Colégio Pentágono da unidade Alphaville. De acordo com os docentes da escola, as unidades apresentam perfis de alunos totalmente diferentes entre si, sendo que os estudantes de Alphaville possuem aspectos mais infantis, e fazem parte de uma classe média alta. Não têm o costume de ir a museus, e tão pouco ao centro da cidade. Também ressaltaram a infraestrutura do colégio, que além de biblioteca, quadras esportivas, ateliês de artes, espaços amplos, tem investido no que eles chamaram de Tecnologia Educacional, com muitas aulas, de diversas disciplinas, apoiadas pela sala de informática e uso de *iPads*. Não foi possível acessar as notas da escola em relação às avaliações externas.

realiza, pois é um ano voltado ao vestibular). Logo de início, na apresentação dos ciclos de educação básica, há o destaque da prática, onde se encontram os textos:

Estudos de meios (ensino fundamental)

Acreditando cada vez mais na complementação do processo ensino-aprendizagem fora da escola, o Colégio Pentágono propõe um roteiro de Estudo de Meio para cada uma das séries. O objetivo é proporcionar aos alunos o contato direto com a riqueza do patrimônio cultural e natural do país. Tendo como essência a abordagem multidisciplinar, as atividades aguçam a curiosidade dos alunos, levando-os a compreender, por meio de observação e análise, as relações entre fatores geográficos, biológicos, históricos, sociais e políticos. Além disso, o estudo de meio se apresenta como um ótimo instrumento para estimular o trabalho em equipe, o convívio social, a autonomia, a troca de experiências entre os alunos e o desenvolvimento da memória associativa e visual.

Em todas as saídas, os alunos são acompanhados por um coordenador da rede, professores e monitoria especializada.

Disponível em: <<http://www.colegiopentagono.com/conheca-o-pentagono/ensino-fundamental/>>;
acesso em: 14 nov. 2013.

Estudos de meio (ensino médio)

Acreditando cada vez mais na complementação do processo ensino-aprendizagem fora da escola, o Colégio Pentágono propõe um roteiro de Estudo de Meio para a 1ª e 2ª série. O objetivo é proporcionar aos alunos o contato direto com a riqueza do patrimônio cultural e natural do país. Tendo como essência a abordagem multidisciplinar, as atividades aguçam a curiosidade dos alunos, levando-os a compreender, por meio de observação e análise, as relações entre fatores geográficos, biológicos, históricos, sociais e políticos. Além disso, o estudo de meio se apresenta como um ótimo instrumento para estimular o trabalho em equipe, o convívio social, a autonomia, a troca de experiências entre os alunos e o desenvolvimento da memória associativa e visual.

Em todas as saídas, os alunos são acompanhados por um Coordenador, Professores, guias especializados e um segurança por ônibus.

No final do ano, os pais dos alunos da 1ª e 2ª série, são convidados para assistir os trabalhos produzidos pelos alunos.

Disponível em: <http://www.colegiopentagono.com/conheca-o-pentagono/ensino-medio/>;
Acesso em: 14 nov. 2013.

Como observado, os textos direcionados ao ensino fundamental e médio são praticamente idênticos, o que se supõe uma compreensão igual da prática educativa para qualquer ciclo. A variação estaria no encaminhamento do método, e nisso sem dúvida a escola apresenta clareza no que propõe.

O Colégio Pentágono trabalha com projetos de pesquisa e, transversais a eles, e sempre presentes, os estudos do meio. No caso, foi acompanhada a atividade extramuros da escola realizada com o 9º ano do ensino fundamental II. De acordo com as docentes Maria Silvia Santafé e Tatiana Souza de Mendes, professoras de teatro e de tecnologia, respectivamente, professores do ensino fundamental e coordenação pedagógica criaram para o 9º ano o projeto “Ver e viver a cidade de São Paulo”, definindo linhas de pesquisa e delineando todo acompanhamento e diálogos entre as diferentes áreas dentro do plano.

Os educadores propõem uma investigação sobre a cidade de São Paulo por meio de quatro eixos de pesquisa – Sociedade, Política, Cultura e História – e, dentro deles, linhas de pesquisa de diversos temas e questionamentos sobre a cidade. Os alunos do 9º ano são separados em grupos e cada um destes escolhe uma linha de pesquisa dentro de um eixo temático depois da realização do trabalho de campo, como por exemplo: eixo/cultura, linha de pesquisa/arte de rua em São Paulo. Ao final do processo de investigação, que dura todo o ano letivo, há a elaboração de produtos e artigos, inclusive com apresentação para uma banca de docentes.

Como dito anteriormente, a escola promove estudos do meio com todos os anos do ensino fundamental e com os dois primeiros do ensino médio. Eles sempre fazem parte de um projeto maior de pesquisa, e aparecem como disparadores do processo ou durante a investigação, complementando e dando novos caminhos para o trabalho. De acordo com o site da escola e de informações vindas dos docentes da instituição, o 6º ano viaja para Barra Bonita (SP); o 7º ano para as cidades históricas de Minas Gerais; o 8º ano faz um “retiro”, uma proposta de oportunizar aos alunos pensarem sobre a vida, introduzem temas reflexivos sobre eles mesmos, suas buscas, etc.; o 9º ano conhece o centro de São Paulo; o 1º ano do ensino médio vai para Brasília, e o 2º ano viaja para Parati (RJ), e todas as excursões são realizadas dentro de um projeto, elaborado pelo corpo de docentes e coordenação, como o “Ver e viver a cidade de São Paulo”.

Projeto “Ver e viver a cidade de São Paulo” – 9º ano**Colégio Pentágono - Alphaville**

1) Linha de pesquisa: História

Tema: Formação histórica do centro e São Paulo

Problematização: Como ocorreu a formação histórica e geográfica do centro da cidade de São Paulo? Quais as influências culturais de portugueses e indígenas?

2) Linha de pesquisa: Cultura

Tema: Tradições da cidade de São Paulo

Problematização: O que é ser tipicamente paulistano? O que constitui uma tradição? Quais as mudanças e permanências na cultura paulistana ao longo de sua história?

3) Linha de pesquisa: História

Tema: Quem são os paulistanos nordestinos?

Problematização: Quando se formou a colônia nordestina em São Paulo? Quais foram as razões dessas imigrações no século XX?

4) Linha de pesquisa: Sociedade

Tema: Se essa rua fosse minha... Os moradores de rua do centro.

Problematização: Quem são os moradores de rua do centro? Como a população encara esses moradores? Quais são as políticas públicas para esse grupo social?

5) Linha de pesquisa: Cultura

Tema: O cinema e o paulistano

Problematização: Quando foi aberta a primeira sala de cinema no Brasil? Quais os principais cinemas da cidade de São Paulo do século XXI? Quais foram as mudanças e as permanências das salas de cinema na cidade de São Paulo?

6) Linha de pesquisa: Cultura

Tema: A imprensa na cidade de São Paulo

Problematização: Como surgiu a imprensa a cidade de São Paulo e quais eram os tipos de mídia utilizados na época (impressa e não impressa)? Que tipo de informação era veiculado nessas mídias? Qual era a importância da imprensa para a sociedade no período de seu surgimento? Quais são as permanências e mudanças na mídia paulistana se compararmos como a divulgação de informação acontece nos dias de hoje?

7) Linha de pesquisa: Cultura

Tema: Museus da cidade de São Paulo

Problematização: Qual foi o primeiro museu da cidade? Quantos museus existem hoje? Quais são os assuntos os quais se referem (exemplos: música, história do Brasil, artes, religião, futebol etc.)?

8) Linha de pesquisa: Cultura

Tema: Festas típicas no centro de São Paulo e a configuração cultural advinda delas ou costumes/hábitos alimentares e culturais divulgados pelas festas típicas

Problematização: É possível apreender os costumes/hábitos alimentares e culturais na instalação de festas típicas? Qual a influência delas na cidade de São Paulo?

9) Linha de pesquisa: História

Tema: Século XIX e as primeiras imigrações estrangeiras

Problematização: Quais nacionalidades mais influenciam a cidade de São Paulo? Destacando uma delas, a cidade seria diferente sem ela?

10) Linha de pesquisa: História

Tema: Século XX e as imigrações estrangeiras

Problematização: Quais os motivos que atraíram essas pessoas para o Brasil? Quais as influências culturais trazidas por esses imigrantes? Quais as diferenças entre os imigrantes do século XIX, XX e XXI?

11) Linha de pesquisa: Cultura

Tema: A história do samba paulistano

Problematização: Quem são os grandes nomes do samba paulistano? Qual é a relação entre a constituição social de São Paulo e o samba? Como esse estilo musical representa poeticamente a cidade?

12) Linha de pesquisa: Política

Tema: O papel da palavra na resistência paulista durante a vigência da Ditadura Militar

Problematização: Como os escritores paulistas fizeram sua luta? Ela foi efetiva ou teve apenas papel ideológico?

13) Linha de pesquisa: Política

Tema: O RAP como manifestação das diferenças sociais.

Problematização: Qual é a história do RAP no Brasil e em São Paulo? De onde vêm os rappers? Quais as repercussões sociais deste estilo musical atualmente?

14) Linha de pesquisa: Cultura

Tema: A representação dos imigrantes italianos no livro *Brás, Bixiga e Barra Funda*, de Alcântara Machado

Problematização: Em qual período se passa a história do livro? Como os imigrantes italianos são retratados por Alcântara Machado? Qual o grau de realismo existente em tal obra?

15) Linha de pesquisa: Cultura

Tema: Oswald e Mário de Andrade – dois poetas modernistas em São Paulo na década de 1920

Problematização: Como os dois poetas representaram a cidade de São Paulo em sua obra? Qual o contexto de suas produções? Quais as semelhanças e diferenças entre as obras dos dois poetas?

16) Linha de pesquisa: Sociedade

Tema: O lixo nas ruas do centro paulistano

Problematização: O centro paulistano é sujo? Qual o tipo de sujeira? Qual sua origem? Qual o impacto social e ecológico desse lixo? Como resolver esse problema?

17) Linha de pesquisa: Sociedade

Tema: A diversidade cultural no centro de São Paulo e os migrantes.

Problematização: De que forma as migrações internas e externas contribuíram para a caracterização espacial do centro de São Paulo? Como é possível perceber essas influências?

18) Linha de pesquisa: Sociedade

Tema: O centro de São Paulo e o transporte urbano

Problematização: Qual o papel do centro de São Paulo na malha de transporte urbano da cidade? Quem usa esse transporte? Há maior disponibilidade de transporte no centro de São Paulo? Como o paulistano anda pela cidade?

19) Linha de pesquisa: Sociedade

Tema: Características da violência no centro paulistano

Problematização: Qual o tipo de violência mais comum no centro de São Paulo? Será o mesmo das periferias? Quem são os seus personagens?

20) Linha de pesquisa: Sociedade

Tema: As galerias de comércio na história de São Paulo

Problematização: O que é uma galeria? Qual era o papel das galerias nas décadas de 1950, 60 e 70 na cidade de São Paulo? Como ocorreu a transição das galerias para os shoppings centers? Em que medida essa transição é resultado do desenvolvimento capitalista?

21) Linha de pesquisa: Cultura

Tema: As escolas de samba de São Paulo

Problematização: Como funciona a indústria do carnaval? Como surgem as escolas e qual impacto sociocultural e econômico das escolas de samba nas comunidades paulistanas?

22) Linha de pesquisa: Cultura

Tema: Arte de rua em São Paulo

Problematização: Quem são as pessoas que ocupam o espaço público expressando seu fazer artístico? Esses artistas podem se apresentar nesses espaços? Qual a importância dessa arte para a cidade? Como a população e o governo da cidade encaram essa arte?

Fonte: Planejamento cedido pelo Colégio Pentágono.

Pré-campo

O projeto “Ver e viver a cidade de São Paulo” foi apresentado no início do ano letivo aos alunos. Concebido de maneira multidisciplinar, envolveu as áreas de História, Geografia, Português, Teatro e Informática/Tecnologia. Cada área cedeu algumas horas/aulas para desenvolvê-lo, tema, inclusive, de debates internos, pois alguns professores, pela importância da ação pedagógica, avaliam que seria necessário criar a “aula de projetos”; todavia, são demandas que esbarram em questões trabalhistas e na coordenação pedagógica que receia “mudar o que está dando certo”.

Anteriormente ao estudo do meio, todas as disciplinas envolvidas iniciam o trabalho com os alunos introduzindo conteúdos e práticas. Na disciplina de história, inclusive, área pioneira e proponente do projeto, as aulas se enveredam pela história do município, uma retomada do que fora visto no 8º ano. Em geografia, é apresentado aos alunos a Primeira, Segunda e Terceira Revolução Industrial. Em português, trabalham

com o livro *Capitães de areia*. Os alunos têm ainda oficinas de fotografia, aulas de teatro, e todas as disciplinas têm a parceria estabelecida com a área de informática.

Os próprios docentes elaboram um material didático destinado à atividade de campo. Nele encontram-se poesias, músicas, textos historiográficos, e questões acerca dos mesmos itens citados, além de encaminhamentos e sugestões de observação. No caso do material ainda há uma proposta de trabalho direcionada à elaboração de um artigo de opinião. A orientação é que a partir do estudo do meio ao centro, os alunos escolham uma das linhas de pesquisa e comecem a discorrer sobre o tema. De qualquer maneira, ao longo do trajeto, a sugestão é que o aluno já vá fazendo sua escolha, e que reflita sobre os temas para começar a escrever.

Figura 16 – Material didático do Colégio Pentágono, Alphaville, destinado ao estudo do meio do projeto “Ver e viver a cidade de São Paulo”

_____ de _____ de _____

Nome: _____

Professor(a): _____ 9º ano: _____

ESTUDO DE MEIO

Visita ao Centro Histórico de São Paulo

É. O amor é cego.

Pode ter inversão térmica. Pode ter trânsito louco.
 Pode ter seus problemas. Com tudo isso, a gente só
 não pode deixar de amar essa cidade.
 Veja São Paulo - 30/01/2002

Estudo de Meio - 9º ano

Fonte: Material disponibilizado pelo Colégio Pentágono.

A empresa Pé na Estrada – Projetos em Educação não participa da elaboração do projeto didático. Ela é responsável por toda a produção do trabalho de campo, o que envolve transportes, da escola ao centro, ida e volta, agendamento nos museus e outros locais escolhidos para visita, além de proporcionar monitores especializados e seguranças

para a caminhada no centro. Vale frisar que o colégio é cliente da empresa há muitos anos e criou um vínculo de confiança em relação ao serviço prestado.

No que concerne a equipe empregada pela agência, neste estudo do meio foram contatados monitores das áreas de Geografia e História, todos prestadores de serviço de longa data para a empresa. Foi realizada uma reunião de alinhamento do grupo, onde foi apresentada a expectativa da escola e as linhas de pesquisa destinadas aos alunos. A partir dos temas propostos foram discutidas algumas possibilidades de moderação com os alunos. Por exemplo, na linha de pesquisa *Sociedade*, sobre o tema “o lixo nas ruas do centro paulistano”, foi levantada a hipótese de se trabalhar sobre o mote na região da praça da Sé. Na linha de pesquisa *Cultura*, sobre o tema “o cinema e o paulistano”, foi destacado o potencial do Vale do Anhangabaú e da avenida São João (com seus antigos cinemas), e assim por diante.

A empresa, apesar da demanda da escola, propôs o roteiro tradicional de visita ao centro da cidade, algo que se envereda ao já conhecido “não mudar o que está dando certo”. Assim não foi possível discutir todos os temas levantados pela escola, pelo menos, não nos melhores pontos ofertados pelo espaço.

Visita ao centro de São Paulo

O estudo do meio com o 9º ano do Colégio Pentágono de Alphaville foi realizado no primeiro semestre de 2013, contou com 53 alunos, quatro monitores e um coordenador de campo da empresa Pé na Estrada, além de professores e ajudantes da escola. O trabalho de campo durou o dia inteiro sendo dividido em duas partes. Pela manhã, o roteiro feito a pé foi focado no “triângulo histórico” do centro de São Paulo, iniciando a atividade extramuros da escola pelo Pateo do Collegio, patrimônio histórico associado a origem da urbe, seguido da Praça da Sé, do Edifício Martinelli e do Largo de São Bento. Já com apoio dos ônibus, o almoço foi realizado no Mercado Municipal de São Paulo. Em seguida o grupo se deslocou para o Theatro Municipal e terminou a expedição pelo centro na Galeria do Rock (avenida São João), com a liberação dos alunos às compras.

Cada monitor ficou responsável por um grupo de alunos e assumiu, dentro de um roteiro predeterminado, a condução com liberdade de criação e moderação.

No Pateo do Collegio o enfoque foi a origem da cidade de São Paulo. Como em outros estudos do meio, os alunos foram aglutinados para uma aula expositiva na sala da maquete. Depois, cada monitor conduziu seu grupo para uma parte do Museu Anchieta

aventando sobre a posição estratégica do antigo colégio e a construção do muro de taipa de pilão. O roteiro estava dado e não foi possível explorar o espaço. De qualquer maneira, os temas das linhas de pesquisa sempre foram lembrados, e foi constantemente cobrado dos alunos a observação, a investigação e o questionamento sobre os espaços visitados.

O antigo Collegio permitiu boas reflexões, a começar por sua exterioridade, afinal, aparentemente trata-se de uma construção colonial, mas sua recente edificação é originada dos anos 1970, além de toda a história política em volta da Companhia de Jesus em relação ao governo régio, bandeirantismo, missões. Os alunos já haviam trabalhado em sala de aula a história da cidade e associavam sua origem diretamente aos jesuítas, com pouca criticidade. Foi estabelecida uma discussão muito profícua com os alunos sobre a construção histórica da cidade por meio da visão da ordem religiosa, a gênese da urbe mitificada pela missa de Afonso Brás entre outros assuntos que não vêm ao caso.

A observação do espaço, levantando as características coloniais presentes e comparando com outros edifícios do entorno, também foi um desdobramento interessante para se discutir diferentes técnicas de construção, particularidades das sociedades desveladas por sua cultura material, a comparação com as construções atuais. O que foi válido frisar é que naquele espaço há muitos vestígios de uma história que vai além da externada em sua maquete ou murais.

Depois do Pateo do Collegio, os alunos se dirigiram à Catedral da Sé. O caminho por si só já foi extremamente formativo, sobretudo para quem não tem o costume de caminhar pela cidade. Apesar da proximidade entre os dois espaços, no curto trajeto foi possível observar o comércio popular, a mistura de perfis sociais, de advogados a moradores de rua, grandes construções como o prédio da Caixa Cultural de São Paulo e a própria catedral, pastores, músicos mambembes, viciados em craque, policiais. Enfim, um lugar vivo, dinâmico, totalmente diferente dos ambientes que frequentam, e como tal, despertou a curiosidade dos estudantes.

O trabalho na catedral teve seu início na cripta. O grupo foi recepcionado por uma monitoria interna do espaço onde novamente foi ofertada uma aula expositiva sobre a história de São Paulo e da catedral com todos os alunos juntos. Após a preleção, eles foram liberados para explorar as dependências do espaço e observar outros elementos da Catedral da Sé. Discussões sobre a construção neogótica e os vestígios da antiga arquitetura gótica, além de outros elementos normalmente presentes em construções religiosas semelhantes como os vitrais, arcos ogivais, rosácea, foram alguns dos assuntos ponderados no interior do monumento.

Na área externa, já na Praça da Sé, a partir do marco zero da cidade foram discutidos alguns dos temas presentes no projeto *Ver e Viver a cidade*, como por exemplo, o lixo, imigração e diversidade cultural, transporte urbano, violência, moradores de rua. Os alunos puderam colocar suas reflexões acerca dos assuntos. Muitos deles nunca haviam ido ao centro da cidade, e provavelmente não tinham visto tanta miséria e problemas sociais estarrecedores pessoalmente. O grupo quando descobriu que um morador de rua utilizava o bueiro como armário ficou extremamente atordoado. Eles sabiam muito pouco sobre a cidade, o que é compreensível, pois suas atividades se concentram no Alphaville.

Sem dúvida, este foi um ponto alto do estudo do meio, sobretudo, pela vivacidade da Praça da Sé, com sua mistura social, arquitetônica, e pela possibilidade de tratar muitos assuntos diretamente ligados ao projeto com os alunos. Na praça, por exemplo, foi possível observar moradores de rua, e também conversar e compreender que eles fazem parte de uma rede de serviços, de consumo, de relações, de emprego. Ao mesmo tempo, nota-se a presença do Estado, que aparece de maneira plural: por um lado, há a coerção policial e as muretas da praça, originalmente lisas, agora reformadas e pontiagudas para evitar que os transeuntes encostem na parede, e por outro, também há toda uma gama de serviços presentes, das refeições às moradias populares. As cooperativas que tratam o lixo também têm sua mão de obra neste grupo de moradores da cidade, e assim se constrói mais um *link* com o projeto.

O Edifício Martinelli foi o próximo ponto do roteiro. O lugar também é usado para discutir a história de São Paulo, sobretudo o século XX, a imigração italiana, o crescimento da influência norte americana no país, e recebe o complemento da vista do alto da cidade, que permite vislumbrar um pouco da área antiga da urbe, compreender melhor sua ocupação e crescimento. Como nos outros lugares, o grupo foi instigado a observar a cidade, marcar pontos de referência, compreender trajetos, e perguntar sobre os sinais de época presentes na cobertura do edifício. Observação complementada pelas informações históricas sobre o espaço, que também trazem curiosidades como seu uso e abandono ao longo das décadas seguintes à sua construção.

O Largo de São Bento foi o último local antes da parada para o almoço. Sendo uma das primeiras ordens religiosas que chegara ao Brasil, e um dos vértices do “triângulo histórico”, ele também entra no conteúdo História de São Paulo, todavia, também mais voltado à história colonial da cidade. Diferenças entre as ordens religiosas é um dos

assuntos abordados, e como não poderia ser diferente, o túmulo de Fernão Dias Paes Leme não passa despercebido pelos alunos.

O Mercado Municipal além de ser o local escolhido para o almoço, também foi abordado historicamente. O enfoque fora a organização da urbe em crescimento, os novos modelos urbanísticos do início do século XX, o controle do Estado sobre as feiras públicas, a preocupação com a higiene. Além disso, ele pôde proporcionar muitas descobertas aos alunos, que acostumados com as redes de supermercados atuais, se encantam com as frutas e mercadorias a granel. Esse foi um ponto onde os estudantes prepararam seus cadernos e realizaram entrevistas com imigrantes e/ou migrantes, atendendo mais um dos temas lançados pelo projeto.

A finalização do estudo do meio aconteceu no Theatro Municipal, onde não foi permitida a entrada, mas mesmo assim foi possível estabelecer uma boa discussão em sua frente sobre o urbanismo adotado pela cidade, a influência francesa, além da Semana de Arte Moderna de 1922. Questões atuais também foram abordadas, como os movimentos culturais, os moradores de rua que se reúnem em suas escadarias, os símbolos que a cidade possui. A região do Teatro Municipal permitiu muitas elucubrações sobre a história da cidade, afinal, é a localidade onde principiou o crescimento da urbe e a expansão do centro, e sua arquitetura evidencia essas transformações. Trata-se de um espaço privilegiado, circundado por outros edifícios como o Hotel Esplanada, Alexandre Mackenzie (atual Shopping Light), e também outros pontos como o Vale do Anhangabaú e o Viaduto do Chá, que contam muito sobre o desenvolvimento de São Paulo.

Pós-campo

Realizado o estudo do meio no centro da cidade, os alunos foram organizados em grupos e escolheram uma das linhas de pesquisa propostas pelo projeto “Ver e viver a cidade de São Paulo”. No caso, a atividade extramuros da escola serviu como disparador de toda investigação a ser desenvolvida ao longo do semestre. A partir da seleção, as equipes iniciaram seus trabalhos, sempre pegando emprestado espaços das diferentes disciplinas envolvidas no processo, e também em horários extras da escola. O resultado dessa ação foi sistematizado e exposto em uma apresentação pública, como uma palestra, ou defesa de um relatório e/ou painel. Além disso, individualmente, cada aluno ficou responsável em escrever um artigo de opinião, também sujeito a arguição de uma banca de docentes.

Trabalho com fotografias também foi um dos desdobramentos do campo, exercício realizado na sala de informática, que envolveu o aprendizado de *softwares* de edição de imagens. Além disso, as escolhas das sequências fotográficas dialogaram diretamente com os artigos de opinião. Tratou-se da elaboração de uma capa para o trabalho, todavia, a partir de imagens captadas pelos alunos e com a inserção de conteúdos da área de informática.

Outra atividade atrelada ao estudo do meio foi o trabalho desenvolvido nas aulas de teatro. Os alunos criaram dez cenas relacionadas à pesquisa, e muitas delas tiveram inspiração no que fora visto nas ruas do centro.

Completando as atividades, os temas pesquisados ainda foram subsídio para a criação de poesias nas aulas de português, tendo como desfecho um sarau com a participação de alunos, pais e convidados.

Projeto de estudo do meio realizado pelo Colégio Pentágono – Unidade Alphaville – Linhas de Pesquisa e temas do Projeto “Ver e viver a cidade de São Paulo”	
Autores: Professores e coordenadores do ensino fundamental II	
Ver e Viver a cidade de São Paulo – Visita ao Centro Histórico de São Paulo	
Público: 9º Ano do ensino fundamental II Duração: 1 dia	
Questões antecedentes ao trabalho de campo	
O estudo do meio faz parte de um projeto pedagógico da escola?	Sim. Trata-se de uma prática realizada há décadas pela escola, tanto para o ensino fundamental como médio.
Estudos do meio são apoiados dentro da escola?	Sim. Os estudos do meio fazem parte dos planejamentos pedagógicos e são elaborados no início do ano letivo com a participação de professores e coordenadores dos respectivos ciclos.
Existe planejamento ou roteiro para o trabalho campo?	Sim. Os roteiros e planejamentos são construídos pela escola.
Houve produção para o trabalho? Quem foi responsável pela produção do estudo do meio?	Sim. A empresa Pé na Estrada – Projetos em Educação foi responsável pelo transporte, segurança, e monitoria. A escola por sua vez disponibilizou material didático e professores para acompanhar a atividade extramuros da escola.
Os educadores se apoiaram em algum autor ou utilizaram alguma	Não foi relatado.

bibliografia específica sobre estudos do meio?	
Foram distribuídos materiais didáticos para o trabalho de campo?	Sim. Material didático multidisciplinar criado pelos próprios docentes.
Qual foi a infraestrutura utilizada e necessária para este estudo do meio?	Transporte, cadernos de campo (material didático) e os alunos levaram dinheiro para almoçar no Mercado Municipal.
O estudo do meio teve uma proposta interdisciplinar?	Sim. O projeto “Ver e viver a cidade” elaborado pela escola tem uma proposta interdisciplinar, porém não é possível afirmar que os monitores conseguiram estabelecer relações interdisciplinares com o campo ao longo de sua condução.
Questões observáveis durante o trabalho de campo	
O lugar escolhido é coerente ao projeto pedagógico e seus objetivos?	Sim. O projeto “Ver e viver a cidade” é sobre a cidade de São Paulo.
A monitoria no espaço foi realizada por um funcionário do lugar? Por uma agência de turismo educativo? Pelo próprio professor?	Sim. A monitoria foi realizada pelos monitores da empresa Pé na Estrada – Projetos em Educação. Os professores da escola delegaram esta função.
Como foi feita a moderação com o espaço visitado? Apoiou-se na cultura material existente? Inclinou-se sobre a dinâmica de seus transeuntes e usuários?	Sim. Todavia, como dito anteriormente, neste caso, fui o próprio monitor e não pude acompanhar o trabalho dos demais. Além disso, em momentos onde o grupo fora juntado, foram proferidas aulas expositivas.
A monitoria construiu o diálogo entre alunos e o espaço?	Sim. Os alunos foram constantemente indagados e impulsionados a interagir com os espaços visitados.
A monitoria explicitou alguma metodologia de trabalho?	Sim. A proposta foi moderar constantemente o diálogo entre alunos e os espaços visitados, o que inclui os trajetos de um ponto ao outro, dentro de um roteiro preestabelecido.
Registros foram feitos ao longo do trajeto?	Sim. Registros fotográficos (majoritariamente feitos por celular), anotações nos cadernos de campo.
Foi utilizado algum material didático? Mapas? Guias?	Sim. Material construído e fornecido pela escola. No caso, o material possuía sugestões de atividades, poesias e textos.
Os alunos foram mobilizados? Estimulou a pesquisa? Os alunos levantaram dados?	Sim. Os alunos se envolveram com o trabalho.
Questões posteriores ao trabalho de campo	
Após o trabalho de campo, houve algum exame/avaliação?	Sim. O trabalho de campo disparou um grande projeto de pesquisa sobre a cidade. Cada grupo de alunos ficou responsável por um tema e teve que preparar uma pesquisa

	sobre o assunto, com apresentação para uma banca de docentes. Individualmente também escreveram um artigo de opinião, além de um projeto de teatro, onde várias cenas foram tiradas da experiência de caminhar no centro. Obviamente, todas as ações foram avaliadas.
Após o trabalho de campo, houve alguma produção? (Palestra, mural, vídeos, apresentações, etc.).	Sim. Os alunos elaboraram pesquisas, textos, uma peça de teatro e outros produtos utilizando as fotografias que tiraram em campo.
Quais foram os objetivos das produções?	Sistematizar aprendizados obtidos pela vivência no campo em relação também aos outros conteúdos vistos em sala de aula. O projeto Ver e Viver é transversal às disciplinas.
Houve alguma parceria para a elaboração dos produtos? (Sala de informática, docentes de outras disciplinas, outros projetos da Rede Estadual, etc.).	Sim. A sala de informática foi utilizada por todas as disciplinas envolvidas no projeto. Além disso, o projeto teve diálogo com a área de teatro que contou com grande infraestrutura.

Considerações sobre o trabalho de estudo do meio realizado pelo Colégio Pentágono – Alphaville.

O trabalho de estudo do meio realizado pelo Colégio Pentágono de Alphaville em parceria com a empresa Pé na Estrada – Projetos em Educação foi selecionado para esta pesquisa por apresentar uma situação comum há muitas outras escolas particulares que realizam este tipo atividade didática, com este tipo de parceria.

O primeiro ponto a ser destacado é a importância da atividade extramuros da escola no projeto. No caso, o estudo do meio teve o objetivo de iniciar um plano anual de pesquisa, além de oportunizar aos alunos o exercício de investigar e vivenciar um espaço de suma importância, o centro da cidade de São Paulo, e de estreitar laços entre os próprios alunos e professores.

A relação direta do trabalho de campo com o projeto e seus eixos temáticos é evidente, e os desdobramentos das sistematizações evidenciam e corroboram o valor da ação.

Segundo as docentes Maria Silvia Santafé e Tatiana Souza de Mendes, professoras de teatro e de tecnologia, respectivamente, entrevistadas durante o trabalho de acompanhamento, o projeto pedagógico foi elaborado pelos docentes. Mesmo com todos os empecilhos, principalmente o receio da transformação e da proposição do novo, os docentes foram coautores e protagonistas. O estudo do meio foi utilizado por eles como

recurso didático que ajudou a aglutinar as diferentes disciplinas, e colocou em campo os diversos olhares sobre um mesmo objeto, a cidade.

É estranho que apesar dos docentes serem autores do projeto, durante o estudo do meio a monitoria fora delegada totalmente aos monitores da empresa. Mesmo com a ideia, e a segurança de que a Pé na Estrada garante especialistas para um roteiro já conhecido, o fato é que existe uma separação entre o projeto e o trabalho de campo, pelo menos no que se refere à moderação com o espaço.

Como visto, os temas propostos pelas linhas de pesquisa apontavam para uma investigação da cidade do presente; já o roteiro proposto pela empresa versava para uma história colonial, estendendo-se no máximo até o início do século XX. Os monitores tiveram que ser muito atentos a isso, aproveitando os trajetos de um ponto turístico a outro, aplicando conhecimentos sobre assuntos e tentando estabelecer conexões com os monumentos escolhidos, além de estimular ao máximo a investigação dos espaços, mesmo que aparentemente estanques com suas histórias.

A defesa pela escolha dos pontos turísticos tradicionais se apoia no fato de que é a primeira vez que as turmas de alunos participam desse roteiro. Também se trata de um trajeto conhecido para professores e monitores, o que os acalma em relação aos conteúdos a serem tratados com os alunos. Agora, o mesmo centro oferece uma gama de espaços e possíveis abordagens, sendo possível construir novos itinerários de acordo com as expectativas pedagógicas das escolas. O problema é que para tanto é necessário uma parceria maior entre as coordenações pedagógicas e as empresas de projetos educativos, para efetivar mudanças é necessário que os envolvidos estudem novos assuntos e enfoques, e é fundamental refletir sobre a moderação com o campo.

Hoje, os alunos com seus celulares podem acessar informações sobre os espaços visitados simultaneamente à moderação, estando em alguns casos mais informados em relação a datas e personagens do que qualquer professor ou monitor, contudo, as conexões, problematizações e contextualizações dessas informações precisam ser colocadas e construídas com eles. Os desafios propostos em campo para os alunos devem ser de outra natureza, não é cabível uma aula expositiva de conteúdos retirados de um livro, estas informações são vitais, mas têm um papel auxiliar na moderação, quanto mais conhecimento sobre o lugar e sua história, mais relações e paralelos com o presente em observação são possíveis.

Todavia, há a necessidade de se organizar o *fazer pesquisa*, instigando a investigação dos espaços, aprimorando o olhar sobre os diferentes lugares, incluindo seus

personagens, transeuntes, moradores, usuários, e o estímulo constante do *refletir sobre o campo*, compreendendo os espaços visitados como vivos e plásticos, não com informações dadas *a priori*, mas sim com conteúdos produzidos a partir da interação com o visitante. As perguntas estão sempre no presente. As expectativas pedagógicas idem.

Igualmente observado em outros estudos do meio, em experiências de outras escolas, os alunos de maneira geral gostam muito dos trabalhos de campo. A quebra do cotidiano escolar, somada à oportunidade de vivenciar o novo, são sempre atrativos, e acrescenta-se ainda o fato de se tratar de uma atividade pedagógica interdisciplinar por natureza, o que a torna mais complexa e desafiadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atividades extramuros da escola estão consolidadas nos dias de hoje. São conceitualmente acolhidas em ambas as redes de ensino da cidade de São Paulo; são bem-vistas, de maneira geral, pelas coordenações pedagógicas, pelos professores, pelos pais e pelos alunos, a começar por sua inassiduidade e pela possibilidade inerente do novo que elas trazem ao cotidiano escolar. É válido destacar que, como visto ao longo da pesquisa, o que se encontra é uma extensa trajetória de ensaios em relação aos trabalhos de campo, trazendo diferentes compreensões e usos de tal recurso pedagógico até se chegar ao que é adotado pelos parâmetros e orientações curriculares atuais. Não se pode deixar, assim, de ponderar sobre o que verdadeiramente é realizado no âmbito das escolas.

O conceito aqui empregado para “atividade extramuros da escola” aglutina toda e qualquer situação em contexto escolar em que se proponha aos alunos uma ação externa à escola. Levar uma sala de estudantes ao cinema, ao teatro, a uma apresentação de dança, hodiernamente denominadas “saídas culturais”, enquadra-se em atividades extramuros da escola. Passeios de observação em praças e reconhecimentos do entorno escolar, também. Projetos de estudos do meio, que envolvem distintas etapas de trabalho, diferentes disciplinas e professores (ou não), com desdobramentos que vão do simples ao complexo, igualmente. Contudo, os exemplos dados não são sinônimos. Ir ao cinema assistir um filme não é um estudo do meio, a não ser que a proposta educativa contemple também a investigação do cinema, de sua história, de seus clientes, de suas etapas de funcionamento. Mas ambas são atividades extramuros da escola.

É importante frisar as diferenças internas dentro da mesma categoria, pois tais ações possuem encaminhamentos e relações distintas em relação aos planos pedagógicos das escolas, e o mesmo acontecem em relação às orientações curriculares. Ressalta-se que não se trata, aqui, de hierarquizar as ações pedagógicas, mas sim de atinar sobre a coerência de seu uso. A possibilidade de a escola proporcionar aos seus alunos a ida a um espetáculo de dança pela primeira vez (e, em muitos casos, é a primeira vez de qualquer integrante da sua família) é algo extremamente importante, formativo, cujos efeitos podem parecer sutis, mas que basilaramente têm uma grande força de transformação. No entanto, torna-se vital compreender essa “saída cultural” em seu contexto específico, com objetivos pertencentes a esse tipo de atividade, apenas. A finalidade é distinta, por exemplo, em um projeto de estudo do meio, que historicamente também teve e tem muitos encaminhamentos, concepções, etapas de trabalho, desdobramentos da atividade... É

evidente que, nesse caso específico, há um envolvimento diferente dos educadores, e que seus objetivos são outros.

Aclaradas as diferenças, o estudo realizado sobre as atividades extramuros da escola em uma perspectiva histórica se apoiou, sobretudo, na análise de projetos de estudos do meio, em grande parte por eles serem mais complexos e estarem envoltos de projetos didáticos, balizados por orientações curriculares e ideologias. Em alguns casos, nota-se que essa divisão citada algumas frases acima não era tão evidente, porque o próprio método estava em construção. O trabalho de observação por muito tempo foi o objetivo principal das atividades extramuros da escola, e somente com o amadurecimento conceitual sobre esse recurso pedagógico é que as fronteiras de seu objetivo primeiro foram excedidas.

Vale salientar que a pesquisa não se enveredou pela análise de todas as formas de atividades extramuros da escola, principalmente pela variedade de situações possíveis e, junto com elas, pela existência enorme de procedimentos e formas de investigar. Por exemplo, uma visita pontual a um museu se enquadra no conceito de atividade extramuros da escola, mas não como estudo do meio, e, dessa maneira, compreende-se aqui que os espaços museográficos necessitam de outra forma de apreciação. Seria possível observar as áreas educativas, acompanhar as formações, em suas dependências, destinadas a alunos e professores, ponderar sobre a monitoria ofertada, entrar em conceitos como curadoria e museologia, mas isso não foi o foco da pesquisa.

Estudo do meio é uma atividade extramuros da escola, contudo, não é qualquer atividade extramuros da escola que é um estudo do meio. E é justamente a construção histórica dessa prática, metodologicamente e conceitualmente, sobretudo em ensino de História, que foi discutida e registrada nessa pesquisa.

As questões que desencadearam a investigação (de onde vem a proposta de trabalho de campo na educação básica? Qual é a sua fundamentação teórica? Quando ele passou a ser utilizado? Como os professores de História usavam os estudos do meio? De que maneira as atividades extramuros da escola foram sendo contempladas nos parâmetros e orientações curriculares? A construção de um mercado, em volta da prática, transformou suas bases? O que o aluno aprende em um estudo do meio? Como refletir sobre as atividades extramuros da escola em uma perspectiva histórica pode ajudar a prática docente de História? Etc.) foram em partes respondidas, e, indubitavelmente, com o desenvolvimento da investigação, novos questionamentos surgiram.

A primeira constatação é de que não há possibilidade, nem necessidade, de se encontrar uma gênese da prática de estudos do meio. Pois, ao se acreditar no protagonismo docente, ao se considerar a pluralidade de pedagogias e contextos escolares, e, ainda, ao se compreender que há um currículo oficial e outro realizado na prática,¹⁰⁴ essa questão não é procedente. De todo modo, foi possível discorrer sobre quando a prática passou a ser mais conhecida.

Muitas pesquisas apontam as escolas anarquistas como precursoras das práticas de estudos do meio. Aqui cabe, então, voltar-se à discussão inicial. Rui Barbosa, ao retornar das conferências pedagógicas da Filadélfia (1876) e de Paris (1878), sistematizou os *métodos ativos* em sua obra *Lições de coisas e o ensino da cultura moral e cívica*, de 1883. O trabalho de observação e as saídas escolares já estavam presentes antes da iniciativa anarquista. Então, qual a diferença? Eram atividades extramuros da escola, mas não faziam parte de um projeto didático. Tratava-se da modernização metodológica de ensino trazida pelos métodos ativos; as saídas eram pontuais e tinham o mesmo peso, por exemplo, do uso de mapas, também novidade na época. A experiência anarquista, por sua vez, cujo principal teórico era Francisco Ferrer y Guardia, trazia o conceito de *excursións instructivas*: sendo elas também atividades extramuros da escola, a observação era um dos seus pontos primordiais, mas a diferença é que o “sair para ver o mundo” era fundamental para a formação crítica dos alunos; as saídas eram práticas integradas ao currículo da escola e coerentes com a ideologia anarquista. Além disso, os registros de suas práticas já apresentam uma atividade elaborada, com fases distintas, como discussões prévias ao campo, a moderação com o espaço durante a ação, que incluíam registros e entrevistas com trabalhadores, e as práticas de síntese depois da atividade, como elaboração de cartas e de artigos de jornal.

Essa diferença entre “saídas” e estudos do meio foi constantemente percebida em práticas pedagógicas e propostas curriculares do início do século XX, até a consolidação do método nos dias de hoje. Algumas pedagogias inclusive exerciam as duas situações didáticas. Voltando aos já citados anarquistas, por exemplo, eles promoviam passeios ao Parque da Luz, onde os alunos, além de brincar, faziam trabalhos de observação. Por sua vez, também realizavam estudos do meio, como excursões no

¹⁰⁴ Aqui há uma referência ao conceito de *currículo pré-ativo*, normativo e escrito pelo poder instituído, e ao conceito de *currículo interativo*, relacionado à prática em sala de aula a partir da compreensão, por parte do professor e dos alunos, do currículo oficial. Tais conceitos foram emprestados de GOODSON, 1991 apud BITTENCOURT, 2013, p.12.

entorno da escola ou seguindo temas como *trabalho*. As publicações do jornal *O Início*, elaborado pelos alunos da Escola Moderna nº 1 de São Paulo, trazem muitas descrições e pensamentos acerca de visitas a fábricas e artesãos e de conversas com os trabalhadores *in loco*.

Outra constatação importante é a relação entre a prática de estudos do meio e os currículos oficiais. A cada reforma, lei, proposta curricular, os estudos do meio foram ganhando mais ou menos importância, mudando de nome, tornando-se complexos ou banais.

As práticas extramuros da escola em ensino de História passaram a ser praticadas tardiamente, se comparadas às áreas de Geografia e Biologia. Cabia à disciplina a formação da identidade nacional, o conhecimento da História pátria por meio de seus heróis, guerras e datas comemorativas; não havia espaço. E nem era objetivo da disciplina sair a campo para observar, muito menos para investigá-lo criticamente. O estudo do meio, em relação ao ensino de História, ficou circunscrito ao movimento de se levar os alunos a apreciar símbolos desse objetivo maior de formação cívica, como os monumentos e os museus.

Essa relação complementar à formação do aluno só foi alterada quando o ensino de História passou a ser voltado à análise crítica de seu entorno, buscando compreender a ocupação de um espaço e os modos de vida em diferentes tempos históricos, e refletir sobre permanências e transformações, visando ao entendimento sobre a sociedade presente. A questão é que essa orientação não partiu inicialmente do campo da História, mas apareceu com o desenvolvimento e a amplitude dos Estudos Sociais no âmbito escolar. Situação paradoxal, pois trata-se do esvanecimento da disciplina de História (e também da Geografia e das Ciências Sociais) dando lugar a uma área de conhecimento que, ao mesmo tempo, fortalece a prática de estudos do meio em ensino de História.

Com o advento da área de Estudos Sociais, os conteúdos de História continuaram presentes, porém houve uma transformação no *o que* e no *como* ensinar história. A prática de estudos do meio foi muito valorizada pela área, pois ela é interdisciplinar por natureza, e, por intermédio de projetos determinados, foi possível aglutinar os conteúdos e as expectativas de ensino das antigas disciplinas. Todavia, é necessário ressaltar que a área de Estudos Sociais não conheceu um desenvolvimento uníssono e sem transformações, pelo contrário; ela passou por diferentes fases e concepções. O que foi proposto na década de 1930 é diferente do que o foi na década de 1960, que, por sua vez, também difere do encontrado nas décadas de 1970 e 1980.

Na década de 1930, por exemplo, mesmo com toda a renovação metodológica escolanovista, a prática, em relação aos estudos do meio em ensino de História, foi levar os alunos para visitar monumentos iconográficos, ratificando o que eles já encontravam em seus livros e na sala de aula. Já na virada da década de 1950 para a de 1960, os tentames advindos das classes experimentais foram revolucionários, como os ensaios do Instituto de Educação Narciso Pieroni,¹⁰⁵ em que o ponto de partida da experiência pedagógica era pautado na vivência e na localidade. No projeto de “Caracterização da sociedade” (MASCELLANI, 2010, p. 86), foi realizada uma grande pesquisa sobre a cidade de Socorro e seu entorno, efetivada pelos professores da escola. Eles levantaram, junto com seus alunos, informações históricas, políticas, econômicas e culturais, e visitaram pontos da cidade como a Prefeitura, a Câmara e outros grupos escolares. Percebe-se que a relação com o estudo do meio, na prática, já era outra.

Pode-se afirmar que o amadurecimento de um projeto didático envolvendo estudos do meio no estado de São Paulo se deu por meio da experiência do Ginásio Vocacional, onde as atividades extramuros da escola eram práticas integradas ao currículo, inclusive se transformando, elas mesmas, na própria disciplina, a “aula de projetos”. As áreas eram organizadas de acordo com a concepção de unidade pedagógica, e as aulas se desdobravam por meio de eixos temáticos ou a partir de um problema. Debates sobre os assuntos escolhidos eram o ponto inicial, e, como resultado da conversa, arquitetava-se conjuntamente um plano de estudo da classe. Pesquisa e trabalho de campo eram inerentes a todo o desenvolvimento pedagógico, seguidos de uma fase de sistematização, seja por meio de um relatório, de uma apresentação ou de uma exposição. As descobertas realizadas em campo poderiam desencadear outros caminhos e temas a serem explorados, dialogando e transformando constantemente o currículo e as unidades pedagógicas. O mais interessante é que havia um processo de apropriação crítica do objeto assuntado, e a proposta era de fato devolver a pesquisa feita pelos alunos à comunidade escolar (ou a um contexto fora dela), compreendendo-se os alunos como produtores de conhecimento e capazes de propor questões sobre o que estudaram – as relações comerciais de tal cidade, a exploração do solo, as relações trabalhistas envoltas em determinado caso, entre outros domínios. Todo desenvolvimento era orientado pela equipe de professores e orientadores, trabalhando-se conceitos e moderando-se descobertas e procedimentos.

¹⁰⁵ As experiências do Instituto Narciso Pieroni, Socorro (SP), foram exploradas, nesta dissertação, no item 2.5 ESTUDO DO MEIO NAS CLASSES EXPERIMENTAIS (1958/1959 - 1962), p. 54.

Nota-se uma postura crítica que se perdeu nos anos subsequentes. Com o golpe militar e o recrudescimento político, além da “democratização da educação” e, ao mesmo tempo, todas as transformações do ensino ocasionadas pela Lei 5.692/71, de 1971, a área de Estudos Sociais implementada passou a sofrer grande influência da área de Educação Moral e Cívica, mudando o foco de sua formação. O aluno que chegara a escola deveria se adequar e apreciar a sociedade, e não refletir sobre suas diferenças e problemas. Segundo Nídia Pontuschka, os estudos do meio chegaram a ser coibidos nesse período, e, “quando realizados, aconteciam clandestinamente. De certa forma, os estudos do meio foram ‘proscritos’, e a organização de trabalhos interdisciplinares desse tipo era quase uma temeridade.” (PONTUSCHKA, 2004, p. 258)

Esse período traz um marco à pesquisa, pois é a partir desse momento que se observa que as redes de ensino pública e privada tomaram caminhos diferentes, e as consequências disso aparecem até os dias de hoje. Nas atividades extramuros da escola não foi diferente: o que se viu foram as práticas se tornarem cada vez mais raras no âmbito público, sendo carregadas como bandeiras pedagógicas por docentes engajados politicamente, até o eco de seus brados se tornar cada vez mais escasso; já na rede particular, apesar de ser esse um lugar de muita criação metodológica, o que se sobressaiu foi o processo de mercantilização da prática por meio da terceirização do serviço a agências de turismo pedagógico.

Diversas formas de se utilizar e compreender os estudos do meio foram ajuizadas: eles foram vistos como método, recurso didático complementar, utilizado para iniciar um tema; como meio, para finalizar um processo formativo; como parte integrante do currículo, aglutinador das disciplinas, desenvolvido com o intuito de construir um currículo mais próximo da realidade vivida; foi válvula de escape de criação docente; foi forma de enfrentamento às orientações curriculares verticais; até disciplina se tornou.

Trabalhar com estudos do meio é lidar com temas como interdisciplinaridade e autonomia do professor, é reconhecer a escola como produtora de conhecimento, é contestar um currículo uniforme, entre muitos outros temas de relevância. Com sua consolidação nos programas e currículos brasileiros, as propostas de trabalhos de campo deixaram de ser excursões pontuais para se tornarem projetos educativos. Entretanto, sua gradual mercantilização alterou algo?

No livro *O ensino de História – Revisão urgente*, de 1986, professores ligados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) ressaltaram questões importantes acerca do ensino de História à época, e que ainda hoje permanecem presentes.

Inicialmente, numa situação não exclusiva da área, evidenciaram uma estrutura que reconhece o 3º grau como responsável pela produção de saber e as escolas de 1º e 2º graus como responsáveis por sua reprodução, composição que corrobora uma relação hierárquica de poder. A universidade “sabe mais” do que o professor da escola, que, por sua vez, sabe mais do que o aluno; não se reconhece a escola, bem como seus componentes, como também produtores de saberes. Outra questão é a aparente cristalização dos conteúdos de História: perpetuam-se os mesmos temas e assuntos há gerações, ocasionando uma distância em relação à realidade e, o que é grave, a ideia de que existe uma “versão verdadeira” do passado (afirmada pela voz do professor e/ou do livro didático).

É impressionante como, em 2014, esses pontos continuam sem acordo. Outros assuntos, como o advento e o progresso da tecnologia, o uso de novas fontes em sala de aula, os eixos temáticos e a própria discussão sobre práticas e métodos como os estudos do meio, tornam cada vez mais complexo o ensino de História. Entretanto, e concordando-se com Circe Bittencourt, “os professores exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social” (BITTENCOURT, 2012, p. 13), e são eles, que têm contato direto com as novas gerações na escola, quem terá um papel fundamental para o que a sociedade pretende e ambiciona se tornar.

Terceirizar os serviços de estudos do meio, nesse sentido, tirou do professor seu protagonismo. Com a presença das agências de turismo pedagógico, os docentes deixaram de participar da elaboração do projeto didático, não se envolvendo mais na produção e no processo da ação, e delegaram inclusive a moderação com o espaço para os monitores contratados. Por outro lado, as empresas envolvidas, quando sérias, se encarregaram de toda a parte trabalhosa referente à produção de uma saída, o que inclui transporte, lanche, material didático, contato com os monitores locais, reserva nos museus, hospedagem, etc., e também permitiram juntar vários especialistas de uma área em um mesmo estudo do meio, ajudando o professor da disciplina responsável pela saída.

A questão de fato é complexa, e é necessário frisar que existem empresas competentes, que trabalham com as coordenações pedagógicas das escolas de maneira equivalente e colaborativa, mas não se pode deixar de ajuizar sobre as agências e coordenações que não reveem seus métodos, que apostam sempre nos mesmos lugares, corroborando a ideia de que existem “lugares de memória” oficiais, que ajudam na alertada cristalização dos conteúdos de História, e que ainda ratificam a hierarquia de saberes. E esse assunto não se esgota aqui, pois é necessário discutir as relações de

trabalho existentes nas escolas. Os estudos do meio não são baratos; em alguns colégios seus valores são exorbitantes. Então, por que não repassar esse dinheiro aos professores, para que eles criem e produzam as viagens e os materiais didáticos, e moderem os espaços visitados?

Outra consideração despontada pela pesquisa se relaciona à própria moderação com os espaços visitados. No início deste trabalho, foi dito que, durante um mesmo estudo do meio, era possível observar diversos discursos sobre um mesmo objeto: o do professor, o do monitor das agências (quando acionados), o dos guias das áreas educativas de museus, o dos pais e o dos próprios alunos, que eventualmente teriam estudado para ir ao trabalho de campo. É evidente que pode haver ruídos nessa situação, e com isso a moderação com os lugares torna-se um momento de muita atenção, para começar, em relação a como se compreende o próprio espaço. Os estudos de meio acompanhados, tanto das escolas públicas quanto das privadas, apresentaram questões fundamentais para se discutir as moderações, os métodos empregados e o currículo real, da prática, além de observarem e fazerem suposições sobre o efeito dos estudos do meio na formação dos alunos.

A relação com espaço é um dos primeiros pontos a ser observado. Em todos os trabalhos de campo havia uma expectativa dos alunos para que o espaço lhes desse as informações certas sobre algum tema trabalhado em sala de aula, e/ou que seria perguntado futuramente. Ao mesmo tempo, para alguns professores e monitores, o espaço teria o papel de ilustrar os conhecimentos que eles traziam. Foram poucos os trabalhos observados em que alunos e professores se colocaram como investigadores do espaço, que é vivo, fluído e não possui respostas prontas, mas que, ao mesmo tempo, está aberto a perguntas, construindo as respostas junto com seus investigadores.

A postura adotada em relação ao meio visitado influi diretamente na moderação com o lugar. Assim, foram observadas situações em que o espaço serviu como palco para uma tradicional aula expositiva, e em que a cultura material dos lugares ou foi usada como ilustração do conteúdo, ou simplesmente descartada. Nesse tipo de moderação, com essa concepção do espaço, as pessoas que transitaram pela localidade também não apareceram, e o imponderável não pôde atrapalhar o roteiro prévio. Como resultado, viu-se um estudo do meio rígido e feito a toque de caixa. Já as situações nas quais os alunos pesquisaram sobre assuntos prévios ao campo, partindo para o trajeto já com questões posteriormente mediadas pelos professores, mostraram situações didáticas ricas. Os alunos da Escola Estadual Duque de Caxias, um dos estudos de caso elencados aqui, são um exemplo disso:

eles pesquisaram sobre o bairro e, ao sair para as ruas do entorno da escola, logo perceberam diferentes arquiteturas. Por meio dos indícios das paredes gastas das antigas pensões da rua dos Estudantes, os alunos ficaram se questionando sobre aquele espaço: a época de construção, quem morava lá, a mudança de arquitetura em relação ao presente, o que se valorizava esteticamente. A professora fez a mediação com o espaço estimulando principalmente o olhar, a investigação. Por vezes, acrescentava uma data, ocasionalmente se demorava em uma explicação. O importante é o que o trabalho não terminava ali. Alguns questionamentos poderiam aguardar outra fonte, e o primordial, no caso, era realmente olhar, refletir e vivenciar o campo.

Maria Teresa Nidelcoff, educadora argentina, em seu trabalho *A escola e a compreensão da realidade*, já alertava sobre as diferentes concepções de estudo do meio, que, na perspectiva da autora, deviam variar conforme a idade do aluno. Nidelcoff sugere, então, a separação do termo para uma melhor compreensão:

“Meio”: Do ponto de vista das crianças, o “meio” é toda aquela realidade, física, biológica, humana, que as rodeia, à qual se ligam de uma maneira direta através da experiência e com a qual estão em intercâmbio permanente. Não se pode, portanto, precisar os limites do meio, porque à medida que a criança cresce, seus relacionamentos com a realidade que a rodeia se tornam “imperiosos”... O meio é cada vez mais amplo, se estende: meu quintal, minha rua, meu bairro, meu lugarejo, os arredores do meu lugarejo...

“Estudo”: Também o termo “estudo”, no que se refere ao meio, apresenta valores diferentes de acordo com a idade das crianças: no início, é apenas um abrir-se ao meio, aproximar-se efetivamente do mesmo, “vivendo-o”, descobrindo coisas e exprimindo-as... Em seguida já se trata de observar o meio, aprendendo a vê-lo, aprendendo a descobri-lo... E finalmente, o mais importante: explicar as características do meio ou certos fenômenos ou fatos que nele passam; compará-lo a outros meios iguais ou diferentes; analisar causas e consequências... (NIDELCOFF, 2001, p. 10)

A escola e a compreensão da realidade, obra originalmente de 1975, fez muito sucesso nas escolas particulares de São Paulo na virada da década de 1980 para a de 1990, e, como tal, deve ser analisada em seu contexto. Ela traz, contudo, uma ideia de trabalho de campo que leva em conta as diferentes faixas etárias, e uma forma viva de experienciar o estudo do meio, sem perder a ideia de “intercâmbio permanente”, de que o homem influencia e é influenciado pelo meio. Como utilizá-lo somente para ilustração?

Esse posicionamento pedagógico também influencia a moderação, que, de acordo com Maria Teresa Nidelcoff, precisa ser adequada às diferentes idades, o que

significa refletir sobre o discurso e o encaminhamento da construção do diálogo com o aluno, sendo necessário algo de interativo, que permita-lhe descobrir o meio abordado, interagir com ele, e não simplesmente passar por ele. Em um estudo do meio, o estudante não se depara com os conteúdos históricos na forma de enunciados ou já classificados a partir de conceitos. Ao contrário, trata-se de uma atividade didática que permite aos alunos estabelecer relações ativas e interpretativas relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos, envolvendo pesquisas com documentos localizados em contextos vivos e dinâmicos da realidade. Um plano de aula com objetivos claros, um roteiro bem feito, não garante a execução do estudo do meio, pois a moderação com o espaço é o que traz o diferencial para o ensino.

Outro fator levantado pela pesquisa foi a questão da “canonização dos espaços” ditos de memória. Em todos os acompanhamentos *in loco* e entrevistas com educadores, ficou nítida a escolha pelos mesmos lugares para se realizar um estudo do meio. Para se discutir a história de São Paulo, vai-se ao triângulo histórico do centro; para trabalhar o ciclo do ouro, viaja-se para as cidades históricas de Minas Gerais, e assim por diante. As agências de turismo pedagógico, em grande parte pelo tradicionalismo das próprias escolas e pela falta de educadores especializados em seus quadros, não variam muito seu “cardápio” de serviços. Outro fator relacionado a esse caráter estanque dos estudos do meio é que as escolas se apoiam em planejamentos feitos há décadas, os quais, apesar de revisitados, permanecem estruturalmente os mesmos.

Normalmente, as escolas optam por levar seus alunos a lugares consagrados, ditos patrimônios culturais. E por quê? Muito pelo “selo de qualidade”, de “atestado de importância” que eles possuem. Esse tipo de critério corrobora uma forma de ver a história segundo a qual pressupõe-se que certos personagens são mais importantes que outros, que há os dignos de serem lembrados e os que devem ser esquecidos, favorecendo assim uma visão oficial da História, pouco plural. Essa forma de olhar a História também afeta a maneira como os alunos trabalham com a cultura material durante o campo: a materialidade eleita para análise se resume à arquitetura antiga de destaque, e suas análises ficam na superficialidade. Observam-se as construções como sendo reflexos da técnica de um tempo perdido no tempo e no espaço.

Os lugares, as produções humanas, a apropriação dos espaços, as relações do sujeito com a cidade, dos alunos com o meio, o consumo dessas produções e lugares, nada disso é discutido. Por mais que nos parâmetros se coloque que “uma paisagem histórica é um suscitador de lembranças e problemáticas”, a cultura material aparece como algo

externo ao sujeito, e não se orienta a prática para a análise da materialidade em si. É necessário refletir sobre sua função, seus significados, seus usos, suas apropriações, seu consumo e sua mobilidade, entre outros fatores.

Como reforçado ao longo da pesquisa, essa situação só ajuda a deixar os conteúdos de história estáticos, e os docentes mais distantes da criação. A ideia de levar os alunos a um lugar fora do roteiro tradicional das escolas paulistanas é uma grande iniciativa. Nídia Pontuschka ressalta, em suas reflexões sobre estudos do meio, que:

A rigor não existem “lugares privilegiados” e não há também “lugares pobres” para a realização dos Estudos do Meio. Em cada caso, o grande desafio que se apresenta aos seus realizadores é o processo de [...] saber “ver”, saber “dialogar” com a paisagem, detectar os problemas existentes na vida de seus moradores, estabelecer relações entre os fatos verificados e o cotidiano do aluno. (PONTUSCHKA, 2004, p. 260)

Somado a isso, é preciso lembrar que todo espaço é histórico, e assim passível de uma análise historiográfica e de uma atividade de ensino de História. Não se trata de uma questão de maior ou menor importância entre os lugares, pois isso pode variar conforme o vínculo entre os envolvidos, mas sim de refletir que cada ambiente pode comportar outros questionamentos, outros recortes.

A maioria dos assuntos em torno das atividades extramuros da escola, sobretudo os estudos do meio, se relaciona ao papel do professor e à sua postura frente aos currículos em vigência. Atualmente, as práticas de estudos do meio estão presentes nos parâmetros e orientações curriculares de História, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Programas como Cultura É Currículo, e sobretudo o projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola”, mesmo com todos seus problemas, são provas do sucesso da prática e de consolidação nos currículos paulistas. As atividades estimulam a autonomia do professor, pois normalmente são eles que criam seus próprios projetos (com ou sem a participação da coordenação pedagógica), e dependem, para seu sucesso, de planejamento e método de trabalho. Antonia Terra de Calazans Fernandes lembra que os estudos históricos podem auxiliar a problematizar questões do entorno dos alunos, “estabelecendo relações com outros acontecimentos, lugares e contextos, para evidenciar as temporalidades e historicidades expressas no seu cotidiano” (FERNANDES, 2012, p. 104). Realizar um estudo do meio é, atualmente, coerente com o ensino de História orientado a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), e hoje, quando se encontra a disciplina novamente ameaçada pela área de Humanidades e pelas predileções a outras

matérias, como Português e Matemática, a prática tornou-se uma forma de ganhar espaço dentro do currículo, de maneira exatamente equivalente ao que foi visto em outras fases descritas ao longo desta pesquisa.

Refletir sobre atividades extramuros da escola vai além de um pensamento sobre método de ensino: trata-se de uma postura política em relação à educação. E pesquisar experiências passadas de ensino de História ajuda a confrontar situações como as citadas e a rever a própria prática. Nas palavras de Circe Bittencourt: “Os professores exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social”, e “a transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática” (BITTENCOURT, 2012, pp. 13 e 15).

REFERÊNCIAS

Acervos consultados

Arquivo Edgar Leuenroth – UNICAMP (http://www.ael.ifch.unicamp.br/site_ael/)

Arquivo Público do Estado de São Paulo (<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/>)

Biblioteca Florestan Fernandes – FFLCH/USP (<http://biblioteca.fflch.usp.br/>)

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP (<http://www4.fe.usp.br/biblioteca/apresentacao>)

Biblioteca da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo – FEA/USP (<http://www.fea.usp.br/conteudo.php?i=391>)

Centro de Documentação e Informação Científica – PUC-SP (<http://www.pucsp.br/cedic/>)

Centro de Memória da Educação – FEUSP (<http://www.cme.fe.usp.br/>)

Hemeroteca Digital Brasileira (<http://hemerotecadigital.bn.br/>)

Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de História – LEMAD/USP (<http://lemad.fflch.usp.br/>)

Terra e Liberdade – Biblioteca Anarquista Virtual (<http://terraeliberdade.org/biblioteca-anarquista-virtual/>)

Bibliografia

ABREU, J.; CUNHA, N. Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XL, n. 91, jun./set 1963.

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Petropólis: Vozes, 2010.

ALBERTI, V. Fontes orais - Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B (org.). **Fontes Históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ALENCAR, M, V. **O ensino de filosofia** – Uma prática na Escola de Aplicação da FEUSP. 2011. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

ALVES, J. F.; MORAES, C. S. **Guia de arquivos** – Escolas públicas paulistas: criadas e instaladas entre 1890 a 1942. V. 1. São Paulo: CME/FEUSP;FAPESP, 2012.

ALVES, M. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, jan./abr. 2009,

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. Cad. Pesquisa (49), PUC-RJ, maio 1984. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>> acesso em: 30 nov. 2012.

ARAÚJO, M, M. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos Pioneiros (1932). In: XAVIER, M. C. (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação** – Um legado educacional em debate. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AZEVEDO, A. **Geografia para a quinta série secundária**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

BARBIERI, S. Tempo de experiência. In: TOZZI, D. et al (org.). **Horizontes culturais: lugares de aprender**. São Paulo: Secretaria da Educação/Fundação pelo Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008.

BARBOSA, M. T. 2010. **O ensino de História nos museus paulistas: uma proposta pedagógica a partir do projeto “Lugares de aprender” da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)**. 2010. Dissertação (mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

BEDIN, B. **Os pioneiros da Escola Nova, manifestos de 1932 e 1959: semelhanças, divergências e contribuições**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BERARDI JÚNIOR, E. Um trabalho de pesquisa de campo: estudo de uma casa bandeirante. In: SILVA, M. A. (org.). **Repensando a História**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1994.

BISPO, V. P. **Aspectos da heterogeneidade das famílias na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. 2005. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. O meio como História. In: SILVA, M. A. (org.). **Repensando a História**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, Rio de Janeiro, 1994.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula – Conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____ (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BLOCH, M. **La pédagogie des classes nouvelles**. Paris : Presses Universitaires de France, 1953.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais dos primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

_____. **Coleção de leis do Brasil**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>; acesso em: 15 jan. de 2014.

BRASIL, M. S. **Elementos de geofísica**. Porto Alegre: Edições Globo, 1937.

BURKE, P. (org.). **A escrita da história, novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CADERNOS DE HISTÓRIA DE SÃO PAULO. Museu Paulista da Universidade de São Paulo. V. 3. (out. /nov. 1994); v. 4 (ago. /out. 1995). São Paulo: MP/USP, 1994-1995.

CAMARGO, A. A revolução das elites: conflitos regionais e centralização política. In: **A Revolução de 1930**: seminário realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, setembro de 1980. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arg/148.pdf>; acesso em: 24 nov. 2012.

CANTON, A. L. **Preservação contraditória no centro de São Paulo: degradação das Vilas preservadas na Baixada do Glicério no contexto da renovação urbana (Operação Urbana Centro)**. 2007. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Departamento de Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2007.

CARVALHO, D. **Introdução metodológica aos estudos sociais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1970.

CARVALHO, T. C. P. **Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para a educação infantil**. 2008. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologia. Escola de Engenharia de São Carlos – Universidade de São Paulo, 2008.

CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – Antes; agora; e depois?**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CHAHIN, S. B. **Escolas, cidades e disputas: lugares da educação libertária**. 2013. Dissertação (mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

CHERVEL, A.; COMPERE, M.M. **As humanidades no ensino**. Educação e Pesquisa-Revista da FE/USP. São Paulo, v.25, nº2, pp.147-170, jul./dez. 1999.

CHIOZZINI, D. F. **Os ginásios vocacionais: a (des)construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)**. 2003. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

COUTINHO, R. A cultura ante as culturas na escola e na vida. In: TOZZI, D. et al (org.) **Horizontes culturais: lugares de aprender**. São Paulo: Secretaria da Educação/Fundação pelo Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008.

COUTROT, A. M. Le Lycée de Sèvres – Pour ou contre le “par coeur”. **Revue L’École des Parents**, n. 7, Paris, maio 1962.

COZZA, M. M. R.; SANTOS, O. R. A. **Geografia**: estudo do meio. Projeto Araribá. Editora Moderna, 2004.

DAMIS, O. T. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. 1 ed. Campinas: Papirus Editora, 2006.

DILTHEY, W (org.). **Filosofia e educação**. São Paulo: EDUSP, 2010.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, mar. 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>; acesso em: 24 nov. 2012.

ELLIS, A. **Geografia** – 3ª série. São Paulo: Saraiva & CIA, 1934.

_____. **Geografia** – 5ª série. São Paulo: Saraiva & CIA, 1935.

FAZENDA, I. C. A. **O centro regional de pesquisas educacionais de São Paulo: um capítulo da educação brasileira**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 60, p.61-65, fev. 1987.

FERNANDES, A. T. C. Estudos do meio na formação continuada do(a) professor(a) de História. **Nuances**, v. 7. set. 2001.

_____. **Visitas a museus e ensino de História**. In: CUNHA, A. M. O. et al. **Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **História das cidades brasileiras**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

FERREIRA, M. S. **Centros de Pesquisa do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970**. 2006. Tese (doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GARRUT, J. M. **L'Exposició Universal de Barcelona de 1888**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Delegació de Cultura, 1976.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIRARDI, E. P. **Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária Brasileira**. 2008. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

GUARDIA, F. F. *La escuela moderna*. 1906. Digitalizado por Chantal López y Omar Cortés a partir da edição do FORU (Federación Obrera Regional Uruguaya), 1960. Disponível em: <<http://sagunto.cnt.es/wp-content/uploads/2011/02/FerrerGuardiaF1.-LaEscuelaModerna.pdf>>; acesso em: 20 dez. 2013.

FONSECA, S. G. A nova LDB, os PCNs e o ensino de História. In: **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 8 ed. Campinas: Papyrus Editora, Campinas, 2009.

FONSECA FILHO, A. S. **Educação e turismo: um estudo sobre a inserção do turismo no ensino fundamental e médio**. 2007. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores** – Aprendizagem profissional e acção docente. Reimpressão. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCE, A. **Francisco Ferrer Revista de educación racional**. Buenos Aires, ano 1, n. 3, jun. 1911.

FREITAS, I. **A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935)**. 2006. Tese (doutorado). Pós-Graduação em Educação. Área:

História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1990.

GALLO, S. Pedagogia libertária e ideologia: vias e desvios da liberdade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 27, jan-jun/1997.

GLEZER, R. As transformações da cidade de São Paulo na virada do século XIX e XX. **Cadernos de História de São Paulo**, v. 3. (out./nov. 1994); v. 4 (ago./out. 1995). São Paulo: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1994-1995.

GONÇALVES, A. M. A trajetória e o pensamento educacional de Francisco Ferrer y Guardia. **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 1, jan/jun. 2009.

GONÇALVES, A. M.; NASCIMENTO, M. I. M. A Educação nas folhas do jornal *A Plebe*: 1917-1919. **Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes** (impresso), v. 2, 2008.

_____. **A Educação Libertária e a imprensa anarquista (1917-1927)**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Aracely%20Mehl%20Goncalves.pdf>; acesso em: 2 mar.2014.

GORDO, N. **História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar**. 2010. Tese (doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

GUEDES, S. T. R. A prática de ensino e a consolidação de um modelo pedagógico na década de 1930. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível

em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.2_3.pdf>; acesso em: 17 jan. 2014.

HARDMAN, F. F. **Nem pátria, nem patrão! Memória operária, cultura e literatura no Brasil**. 3 ed., rev. e ampl. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

HOBBSAWN, E.; RANGER, T. (org.). **A invenção das tradições**. Trad. Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOERNLE, E. **Educação burguesa e educação proletária**. Trad. J. Neves. São Paulo: Editora Unitas Ltda, 1934.

HORNER, S. *Francisco Ferrer Revista de educación racional*. Buenos Aires, ano 1, set. 1911. n. 9.

JANOTTI, M. L. O livro *Fontes Históricas* como fonte. In: PINSKY, C. B. 2 ed. Ed. Contexto, 2005.

LE GOFF, J. *História e memória*. 5 ed. Trad. Bernardo Leitão... [et al]. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, C.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia (Londrina)** v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>>; acesso em: 7 jun. 2012.

LESTINGE, S. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**. 2004. Tese (doutorado). Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. Piracicaba, 2004.

LESTINGE, S.; SORRENTINO, M. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. **Revista Ciência e Educação**, v. 14, n. 3, 2008.

LIMA, A. G. **Geografia secundária** – 4ª série. 3 ed. Porto Alegre: Edições Globo, 1936.

_____. **Noções de geographia** – Globo terrestre, 3ª parte. Porto Alegre: Edições Globo, 1936.

LOPEZ, I. **Memória social: uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local**. São Paulo: Museu da Pessoa/SENAC São Paulo, 2008.

LOURENÇO, E. A educação e o ensino de História em São Paulo nos anos 1970. In: **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP – USP, 8 a 12 set. 2008. CD-ROM.

LOURENÇO FILHO, “Prefácio”. In: SERRANO, Jonathas. *Como se ensina História*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

LUIZETTO, F. V. **Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920**. 1984. Tese (doutorado). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Carlos, 1984.

MAGALDI, S. O estudo do meio no curso ginásial. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, v. 11, n. 19-20, 1965.

MAGALHÃES, L. D. R. Educação anarquista no Brasil da Primeira República. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I .M. (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>>; acesso em 24 nov. 2012.

MAGNANI, J. G. C. O (velho e bom) caderno de campo. **Revista Sexta-Feira**, n. 1, maio 1997, São Paulo. Disponível em: <http://n-a-u.org/novo/wp-content/uploads/2011/11/caderno_de_campo.pdf>; acesso em: 26 nov. 2013.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTINS, A. L. Uma construção permanente. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, A. M. S. **A educação libertária na Primeira República**. Núcleo de Estudos em Educação Brasileira (NEB - Rio de Janeiro). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_015.html>; acesso em: 27 jan. 2014.

MARTINS, M. C. Achadouros: encontros com a vida. In: TOZZI, D. et al. **Horizontes culturais: lugares de aprender**. São Paulo: Secretaria da Educação/Fundação pelo Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008.

MASCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados**. São Paulo: IIEP, 2010.

MAX SCHNELLER, S. J. **Epítome de História da Civilização** – para o 3º ano seriado. Porto Alegre: Edições Globo, 1933.

_____. **Epítome de História da Civilização** – para o 3º ano seriado. Porto Alegre: Edições Globo, 1934.

_____. **Epítome de História da Civilização** – para o 3º ano seriado. Porto Alegre: Edições Globo, 1936.

MEGILL, A. **Historical Knowledge, Historical Error – A Contemporary Guide to Practice**. The University of Chicago Press.

MEIHY, J. C. B.; HOLANDA, F. **História oral, como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MÉLO, C. S.; MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa e a educação: as lições de aoisas e o ensino da cultura moral e cívica**. VIII Jornada do HISTEDBR, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2008.

MESQUITA, R. C. **Integração curricular e estudo do meio. Experiência de uma escola particular em São Paulo**. 2011. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

MISAN, S. A implantação dos museus históricos e pedagógicos do Estado de São Paulo (1956-1973). 2005. Tese (doutorado). Departamento de História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2005.

MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. **Escolas profissionais públicas do estado de São Paulo: uma história em imagens**. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Centro Paula Souza, São Paulo, 2002.

MORAES, J. D. *Educação anarquista no Brasil da Primeira República*. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I .M. (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>>; acesso em 24 nov. 2012.

_____. “Leitura que recomendamos – O que todos devem ler”: impressos didáticos e ensino de história nas escolas anarquistas. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, jan/jun 2013.

MUNAKATA, K. **Das palavras às coisas: mudanças nos padrões de ensino no Ocidente, no século XIX e início do XX**. Projeto da Pontifícia Universidade Católica. Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. 2008.

NADAI, E. Estudos Sociais no primeiro grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, jan/mar. 1988.

_____. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, n. 25-26. São Paulo, ANPUH, 1993.

NEVES, J. **O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político (1961-1970)**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade: ensaios sobre a metodologia das ciências sociais**. 1 ed. Trad. Maria C. Celidônio. São Paulo: Brasiliense, 1979 (25 ed., 2001).

NOGUEIRA, S. M. A. Avaliação e Políticas Públicas em Educação (online). In: **A descentralização determinada pelo Ato Adicional de 1834 e suas consequências para o desenvolvimento da educação no Império – Uma abordagem**. V. 7, n. 22, 1999.

NORA, P. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, 1981.

NÓVOA, A. Apresentação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil no séc. XX**. V. 3. Petrópolis: Vozes, 2005.

Disponível em:

<http://www.uesb.br/anpuhba/anais_eletronicos/Daniela%20Moura%20Rocha%20de%20Souza.pdf>; acesso em: 30 nov. 2012.

PANDOLFI, D. C. **Da Revolução de 30 ao golpe de 37: a depuração das elites**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1987.

Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6583/794.pdf?sequence=1>>; acesso em: 3 fev. 2014.

PENTEADO, H. D. **Metodologia de ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1991.

PERES, F. A. **Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites. São Paulo, 1890-1940**. 2010. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em

Educação. Área de conhecimento: História da Educação. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

PINHO, A. **Boletim Escolar da Escola Moderna**, ano 1, n. 1, São Paulo, 13 out. 1918.

PINSKY, C. B (org.). **Fontes Históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PONTUSCHKA, N. N. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. 1994. Tese (doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

_____. (org.). **Um projeto... tantas visões. Educação ambiental na escola pública**. São Paulo: Laboratório de Pesquisa e Ensino em Ciências Humanas (LAPECH – FEUSP), 1996.

_____. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica. In: **Encontro Nacional de Geógrafos**, Rio Branco, 2006.

PORTELLI, A. O que faz a História Oral diferente. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)**, São Paulo, 1981.

_____. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Ed. Letra e Voz, 2010.

POUPART, J (org.). **A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012.

PREGNOLATTO, F. P. **A cultura material na didática da História**. 2006, Dissertação (mestrado). Pós-Graduação em História Social. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.

RAMON, J. Quem viver verá – Escolas se rendem a processos de fusão para enfrentar novo modelo econômico global. **Revista Educação**, n. 235, nov. de 2000. Disponível em:

<http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/novembro00/destaque.htm>; acesso em: 28 out. 2013.

REJOWSKI, M. **Turismo e pesquisa científica**: pensamento internacional X situação brasileira. Campinas: Papirus, 1996.

RODRIGUES, E. **Pequena história da imprensa social no Brasil**. Rio de Janeiro: Gens Serviços Educacionais, 1996.

ROIG, J. L. **Historia de Barcelona**. Barcelona: Primera Plana S/A, 1995. Disponível em: <http://es.wikipedia.org/wiki/Parque_de_la_Ciudadela#CITAREFGarrut1976>; acesso em: 24 out. 2012.

ROSA, J. V. **Memórias de uma escola: uma história da Escola de Aplicação da FEUSP contada a partir de entrevistas de ex-alunos (1974-1990)**. 2005. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

SALVADOR, C. M. **O coordenador na ambiguidade interdisciplinar**. 2000. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000.

SANTOS, C. R. **Educação escolar brasileira – Estrutura, administração, legislação**. São Paulo: Pioneira, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Caderno de História/Professor**. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. Programa Cultura é Currículo. Projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola”. **Os seres vivos diante das estrelas – Subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos, 1ª e 2ª séries do ensino fundamental**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. Programa Cultura é Currículo. Projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola”. **Heranças culturais** – Subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. Programa Cultura é Currículo. Projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola”. **Espaços, tempos e obras** – Subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos, 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. Programa Cultura é Currículo. Projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola”. **Patrimônios, expressões e produções** – Subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. Programa Cultura é Currículo. Projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola”. **Séculos, contextos e transformações** – Subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos, ensino médio. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. Programa Cultura é Currículo. Projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola”. **Horizontes culturais: lugares de aprender**. Daniel Tozzi et al (org.). São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Ciências humanas e suas tecnologias** – História, 3ª série do ensino médio, volume 4. Caderno do professor. Maria Inês Fini (coord.). São Paulo: SEE, 2009.

_____. Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892. **Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>; acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo, 2013, disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>; acesso em: 10 jun. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de Reorientação Curricular, História, visão da área 6/7**. Documento 5. CO-DOT-PSG-Sa – 002/92. São Paulo, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de Reorientação Curricular, História, Relatos de práticas 6/8**. Documento 6. CO-DOT-PSG-Sa – 012/92. São Paulo, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo I**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II, História**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 90, n. 224, jan/abril de 2009.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1978.
_____ et al. **O legado educacional do século XIX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHELBAUER, A. R. **O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX**. 2003. Tese (doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SEKI, A. L. S.; MACHADO, M. C. G. **A disciplina de Instrução Moral e Cívica na Reforma Educacional de Benjamin Constant de 1890**. VIII Jornada de HISTEDBR. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2008.

SERRANO, J. **Como se ensina História**. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1935.

SEVCENKO, N. A cidade *metástasis* e o urbanismo inflacionário: incursões na entropia da metrópole. **Revista USP**, São Paulo, n. 63, set/nov. 2004.

SILVA, J. C. G. Sounds of Youth in the Metropolis: The different Routes of the Hip Hop Movement in the City of São Paulo. **Revista VIBRANT**, v. 8, n.1., 2011.

SILVA, J. C. S. **A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)**. 2004. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

SILVA, J. **História da civilização**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1934.

_____. **História Geral** – para o 1º ano Ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

SILVA, M. A. (org.). **Repensando a História**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, Rio de Janeiro, 1994.

SOUZA, A. M. **História da Civilização** – 3º ano. São Paulo: Saraiva & Companhia, 1936.

STANDERSKI, T. **Ventos jovens na paisagem**. 2007. Dissertação (mestrado). Área de concentração: Paisagem e ambiente, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. 1998. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

TEIXEIRA, P. P. **A fábrica do sonho: trajetória do industrial Jorge Street**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

THOMPSON, O.; PEREIRA, A. R. A.; SANT'ANNA, J.; TOLOSA, B. M. **A escola pública – Ensaio de pedagogia prática**. São Paulo: Typographia Paulista. 1895. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/publicacoes.php>>; acesso em: 21 dez. 2013.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

URZUA, F. A. M. **Entre formatura e comemorações: construção de um catálogo sobre os eventos do arquivo João Penteado (1912-1965)**. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/comissoes/cpesq/public2/cont/26.swf>>; acesso em: 2 mar. 2014.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VESENTINI, J. W (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

XAVIER, L. N. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, M. C. (org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação – Um legado educacional em debate**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ZAIA, I. B. **A história da educação em risco: avaliação e descarte dos documentos do arquivo da Escola de Aplicação (1958-1985)**. 2003. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

Anexo A – Programa *cultura é currículo*: Projeto “lugares de aprender: a escola sai da escola”

Instituições parceiras do projeto lugares de aprender (2012)¹⁰⁶

BOSQUE / ZOOLOGICO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
 CAPELA DO MORUMBI
 CASA DA IMAGEM E BECO DO PINTO
 CASA DAS ROSAS
 CASA DE CULTURA DE RIBEIRÃO PRETO
 CASA DE CULTURA EUCLIDES DA CUNHA
 CASA DO BANDEIRANTE
 CASA DO GRITO E MONUMENTO À INDEPENDÊNCIA
 CASA DO TATUAPÉ
 CASA GUILHERME DE ALMEIDA
 CASA MARTIM AFONSO
 CASA MODERNISTA
 CATAVENTO CULTURAL E EDUCACIONAL
 CCBB - CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL
 CENTRO CULTURAL SÃO PAULO - CCSP
 CENTRO DE CIÊNCIAS DE ARARAQUARA
 CENTRO DE CULTURA JUDAICA
 CENTRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL - CDCC
 CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - DAEP
 CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PROF. PASCHOAL ROBERTO TURATTO
 CENTRO DE MUSEOLOGIA, ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA.
 CENTRO UNIVERSITÁRIO MARIA ANTONIA
 CIENTEC - PARQUE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
 CINEMATECA BRASILEIRA
 ECO PÓLIS
 ESTAÇÃO CIÊNCIAS DE ITATIBA
 ESTAÇÃO PINACOTECA
 FAZENDA CAPOAVA
 FAZENDA NOVA - MOCOCA
 FAZENDA PILÃO D'ÁGUA
 FAZENDA SÃO FRANCISCO
 FAZENDA SÃO SEBASTIÃO DO RIBEIRÃO GRANDE - FIBRIA
 FUNDAÇÃO CULTURAL EMA GORDON KLABIN
 FUNDAÇÃO MARIA LUISA E OSCAR AMERICANO
 GALERIA DE ARTE UNICAMP / IA
 GALERIA MUNICIPAL DE ARTES
 HORTO MUNICIPAL DE LINS
 INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – PRAÇA RUBIÃO JÚNIOR
 INSTITUTO ITAÚ CULTURAL
 INSTITUTO MOREIRA SALLES
 INSTITUTO TOMIE OHTAKE
 INSTITUTO VERDESCOLA
 JARDIM ZOOBOTÂNICO DE FRANCA
 LABORATÓRIO ITINERANTE DE CIÊNCIAS
 MACC - MUSEU DE ARTE E CULTURA DE CARAGUATATUBA
 MAM - MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO

¹⁰⁶ Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/lugares_aprender.aspx?projeto=2>; acesso em: 22 nov. 2013.

MARP - MUSEU DE ARTE DE RIBEIRÃO PRETO
MCB - MUSEU DA CASA BRASILEIRA
MEMÓRIA DO GÁS
MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA
MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO
MEMORIAL DO TIETÊ
MINA DO OURO/MUSEU DA MINA/IGREJA NOSSA SENHORA DA PENHA
MIS - MUSEU DA IMAGEM E DO SOM
MUBE - MUSEU BRASILEIRO DA ESCULTURA
MUSEU AFRO-BRASIL
MUSEU AGUA VERMELHA
MUSEU BARÃO DE MAUÁ
MUSEU CASA DE PORTINARI
MUSEU DA CIDADE DE SALTO
MUSEU DA ENERGIA DE ITU
MUSEU DA ENERGIA DE JUNDIAÍ
MUSEU DA ENERGIA DE SÃO PAULO
MUSEU DA ENERGIA USINA PARQUE DE SALESÓPOLIS
MUSEU DA ENERGIA USINA PARQUE DO CORUMBATAÍ
MUSEU DE ANATOMIA DE BOTUCATU
MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA ITAJAHY MARTINS - BOTUCATU
MUSEU DE ARTE SACRA DE IGUAPE
MUSEU DE ARTE SACRA DE SÃO PAULO
MUSEU DE ARTRÓPODES DE BOTUCATU
MUSEU DE CIÊNCIAS NATURAIS E CENTRO CULTURAL JÓIAS DA NATUREZA
MUSEU DE ESPORTES
MUSEU DE PALEONTOLOGIA DE MARÍLIA
MUSEU DO CAFÉ DA FAZENDA LAGEADO - BOTUCATU
MUSEU DO CAFÉ DE SANTOS
MUSEU DO FOLCLORE DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
MUSEU DO FUTEBOL
MUSEU DO TELEFONE DE BRAGANÇA PAULISTA
MUSEU E CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E ARTES LUIZ DE QUEIROZ.
MUSEU FERROVIÁRIO REGIONAL DE BAURU
MUSEU HISTÓRICO ARTÍSTICO E FOLCLÓRICO RUY MENEZES
MUSEU HISTÓRICO E ARQUEOLÓGICO DE IGUAPE
MUSEU HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DE MARÍLIA - EMBAIXADOR HELIO ANTONIO
SCARABÔTOLO
MUSEU HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DE PENÁPOLIS
MUSEU HISTÓRICO E PEDAGÓGICO ÍNDIA VANUÍRE
MUSEU HISTÓRICO E PEDAGÓGICO PRUDENTE DE MORAES
MUSEU HISTÓRICO MUNICIPAL DE ÁLVARES MACHADO
MUSEU HISTÓRICO PAULO SETÚBAL
MUSEU INTERATIVO DE CIÊNCIAS
MUSEU LASAR SEGALL
MUSEU MAZZAROPI
MUSEU MUNICIPAL PEDRO LARAGNOIT - MIRACATU
MUSEU OCEANOGRÁFICO
MUSEU PAULISTA
MUSEU RIOPARDENSE
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE CAPÃO BONITO
OBSERVATÓRIO DE ASTRONOMIA DE FRANCA
OBSERVATÓRIO DIDÁTICO DE ASTRONOMIA DE BAURU
OBSERVATÓRIO DIETRICH SCHIEL - SÃO CARLOS
PAÇO DAS ARTES FRANCISCO MATARAZZO SOBRINHO

PARQUE DE LAVRAS
PARQUE DO MIRANTE DE PIRACICABA
PARQUE ECOLÓGICO DO GUARAPIRANGA
PARQUE ECOLÓGICO DO TIETÊ
PARQUE ESTADUAL CARLOS BOTELHO
PARQUE ESTADUAL DA CANTAREIRA - NÚCLEO ENGORDADOR
PARQUE ESTADUAL DA CANTAREIRA - NÚCLEO PEDRA GRANDE
PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO MAR - NÚCLEO SANTA VIRGÍNIA
PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO MAR CARAGUATATUBA
PARQUE ESTADUAL DAS FURNAS DO BOM JESUS
PARQUE ESTADUAL DE CAMPOS DO JORDÃO
PARQUE ESTADUAL DE VASSUNUNGA
PARQUE ESTADUAL DO JARAGUÁ
PARQUE ESTADUAL DO MORRO DO DIABO
PARQUE ESTADUAL INTERVALES
PARQUE ESTADUAL PORTO FERREIRA
PARQUE ESTADUAL SERRA DO MAR - NÚCLEO ITUTINGA-PILÕES
PAVILHÃO DAS CULTURAS BRASILEIRAS
PEJ - PARQUE ESTADUAL DO JUQUERY
PINACOTECA BENEDICTO CALIXTO
PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO
PINACOTECA E MUSEU HISTÓRICO DE TAUBATÉ
PINACOTECA MUNICIPAL MIGUEL DUTRA
PLANETÁRIO DE ITATIBA
QUILOMBO CANGUME
SESC ARARAQUARA
SESC BELENZINHO
SESC BERTIOGA
SESC BOM RETIRO
SESC CAMPINAS
SESC INTERLAGOS
SESC ITAQUERA
SESC PINHEIROS
SESC PIRACICABA
SESC POMPEIA
SESC RIBEIRÃO PRETO
SESC SANTANA
SESC SANTOS
SESC SÃO CARLOS
SESC SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
SESC TAUBATÉ
SÍTIO DA RESSACA
SÍTIO MORRINHOS
SÍTIO SÃO JOÃO
SOLAR DA MARQUESA DE SANTOS
ZOOLOGICO MUNICIPAL DE PIRACICABA

Anexo B – Trabalho integrado com estudo do meio, trabalho em grupo e ação comunitária¹⁰⁷

Registramos anteriormente as reformulações curriculares necessárias para o melhor desempenho dos cursos noturnos. Recapitulando, nos cursos do Vocacional Noturno:

- Não se trabalhava com unidades pedagógicas mas com projetos;
- Os projetos tinham diferentes conotações e objetivos. Assim havia projetos de ordem material e projetos de ordem social;
- A avaliação do desempenho do aluno era feita com a participação dos beneficiários do Projeto, além dos colegas de classe e dos professores.

Nos cursos noturnos dos Ginásios Vocacionais trabalhava-se com diferentes faixas etárias e diferentes experiências de trabalho. A concepção de estudo do meio privilegiava o meio mais próximo como os locais de trabalho profissional e os bairros onde alunos residiam. Tivemos projetos de currículo do Noturno voltados para o Frigorífico Anglo em Barretos, para a ferrovia em Rio Claro, para as indústrias têxteis de Americana, além de estudos em instituições como o Instituto Agrônomo de Campinas e a Escola Superior de Agricultura de Piracicaba. Foram estudos também instituições e serviços com funcionamento ininterrupto – 24 horas, por exemplo, aeroportos de Campinas e São Paulo, Hospitais, Estações Ferroviárias e Rodoviárias, Hotéis, Restaurantes, centros de abastecimento como o CEASA em São Paulo. Tratava-se de estudar sua função voltada para a área social, ou seja, de suprimento das necessidades da população. Estes e outros estudos eram realizados à noite e/ou nos finais de semana.

Entretanto, o trabalho pedagógico mais importante foi o de estudos do meio do próprio local de trabalho e dos bairros onde residiam. Foram experiências muito ricas que puderam associar o trabalho em grupo, o estudo do meio e a intervenção na comunidade. A partir desses trabalhos surgiu o primeiro núcleo para criação do sindicato local dos trabalhadores do Frigorífico em Barretos. Em Rio Claro o trabalho de ação comunitária voltou-se, para o processo de conscientização da população em torno da preservação do Horto Florestal e da mata ciliar que acompanhava o percurso do rio. Em Americana a ação na comunidade envolvendo o estudo do meio mais amplo do que o local de trabalho

¹⁰⁷ Fonte: MASCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). São Paulo: IIEP, 2010, pp.147-151.

voltou-se para um programa de esclarecimento à população de baixa renda sobre as vantagens da sindicalização. A análise das carteiras de trabalho de grande parte da população operária revelou numerosos abusos em relação aos direitos trabalhistas. Este trabalho feito pelos alunos contou com a orientação de dois advogados trabalhistas.

Para não estender demais a descrição desse trabalho, analisaremos o projeto dos alunos do Curso Noturno da Capital (Oswaldo Aranha). Os alunos do Curso Noturno eram procedentes de bairros da periferia geográfica da Região Sul da Capital, entre eles, Piraporinha, Vila Remo, Veleiros, Interlagos, Jardim das Belezas, Cidade Dutra. Depois de analisar a realidade de seus setores de serviço, recolhendo informações dos demais empregados dos diferentes setores, os alunos passaram a estudar o bairro/região onde moravam. Para facilitar a compreensão desse trabalho faremos uma enumeração das etapas do processo. É sabido que os alunos, desde os primeiros dias de aula se organizaram em grupos, pelo critério de bairros onde moravam. Assim em grupos os alunos passaram a visitar os moradores de seus bairros, pessoas modestas com as quais estabeleceram grande identificação. No Ginásio, elaboraram questionários e fichas que apoiavam as entrevistas/visitas e nas quais lançavam as informações obtidas. Com as classes do Noturno foi organizado todo material de campo para o conjunto dos bairros já citados. Foi um bom exercício de reconhecimento da realidade socioeconômica, dos costumes, da linguagem. Com os professores de Estudos Sociais estudaram a realidade da migração nordestina, da ocupação de terrenos nas áreas periféricas. As ocupações, na sua maioria aconteceram ao arripio da lei. Na época falava-se em loteamentos clandestinos, condição na qual se situavam os próprios alunos. No plano teórico coube a discussão da expansão da cidade, da ocupação do solo, do planejamento urbano e das políticas públicas voltadas para o direito de moradia.

As visitas aos moradores dos bairros continuavam; num segundo momento verificando a situação de trabalho dos homens e mulheres do bairro. Levantou-se o número de empregados e de desempregados, sua escolaridade e nível de qualificação para o trabalho. A maioria evidenciava irregularidades trabalhistas. A discussão desses dados no Ginásio contou com a assessoria de dois advogados trabalhistas (pais de alunos do Vocacional Diurno). Para um seminário sobre uso e ocupação do solo foram convidados um engenheiro e um arquiteto deste setor, na administração municipal. Nesse seminário tiveram a oportunidade de conhecer a legislação, a qual incluía a reserva dos mananciais hídricos, questão que envolvia desde aquela época o problema de poluição dos rios que cortavam a cidade de São Paulo. O encontro com um médico sanitarista possibilitou um

considerável alargamento da visão dos alunos, incluindo no debate sobre a utilização da água de poço e localização da fossa cética. O interesse dos alunos era muito grande, mesmo porque eles próprios viviam aquela situação.

A prática pedagógica foi se estruturando numa sequência com dois momentos básicos – o trabalho no bairro e o estudo no Ginásio, sendo que este passou a ser reabastecido pelo primeiro. O bairro era o espaço do trabalho de campo (estudo do meio e ação comunitária) e o Ginásio Noturno, o lugar do estudo, da análise da realidade e da formulação de ações a serem desenvolvidas no bairro ou no Ginásio. Os alunos contaram todo o tempo com os professores e com a orientação de profissionais convidados dentre os colaboradores do Ensino Vocacional (pais e professores das mais diversas áreas profissionais). O trabalho no bairro atingiu também mulheres, jovens e crianças. Foram montados projetos especiais para cada segmento. As alunas do Noturno tiveram papel decisivo entre as mulheres. No primeiro ano de trabalho foram organizados vários grupos de trabalhadores por bairros.

Outra vertente desse trabalho foi o projeto para garantir vagas nas escolas, assumido pelas mulheres dos bairros e contando com a participação das alunas do Noturno. A realidade antes descrita era a de falta de vagas nas escolas públicas estaduais e municipais. Depois de vencer os primeiros passos, isto é, a fase de procurar as autoridades visando a solução do problema os grupos de mulheres foram encorajados a fazer, em grupos, visitas às escolas, e com isso, verificar se havia ou não, vagas para as crianças e jovens. O resultado foi a construção de muitas salas de aula, desativadas, sob as mais diversas alegações. O fato é que no primeiro ano dessa experiência foi solucionado, depois de muita luta, o problema da falta vagas em três bairros, a saber: Jardim das Belezas, Piraporinha e Vila Remo. Nas aulas os mesmos jovens (rapazes e moças) descreviam seu trabalho. Os professores levantavam pontos de estudo, por exemplo, o sistema educacional, a educação dos pobres, o preconceito de raça, cor, religião, etc. Foi o tempo de se discutir a formação profissional e a necessidade de atualização para muitos trabalhadores.

O trabalho pedagógico com esses cursos noturnos levou os professores a uma atualização constante. Vários deles acompanharam os alunos em campo. Foi nesta experiência que aprenderam abordagens com a comunidade e também metodologia de trabalho, orientação de grupos, etc. As conclusões a partir desse trabalho foram se somando até que os alunos resolveram pleitear vagas para seus colegas e parentes no próprio Ginásio Vocacional. Reuniram-se para estudar a possibilidade de atendimentos

comissões do Ginásio Noturno, do Ginásio diurno de tempo integral e do Curso Colegial. Após um balanço dos recursos disponíveis a Comissão concluiu que antes de prometer ou oferecer vagas deveria se fazer um levantamento das necessidades e das condições de escolarização dos pretendentes. A primeira tarefa foi a abertura de inscrições, o que possibilitaria obter dados objetivos. Inscreveram-se 1.500 pessoas procedentes dos diversos bairros. Com a participação de alunos do Colegial Vocacional, de alunas estagiárias do Curso Normal, de formação de professores primários e com a colaboração de profissionais do Ensino Vocacional foram realizadas 1380 entrevistas, durante as quais o (a) entrevistado (a) preenchia um formulário.

Foi feita a tabulação das respostas de conteúdo quantitativo e qualitativa. Dos poucos documentos que nos restaram dessa experiência, registra-se que: 128 pessoas faltaram à entrevista; 380 queriam aprender a ler e escrever; 113 queriam fazer “madureza” do Primário; 224 queriam fazer “madureza” do Ginásio; 130 queriam fazer o Curso Ginásial do Vocacional; 225 queriam aprender datilografia; 358 se distribuem pelas mais variadas opções profissionalizantes (desenhista técnico, eletricista, marceneiro, corte e costura, desenhista mecânico, manicure, ajudante de “firma”, ajudante de hospital, professora, técnico de rádio, técnico de televisão).

Nosso “pequeno problema” era atender 1370 pessoas. Em reunião com os membros da comissão estudamos a possibilidade de algum atendimento. Foi assim que passou a funcionar um Programa com o nome de “Cursos Complementares” para atender esse tipo de público. Com a adesão dos alunos do Colegial Vocacional das opções: Educação Popular e Comunicações montamos o “madureza” de primário e o “madureza” ginásial. Foram organizadas classes de alfabetização também com a participação de alunos das 3ª e 4ª séries do Ginásio Vocacional diurno. Essas classes funcionaram em salas disponíveis da Paróquia N.S. de Guadalupe – Campo Belo. Os cursos de desenho técnico e desenho mecânico, técnico de rádio e de televisão funcionaram nas dependências aqui citadas. Para eles conseguiu-se o trabalho voluntário de alunos dos Cursos de Engenharia da Escola Politécnica e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.

O currículo de todos esses cursos, além de desenvolver o conhecimento técnico e às vezes, antes disse, propunha aulas de português, matemática e história do Brasil para todos os alunos. Os cursos tiveram duração variada. Foram atendidos ao todo 727 candidatos. Aos interessados que não foram atendidos foi dada uma senha para uma segunda etapa dos Cursos Complementares. A denominação “Cursos Complementares”

foi a única saída para que os mesmos fossem aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.