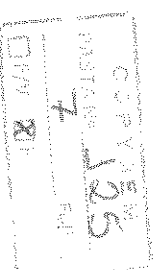


Fragmento extraído de:

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de Estudo de Meio transforma-se ... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p. 249 – 268.



8
O CONCEITO DE ESTUDO DO MEIO TRANSFORMA-SE...
EM TEMPOS DIFERENTES, EM ESCOLAS DIFERENTES,
COM PROFESSORES DIFERENTES

Máia Nacib Pontuschka

O estudo do meio, na década de 1980, estendendo-se para a de 1990, passou a ser utilizado por escolas particulares e públicas do estado de São Paulo, mas de maneira diferenciada e, muitas vezes, sem a necessária reflexão das razões de sua prática. Desse modo, são considerados estudos do meio desde uma saída de alunos e professores cujo objetivo principal seja o entretenimento até trabalhos interdisciplinares que demandem pesquisas de campo, bibliográfica, iconográfica e, portanto, investimento em trabalho individual e coletivo.

Não se pode esquecer que, ao lado das empresas organizadoras de excursões culturais ou ecológicas, existem aquelas que realizam também estudos do meio para as escolas particulares. Apesar de existirem algumas empresas que se comprometem com trabalho sério embasado em pesquisa de campo e formando professores para exercer a monitoria, não condizem com objetivos educacionais da escola pública. Por outro lado, existem empresas interessadas tão-somente nos lucros que esse tipo de trabalho pode oferecer. Por tudo isso, há muita controvérsia a respeito do estudo do meio.

Pretende-se aqui trabalhar com as transformações pelas quais esse tipo de atividade passou em determinados momentos da história da educação em diferentes contextos político-sociais, desde o momento em que essas práticas foram introduzidas no Brasil.

O objetivo é mostrar as motivações que levaram alguns dos professores a introduzir os estudos do meio nos cursos de prática de ensino da Faculdade de Educação da USP, na segunda metade da década de 1980, tendo por meta formar jovens professores e, ao mesmo tempo, colocar alguns dos trabalhos à crítica de pesquisadores para avaliação do papel que essa prática interdisciplinar pode ter no processo de formação inicial e apresentar um relato rápido de sua trajetória.

As escolas anarquistas do início do século

As escolas anarquistas foram as primeiras no Brasil a introduzir atividades semelhantes ao estudo do meio nas escolas que seguiam a pedagogia de Ferrer, fundador da Escola Moderna de Barcelona-Espanha (Tragtenberg 1978).

Para entender o porquê do estudo do meio nessas escolas, faz-se necessário conhecer um pouco do pensamento dos anarquistas no começo do século XX, lembrando que muitas das metrópoles do atual Centro-Sul já haviam dado início ao processo de industrialização, em que o capital e o trabalho se defrontavam. O trabalho era representado principalmente pelos imigrantes europeus, sendo os italianos o principal contingente no estado de São Paulo. Era uma época em que o Brasil possuía um grande número de analfabetos, pois as escolas eram destinadas somente aos filhos das classes sociais mais abastadas. Os jovens pobres desde cedo eram obrigados a trabalhar para ajudar os pais.

Enquanto os empresários não sentiam necessidade de que o trabalhador fosse alfabetizado, porque o tipo de trabalho da fábrica não exigia que a grande maioria se alfabetizasse para produzir riquezas, os padrões mantinham, segundo Rodrigues, o conceito de que um país valia pela riqueza material e patrimonial que acumulava e pela ostentação da elite de sua sociedade. Os anarquistas contrapunham-se a esse conceito dos patrões, expondo suas idéias sobre o que consideravam como nação. Tinha o seguinte conceito de nação:

Nação é, antes de tudo, um povo que fala a mesma língua, um povo que vale pela sua grande instrução, pela cultura que possui e pelo nível de vida que proporciona a todos os membros de sua sociedade,

indistintamente. Todos nascem iguais, do mesmo modo, crescem alimentados pelos meios naturais comuns, tendo necessidades físicas e psíquicas semelhantes e devem morrer, de modo geral, dentro das mesmas idades-limites. Ninguém nasce escravo, pobre, rico, trabalhador, doutor, político ou presidente. As diferenciações existentes foram criadas por uns poucos, por uma minoria, deveres sem direitos, obrigações sem possibilidades iguais, situação que o tempo consolidou, tornou costume, convertendo em leis, em normas de vida. Depois disso, gerações e gerações nascem e morrem sem perguntar, por que existem tais desigualdades? (Rodrigues 1984)

Para divulgar as idéias anarquistas, era preciso fundar escolas livres, independentes do Estado e alfabetizar adultos e crianças; a escola deveria ser espaço do debate, de diálogo que levasse os alunos a pensar com suas próprias cabeças.

Muitas escolas anarquistas surgiram no início do século XX. Em 1900, Luigi Basile fundou a primeira – Dante Alighieri – no bairro do Brás em São Paulo, reduto de imigrantes principalmente italianos.

Aos poucos tais iniciativas educacionais anarquistas desenvolveram-se e surgiram escolas ditas “modernas”, em prédios próprios como a fundada no número 262 da avenida Celso Garcia em 1909, com a participação de imigrantes italianos, espanhóis, portugueses e também de brasileiros. Em todas as escolas, eram utilizados métodos baseados em Francisco Ferrer.

As escolas livres disseminaram-se por várias cidades do interior paulista, principalmente naquelas que se desenvolviam industrialmente, a exemplo de Campinas, Sorocaba e por outras cidades do país.

A alfabetização tornou-se obrigação de todos, invadiu associações, igrejas e casas de militantes. As manifestações pela escola moderna no Brasil e pela alfabetização foram amplamente divulgadas. Fornava-se um novo operário, mais consciente dos seus direitos e dos seus deveres.

Essas escolas das primeiras décadas do século XX tinham como objetivo oferecer um ensino racional, atraente, fundamentado na observação e formação do espírito crítico, pode-se citar como exemplo a escola dirigida por João Pentecado, inspirada na pedagogia de Ferrer y Guardia, que incluía em seu currículo exercícios epistolares, as descrições e as excursões, acompanhando o método de trabalho da Escola de Barcelona.

Os trabalhos realizados fora da sala de aula por tais escolas tinham como objetivo que os alunos, observando, descrevendo o meio dito natural e o social

do qual eram parte, pudessem refletir sobre desigualdades, injustiças e promover mudanças na sociedade no sentido de saná-las. A escola livre estava muito vinculada ao conjunto dos movimentos sociais, políticos e culturais dos anarquistas, sempre no sentido de denúncia das arbitrariedades do Estado e da Igreja contra os trabalhadores adultos e as crianças.

O conjunto do movimento anarquista passou a incomodar os políticos e os patrões e, no final da década de 1920, foi frontalmente combatido; as escolas foram fechadas e os líderes mortos em manifestações em praça pública. Apesar dos vários sinais de resistência documentados pela história, o movimento não conseguiu êxito.

Esse método que propunha conhecer a realidade para transformá-la e criar uma sociedade mais justa, sofreu mudanças no movimento da Escola Nova.

O ideário da Escola Nova desenvolvido no Brasil na primeira metade do século embora não tenha conseguido atingir a rede de ensino público, concretizou-se em algumas escolas na década de 1960, nas quais currículos especiais permitiram a realização de estudos do meio como ocorreu nas escolas vocacionais ou nas classes experimentais de ginásio, do antigo Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Houve tentativas válidas (de curta duração) de colocar em prática os princípios da Escola Nova, no entanto, esta permaneceu muito mais como ideário, sem atingir outras escolas da rede pública.

Pessoas ligadas ao antigo Colégio de Aplicação afirmavam, na década de 1960, que os métodos renovados aplicados à educação tinham por objetivo a formação de lideranças e, após a sua experimentação e avaliação, aquele projeto de escola seria expandido para rede de ensino público. Infelizmente, a repressão de 1968, com o Ato Institucional 5, atingiu a educação e o trabalho que se mostrava de vanguarda foi interrompido. Em 1969, essas escolas foram fechadas pelo governo com o auxílio da polícia, e professores, alunos e pais foram obrigados a responder a interrogatórios e alguns dos alunos viram-se obrigados a sair do país.

Embora a expansão desse movimento para a rede pública não tenha se efetivado, os professores que continuaram em sala de aula no ginásio e depois no 1º, 2º e 3º graus levaram para suas classes a experiência adquirida, realizando um consistente trabalho, mas quase sempre de forma solitária, anônima e sem registro, o que caracterizou a década de 1970 no ensino de São Paulo e talvez do Brasil. Parcela ínfima dos professores das escolas mencionadas já realizava cursos na pós-graduação e transformou-se em docentes das universidades públicas, tendo como respaldo o acúmulo das experiências obtidas na década

de 1960 e atribuindo a elas novas dimensões e reflexões teóricas, em contextos históricos e educacionais bastante diferentes.

O estudo do meio na Escola Nova

Das escolas anarquistas, uma das práticas resgatadas pelos escolanovistas, embora com outros objetivos, foi a do estudo do meio. Os anarquistas almejavam conhecer o meio para transformar a sociedade, ao passo que o movimento escolanovista desejava estudá-lo para integrar o aluno ao seu meio, no sentido piagetiano, pois, em meados do século XX, a psicologia da criança e do adolescente havia avançado e o contexto político-social do país era diferente, já que, após a Segunda Guerra Mundial, o processo de industrialização e urbanização tornou-se célere e estreitaram-se as relações do Brasil com a economia mundial.

O processo de educação utilizando métodos ativos permitia ao aluno pensar sobre a realidade do país na sua relação com os demais. Dentre os professores, permaneciam ideais libertários ligados a partidos de esquerda que tinham como meta (talvez uma utopia) construir uma sociedade socialista.

O ensino ministrado e o estudo do meio inserido no currículo eram indesejáveis para a formação dos jovens de acordo com os princípios da ditadura militar instalada no poder. Alguns aspectos do ensino-aprendizagem da década de 1960 podem ser extraídos dos poucos registros ainda existentes em revistas especializadas em educação (simpósio realizado em 1967) e artigos escritos sobretudo por Sylvia Magaldi, coordenadora da área de estudos sociais do Colégio de Aplicação da USP, Newton Balzan da escola vocacional no interior paulista e Maria Nilde Mascellani da escola vocacional do Brooklyn "Oswaldo Aranha", que defendeu o doutorado na faculdade de educação no ano de 2001.

A professora Sylvia Magaldi, em artigo de 1965, afirmava que a abordagem do estudo do meio envolvia o problema de conceituar *meio*, de caracterizá-lo, de delimitá-lo; que o estudo do meio era simultaneamente um instrumento do trabalho educacional e também um *fin* educacional.

Quando Magaldi escreveu sobre instrumento, estava certamente referindo-se à "técnica" do estudo do meio, questão a ser discutida neste trabalho, mas ela avançou afirmando que também é um fim e, para esclarecer esse aspecto, analisou as relações entre *escola* e *vida*, discutidas, na época, nos meios educacionais da Europa e da América, onde a escola não podia se constituir em um compartimento fechado, "pseudo-preparando para a vida, fora da vida".

Essa afirmação evidencia que, na década de 1960, havia a preocupação de se trabalhar na escola com a realidade e com métodos ativos, que permitissem a sua apropriação pelos alunos. Magaldi mencionou duas abordagens:

Uma, *indireta*, a de *imagens* da realidade (os adultos, às vezes, e as crianças, frequentemente, a confundem com a realidade em si mesma, afirmando que uma representação gráfica de um objeto, por exemplo é o objeto) e uma *direta*, abordagem da realidade em si mesma. Se a primeira nos amplia o raio da ação assimiladora, fazendo-nos atingir e aprender objetos inaccessíveis diretamente, através de suas imagens, a segunda é a única que nos permite vivenciar a realidade como um todo em que os elementos estão estruturados; esse meio é um todo, indissociável e orgânico, no qual estão presentes, em comunicação fluente, dinâmica, todos aqueles elementos que, nas salas de aula, aparecem rotulados e compartimentados: geografia, biologia, língua, artes etc. (Magaldi 1965, p. 70)

A citação mostra que havia a percepção de que a escola trabalhava com compartimentos estanques e o estudo do meio era visto como um dos caminhos para realizar a aproximação entre os saberes fragmentados nas décadas de 1950 e 1960; falava-se, na época, em integração e não em interdisciplinaridade.

A questão do parcelamento do conhecimento na escola continua a desafiar os educadores, no início do século XXI. No entanto, poucas escolas do ensino fundamental e do ensino médio têm coragem de enfrentar esse desafio, porque novas posturas dos educadores e uma atenção maior às escolas, sobretudo às públicas, são necessárias para tal mudança.

Técnica, método ou um fim em si mesmo

Essa discussão, das décadas de 1950 e 1960, ainda continua em pauta. No entanto, é preciso definir o que se entende por essa prática social, considerando os trabalhos realizados do passado até nossos dias.

Magaldi aproveitou-se das afirmações feitas por Angel Marquez para caracterizar o duplo aspecto do estudo do meio como método e como fim em si mesmo:

Como *fim*, ele tem um valor essencialmente informativo, inesgotável. As crianças e os jovens aprendem noções, incorporam conhecimentos geográficos, históricos, socioeconômicos, políticos, científicos, artísticos, todos como elementos da realidade viva que os cerca, ampliando e "flexibilizando" seu acervo cultural de forma direta, não "livresca", através da experiência vivida, e como *método*, ele desenvolve o espírito de síntese.

permite à criança aprender a observar, a descobrir, a documentar, a utilizar diferentes meios de expressão, a ligar-se ao seu meio mais próximo, mas também aos meios mais amplos de pátria e de civilização, a desenvolver a sensibilidade diante da natureza e das obras humanas, a captar a "solidariedade universal" dos fatos históricos, a criar suas consciências de responsabilidade, a forjar a idéia de "participação". Seu valor, altamente formativo, é indiscutível. (Magaldi 1965, p. 71)

Angel Marquez conceituava o meio como "conjunto de realidades externas ao sujeito, que age sobre ele e sobre o qual o sujeito age, procurando não perder jamais de vista o contexto natural e humano" (*id.*, *ibid.*), conforme suas necessidades vitais ou suas aspirações humanas. E o autor continua a escrever sobre o que o educador deve considerar sobre o meio:

Aquele que, interessando à criança de certa idade, pode levá-la a sentir, a observar, a pensar, a relacionar, a raciocinar, a expressar-se, a desenhar, a redigir, a contar, a ler, oferecendo-se e exercitando-se em todas as atividades de forma natural, porque são motivações internas que atendem a um desejo e a um fim. (*id.*, *ibid.*)

Essa é a conceituação de um professor argentino, que desenvolvia a sua atividade no interior do movimento escolanovista, estabelecendo, na época, intercâmbio com as escolas paulistas públicas que utilizavam métodos ativos.

Como *fim* trabalhou no nível cognitivo, ou seja, o do valor que um estudo do meio tem para que os alunos assimilem conhecimentos relacionados às diferentes disciplinas escolares por meio do vivido; como *método*, analisou a formação do educando como pessoa e como cidadão.

Alguns educadores que deixaram registros escritos na década de 1960 consideravam o estudo do meio como técnica:

Uma das técnicas mais ricas para atender a esses objetivos é o *estudo do meio*, pois, além de toda a bagagem de pesquisa, de treino de observação, possibilita um treino de vida em grupo, de divisão de responsabilidades, de independência pessoal, de amizade. Deve ser enxada, também, como "um fugir" ao estudo de gabinete, de visualização teórica dos problemas. Ela é, em última análise, um meio concreto de conhecimento das diversas realidades, nas quais o domínio do mundo se amplia. (Balzan *et al.* 1969, pp. 71-85)

Apesar de o texto referir-se ao estudo do meio como técnica, ao incorporar os objetivos relativos ao processo de formação do educando, os autores estavam, na verdade, considerando-o como método de ensino e aprendizagem, pois uma simples técnica não daria conta de todos os aspectos mencionados.

Pedagogos e professores de disciplinas específicas continuaram a conceituar o estudo do meio como técnica ou um conjunto de técnicas, no entanto, ele somente atingirá os objetivos de uma possível transformação se for utilizado como método, superando conhecimentos puramente escolares fragmentados, levando aluno e professor a um compromisso com a sociedade e suas transformações, possibilitando o encontro entre sujeitos diferentes que crescem individualmente, que podem trocar, ensinar e aprender.

Maria Teresa Nidelcoff, conhecida por professores de 1ª a 4ª série e por alunos da pedagogia na década de 1980, considerou o estudo do meio como técnica, sendo acompanhada por outros autores que produziram livros e textos para esses professores. Antes de dizer o que é estudo do meio, Nidelcoff procurou conceituar "meio". Para ela,

o meio é toda aquela realidade física, biológica, humana que rodeia os alunos, estando ligados a ele de uma maneira direta, através da experiência e com a qual estavam 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 lugar, os arredores do meu lugar. (Nidelcoff 1979, p. 10)

Nidelcoff discute o termo meio mostrando que esse estudo apresenta significados diferentes conforme a idade das crianças: no início, é apenas um abrir-se ao meio, aproximar-se afetivamente dele, "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, a explicar certos fenômenos ou fatos que nele ocorrem, comparando-o com outros meios semelhantes ou diferentes.

A autora não apresentou essas etapas como excludentes nem em uma sucessão linear, pois elas podem acontecer simultaneamente. No entanto, o professor pode ir ajudando o aluno a trabalhar com referenciais que permitam uma leitura mais sistematizada do "meio" como querem alguns, do "espaço" como querem outros. De modo sistemático, aos poucos, o aluno aprende a *ver* e *analisar*, desenvolve a *observação* e a *crítica*, com base na realidade em estudo.

Nidelcoff estabeleceu, ainda, como objetivo "iniciar as crianças no estudo da geografia". Aqui está uma das principais diferenças em relação à maneira de conhecer o estudo do meio como método de análise da realidade na escola, pois a riqueza, a complexidade da realidade e suas contradições requerem um trabalho interdisciplinar em que outras disciplinas escolares possam dar significativas contribuições para um conhecimento mais próximo do real. A geografia dá conta de aspectos importantes ligados ao espaço geográfico, mas existem outras dimensões desse mesmo espaço que, para serem compreendidas, necessitam do conhecimento histórico, físico, químico, matemático, para mencionar apenas alguns.

Debesse-Arviset, em 1974, propôs que fossem estudados os problemas do meio ambiente via estudo do meio, no momento em que tais problemas passaram a sensibilizar a população francesa e de outras partes do globo, com a participação da mídia e dos meios de divulgação de massa, atingindo desde o cidadão que exercia atividades braçais até cientistas dos mais variados campos do conhecimento.

A sua proposta contrapunha-se a posturas irrealistas relativas à educação francesa que, de acordo com Debesse-Arviset, não apresentavam as ciências da vida no ensino primário e no secundário, senão na forma de análises abstratas, de elementos separados, cujas estruturas e leis excluam a vida. Denunciando que o ensino da geografia ignorava o meio ambiente, afirmou:

Uma sociedade que não vê no meio ambiente senão aspectos isolados mostra a ausência de um ensino orientado para o conhecimento dos meios vivos. E, não obstante, ecologia, botânica, geografia são atualmente ciências em plena expansão. Mas a escola não lhes abriu suas portas. Essa carência se manifesta em tudo quanto diz respeito à organização do espaço. Quer se trate de regionalização, de mobilidade das indústrias, de traçado das vias de circulação, as opiniões na França fundam-se em opções ideológicas, sentimentais ou financeiras; não, porém, na adaptação ao complexo geográfico e socioeconômico que suportará os abalos. (Debesse-Arviset 1974, pp. 5-8)

Debesse-Arviset questiona o ensino francês da década de 1970 e pergunta se não seria o momento de realizar um exame crítico da educação, das matérias lecionadas, dos métodos e, principalmente, da finalidade de cada disciplina. Para ele, a geografia estava cumprindo mal a sua missão. Sobre o estudo do meio, afirma: "Não é só uma excursão de geografia, é um método de captação do real". Dessa perspectiva, podem-se retomar algumas das preocupações dos anarquistas mencionadas no início deste texto.

Na década de 1960, nos colégios vocacionais, a Escola de Aplicação da

FFCL-USP e a Escola Experimental da Lapa já consideravam o caráter interdisciplinar do estudo do meio como estudos sociais (que acoplavam história e geografia), a disciplina "piloto" ou o "carro-chefe" que dava a diretriz geral a esse trabalho; as demais áreas sequenciavam os conteúdos específicos de acordo com as orientações e os objetivos de estudos sociais, mas não havia perdas das metodologias específicas das disciplinas, porque, em uma mesma classe, lecionavam, ao mesmo tempo, dois professores: um de história e um de geografia.

Para estudos sociais, havia duas programações: uma que seguia aproximadamente a proposta dos currículos franceses, sendo comum os professores traduzirem trechos de livros didáticos franceses para discuti-los com os alunos; outra programação trabalhava com os círculos concêntricos, pois se fazia o estudo de uma rua próxima da escola, da cidade de São Paulo, do estado de São Paulo – uma para o litoral e outra para o interior. Na 4ª série do ginásio, priorizava-se o Brasil, assim era realizado um estudo do meio nas cidades mineiras do ouro, no chamado Quadrilátero Ferrífero e em Brasília (na época, ainda em fase de construção).

Cabe lembrar que o comum era uma equipe de professores dar aulas para apenas uma série, o que facilitava a saída dos docentes, sem grande ônus para o funcionamento da escola. Todas as disciplinas integravam-se naquele momento para a realização do trabalho de campo. As atividades externas eram financiadas pela associação de pais. Desse modo, os alunos tinham garantida a participação de todos, independentemente de sua condição socioeconômica.

Apesar de a Escola Nova ser criticada por vários estudiosos da educação, por priorizar o método em detrimento do conteúdo e ter como objetivo "a integração do aluno ao meio", depoimentos de ex-alunos, hoje profissionais em diferentes campos (artistas, professores universitários, economistas, agrônomos etc.), contradizem essas críticas às escolas já mencionadas, pois muitos deles hoje ocupam funções de liderança e em inúmeras oportunidades reportam-se ao significado para a sua formação global das escolas públicas em que estudaram, nas quais o estudo do meio era priorizado.

Durante a ditadura militar, os estudos do meio, de certa forma, foram "proscritos", pois os professores que desejavam fazer simples excursões eram comumente impedidos pela direção das escolas ou pelas delegacias de ensino. Pensar na realização de um trabalho interdisciplinar era quase uma "temeridade" (São Paulo-SME 1992, pp. 14-15).

O estudo do meio e o caráter interdisciplinar

Com as lutas de diferentes grupos da sociedade brasileira, que resistiram e denunciaram as arbitrariedades da ditadura militar no final da década de 1970 e início da de 1980, houve um certo afrouxamento por parte das autoridades educacionais, o que se refletiu nos trabalhos escolares e no cotidiano do professor. Por vezes, foi mesmo no interior de um movimento de resistência contra a deterioração dos salários, como ocorreu em 1978-1979, que os professores se conheceram e tiveram a oportunidade de pensar de forma aprofundada nas práticas pedagógicas que estavam "adormecidas" no interior das questões gerais da educação, nas demandas e nos diferentes equívocos.

A programação era definida nessa fase pelos autores de livros didáticos e suas editoras. Os professores solicitavam uma programação oficial, entendendo que esta deveria ser pensada conjuntamente entre professores universitários e de 1ª e 2ª graus, pois o ensino e os livros didáticos, no mercado, não estavam embasados em problemáticas e novas metodologias discutidas na universidade para a história e a geografia.

As discussões sobre as propostas curriculares e seu papel na formação dos estudantes foram ampliadas para outros meios educacionais (fora dos gabinetes); universidades, escolas, entidades culturais. Houve reavaliações do currículo e das práticas de "estudo do meio", com ênfase em seu caráter interdisciplinar.

Tal reflexão no estado de São Paulo iniciou-se pelas disciplinas de geografia e história, no momento em que estavam sendo debatidas as respectivas propostas curriculares, elaboradas pela SEE-Cemp¹ com a assessoria de professores da USP e da Unicamp. Faz-se necessário lembrar que as equipes de história e geografia, as mais atingidas pela introdução de estudos sociais, fizeram o trabalho em separado, pois nesse órgão central não havia preocupação metodológica (década de 1980) com a interdisciplinaridade.

As especificidades das disciplinas

Em 1992, professores reunidos na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na administração de Luiza Erundina, elaboraram uma

1. SEE-Cemp, Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e Coordenadoria de Educação e Normas Pedagógicas, órgão responsável pela elaboração de propostas curriculares na época.

publicação sobre o estudo do meio e a participação de diferentes disciplinas, tendo como princípio o coletivo, a interdisciplinaridade e, simultaneamente, a preservação da especificidade de cada disciplina no sentido de estudar melhor o real. Houve necessidade de explicitar no texto como cada uma das disciplinas integrava-se ao estudo do meio, ou seja, o papel de cada uma delas nesse tipo de trabalho.

No estudo do meio na geografia, o espaço e o tempo não se separaram, pois as observações sensíveis permitem uma aproximação concreta com problemas estudados pela história e pela geografia, com questões propostas por alunos e professores. O meio é uma geografia viva. A escola, o córrego próximo, a população de um bairro, o distrito industrial, um parque, uma reserva florestal, um *shopping*, um hipermercado, a chácara vizinha são elementos integrantes de um espaço, que podem ser pontos de partida para uma reflexão. Em um primeiro momento, pode-se "descrever", utilizando os referenciais vivos para localizá-los; no entanto, é preciso ir além. Em qualquer lugar escolhido para realizar um estudo do meio, há o que ver, há o que refletir em geografia, pois não existem lugares privilegiados, não há lugares pobres. É preciso 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.

As explicações podem estar no interior daquela realidade e serem visíveis ou não, mas também podem estar em outras realidades; assim, torna-se necessário ir em busca de significados, seja no espaço local, seja em outras dimensões espaciais.

Os alunos, mesmo os das séries iniciais, querem saber os porquês de fatos observados na paisagem ou percebidos nas relações humanas. Por que há tantos *shopping centers* nas marginais dos rios Pinheiros e Tietê; por que este *shopping* está no topo da colina e a nossa escola está lá embaixo, escondida; por que tantos alunos vêm de outro bairro para a nossa escola; por que as principais áreas industriais estão próximas aos rios e de outros cursos d'água; por que foi feito um loteamento de 40 terrenos e não deixaram lugar para construir a escola; por que há garças no rio Pinheiros quando se sabe que não há peixes nesse rio poluído.

Muitas são as questões, aparentemente desconexas, e as relações precisam ser buscadas e os conhecimentos geográficos podem contribuir para as explicações.

No estudo do meio, o aluno expressa o desejo de compreender o espaço do qual faz parte ou os espaços mais distantes, que aguçam o seu desejo de conhecer. É partindo de referências que estão sendo construídas no processo de apreensão daquela realidade, fazendo comparações, que o jovem vai conseguir essa compreensão.

O diálogo com o espaço e com os seus moradores movem aluno e professor a superar o conhecimento primeiro e partir para explicações mais ricas, pois quem interroga o meio tem necessidade de saber como os seus variados elementos estão relacionados. Formula hipóteses e tenta verificá-las, opera um verdadeiro trabalho sobre o concreto, sobre a realidade vivida, que lhe permite caminhar para um pensamento mais elaborado em direção à abstração. (Pontuschka 1986, p. 73)

O contato direto com um local, seja da realidade do aluno, seja de outras realidades, e a reflexão sobre ele permitem que se formem referenciais para entender que o meio não é estático, é *dinâmico*. Ele foi e será transformado; as próprias diferenças entre o tempo das construções documentam as mudanças; assim, um rio hoje represado pelo homem é diferente do que foi há 30 ou 50 anos. Essa mudança física resultante da ação humana na interação entre trabalho e tecnologia sobre o meio original foi também um elemento de transformação da vida dos moradores no passado. Essas transformações precisam ser captadas pelos alunos para que eles se posicionem no seu próprio espaço, percebendo os conflitos existentes entre os vários segmentos da população, detonados por interesses que se chocam.

A construção e reconstrução de um espaço – algo faraônico como Itaipu ou Brasília ou o calçamento de um trecho de uma rua – podem mobilizar os agentes sociais envolvidos no processo: moradores, trabalhadores, empresários, políticos, porque com ritmo e intensidade diferentes interferem na vida das pessoas. O jogo desses interesses vai definir a maneira da construção e reconstrução do espaço.

Os conflitos sociais podem estar materializados no espaço visível. No entanto, nem sempre isso ocorre, havendo necessidade de ir ao encontro das explicações junto com os moradores do local, por meio da memória oral e das contradições reveladas – daí a importância das entrevistas ou de fontes escritas produzidas no local.

A natureza, que por via de regra é estudada em fragmentos, pode ser vista e analisada de forma integrada, tanto em seus elementos constitutivos como na relação que os homens, vivendo em uma sociedade desigual, estabelecem com ela.

A sala de aula é o espaço de aprofundamento de muitas das questões surgidas e documentadas no caderno de pesquisa de campo. O espaço geográfico vai ser mais bem compreendido porque as informações obtidas vão ser analisadas à luz de outros documentos escritos, gráficos e iconográficos.