

ESTUDOS DO MEIO: ENSINO, POLÍTICA E CONSUMO

Apresentação

Pesquisas anteriores (BITTENCOURT, 2005; MORAES, 2006; GONÇALVES, 2009), entre outros, indicam que escolas anarquistas do começo do século XX deram início à sistematização de suas experiências pedagógicas de campo. Apesar das práticas terem objetivos políticos bem contextualizados e outras formas de preparar e moderar o diálogo entre seus alunos e o espaço visitado, constava a preocupação com excursões a museus, bibliotecas, fábricas, entre outros lugares com potencial empírico na formação de seus alunos, questões semelhantes, em alguns aspectos, aos Estudos do Meio realizados atualmente. A Escola Moderna de Barcelona, inaugurada em 1901, inspirada e conduzida por Francisco Ferrer y Guardia, é um dos maiores exemplos deste trabalho. Contemporâneo a estas 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-Loup¹. A investigação da cidade, tanto da parte urbana como rural, levantava temas de real interesse para seus educandos, o que depois eram aprofundados e que desencadeavam boas situações de aprendizado de leitura e escrita.

Muitas outras iniciativas educacionais foram principiadas pela influencia destas duas linhas pedagógicas. No caso nacional, em relação aos Estudos do Meio, seria impossível não citar as orientações trazidas pela Escola Nova, as experiências dos ginásios vocacionais da década de sessenta, o “ver e compreender a realidade” dos Estudos Sociais, o engajamento político de professores nos anos 80, ou o revolucionário *Movimento de Reorientação Curricular* proposto pela Secretaria Municipal de Educação do governo Luiza Erundina na cidade de São Paulo (1989-1993), até chegarmos aos dias de hoje. Observando a prática em uma perspectiva histórica, é perceptível o processo de desapropriação e despolitização por parte do professor e da escola, além da terceirização e construção de um mercado em torno da mesma, fenômenos corroborados pelo surgimento de empresas de turismo educativo e do pré-

¹ Pequeno vilarejo na região sudeste da França.

estabelecimento dos lugares a serem visitados (trata-se de uma oficialização dos espaços educativos e “lugares de memória”) por parte da SEE-SP.

Hoje, no caso do estado de São Paulo, educadores discutem sobre a instauração das *Escolas de Tempo Integral* (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012), a exclusão das disciplinas de história, geografia e ciências físicas e biológicas dos primeiros três anos do ciclo I (Resolução SE Nº 81, de 16-12-2011, também efetivada pela SEE-SP), entre outras muitas iniciativas. É a constante busca de um modelo ideal e de sucesso para a educação de nossos jovens.

Trabalhar com história do ensino aparelha a lutar contra absurdos da gestão pública e auxilia a propor novas práticas. É de suma importância educadores ajuizarem sobre qual educação investir, sobre quais conceitos se apoiarem, sobre quais métodos aplicar e seus motivos.

Do trabalho de campo ao Estudo do Meio

Diversas profissões possuem dependência dos trabalhos realizados em campo, pelo menos em alguma de suas repartições, é o caso da Biologia, Antropologia, Arqueologia, Geologia, História, entre outras. Coletar espécimes de algas, entrar em contato com comunidades, escavar e analisar a cultura material encontrada (e/ou estratigrafias), procurar documentos em arquivos ou observar um antigo local de batalha, todos são exemplos de trabalhos de campo onde o empírico é fundamental para a própria efetivação de seus ofícios.

No âmbito da História, Kazumi Munakata, apoiando-se em Ginzburg, coloca que “em relação ao discurso historiográfico, não basta mais a *evidentia*, essa competência retórica de tornar viva a argumentação; doravante, exigem-se *evidences*, provas”.

E completa:

Certamente, a exigência da observação não é nova e, como lembra Valdemarin (2004), remonta à Antiguidade grega e, sobretudo, aos empiristas. Mas é certo

também que, nessas épocas, a observação não se impôs como paradigma de conhecimento e muito menos do ensino. (MUNAKATA, 2008: 6)

A partir dessa introdução, e desse pequeno excerto, uma discussão é necessária: Trabalho de campo não é sinônimo de Estudo do Meio. Trabalho de campo, segundo a definição mais ordinária, encontrada nos dicionários, é a “atividade da recolha de dados para serem posteriormente estudados”², se refere a qualquer ação “extramuros” da universidade, do trabalho, da escola, de casa, de qualquer área do conhecimento humano, de objetivos e metodologias diversas, que ganha complexidade dependendo do contexto, objeto de estudo, etc. Já Estudos do Meio são trabalhos relacionados a um trabalho de campo, porém, no âmbito do ensino, e que envolvem metodologias específicas com etapas anteriores, presenciais, e posteriores à própria atividade.

Segundo Claudivan Lopes e Nídia Pontuschka, 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. Esta 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. (LOPES e PONTUSCHKA, 2009: 173).

Antonia Terra de Calazans Fernandes acrescenta a essa definição:

Essa metodologia pode incorporar diferentes princípios e estratégias didáticas, conforme a época, dependendo das concepções pedagógicas dos educadores. Mas

² Infopédia. Enciclopédia e Dicionários Porto Editora.

Disponível em: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/trabalho>; Acesso: 24/10/2012.

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.
(FERNANDES, 2001:43)

Estudo do Meio, segundo as autoras, é uma metodologia que indubitavelmente envolve estudo de campo que, por sua vez, inerente ao trabalho, possui coleta de dados, é interdisciplinar, e que um dos seus objetivos é ir observar a realidade. Além disso, trata-se de uma prática que acredita no protagonismo dos envolvidos e os encara como produtores de conhecimentos e não apenas receptores de um saber externo a eles.

Acrescenta-se a definição a contribuição de Circe Bittencourt, que considera a prática 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”. (BITTENCOURT, 2011:280).

As definições sobre Estudo do Meio se complementam e expõem alguns posicionamentos em relação à Educação. A prática, segundo as autoras, deve ser considerada como metodologia de trabalho, inserida em um projeto didático coerente ao plano curricular da escola; pressupõe-se etapas de execução, anteriores a prática, como definição do problema, pesquisa e escolha do local a ser visitado/trabalhado, construção de perguntas que iniciem a investigação por parte dos alunos e que os auxiliem para as atividades de campo. Durante o Estudo do Meio é necessário estabelecer acordos, promover o trabalho em grupo, e colocar em prática a observação e o registro de impressões. A moderação entre o espaço e os alunos deve ser foco de atenção do professor. A pesquisa anterior e a clareza do objetivo do projeto dará subsídio a este exercício. E após o campo, um trabalho de síntese de conceitos, exercícios relacionando as diferentes etapas do projeto, tempo de juntar a pesquisa com as apreciações e apontamentos produzindo um produto, uma exposição, uma teoria, uma ação.

As práticas de Estudos do Meio ocorrem há muito tempo na educação do país, e é observável que sua concepção foi mudando concomitantemente as propostas e orientações curriculares de ensino. Questões que serão tratadas ao longo do capítulo.

Uma história para os Estudos do Meio

Não é possível, em poucas páginas, explicar sobre todo o processo de construção e sedimentação da prática de Estudos do Meio, sendo assim, foi necessário um recorte e elencar alguns pontos, sobretudo para salientar o processo de despilitização da mesma.

A Educação no ocidente foi tema de calorosos debates na segunda metade do século XIX. Qual seria o papel da escola? Quais conteúdos deveriam ser trabalhados? Quais métodos utilizados? Além de sua universalização, materiais didáticos, e até mesmo a arquitetura das escolas. Afinal, qual seria a formação do homem nessa sociedade cada vez mais industrializada e urbana?

No decorrer do século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte do intenso debate sobre a questão política da educação popular e os meios para efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola primária. Em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. A idéia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização. (SOUZA, 2000:11)

A crença no poder da escola permanece até hoje, mesmo em tempos de *Khan Academy*³ e propostas como o abolicionismo escolar, mas neste contexto o papel transformador da escola era uma certeza, e não foi coincidência o aparecimento de diversas propostas pedagógicas coerentes às crenças políticas de seus idealizadores. A já citada Escola Moderna de Barcelona, de pedagogia anarquista, foi formada neste contexto, dentro do turbilhão encontrado no século XIX em relação aos debates de educação no mundo ocidental. Ferrer, segundo José Damiro de Moraes, era um crítico fervoroso da escola burguesa e da educação oferecida pela Igreja, e também acreditava que a educação devia ser tratada como um problema político, além de defender:

A coeducação entre homens e mulheres, a importância dos jogos no processo educativo, o fim de exames, prêmios e castigos, e, principalmente, uma educação

³ Khan Academy: Vídeo aulas e plataforma interativa na web. www.khanacademy.org

científica e racional, a serviço das necessidades humanas e sociais, sendo, portanto, contrária às razões artificiais do capital e da burguesia (MORAES, 2006: 6).

A pedagogia científica racional proposta por Ferrer dá muito crédito à experiência de vida, à história de vida e ao empírico, como é possível observar nos excertos abaixo extraídos de revistas anarquistas de Buenos Aires do início do século XX.

La instrucción libertadora

Queremos instruirnos; pero? qué es la instrucción y que conocimientos debemos y podemos adquirir? ... Ya sabéis que la vida es acción. Estos conocimientos los poseéis. Son vuestra riqueza, duramente conquistada, duramente obtenida. Los conocimientos de otro 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, Anatole. Francisco Ferrer Revista de educación racional. Buenos Aires, año1, junio 1911. n.3 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, Samuel. Francisco Ferrer – Revista de educación racional. Buenos Aires, año1, septiembre 1911. n.9 p.3).

Outros aspectos destacados por Aracely Gonçalves, desenvolvidos pela pedagogia anarquista de Ferrer, eram as *atividades extracurriculares*⁴ apontadas como:

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

⁴ Atividades *extracurriculares* é o termo usado pela pesquisadora. No caso, Estudos do Meio se ajustam nesse grupo. Não cabe aqui problematizar o conceito, mas fica a compreensão de que a prática se enquadra como uma atividade fora do cotidiano escolar.

da escola ou ainda ser usada como tema a ser discutido ao trocar a correspondência com outro aluno. (GONÇALVES, 2009: 46 - 47).

Não é objetivo deste escrito esmiuçar os fundamentos da Escola Moderna, contudo, estes excertos nos trazem algumas reflexões importantes em relação aos Estudos do Meio. As visitas a museus, fábricas, serviam para estimular o debate. 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. Nestes trabalhos ainda eram estimuladas entrevistas com funcionários e/ou moradores da região visitada.

É notório que muito do que se trabalha até hoje em Estudos do Meio está presente nas propostas de Ferrer. A crença de que o espaço contém informação, o debate a partir do objeto escolhido, as entrevistas com pessoas que possuem outra relação com o espaço visitado (funcionários, moradores, etc.), a sistematização das reflexões e a publicação dessas ponderações, ou seja, estratégias de síntese e visibilidade do material produzido.

Neste ponto é necessário realizar uma quebra na narrativa, e valendo-se do trabalho de Livia Magalhães, *Educação Anarquista no Brasil da Primeira República* (MAGALHÃES, 2006) foram muitas reformas e propostas curriculares durante a Primeira República, e todas com contribuições para transformação da educação do país. Tratando-se das propostas voltadas aos Estudos do Meio como prática corrente no ensino, a primeira referência a qual se deve ressaltar é a Reforma Francisco de Campos (1931-1942) do ensino secundário, proposta decretada pelo Governo Provisório após a chamada Revolução de 30, movimento que, segundo Aspásia Camargo (CAMARGO, 1983:11) “é o marco que inaugura modificações substanciais no plano econômico e social e acelera a implantação da sociedade industrial”; momento de instauração da classe média burguesa, sobretudo, o emergente empresariado.

O Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e, junto com seu engenho, o advento da Reforma Francisco de Campos, que, de acordo com Guy de Holanda (HOLANDA, 1957), rompeu com uma longa tradição, desprestigiando antigos colegiados, sobretudo, o Colégio Dom Pedro II, até então, referência nacional dos programas

de educação, e centralizou os currículos na esfera federal; perceptível movimento uniformizador do ensino secundário. Segundo o autor:

[...] A Reforma Francisco Campos no ensino secundário, decretada pelo Govêrno Provisório nascido da Revolução de 1930, estendeu a equiparação aos colégios mantidos pelas municipalidades, associações ou particulares⁵. Por sua vez, os programas, bem como as instruções sôbre os métodos de ensino, deveriam ser expedidos pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos de três em três anos, por uma comissão designada pelo Ministro e à qual seriam submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II⁶. Como se vê, os estabelecimentos do ensino secundário mantidos pelo Estado perdiam o direito de elaborar programas próprios [...] Aboliam-se, assim, quaisquer possibilidades de que os programas atendessem a necessidades regionais. (Holanda, 1957:12).

O esvanecimento da história regional pode ser um dos resultados de uma proposta curricular comum a todos. E a pesquisa de Guy de Holanda aponta para outras escolhas que consolidaram este fenômeno, como a adoção de uma História da Civilização para a 1ª à 5ª série do curso fundamental, substituindo História Universal (3º e 4º anos) e História do Brasil (5º ano). Entretanto, um dos maiores objetivos da Reforma Francisco de Campos era renovar os métodos didáticos, entre eles, a adoção de Estudos do Meio, que convergem para uma história local, e, além disso, havia um direcionamento para se trabalhar somente o mínimo necessário com a história política do país, não se prendendo a história militar, sucessões de governos, datas, voltando-se, então, para uma história que privilegiasse a reflexão, a vivência, mais do que a memorização.

Os principais objetivos das disciplinas históricas promovidas pela Reforma Campos, segundo Guy de Holanda (Holanda, 1957: 17-19), era a *formação humana* do aluno, com ênfase em “conhecer a obra coletiva do homem no decurso do tempo e nos diferentes lugares”; a educação política, responsável por problematizar questões contemporâneas do país e deixar o aluno consciente de seu papel civil; as relações da História com outras áreas do

⁵ Decreto nº19. 890, de 11/4/1931, art. 44.

⁶ Idem, art. 10.

conhecimento, como a Geografia, Economia, vislumbrando-se uma leitura da “evolução geral da humanidade”; e o empenho de se trabalhar a história nacional com a história da América.

Somados aos objetivos, a mudança pedagógica, que orientava o professor a “estimular nos alunos os dons de observação, despertar-lhes o poder crítico e oferecer-lhes sempre ensejo ao trabalho autônomo” (HOLANDA, 1957: 20). E o autor acrescenta:

Para que o trabalho do aluno seja autônomo, deve o professor encarregá-lo de coligir, fora de aula, os fatos históricos referidos ao 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 de grandes historiadores. [...] É também utilizável, como fonte, o que cada aluno ou turma houver observado em visitas a museus, em excursões a lugares históricos, na apreciação de 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, 1957:20)

Jonathas Serrano em seu livro *Como Se Ensina História*, de 1935, coerente às novas ideias para o ensino, já destacava:

“A visita de locais históricos, a museus, arquivos e sobretudo a bibliotecas é de extraordinária eficácia na formação do estudante de História e no desenvolvimento de sua possível vocação de historiador. Não é apenas dentro de uma sala de aula, diante do compêndio ou do quadro negro que o estudante pode fazer ideia do que é história científica: impõe-se a visão directa dos locais e das fontes de informação” (SERRANO, 1935:148)

Serrano também era da opinião de que o aprendizado pela experiência seria imprescindível ao aluno. Ver com os próprios olhos e tirar suas conclusões eram uma de suas premissas. Os sentidos tinham que ser explorados, algo presente nas propostas de Estudos do Meio, contudo, o autor coloca outra relação com os sentidos e o conteúdo/ matéria/ objeto a ser analisado. No caso, Serrano coloca a necessidade de estimular o aluno em relação a sua percepção, seja pelo tato, olfato, audição, paladar ou visão. O meio teria o papel de oportunizar a relação do indivíduo com seus sentidos. Pretende estudar música clássica? Ouça a música clássica. Quer trabalhar com história? Conheça os lugares, tateie suas paredes,

escute o que os antigos dizem sobre a história. O meio, no caso, seria uma oportunidade para o aprendizado, sendo ele o objeto principal ou não em questão.

No Brasil, os Estudos do Meio foram disseminados e popularizados com os seguidores da Escola Nova nos anos 60, tornando a prática pedagógica integrante dos currículos escolares. “Com elas sedimentou-se uma metodologia de estudo para alunos das séries finais do ensino fundamental e, posteriormente, surgiram empresas pedagógicas especialmente criadas para este fim”. (BITTENCOURT, 2005: 273)

Neste ponto, Nídia Pontuschka acrescenta:

O ideário da Escola Nova desenvolvido no Brasil na primeira metade do século XX embora não tenha conseguido atingir a rede de ensino público, concretizou-se em algumas escolas na década de 1960, nas quais currículos especiais permitiam 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, Letras e Ciências Humanas 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. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009: 177).

Ginásios Vocacionais da Década de 60

O Ensino Vocacional foi criado em 1961, outorgado pela Lei estadual 6.052, que estabeleceu condições para a modernização do que seria hoje o Ensino Fundamental II. De acordo com Daniel Ferraz Chiozzini, os “Ginásios Vocacionais, como os Cursos Básicos, funcionariam como uma etapa transitória entre o ensino primário e as Escolas Industriais e de Economia Doméstica” (CHIOZZINI, 2003: 21). Entretanto, esta ligação direta nunca aconteceu e os ginásios desfrutaram de certa autonomia, o que permitiu o surgimento de muitas inovações e experiências educacionais conseguindo romper com a concepção de apenas formar mão de obra para o mercado de trabalho (tendências comuns como às pregadas por grupos ligados ao SESI e SENAC). Entre 1961 e 1968 foram instaladas seis

unidades pelo estado de São Paulo: Americana, Barretos, Batatais, Rio Claro, São Caetano do Sul e São Paulo. Segundo Chiozzini:

... a 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 procuram-se alternativas para o planejamento escolar como um todo. O projeto já trabalhava com o que hoje define-se como 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. (CHIOZZINI, 2003: 3)

Seria necessário (e merecido) um capítulo pra arrazoar sobre a experiência vocacional, de qualquer maneira, mantendo-se fiel ao objeto deste artigo, vale frisar a proposta pedagógica que trabalhava com Estudos Sociais e Estudos do Meio. Segundo Mascellani,

Faziam parte das funções dos professores: preparação de aulas e atividades; seleção de bibliografia e textos de estudo; orientação do estudo dirigido; observação de alunos e elaboração de suas fichas; organização do estudo do meio; planejamento do trabalho de avaliação e o cuidado com a documentação dos alunos em sua área (MASCELLANI, 1999: 92).

Como a autora salienta, os Estudos do Meio faziam parte do projeto pedagógico da escola, e não ações solitárias de professores bem intencionados. Essa constatação é de suma importância, pois faz referência ao apoio por parte da direção, coordenação, inclusive com formações destinadas aos professores em relação aos projetos interdisciplinares de campo.

Maria Nilda Mascellani, personagem de muita relevância na história dos Ginásios Vocacionais, ressalta em sua tese que, para a construção do currículo da escolar, foi feito um grande investimento da escola em conhecer os “traços culturais” da comunidade do entorno.

Havia a concepção de que a escola e a comunidade seriam colaboradoras para o ensino e formação de seus alunos. Em relação ao ensino de história, eles trabalhavam com dois grandes campos: História Geral e História do Brasil sendo que:

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 Lindóia 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... 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 municípios. 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 (MASCCELLANI, 1999:87).

A experiência destacada por Mascellani destaca o papel fundamental dos Estudos do Meio na formação de seus alunos. Conhecer e intervir em seu entorno, problematizá-lo, propor ações de utilidade pública. Trabalhar com um currículo interdisciplinar por meio de projetos e eixos temáticos, sempre relacionando questões locais com uma problemática geral.

Do ideário à proibição. Da proibição à consolidação. Os Estudos do meio foram proibidos durante o regime militar e retomados apenas com a abertura política e a redemocratização do país. No caso de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina de Souza (1989-1993), o Estudo do Meio “desempenhou a função de elo integrador de

práticas interdisciplinares no âmbito da escola básica com resultados muito positivos”. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p.178).

O Estudo do Meio hoje está presente nos parâmetros curriculares, faz parte de programas educacionais como, por exemplo, *Cultura é Currículo* do Estado de São Paulo, e é exercido por escolas particulares e públicas de todo o Brasil. É compreendido como uma prática de ensino com características interdisciplinares, ação que oportuniza alunos e professores a vivenciarem sua pesquisa/trabalho em campo, em determinada realidade escolhida previamente. Atividade que a partir de um planejamento, que se pressupõe começo, meio e fim, o aluno se encontra diante de uma questão que não se esgota nele mesmo. Contudo, apesar deste discurso aparentemente otimista, a questão que surge é como a teoria se dá na prática.

No caso da cidade de São Paulo, é sabido que a rede municipal e estadual de ensino da cidade não oferece os Estudos do Meio para todos os anos e turmas de alunos, inclusive, apontando confusões conceituais misturando passeios ao Playcenter, festas juninas, com Estudos do Meio de determinadas classes. Fora os problemas de recurso, onde temos como resultado desde sorteios de vagas do passeio/estudo do meio (quando os alunos não são simplesmente “premiados” pela coordenação) até iniciativas solitárias de professores dentro da escola.

Considerações finais

No livro “O ensino de História – Revisão Urgente” (1986), professores ligados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) ressaltaram questões importantes no âmbito do ensino de história que permaneceram atuais. Inicialmente, e situação não exclusiva da área, a estrutura onde reconhece o 3º grau como responsável pela produção de saber e às escolas de 1º e 2º graus sua reprodução. Composição que corrobora uma relação hierárquica de poder, a universidade que “sabe mais” do que o professor da escola, que por sua vez sabe mais do que o aluno; organização que não reconhece a escola, e seus componentes, como também produtores de saberes. Outra questão é a aparente cristalização dos conteúdos de

história, os mesmos temas e assuntos há gerações, distantes de suas realidades, 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 2013 esses pontos continuam sem acordo, não que seja necessário uma homogeneidade do ensino de história, inclusive, são inúmeras discussões e novas iniciativas que impulsionam e alimentam essa reflexão. Outros assuntos como o advento e progresso da tecnologia, uso de novas fontes em sala de aula, 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 com Circe Bittencourt, “os professores exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social” (BITTENCOURT, 2012:13), e são eles, os quais têm contato direto com as novas gerações na escola, que terão um papel fundamental para o que a sociedade pretende, ambiciona, se tornar. Então fica aqui, sobretudo a este grupo de profissionais, mais uma contribuição para esta luta constante pela melhora do ensino.

Bibliografia

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

CABRINI, Conceição e outros. *O Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, Porto Alegre, nº2, 1990.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *Os ginásios vocacionais: A (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)*. Dissertação. Universidade de Campinas, 2003.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. *Estudos do meio na formação continuada do (a) professor (a) de história*. Nuances – vol. VII. Setembro de 2001.

FERRARI, Elza de Lima. *Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores no ciclo II do ensino fundamental*. Tese de doutorado – Programa de Pós Graduação. Área de Concentração: Linguagem e educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

GONÇALVES, Aracely Mehl. *A trajetória e o pensamento educacional de Francisco Ferrer y Guardia*. Cadernos de História da Educação, v.8, n.1, jan/jun. 2009.

GOODSON, Ivor. *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*. Teoria e Educação, Porto Alegre, nº2, 1990.

HORNER, Samuel. *Francisco Ferrer Revista de educación racional*. Buenos Aires, año1, septiembre 1911. n.9 p.3).

LOPES, Claudivan; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Estudo do meio: Teoria e prática*. Geografia (Londrina) v. 18, n.2, 2009, p. 173
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>; Acesso: 07 de junho de 2012.

MACHADO, N.J. *Educação: projetos e valores*. 3ªed. São Paulo: Escrituras, 2002.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. *Educação Anarquista no Brasil da Primeira República*. Navegando pela História da Educação Brasileira / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani e Maria Isabel Moura Nascimento (org.). Campinas – SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. CD-ROM. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>; Acesso em: 24/10/2012.

MASCELLANI, Maria Nilde. *Uma pedagogia para o trabalhador: o Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria. *A prática de ensino e a produção de saberes na escola*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAES, José Damiro de. *Educação Anarquista no Brasil da Primeira República*. Navegando pela História da Educação Brasileira / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani e Maria Isabel Moura Nascimento (org.). Campinas – SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. CD-ROM. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>; Acesso em: 24/10/2012.

MUNAKATA, Kazumi. *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.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. *O pensamento de Paulo Freire no campo de forças de políticas de currículo: a democratização da escola*. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7, nº 3, Dezembro, 2011. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

SOUZA, Rosa Fátima de. *Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil*. Caderno Cedes, ano XX, nº 51, novembro de 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Filme: *Vocacional – Uma experiência humana*, de Toni Venturi, Projeto realizado com o apoio do Governo de São Paulo, Secretaria do Estado da Cultura, Programa de Ação Cultural (PROAC), 2009.