

## **História das práticas de estudos do meio em ensino de História .**

**Danilo Eiji Lopes**

Doutorando em História Social pela Universidade Federal de São Paulo (USP)

### **Resumo**

O presente artigo tem o objetivo de discutir o ensino de história e sua prática educativa por meio da análise e reconstrução histórica das práticas extramuros escolares da área. Para tanto, apoia-se em documentos e práticas docentes, essas, construídas e inseridas em contextos e culturas escolares singulares. Propõe-se apresentar brevemente a história do método de estudos do meio, não exclusivo, mas com foco no ensino de história, e destacar a trajetória da consolidação do conceito o qual se conhece atualmente. Paralelamente, sugere reflexão sobre a prática e sua defesa nos currículos de ensino.

**Palavras-chave** estudo do meio, atividade extramuros da escola, ensino de história, história da educação, metodologia de ensino.

### **Abstract**

This article aims to contribute 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. To this end, it relies on teaching documents and practices, these, built and inserted in unique school contexts and cultures. It is proposed to briefly present the history of environmental studies (non-exclusive in history), but focusing on the teaching of history, and to highlight the trajectory of the consolidation of the concept which is currently known. At the same time, it suggests reflection on the practice and its defense in teaching curriculum.

**Keywords** environmental studies, extramural activity the school, teaching of history, history of education, teaching methodology.

### Por que discutir *estudos do meio* em ensino de História em pleno século XXI?

O gradual desenvolvimento tecnológico, o emprego de novas fontes em sala de aula, inovações nas práticas e métodos, entre outros motes, tornaram progressivamente complexa a discussão sobre a área de ensino de História. Professores da disciplina têm-se perguntado sobre os conteúdos a serem abordados, sobre como cativar seus alunos, como atualizar suas práticas e, principalmente, têm-se questionado sobre sua própria finalidade.

Como e o que deve ser ensinado a este educando que não é, e não necessariamente se tornará um historiador, é uma discussão frequente e antiga na área - que salutarmente não se esgota - todavia, a reflexão se torna mais aguda quando diante de transformações como as originadas por uma nova proposta curricular, no caso, a constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Não cabe aqui neste artigo explicar sobre o complicado processo de elaboração da nova base, sobretudo no que diz respeito à área de História, entretanto, é importante ressaltar que o novo documento, que ambiciona ser “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”<sup>1</sup>, traz consigo uma visão de ensino de História circunscrita a uma área de conhecimento; no caso da BNCC destinada aos anos iniciais, a área de Ciências Humanas, balizada por competências gerais, assim como por competências específicas de História. Já para o Ensino Médio, o ensino de História vem como integrante da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O ensino de História na educação brasileira sempre foi objeto de alterações e embates, Silva e Fonseca, entre outros autores, destacaram como foi necessário combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História no período da ditadura civil-militar (1964-1985) e nos anos subsequentes, além de todo um conjunto que as mudanças curriculares do período trouxeram, como os currículos fragmentados, os conteúdos dos materiais didáticos e os cursos de Licenciatura Curta para a área de Estudos Sociais<sup>2</sup>.

A sombra de uma concepção de área de conhecimento retorna com a nova base e, junto com ela, toda uma problemática já vista e refletida anteriormente, ademais de ser um currículo voltado para a avaliação de competências e habilidades em ensino de História. É evidente que a discussão é ampla, pois esse alinhamento incide em muitos interesses, todavia,

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017, p.8.

<sup>2</sup> SILVA, M. A. da; FONSECA, S. G. da. “Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas”. In. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.31, nº 60, p.13-33, 2010.

o prognóstico é de um ensino “apostilado”, tolhido, conduzido por exames, além da “atitude historiadora”<sup>3</sup> pretendida pela base ser discutível e secundária na formação dos alunos. Diante disso, nada mais pertinente do que tratar sobre atividades e militâncias que porventura possam romper com esses ditames.

André Chervel lembra que não é porque os objetivos de uma disciplina (ou área de conhecimento) estão registrados em um texto normativo que eles existem de fato no cotidiano das salas de aula, ao se fecharem as portas, o que se percebe é a condução dos professores de acordo com suas formações e crenças pedagógicas<sup>4</sup>. Esta questão, além de ressaltar a autonomia dos professores, incide igualmente na reflexão sobre a compreensão dos docentes em relação a finalidade do ensino de história, assunto arduamente trabalhado por Circe Bittencourt, que destacou a constituição da disciplina no Brasil, inicialmente, vislumbrando a formação da identidade nacional e se transformando paulatinamente para a constituição de identidades associadas à formação de cidadania, o cidadão político, crítico, colocando a identidade nacional como mais uma das identidades à serem trabalhadas. Em detrimento aos diversos currículos analisados pela autora, também é certo em sua pesquisa que, entre os professores de história, o que mais se encontrou foi a permanência da percepção de que se “estuda o passado para não se errar no futuro”; acrescenta-se uma duradoura preocupação com os conteúdos à serem trabalhados<sup>5</sup>.

Atualmente, existe um estímulo à formação contínua dos docentes, tanto na rede pública como privada. Para quem conhece de perto essas formações voltadas ao ensino de História, nota-se o gradativo aumento do emprego da tecnologia, seja por meio de atividades nas salas de informática, o uso de plataformas *online* de ensino, *apps* ou com o uso dos celulares<sup>6</sup>. Junto com estas ações caminham interesses privados, crenças pedagógicas e uma atualização em relação às mídias e seus principais “alvos”, os alunos. É necessário ter criticidade a esse contexto, pois muitas vezes o que se observa é uma substituição de conteúdo e mídia sem combater as reais necessidades dos docentes e discentes da área. Identifica-se na argumentação de algumas dessas propostas uma lógica de serviços, como a possibilidade de estudos programados, aulas *on demand*, gestão de tempo e acesso à informação.

<sup>3</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Op. Cit, p. 401.

<sup>4</sup> CHERVEL, A.. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº2, III-229, 1990.

<sup>5</sup> BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp.120-121.

<sup>6</sup> É evidente que em um país de proporções continentais há uma enorme variedade de contextos, estruturas e encaminhamentos dessas formações.

A introdução dessas novas mídias nas escolas caminha em diferentes velocidades, as redes públicas e privadas são extremamente heterogêneas, todavia, há um conceito de ensino e uma crença em relação a tecnologia que já é realidade. Não há nada contra a utilização de novas tecnologias na educação, além do que, realmente é excepcional ser possível propor um tour virtual em qualquer museu, planície ou arquivo do mundo em uma aula de história. Hoje, é possível tirar praticamente todas as dúvidas em relação a um personagem, fato, data dos conteúdos abordados pela disciplina. Excetuando um contexto de extremo autoritarismo e controle da internet, informações para fins educativos não é um problema. Então, onde se encontra o desafio? Na moderação diante desta abundância de dados. O que fazer com eles, relacioná-los, separar o que é falso do real e não perder de vista a *experiência vicária*<sup>7</sup> possibilitada pelo ensino de História, que estimula a imaginação, possibilita identificar contextos e compreender sistemas de valores, crenças, tradições, condições materiais.

Yuval Noah Harari pontua que além do excesso de informação, as escolas têm se concentrado em prover aos alunos um conjunto de habilidades predeterminadas, como “a de resolver equações diferenciais, escrever programas de computador em C++, identificar substâncias químicas”; apoiado em autores como Cathy N. Davidson, Bernie Trilling, entre outros, Harari argumenta que a educação deveria se orientar pelos “quatro Cs”, pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. “Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidades técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida”<sup>8</sup>.

A discussão levantada é balizada igualmente por outra crença pedagógica, e as perguntas “o que ensinar?”, “como ensinar?”, “para que serve a História?” hoje, ou para 2050, permanecem. Por que, então, discutir sobre *estudos do meio* em História?

Atividades que propõem quebras no cotidiano escolar garantem atenção, adesão e afeição por parte de alunos e professores. Os estudos do meio ainda se relacionam perfeitamente com as questões levantadas anteriormente, como a autonomia docente, a apropriação da finalidade da disciplina, a moderação com diferentes contextos e informações, e aos temas que estão em alta nos corredores das escolas: interdisciplinaridade e projeto. Acresce-se que temas axiais à área de História, como identidade, democracia e cidadania, favorecem iniciativas como projetos pedagógicos integrados; mais uma oportunidade para as atividades extramuros da escola.

<sup>7</sup> No caso, Peter Lee nos lembra sobre a História “ser de segunda mão”, o conhecimento do passado é possível pela experiência do outro que o viveu. LEE, P. “Por que aprender história”. In. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, nº 42, p.19-42, out/dez., 2011.

<sup>8</sup> HARARI, Y. N. *21 lições para o século 21*. Trad. Paulo Geiger. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 323.

Os estudos do meio enquanto prática de ensino são muito bem aceitos pelas escolas, tanto na rede pública como privada, pois eles estimulam trabalhos de observação, investigação, registro e sistematização, também favorecem a integração e a iniciativa discente e docente. São comumente usados como ferramenta para lidar e abordar a história local, com problemáticas próximas ao contexto dos alunos, e também o contrário, para proporcionar o contato com realidades, situações e experiências totalmente diferentes das usuais, o que permitem aos envolvidos a acessar outros modelos, referências e informações que não se encontram nas apostilas e nem na internet.

A presença e obrigatoriedade nos currículos de conteúdos sobre a história afro-brasileira e indígena abriu um grande mercado de produção intelectual e favoreceu enormemente algumas instituições consideradas como detentoras de um saber específico, inclusive, beneficiou grupos quilombolas, indígenas, que abriram suas comunidades para receberem escolas<sup>9</sup>. O que é importante frisar é que muitos desses conhecimentos imperativos se encontram em instituições e localidades fora do ambiente escolar, o que favorece novamente a elaboração de projetos, igualmente com atividades extramuros da escola como os estudos do meio.

Raramente o professor de História consegue “romper” com as orientações curriculares e criar algo novo e autoral. Os projetos de estudos do meio são exemplos destas excepcionais ocasiões. Agora, sua permanência ou não no currículo tem acompanhado os humores da sociedade e as finalidades do ensino. Hoje, a prática está presente, mas o método já foi concebido e utilizado de diversas maneiras e não são poucas as escolas e docentes que caíram em um “modus operandi” desatento e estancado. Fora os problemas estruturais de uma rede de ensino pública (de variados tamanhos e orçamentos) e de sua gradual retirada de escolas particulares cada vez mais voltadas ao ingresso do vestibular.

As saídas escolares tiveram uma longa trajetória até chegar ao seu conceito atual. É necessário reforçar que *estudo do meio* se refere a um conceito e uma prática pedagógica construídos historicamente, produzidos e inseridos em determinados contextos e culturas escolares singulares<sup>10</sup>. E por meio da análise desses exercícios e opções didáticas em uma perspectiva histórica, é possível tecer reflexões sobre o papel do professor, as leis e orientações curriculares e, evidentemente, o ensino da disciplina.

<sup>9</sup> Turismo de Base Comunitária ou turismo comunitário. Referência: Instituto Sócio Ambiental (ISA). Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br>; Acesso: 13 de ago. 2019; BARTHOLLO, Roberto; SANSOLO, Davis Gruber; BURSZTYN, Ivan. (orgs.). *Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

<sup>10</sup> CHERVEL, 1990, op. cit.

**Atividades extramuros da escola e estudos do meio**

Inicialmente, é importante tecer algumas considerações acerca do objeto de estudo desse artigo, os *estudos do meio*. Ao longo da introdução foram utilizados propositadamente diferentes termos para designar o mesmo tipo de atividade pedagógica: trabalho de campo, saídas escolares, atividades extramuros da escola. Apesar de em certos usos eles serem, de fato, sinônimos, eles também apresentam diferenças semânticas.

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, comumente 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 fases de trabalho, com etapas anteriores e posteriores ao trabalho de campo, diferentes disciplinas e professores (ou não), com desdobramentos que vão do simples ao complexo, igualmente. No entanto, ir ao cinema assistir a 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 sua estrutura de funcionamento. Porém, ambas são atividades extramuros da escola.

No conceito hodierno, 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. O método é orientado por um projeto pedagógico que pressupõe etapas anteriores ao trabalho de campo, o próprio trabalho de campo (o estudo do meio) e etapas posteriores a saída escolar para a sistematização da pesquisa e de todo processo pedagógico<sup>11</sup>.

*Estudo do meio*, então, é uma atividade extramuros da escola, contudo, não é qualquer atividade extramuros da escola que é um estudo do meio. É importante frisar as diferenças internas dentro da mesma categoria, pois tais ações possuem encaminhamentos e envolvimento distintos em relação aos planos pedagógicos das escolas, e o mesmo acontece em relação às orientações curriculares. Ressalta-se que não se trata de hierarquizar as ações pedagógicas, mas sim de atinar sobre a coerência de seu uso<sup>12</sup>.

Para finalizar esta introdução, ressalta-se que os projetos de estudos do meio possuem uma grande potência interdisciplinar, o que vai de encontro a concepção de áreas de

<sup>11</sup> LOPES, C.; PONTUSCHKA, N. N. "Estudo do meio: teoria e prática". In. *Geografia* (Londrina) v. 18, n. 2, 2009.

<sup>12</sup> LOPES, D. E. *História dos estudos do meio: um estudo sobre práticas extramuros da escola em São Paulo*. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em História Social. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

conhecimento, todavia, o obstáculo das práticas interdisciplinares não está na existência de disciplinas escolares. Circe Bittencourt lembra que para haver interdisciplinaridade é necessário existir disciplinas, nas palavras da autora, “é fundamental o professor ter profundo conhecimento sobre a sua disciplina, sobre os conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras disciplinas”<sup>13</sup>.

### Uma longa trajetória

Aclaradas as diferenças e com a necessidade de um recorte, o texto discorre sobre experiências pedagógicas compreendidas como atividades extramuros da escola em ensino de História (mas não exclusivas da área), ocorridas na cidade de São Paulo na educação básica, que foram consideradas precursoras e/ou propriamente categorizadas como estudos do meio. Seleções dentro de uma pesquisa maior foram realizadas e, assim, optou-se por objetivar e destacar conjunturas e ensaios que permitiram vislumbrar a consolidação do conceito de *estudos do meio* partindo de atividades extramuros da escola até sua aceção contemporânea.

Quanto ao recorte temporal, existiria uma “gênese” dos estudos do meio? Uma questão difícil de asseverar, afinal, quem teria sido o primeiro a usar um trabalho de campo para ensinar História aos seus alunos? Ao acreditar em protagonismo docente, ao considerar a pluralidade de pedagogias e contextos escolares, e, ainda, ao se compreender que há um currículo oficial e outro realizado na prática<sup>14</sup>, essa questão não seria coerente.

Entretanto, mesmo na ausência de um indivíduo específico, é possível afirmar que há um início para esse tipo de exercício no ensino básico, que se localiza justamente na mudança de um currículo humanístico para uma orientação influenciada pela experiência, voltada à educação dos sentidos, harmônico à sociedade europeia impactada pelas revoluções industriais no final do século XIX.

No Brasil não seria diferente. Em um contexto de muitas transformações, dentre elas a incipiente industrialização e urbanização do país, as orientações para a educação não passariam incólumes, sobretudo pela influência de novas elites urbanas. Rui Barbosa (1849-1923), ao participar das conferências pedagógicas da Filadélfia (1876) e de Paris (1878), teve contato com autores como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Ferdinand Buisson (1841-1932) e Norman Allison Calkins (1822-1885), e trouxe a partir destes autores (entre outros) o

<sup>13</sup> BITTENCOURT, C. M. F., 2011, op. cit. p.256.

<sup>14</sup> Currículo prescrito e currículo real. GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

método de ensino intuitivo<sup>15</sup>. De acordo com Vera Teresa Valdemarin, a renovação pedagógica que começava a despontar iria contra

[...] o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, prescrevendo-lhe novo método de ensino, novos materiais, variações de atividades, estudo do meio etc. [...] O novo método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir<sup>16</sup>.

O livro “Primeiras lições de coisas – Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores”, de Calkins, foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa em 1886, por Rui Barbosa. Após seu lançamento, a obra rapidamente se espalhou pelo restante do país sendo recomendado como manual de ensino para estudantes das Escolas Normais até 1920<sup>17</sup>. O método intuitivo (dialogando com autores e concepções da ciência do trabalho) igualmente influenciou as diretrizes das Escolas de Aprendizes e Artífices criadas a partir de 1909 pelo governo federal nas capitais dos estados brasileiros<sup>18</sup>.

Na província de São Paulo, a adoção do método de ensino intuitivo se deu a partir da Regulamentação da Instrução Pública Provincial de 1887<sup>19</sup>. Dentre as modernizações didáticas, as saídas de campo com objetivos pedagógicos. No entanto, ao contrário de outras disciplinas, tal avanço só foi abarcado pela área de História anos mais tarde. Um bom exemplo

<sup>15</sup> MÉLO, C. S.; MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. “Rui Barbosa e a educação: as lições de coisas e o ensino da cultura moral e cívica”. *VIII Jornada do HISTEDBR*, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2008.

<sup>16</sup> VALDEMARIN, V. T. *Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido*. Educar. Curitiba: Editora da UFPR, n.18, p.157-182. 2001, pp.158-159.

<sup>17</sup> AURAS, G. M. T. “Manual de Lições de Coisas de Norman Calkins: produzindo professores para tecer a República em Santa Catarina”. *III Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação Escolar em Perspectiva Histórica*. 2004, p.4.

<sup>18</sup> QUELUZ, G. L. “A ciência do trabalho europeia e a educação profissional no Brasil no início do século XX”. *III Congresso Brasileiro de História da Educação*, p.1-11, 2004.

<sup>19</sup> Regulamento para instrução pública provincial de 22 de agosto de 1887. Província do Estado de São Paulo. Art. 57. As lições sobre todas as matérias dos programas deverão ser mais empíricas do que theoricas, esforçando-se os professores por transmittirem a seus discípulos noções claras e exactas das matérias, de modo a provocarem o desenvolvimento gradual das faculdades delles. Disponível em: [http://www.usp.br/niephe/bancos/legis\\_detalle.asp?blg\\_id=205](http://www.usp.br/niephe/bancos/legis_detalle.asp?blg_id=205). Acesso: 13 de fev. 2016.

dessa questão é ilustrado pelo “Ensaio de Pedagogia Practica” (1895)<sup>20</sup>, livro proposto aos professores do ensino básico de São Paulo, construído a partir de artigos publicados na revista “A Eschola Publica”. O documento foi influenciado pelas reformas do ensino e trazia o método intuitivo. No guia, a disciplina História aparece destinada aos alunos a partir da 2ª série do segundo ano do ensino preliminar. Como conteúdos: “Pequenas narrações sobre o descobrimento do Brasil. Costumes dos índios. Independência e República.” Para tratar de tais assuntos, 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”.

[...] 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 [...].<sup>21</sup>

O trecho apresenta o tom diretivo dos artigos destinados aos professores e, em relação ao ensino de História, deixa evidente a continuidade de um método mnemônico, o recurso da memorização de nomes de personagens da história nacional, por meio de narrativas e do apoio de mapas e ilustrações (também inovações metodológicas 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 à área de geografia, incluindo “noções históricas” da capital e 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 seus principais objetivos, conceitos como tempo, uso do espaço em diferentes épocas, permanências e transformações.

<sup>20</sup> THOMPSON, O.; PEREIRA, A. R. A.; SANT'ANNA, J.; TOLOSA, B. M. *A eschola publica – Ensaio de pedagogia practica*. São Paulo: Typographia Paulista. 1895.

<sup>21</sup> *Ibid.*, pp. 313-314.

No mesmo manual, encontra-se a sugestão de aula feita por Garibaldina P. Machado, colaboradora da revista na área de Geografia, que revela posicionamentos pedagógicos e ilustra como a atividade de campo era (ou poderia) ser utilizada. O termo empregado pela autora para se referir à ação é *passieo escholar*. Não há indicações de atividades prévias, nem lugares pré-estabelecidos. O campo é entendido como um meio para o trabalho de observação, o que estava de acordo com o método intuitivo da época, e é perceptível que a moderação com o espaço visitado se estabelecia de maneira discursiva e explicativa onde o conhecimento se encontrava mais no educador do que no próprio meio visitado. Todavia, 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.

#### Geographia

[...] Partiremos da sala de aula para os outros compartimentos do edifício, sua colocação, descrição da cidade, arrabaldes e principais edifícios, 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 arrebalde. 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 escholar, 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 [...]<sup>22</sup>.

Destas orientações didáticas destinadas aos docentes no final do século XIX, destaca-se que o uso ou não de atividades extramuros da escola em ensino de História sempre foram vinculadas a compreensão e aos objetivos formativos da disciplina, ou seja, enquanto sua

<sup>22</sup> Ibid., pp. 196-198.

principal finalidade foi a de formar seus alunos em relação à identidade nacional, sobretudo por meio de seus mitos e heróis cívicos, práticas de campo foram afastadas das salas de aula, mesmo em uma reformulação de ensino que pregava o empírico, a experiência, a investigação. Outro ponto que deve ser ressaltado é a relação imbricada entre o ensino de História com a disciplina de Geografia, principalmente no que se refere a trabalhos de campo. E mais, a moderação da atividade, a relação entre meio, aluno e professor, no caso referido, era uma aula expositiva no campo, sem necessariamente se apoiar nele, e trazia exercícios de observação sem orientação.

É importante destacar que no final do século XIX, se por um lado havia a influência do Positivismo, Darwinismo, Liberalismo, da Revolução Industrial, que resultava na preferência por um tipo de instrução, por outro, tratava-se de um contexto de formação de estados nacionais e havia uma demanda social pela educação, onde o principal objetivo era a alfabetização e a formação de uma identidade nacional, o que manteve o ensino de História com poucas transformações em seus conteúdos.

Contemporâneo a este momento de transformação na sociedade e no ensino, as escolas anarquistas do final do século XIX e início do século XX merecem destaque, pois justamente por pregarem um posicionamento contrário à exacerbação do patriotismo, e por sua ideologia política, apropriaram-se das inovações pedagógicas do fim do século de maneira diferenciada, sobretudo em relação ao ensino de História.

Segundo José Damiro de Moraes, no Brasil, as escolas libertárias começaram a surgir em 1895. Em São Paulo foram fundadas as Escolas Modernas nº 1 e nº 2 em 1912. Francisco Ferrer y Guardia, e as experiências pedagógicas da Escola Moderna de Barcelona, eram a base teórica da pedagogia anarquista, cuja finalidade maior da educação era a formação do proletariado e a efetivação de seu engajamento político, com conceitos de igualdade, crítica e consciência da luta de classes ao longo da história<sup>23</sup>.

Coerentes a estes objetivos, as atividades extramuros da escola ganharam força. Visitas à fábricas, museus e praças foram incentivadas. E durante o campo, além de trabalhos de observação, os alunos realizavam entrevistas e sistematizavam suas observações. De acordo com Aracely Mehl Gonçalves, ocorriam 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”<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> 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.

<sup>24</sup> GONÇALVES, A. M. “A trajetória e o pensamento educacional de Francisco Ferrer y Guardia”. In: *Cadernos de História da Educação*, v. 8, n. 1, jan./jun. 2009, pp.46-47.

Francisco Ferrer y Guardia criara o termo *excursión instructiva*<sup>25</sup> para destacar este tipo de ação: trabalho de campo no contexto escolar. Havia um objetivo educativo nas visitas, extirpando qualquer possibilidade de a experiência se tornar apenas um passeio, turismo – o que não quer dizer que a atividade não poderia ser agradável e lúdica. Também atribuíam muito crédito à experiência de vida, o contato direto entre alunos e operários nas excursões eram estimuladas e, além disso, a proposta pedagógica estava concebida por etapas formativas: existia um trabalho anterior na escola, havia uma ação orientada no campo, que envolvia observação, entrevistas, debates, e depois ocorria a sistematização da experiência e a divulgação de suas ideias por meio da publicação de artigos dos alunos no jornal da escola.

Exemplos de atividades extramuros da escola realizadas pelos colégios anarquistas em São Paulo podem ser acompanhadas pelo jornal *O Início – Publicação literaria e instructiva – Órgão dos alumnos da “Escola Nova”*, que era redigido por seus discentes. Nele é possível ler relatos de passeios feitos pelos alunos por conta própria. A recorrência dessas experiências em diversas publicações sugere o estímulo por parte da escola. No periódico também há relatos de visitas a fábricas, oficinas e lojas, como o escrito por 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. [...] Esse pó, depois de amassado com os pés, até transformar-se em uma massa mole, que passando por alguns outros trabalhos preparatorios, é levado ao forno onde se transforma em liquido, em vidro derretido. Os operários vão buscar então com canas de ferro e matéria liquida 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.<sup>26</sup>

Percebe-se aqui que as atividades de campo tinham muito trabalho de observação, com muitas descrições, mas também havia a intenção de formar os alunos criticamente em relação ao seu entorno, e o papel dos docentes era fundamental, ativa, sobretudo para

<sup>25</sup> GUARDIA, F. F. *La escuela moderna*. 1906. Digitalizado por Chantal López y Omar Cortés a partir da edição do FORU (Federación Obrera Regional Uruguay), 1960. Disponível em: <<http://sagunto.cnt.es/wp-content/uploads/2011/02/FerrerGuardiaF1.-LaEscuelaModerna.pdf>>; acesso em: 20 dez. 2013. pp. 47-48.

<sup>26</sup> *O Início – Publicação literaria e instructiva – Órgão dos alumnos da “Escola Nova”*, nº 1, ano I, São Paulo, 12 out, 1922.

moderar as discussões e questionamento dos alunos e trazer elementos da história para problematizar os contextos.

As atividades extramuros quebravam com o rigor das tradicionais carteiras enfileiradas, proporcionavam aos alunos a observação, a investigação e a reflexão sobre a sociedade, isso sem deixar de lado os objetivos pedagógicos principais da educação anarquista, além da confraternização com colegas e comunitários do bairro. As bases conceituais e procedimentais relacionadas aos trabalhos de campo, lançadas por essa corrente pedagógica, podem ser acompanhadas em experiências educacionais posteriores. Todavia, trata-se de uma experiência pedagógica restrita, no âmbito particular.

As atividades escolares externas à sala de aula apareceram pela primeira vez destacadas como proposta metodológica, em um programa de instrução pública oficial, em 1931 com a Reforma Francisco Campos. Anteriormente, enaltecera-se o exercício de observação, em que as saídas poderiam estar presentes ou não, com a reforma, oficializou-se novos métodos de ensino e priorizou-se seus usos, inclusive nas aulas de História. De acordo com as novas instruções:

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. [...] 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<sup>27</sup>.

A questão é que 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”<sup>28</sup>, o que obviamente limitou as experimentações e deixou as atividades extramuros da escola como acessórios. Também é importante frisar que a instrução metodológica de ensino sugeria visitas “em excursões a lugares históricos, a apreciação dos monumentos, etc.”, o que estabeleceu alguns pressupostos: primeiramente, que existiriam lugares com história e outros não, pois ao se referir a “lugares históricos” pressupõem-se “os não históricos”; além disso, os autores de tal

<sup>27</sup> HOLLANDA, G. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957, p.21.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 21.

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.

“Ir apreciar os monumentos” também merece atenção. Le Goff, 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<sup>29</sup>. 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.

A partir da década de 1930, os Estudos Sociais e os *métodos ativos* de ensino, influência norte-americana referendada por autores como John Dewey, William Heard Kilpatrick, começaram a ganhar projeção no Brasil. Sob o argumento de que a “vida real” não se apresentava separadamente em disciplinas, acreditava-se que os Estudos Sociais preparariam melhor os alunos para viver em sociedade.

A área de Estudos Sociais aglutinava as disciplinas de História, Geografia, Antropologia, Sociologia, Economia e, em meio a diluição dessas ciências, os métodos tornaram-se de vital importância para seu bom resultado<sup>30</sup>. Nesse contexto, atividades extramuros da escola ganharam importância, contudo, os alunos ainda eram encaminhados para observar monumentos da “história pátria” e ir às ruas para festejar as festas cívicas. A abundância de sinônimos como *passeio*, *visitas*, *excursões*, encontrados em materiais didáticos da época para empregar os estudos do meio, já demonstra o caráter auxiliar da atividade.

Somente no final da década de 1950, com as Classes Experimentais, e na década de 60 com os ginásios Vocacionais, as atividades extramuros da escola ganharam projeção e amadurecimento, inclusive aparecendo o termo estudo do meio com naturalidade dentro dos planejamentos. Anteriormente, encontrava-se a palavra meio para designar trabalhos escolares externos, como as *promenades scolaires* de Célestin Freinet - “pour explorer leur milieu”, ou com John Dewey e os Estudos Sociais, mas no Brasil não havia até a década de 50 o termo estudo do meio próximo ao seu entendimento moderno.

O conceito chega por influência da experiência francesa de *La pédagogie des classes nouvelles*<sup>31</sup>. Entre os anos de 1959 e 1962, com o objetivo de inovar a educação nacional, classes

<sup>29</sup> LE GOFF, J. *História e memória*. 5 ed. Trad. Bernardo Leitão... [et al]. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p.526.

<sup>30</sup> BITTENCOURT, C. M. F., 2011, op. cit. p.74.

<sup>31</sup> BLOCH, M. *La pédagogie des classes nouvelles*. Paris : Presses Universitaires de France, 1953.

experimentais de ensino foram executadas em 46 estabelecimentos de oito estados, sendo eles, em sua maioria, privados e confessionais, destinados a uma clientela de elite social.<sup>32</sup>

Já 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. De acordo com 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”. Entretanto, essa ligação direta nunca aconteceu e os Ginásios desfrutaram de certa autonomia<sup>33</sup>. 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. Com exceção de São Caetano, as escolas funcionavam em período integral e todas englobavam o 1º ciclo do ensino de grau médio, correlato ao Ensino Fundamental II.

O Ginásio Vocacional tinha seu 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.

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. Havia a concepção de que o aluno era sujeito de sua educação e que cada estudante era único, sendo necessário saber trabalhar com essas individualidades no processo pedagógico.

<sup>32</sup> 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.

<sup>33</sup> 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, p. 21.

De acordo com Joana Neves, esse posicionamento rompia com a ideia de educação massificada comum na época. 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<sup>34</sup>.

Os Vocacionais não adotavam livros didáticos e estimulavam a pesquisa em diferentes documentos, além do uso de fontes orais, assim, 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. Segundo Tamberlini, os estudos do meio realizados nos Vocacionais iam ganhando complexidade com o passar dos anos, algo coerente a concepção de Estudos Sociais. 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.<sup>35</sup> Outro diferencial era que a própria unidade pedagógica poderia decorrer de um estudo do meio, deixando de ser um complemento, uma técnica ou uma ferramenta metodológica e passando a ser o próprio projeto de ensino<sup>36</sup>.

A experiência vocacional estruturou metodologicamente a prática de estudos 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. Em seguida, durante o trabalho de campo, havia o incentivo à investigação, à observação e ao contato, por meio de entrevistas, com moradores, comerciantes e agentes sociais inseridos no espaço abordado, sempre se contando 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

<sup>34</sup> 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, p. 118.

<sup>35</sup> 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, p. 65.

<sup>36</sup> 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, p. 106.

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 a concepção pedagógica do vocacional: a compreensão do entorno e do papel do aluno enquanto cidadão ativo e responsável em uma sociedade democrática. E 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.

Após muitos embates políticos e perdas gradativas de autonomia, no dia 12 de dezembro de 1969, estando já em vigência o Ato Institucional nº 5, ocorreu a ocupação simultânea das seis escolas vocacionais. A experiência vocacional foi considerada subversiva e extinta pelo Decreto Estadual 52.460 do dia 5 de maio de 1970.

Mesmo tendo sido breve sua existência, os vocacionais deixaram marcas no ensino paulista e influenciaram gerações de docentes que, após o silêncio dos anos 1970, retomaram, como bandeira política, muito do que se trabalhou em seus corredores. Alguns antigos docentes dos ginásios vocacionais entraram em escolas particulares e também propagaram suas ideias no âmbito privado. A estrutura proposta pelos vocacionais para os estudos do meio é encontrada até os dias de hoje nas escolas de São Paulo.

No início dos anos 1980, contexto de recessão econômica e abertura política gradual, a classe de professores passou a reivindicar mudanças gerais no currículo. Esse foi um período de reorganização dos profissionais de História, pois além do debate referente aos Estudos Sociais, houve 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.

As atividades extramuros da escola, que foram silenciadas na década de 1970, e quando retomadas, voltadas para um ensino patriótico, eram vistas com reticências, entretanto, com a abertura política, professores influenciados por experiências como a dos Vocacionais e das Escolas de Aplicação voltaram a lutar por seu uso.

A década de 1980 é fundamental para se compreender como as atividades extramuros da escola foram consolidadas na prática docente de História. Nas escolas públicas é observável que os estudos do meio 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, observa-se que gradativamente elas passaram a ser realizadas apenas por escolas, em sua maioria, elitizadas.<sup>37</sup>

O livro *Repensando a História*<sup>38</sup>, do início dos anos 1980, traz dois trabalhos de estudos do meio deste contexto, um relato de Circe Bittencourt, na época, professora de História da rede estadual paulista de ensino, e outro de Eduardo Berardi Jr., que registrou sua experiência com o colégio particular Rainha da Paz do município de São Paulo.

A experiência descrita sobre a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professor Architiclino Santos, localizada no bairro Parque Continental, zona oeste de São Paulo, entre os anos de 1979 e 1981, apresenta 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. Circe Bittencourt também explicita os referenciais teóricos que subsidiavam sua prática na época, e fez 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 e do Colégio de Aplicação da USP. Na experiência vocacional, as áreas eram organizadas com a concepção de unidade pedagógica, e 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 entrava como um recurso didático que permitia o trabalho conjunto com várias disciplinas, mas tratava-se de uma ação pontual de ensino, e não da integração dos currículos das diferentes áreas. É importante frisar que seus referenciais teóricos vinham, principalmente, de experiências escolares, criadas e registradas por professores da educação básica.

Ao longo do relato, percebe-se a dificuldade para a realização dos estudos do meio. Circe Bittencourt discorre sobre várias reuniões preparatórias para as atividades, “feitas fora do horário de aula, na escola, ou na casa de algum dos professores”, e também sobre rateios de dinheiro entre alunos e docentes, além do problema em relação à agenda dos estudantes do período noturno, que trabalhavam pela manhã e não podiam realizar saídas em dias de semana<sup>39</sup>.

Igualmente marcante no relato é a integração dos professores dentro do projeto, onde a qualidade dos especialistas envolvidos, com amplo conhecimento de suas disciplinas, permitia realmente orquestrar um trabalho interdisciplinar. Assim, uma usina de açúcar e álcool no interior de São Paulo, visitada em um sábado, desencadeou boas discussões para as aulas de História, Geografia, Português, Química e Biologia, debates estes que se enveredaram

<sup>37</sup> LOPES, D. E., 2014, op. cit. pp. 87-96.

<sup>38</sup> SILVA, M. A. (org.). *Repensando a História*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, Rio de Janeiro, 1994.

<sup>39</sup> BITTENCOURT, C. M. F. “O meio como História”. In: SILVA, M. A. (org.), 1994, op. cit., p.105.

sobre a história e as relações de trabalho e estruturas sócio-políticas até passar pelo meio ambiente, moléculas de açúcar e a formação química do álcool. Além disso, o projeto pedagógico contemplava momentos de pesquisas anteriores ao trabalho de campo, procedimentos de investigação durante a atividade, como registros, entrevistas com funcionários, e sistematizações posteriores do que fora visto e investigado.

O segundo relato presente no livro, intitulado “Um trabalho de pesquisa de campo: estudo de uma casa bandeirante”, de Eduardo Berardi Júnior, traz a experiência de estudo do meio realizado pelo colégio Rainha da Paz em 1983, escola, na época, com uma clientela de diversos setores da classe média. A visita ao Sítio da Ressaca, localizado 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 eles 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 Jean Piaget, 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”. 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.”<sup>40</sup>

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”<sup>41</sup>, ou seja, fez-se um apelo ao trabalho de observação, de investigação por meio de vestígios e de sinais para se chegar à historicidade do local.

A relação com as orientações curriculares era direta e se repara que a maior preocupação era 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.

<sup>40</sup> BERARDI JÚNIOR, E. “Um trabalho de pesquisa de campo: estudo de uma casa bandeirante”. In: SILVA, M. A. (org.), 1994, op. cit., p. 107.

<sup>41</sup> Ibid., p. 108.

Os artigos presentes no livro são exemplos localizados e contextualizados de relatos de estudos do meio nas escolas. Abordam lugares distintos, com públicos, preocupações e faixas etárias diversas, mas trata-se de experiências recorrentes de sua época, e já escancaravam as diferenças entre o mundo privado e o público, e os caminhos que cada rede de ensino construiu em relação aos usos das atividades extramuros da escola.

Os 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 extraclasse”<sup>42</sup>, o que se teve de fato foi 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 terceirização dos serviços de estudos do meio e a subsequente retirada do protagonismo docente antes presente nas práticas. Com os educadores acumulando várias funções na escola, os embates trabalhistas (afinal, os projetos de estudos do meio envolvem horas extras de trabalho), 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, pois com a presença das empresas, os professores deixaram de participar da elaboração do projeto didático, não se envolveram mais na produção e no processo da ação, e delegaram inclusive a moderação com o espaço para os monitores contratados.

A interdisciplinaridade das antigas propostas acabou se esvanecendo. O protagonismo docente minguou. As escolhas dos trajetos retornaram às “certezas patrimoniais”, aos “lugares oficiais de memória”, e novamente foi constatada a transposição da sala de aula para o meio abordado. Essa situação foi construída conjuntamente por escolas e agências, não se eximindo as coordenações pedagógicas da responsabilidade de, muitas vezes, dispensarem as reuniões anteriores aos estudos do meio com seus prestadores de serviço, e por continuarem a apostar em situações/viagens conhecidas para a escola, os mesmos locais todos os anos, os “lugares que dão certo”, o que enrijeceu a criatividade de seus formadores.

As atividades extramuros da escola e os estudos do meio, muito em razão das ações realizadas por colégios e docentes como os citados anteriormente, hoje, estão presentes em todas as orientações curriculares destinadas ao ensino em São Paulo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o estudo do meio é apresentado como atividade fundamental

<sup>42</sup> SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Movimento de Reorientação Curricular, História, visão da área 6/7*. Documento 5. CO-DOT-PSGSa – 002/92. São Paulo, 1992, p.31.

para o aprendizado no domínio da educação básica (ensino fundamental e médio)<sup>43</sup>. Na nova BNCC, não há uma proposta esmiuçada sobre o método, contudo os estudos do meio são citados indiretamente para os anos iniciais do ensino fundamental como atividades importantes por proporcionarem diferentes experiências, trabalhos de observação, desenvolvimento de análises, entre outros aspectos positivos<sup>44</sup>.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo chegou a promover o programa Cultura É Currículo (2008)<sup>45</sup>, este 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” foi a ratificação do método de estudo do meio na prática docente, pois levou a atividade para além da presença em orientações curriculares, com sugestões de ações esmiuçadas em manuais; inseriu-a para dentro de um programa que apresentou estrutura e uma articulação entre escolas e instituições culturais nunca antes vistas na rede pública de ensino paulista.

O Programa Cultura é Currículo permanece, todavia, atualmente, o site da Secretaria de Educação do Estado destaca apenas um dos projetos de seu programa, o “Lugares de Aprender”, que envolve as demais instituições culturais sob a responsabilidade do estado, como museus, casas de cultura, parques, dentro de uma lógica de investimento em detrimento de número de visitantes<sup>46</sup>. Além disso, a busca não é facilitada e é necessário ir para o site da FDE em busca de mais informações sobre o programa e materiais didáticos. Claro indício do enfraquecimento do projeto, algo, inclusive, coerente com a posição política do atual Governo do Estado que vem realizando constantes cortes na área da cultura.

<sup>43</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.89-96.

<sup>44</sup> BRASIL. Ministério da Educação. 1998, op. cit., p. 355.

<sup>45</sup> SÃO PAULO (Estado). 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.

<sup>46</sup> O Governo do Estado de São Paulo, por meio do Portal da Transparência Estadual, disponibiliza dados referentes às verbas destinadas aos museus e casas de cultura. No caso, há um histórico de 2004 a 2017 em relação aos investimentos na área cultural do estado. Nota-se facilmente a inserção do Programa Cultura é Currículo no orçamento a partir de 2008. Dentre outras informações, é possível perceber a relação intrínseca entre o número de investimento e repasse às instituições com o número de visitantes. O ano de 2014, por exemplo, foi a ano de maior repasse e de maior número de visitantes. Agora, não foi possível para este artigo afirmar se em 2019 a verba de cada instituição continua relacionada ao número de visitantes, algo observado em pesquisas anteriores. Governo do Estado de São Paulo. Transparência Cultural. Disponível em: <<http://www.transparenciacultura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Serie-Historica-dados-consolidados-Museu.pdf>> Acesso: 15 ago.2019.

No âmbito municipal, trabalhos de campo aparecem com a mesma relevância. Como visto anteriormente, currículos e propostas pedagógicas que se enveredam por uma seara interdisciplinar utiliza-os como recurso, integrados à projetos. No caso da Secretaria Municipal de Educação, ainda há uma grande ação no contraturno escolar, o programa é uma complementação à formação dos alunos, com oficinas, esportes e também saídas culturais à museus, teatros, bibliotecas. 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, os Centros Educacionais Unificados (CEUs), entre outros.<sup>47</sup>

Apesar da evidente consolidação do método de ensino, presente nas orientações e currículos, como alertado anteriormente, na prática, tanto no âmbito público como privado, as saídas das escolas apresentam diversas dificuldades. E não se trata apenas de burocracia e da falta de transporte, trata-se da ausência de um maior entendimento sobre as práticas extramuros da escola e seu potencial formativo. O fato é que a maioria dos alunos, sobretudo da rede pública, não teve acesso à estudos do meio, se muito, tiveram saídas culturais.

Outra questão, de suma importância, é que as saídas não privilegiam projetos criados pelos docentes. Tanto o estado como o município possuem uma série de espaços determinados que são ofertados às escolas, os professores devem se adequar a eles, enrijecendo evidentemente a criação pedagógica. A situação maiormente encontrada é a elaboração de um projeto a partir do espaço possível a ser visitado, onde se soma todos os problemas burocráticos citados anteriormente, que envolvem transporte, sorteios, a oferta de traslados a um espaço que simplesmente “caem” para os docentes das secretarias para as salas de aula.

### Considerações para um próximo passo

A análise de atividades pedagógicas em ensino de História, realizadas em ambientes externos às salas de aula, em uma perspectiva histórica, indica que ocorreram sucessivas transformações práticas e conceituais até se chegar ao conceito hodierno de *estudos do meio*. As opções pedagógicas por atividades extramuros da escola (ou não) sempre estiveram

<sup>47</sup> PORTARIA CONJUNTA SMC/SME Nº 002, de 08 de abril de 2019, define responsabilidades comuns relativas à integração e compartilhamento de programação e ações artístico-culturais dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), teatros e bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação (SME) com os equipamentos culturais da Secretaria Municipal de Cultura (SMC). Disponível em: <<https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/79-portarias/7802-portaria-conjunta-smc-sme-n-002-de-08-04-2019-define-responsabilidades-comuns-relativas-a-integracao-e-compartilhamento-de-programacao-e-aco-es-artistico-culturais-dos-centros-educacionais-unificados-ceus-teatros-e-bibliotecas-da-sme-com-os-equipamentos-culturais-da-smc>> Acesso: 15 ago. 2019.

atreladas a finalidade do ensino de História e seu contexto, permitindo reflexões sobre a sociedade e suas demandas.

No final do século XIX, as aulas da disciplina continuavam se apoiando em um método mnemônico e seu objetivo era a formação da identidade nacional por meio de seus mitos e heróis. Conhecer a localidade e suas transformações ficou a cargo da área de Geografia, que influenciada pelo método intuitivo, passou a utilizar os *passeios escolares*, saídas da escola, para que os alunos conhecessem seu entorno. A moderação dos *passeios escolares* exercida pelos docentes se desdobrava como aula expositiva, o principal objetivo era trabalhar a observação e a atividade pedagógica tinha um fim em si mesma, sem associação com etapas anteriores ou posteriores.

Contemporânea a esse período, as escolas anarquistas contribuíram para o desenvolvimento do conceito e da prática de estudos do meio. Por objetivarem principalmente a formação política de seu colegiado, propuseram usos metodológicos diferenciados como as *excursións instructivas*. Além de quebrar com a rigidez das salas de aula, as saídas de campo vislumbravam proporcionar aos alunos não só conhecer seu entorno como também criticá-lo. As *excursións instructivas* faziam parte de um projeto pedagógico, não se tratava de uma ação pontual de observação, e a moderação dos professores com o espaço e seus alunos era intensa. A atividade pedagógica era um meio, não um fim. Havia etapas anteriores ao campo, incentivavam-se os alunos a entrevistar operários, funcionários, moradores, dos locais visitados. Debates sobre o observado eram instigados. Havia a obrigatoriedade de registros e sistematizações por parte dos discentes e ainda os mesmos eram convidados a publicar suas reflexões no jornal das escolas e/ou trocar correspondências com alunos de outros colégios anarquistas.

Nas décadas de 1930 e 40, encontra-se uma variedade de sinônimos para as saídas escolares, como *passeios*, *excursões*, *viagens*, onde é perceptível uma amálgama de discernimentos em relação ao uso dessas práticas. Na área de história, em pleno governo Vargas, os estudantes eram conduzidos a reverenciar monumentos da história pátria e organizados para festas e desfiles cívicos. É comum encontrar nos materiais didáticos da época, a ideia de que existiam “lugares históricos” (e outros não) para se aprender sobre as bases do país, ou “pontos mais dignos de visita do município”<sup>48</sup>. A relação com os museus e o ensino de História se afinaram neste contexto. Todavia, a moderação com o espaço exercida pelo professor manteve-se majoritariamente discursiva expositiva, enraizou-se a ideia de que existiam locais detentores de saberes históricos, e hierarquizou-se espaços da cidade com essa alcunha. Coerente a finalidade do ensino de História da época, não se identifica saídas

<sup>48</sup> SERRANO, J. *Como se ensina História*. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1935, p.130.

escolares vinculadas à projetos, com etapas anteriores e posteriores a prática; as atividades extramuros da escola eram complementares à formação dos estudantes.

Paulatinamente as ações externas às escolas foram se tornando presentes na educação. O ensino de História acompanhou as transformações da sociedade brasileira que adotou um modelo urbano-industrial, apoiado em uma política desenvolvimentista. Neste contexto de mudanças, demandas sociais influenciaram os caminhos do ensino. As Classes Experimentais do final da década de 1950, e os Ginásios Vocacionais da década seguinte, foram ensaios pedagógicos pontuais promovidos pelo Estado que vislumbraram mudanças basilares na educação; experiências onde as atividades extramuros da escola ganharam grande importância.

O termo *estudos do meio* passou a ser empregado com naturalidade, este, concebido como método e também projeto de ensino, interdisciplinar, integrado a unidades pedagógicas e transversal a todas as disciplinas. Os estudos do meio apareceram organizados por etapas, com trabalhos anteriores à saída escolar, com orientações e moderações específicas para o trabalho de campo, e com ações posteriores já no âmbito da escola. Além de sistematizações em relatórios, seminários, havia uma última fase que seria a devolutiva da pesquisa e atuação/intervenção social por parte dos alunos, como a apresentação de questões investigadas - saneamento básico, leis trabalhistas, acesso ao ensino, entre outros temas - em Câmaras Municipais. O professor tinha uma postura extremamente atuante, com pesquisas prévias e conhecimento do local a ser visitado, com tarefas posteriores de acordo com as demandas de seus alunos e com uma mediação dialética em relação ao meio, questionando-o, levantando hipóteses, moderando informações e priorizando a investigação de seus alunos em relação aos espaços visitados. Os estudantes por sua vez também se engajavam nas pesquisas e nas posteriores ações civis (quando o caso), e o ensino se dava entre este ir e vir ao campo. O meio como ponto de partida para confrontar hipóteses e conhecimentos prévios, e assim realizar mais pesquisas e descobrir mais informações.

O que foi estruturado durante a experiência vocacional em relação às atividades extramuros da escola permanece até os dias de hoje como referência teórica e procedimental. Ela influenciou gerações de docentes nos anos 1980 e 1990, que por sua vez contribuíram com rigor investigativo; propuseram novos espaços e localidades para trabalho, investiram em projetos pedagógicos com a existência do método. Os estudos do meio voltados ao ensino de História ganharam complexidade com procedimentos de pesquisa e sistematização de informações, acentuaram-se os trabalhos com diferentes materialidades, análise de cultura material, discussões sobre patrimônio material e imaterial, a observação e a investigação nos espaços visitados na busca de informações sobre um passado. O papel do professor durante os

trabalhos também foi debatido e priorizou-se uma postura atuante, tendo o meio como um lugar de possibilidades e não de respostas prontas.

A partir dos anos 1980, acentua-se as diferenças de cada rede de ensino em relação as práticas extramuros da escola. Atualmente, se há um ponto que distingue as escolas públicas das particulares é a presença e a localidade em que se realizam os estudos do meio. Enquanto a rede pública enfrenta problemas como a imposição de roteiros fora de seus projetos pedagógicos, ausência de transporte e outras formas de apoio e fomento, as escolas particulares elegeram seus trabalhos de campo como objetos de status, que envolve uma ideia de “quem tem mais, viaja mais longe”, ou para lugares exóticos que vão desde Orlando (para estudar o Mickey?) até a Serra da Capivara.

No âmbito privado, principalmente a partir dos anos 90, ocorreu o fenômeno da terceirização dos serviços de estudos do meio. Os professores ao longo de suas carreiras foram acumulando funções dentro das escolas, e uma delas foi a produção dos trabalhos de campo, que sem dúvida demandavam, e muito, do professor. Ao invés dos docentes acumularem ganhos financeiros por estas iniciativas, o que se viu foi o contrário. As escolas ao terceirizar os serviços de estudos do meio para agências de turismo pedagógico tiraram do professor seu protagonismo. Em muitos casos, com a presença das empresas, 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, de fato, as empresas envolvidas, quando sérias, se encarregaram de toda a parte tormentosa 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 mesma área em um mesmo estudo do meio, ajudando o professor da disciplina responsável pela saída, por exemplo, muitos historiadores em um único trabalho em Ouro Preto, Minas Gerais, ao contrário de apenas um professor da escola. Contudo, o maior problema é que os antigos protagonistas das agências, normalmente especialistas, acadêmicos, assumiram cargos administrativos de suas empresas tornando-se gestores, situação comum diante do sucesso desse nicho; 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.<sup>49</sup>

Atualmente, os estudos do meio e as demais atividades extramuros da escola estão presentes nos parâmetros e orientações curriculares e são integrantes dos planos pedagógicos de escolas de ensino público e privado. Porém, gradualmente os estudos do meio têm sido

<sup>49</sup> LOPES, D. E., 2014, op. cit. pp. 105-113.

deixados aquém de suas potencialidades, sendo inclusive excluídos da grade de determinados colégios.

É notável a concepção de professor, aluno e ensino que estruturam esse método investigativo, entretanto, ele não está inserido em uma lógica voltada para exames, e pela falta de conhecimento sobre a prática, poucos arquitetam projetos que integrem os estudos do meio com os conteúdos que porventura possam cair em uma avaliação.

Com a ausência dos professores na elaboração dos projetos pedagógicos, o estudo do *meio* se tornou esvaziado de sentido, e pelos já citados problemas de moderações com os espaços, o meio tornou-se uma maneira de comprovar o que foi visto em sala de aula ou na internet (isso, quando pesquisado anteriormente). Todavia, o trabalho de campo admite justamente o contrário, permite a confrontação do que foi pesquisado; o meio pode ser previsível, mas não circunspecto. São diversos estímulos diferentes que trazem uma possibilidade infinita de significações e relações. Ir ao campo constrói uma dinâmica de acesso à informação diferente da usual, inquisidora, nada passiva, diferente da realizada à frente do computador, trata-se de um contato com um mundo externo vivo, a-digital, fora de controle.

Os estudos do meio foram se tornando cada vez mais complexos de acordo com as necessidades da sociedade em relação aos seus objetivos de ensino. Na atual conjuntura, vislumbra-se dois caminhos: um deles é voltar a ser uma atividade acessória. Confundir-se-á saídas culturais com projetos de estudos do meio, as investigações sobre a história de uma localidade serão tratadas igualmente a um passeio turístico, serão eleitos (erroneamente) locais como detentores de história, e os professores e alunos serão acolhidos por simpáticos animadores/monitores de áreas educativas ou de agências de turismo pedagógico, que discursarão sobre os espaços visitados a partir de suas leituras pessoais, estas, desconexas de qualquer plano pedagógico da escola dos visitantes.

O outro é compreender os estudos do meio como um método que teve uma longa trajetória para consolidar-se, até chegar a um trabalho que envolve observação, investigação, criticidade, atuação/intervenção social, acrescida de uma necessidade contemporânea que é a *apropriação* do espaço, público e privado, no sentido amplo de empoderamento.

Um dia, acompanhando um estudo do meio realizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, no bairro do Glicério, centro de São Paulo, a professora de História Márcia Dias contou-me que seus alunos tinham receio de entrar na Catedral da Sé, pois temiam serem maltratados e rechaçados do local. Essa afirmação me abalou bastante, pois nunca havia conjecturado algo como isso, estudantes terem o receio de entrar em uma igreja com medo de discriminação. Ressalta-se ainda que os alunos do Glicério são literalmente vizinhos da Catedral. O abismo social se revelou mais profundo naquele momento.

A escola fica no coração do bairro, vestígios de uma antiga fábrica são perceptíveis, e em seu entorno, casas da antiga vila operária, a Vila Suíça, assombram as ruas e seus poucos transeuntes. O estudo do meio com os alunos só foi permitido graças ao consenso de “forças paralelas locais” e por muitos deles também serem moradores da baixada. Descobri que os estudantes pouco frequentavam a cidade, na verdade, quase nada fora os três ou quatro quarteirões entre os muros da escola e os de suas casas.

Ocorreu-me que não só os alunos, mas todos estão perdendo a cidade. Por muitos motivos que vão além da “lógica do condomínio”. A exploração da metrópole paulistana, de suas áreas públicas e privadas, seja pelo medo, seja pelo esforço de deslocamento, sejam pelas barreiras visíveis e invisíveis, que a sociedade erigiu permitindo a presença de um ou de outros grupos em locais determinados, nunca foi tão limitada.

Os estudos do meio ganham então uma nova função nos dias atuais, o de permitir a *apropriação* dos espaços, públicos e privados, em seu sentido amplo, tanto fisicamente como cognitivamente, pois eles permitem a volta a eles, o contato, regularizam o motivo de se estar nas localidades, investigando, examinando, justificam o estado de ser curioso e questionador em relação ao mundo, permitem refletir sobre dinâmicas sociais. Objetivando propriamente a história de São Paulo, quanto as ruas do Glicério, ausentes de quaisquer livros didáticos escolares, nos contam sobre a História de São Paulo? Muito. Do passado colonial até os dias atuais.

Michel de Certeau, em *A invenção do cotidiano*, lembra sobre atividades que vão de encontro com a “administração panóptica” da cidade, “maneiras de fazer” que interagem de outro jeito com os limites previstos, ações e vivências que elegem outros marcos e pontos de resistência na ordem da urbe. Para o autor, “o ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (*speech act*) está para a língua ou enunciados proferidos”<sup>50</sup>, é um processo de apropriação do terreno, do ambiente, onde o transeunte se apropria do espaço e propõe sentido, desvios, seleções; “o usuário da cidade extrai fragmentos do enunciado para atualizá-los em segredo”.<sup>51</sup>

Os estudos do meio, entre outros métodos de ensino, que objetivem a formação crítica e a criatividade, que rompam com discursos históricos dados a priori, que contestem a realidade, que confrontem uma ordem espacial, com seus entraves visíveis e invisíveis, devem estar presentes em quaisquer currículos que sejam propostos e ser transversais a todas as disciplinas. A situação didática é fortalecida pelo uso de novas tecnologias, as informações coletadas e pesquisadas anteriormente se chocam com realidades, acervos e moderadores,

<sup>50</sup> CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Petrópolis: Ed. Vozes, 3ª ed., 1998, p.177.

<sup>51</sup> Idem, p. 178.

R E V I S T A   A N G E L U S   N O V U S

alunos e professores retomam seu protagonismo, na ação, na moderação, na pesquisa e sistematização.

Recebido: 19/08/2019

Aceito: 27/10/2019