

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Geografia
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia - PROFGEO**

GLEDMAR PIRES DE MOURA

**NO MEIO DAS PEDRAS, CAMINHOS:
Intercessões entre o estudo do meio, a Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino de
Geografia na educação escolar**

BRASÍLIA

2024

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Geografia
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia - PROFGEO**

GLEDMAR PIRES DE MOURA

**NO MEIO DAS PEDRAS, CAMINHOS:
Intercessões entre o estudo do meio, a Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino de
Geografia na educação escolar**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Geografia pelo programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Adilson Steinke

BRASÍLIA

2024

Para Cecília,
razão das minhas comoções mais profundas,
que me move.

AGRADECIMENTOS

Aos membros da banca, pela disponibilidade, pelo cuidado e pelas contribuições fornecidas durante a qualificação;

Ao Valdir, pelas orientações, pela autonomia e pelos conselhos (estes tornaram amenos os momentos mais difíceis desse trabalho);

Ao programa, pela oportunidade, e aos colegas de turma, por quem alimento muita admiração;

Aos estudantes, professores e residentes que compartilharam comigo o chão das escolas em que trabalhei, pelos ensinamentos;

Às minhas amizades, cuja nomeação se faz desnecessária diante do reconhecimento *à priori* da destinação, pela camaradagem que me orgulha e me alegra;

Aos meus familiares, nas figuras da minha filha, da minha mãe, dos meus avós, dos meus irmãos, das tias e dos primos, a quem desejo o mundo, de coração.

RESUMO

MOURA, Gledmar Pires de. **NO MEIO DAS PEDRAS, CAMINHOS: Intercessões entre o estudo do meio, a Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino de Geografia na educação escolar**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

Há uma visão sobre a escola que pode ser sintetizada pelo seguinte exercício imaginativo: uma criança triste, sentada em uma sala de aula enfileirada, olhando pela janela e contemplando a possibilidade de ser feliz ‘lá fora’. Ainda que expresse paradoxos existentes na reprodução da escola, essa visão não representa na integralidade a complexidade do trabalho pedagógico. Fomentando uma visão afirmativa da educação escolar, o presente trabalho buscou estabelecer uma articulação entre o estudo do meio, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar (e nesta, em particular, com o ensino de Geografia), dividindo-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo fundamenta a escola como espaço de produção de conhecimentos, de desenvolvimento psíquico e humanização. O segundo capítulo apresenta as bases da formação da Pedagogia Histórico-Crítica como concepção pedagógica crítico dialética, revisitando suas origens, seus pressupostos e os momentos pedagógicos propostos pelo seu método. O terceiro capítulo acena para o desenvolvimento de estudos do meio na educação básica no Brasil, apresentando suas origens e seus objetivos, com destaque para sua relação com o ensino de Geografia. O quarto capítulo elabora uma concepção teórica de estudo do meio que amarra as suas etapas (Prólogo, Aula de campo e Desfecho) aos momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica (Prática social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social final). O quinto capítulo relata uma experiência de estudo do meio realizada no contexto de uma escola de educação básica da rede pública de ensino do Distrito Federal. Sob a orientação de uma perspectiva dialética de apreensão do real, o estudo do meio foi concebido como um recurso metodológico que, pela mediação *in situ* de atividades empírico-abstratas, amplia os espaços educacionais, incita a interdisciplinaridade e qualifica a condução dos percursos lógicos de ensino (objetivação) e de aprendizagem (apropriação). Nesse sentido, a realização de estudos do meio na educação básica: a) Viabiliza a elaboração conceitual sobre a realidade concreta; b) Estimula o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; c) Contribui para visibilizar e desnaturalizar contradições enraizadas na localidade (auxiliando a subsunção do fetichismo do espaço geográfico); d) Fomenta a releitura da prática social; e) Enriquece as práticas e saberes espaciais e o raciocínio espacial dos estudantes.

Palavras-chave: Educação escolar; Estudo do meio; Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino de Geografia;

ABSTRACT

MOURA, Gledmar Pires de. **IN THE MIDDLE OF THE STONES, PATCHES: Intersections between study of the environment, Historical-Critical Pedagogy and Geography teaching in school education.** 2024. Dissertation (master's degree) - Institute of Human Sciences, Department of Geography, Professional Master's Program in Geography Teaching, University of Brasília, Brasília, 2024.

There is a vision of the school that can be summed up by the following imaginative exercise: a sad child, sitting in a classroom, looking out of the window and contemplating the possibility of being happy 'outside'. Although it expresses the paradoxes that exist in school reproduction, this view does not fully represent the complexity of pedagogical work. Encouraging an affirmative vision of school education, this work sought to establish a link between environmental studies, the foundations of Critical-Historical Pedagogy and school education (and in particular with Geography teaching), divided into five chapters. The first chapter establishes the school as a space for the production of knowledge, psychological development and humanization. The second chapter presents the foundations of the formation of Historical-Critical Pedagogy as a critical dialectical pedagogical concept, revisiting its origins, its assumptions and the pedagogical moments proposed by its method. The third chapter looks at the development of environmental studies in basic education in Brazil, presenting their origins and objectives, with an emphasis on their relationship with Geography teaching. The fourth chapter elaborates a theoretical conception of the environmental study that links its stages (Prologue, Field lesson and Conclusion) to the moments of the Historical-Critical Pedagogy method (Initial social practice, Problematization, Instrumentalization, Catharsis and Final social practice). The fifth chapter reports on an environmental study experience carried out in the context of a public elementary school in the Federal District. Under the guidance of a dialectical perspective of apprehending reality, the environmental study was conceived as a methodological resource which, through the in situ mediation of empirical-abstract activities, expands educational spaces, encourages interdisciplinarity and qualifies the logical paths of teaching (objectification) and learning (appropriation). In this sense, carrying out environmental studies in basic education: a) Enables conceptual elaboration on concrete reality; b) Stimulates the development of higher psychic functions; c) Helps to make visible and denaturalize contradictions rooted in the locality (helping to subsume the fetishism of geographical space); d) Encourages the re-reading of social practice; e) Enriches spatial practices and knowledge and students' spatial reasoning.

Keywords: School education; Study of the environment; Historical-Critical Pedagogy; Geography teaching;

SUMÁRIO

Introdução.....	7
Capítulo 1. Escola e produção de conhecimentos	12
Capítulo 2. Preâmbulo à Pedagogia Histórico-Crítica.....	15
2.1. Raízes da Pedagogia Histórico-Crítica.....	19
2.2. Contextualização da formação da Pedagogia Histórico-Crítica.....	22
2.3. Momentos do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica	26
Capítulo 3. Aproximações entre o estudo do meio e o ensino de Geografia na educação básica.....	41
3.1. A vinculação do estudo do meio ao ensino de Geografia na educação básica.....	44
Capítulo 4. Para uma concepção dialética do estudo do meio.....	52
4.1. Notas para o esboço de uma concepção dialética do estudo do meio.....	57
Capítulo 5. Estudo do meio, um relato de experiência.....	109
5.1. O contexto escolar	110
5.2. Estudo do meio no Parque Nacional de Brasília: do Prólogo ao Desfecho, pela Aula de campo	115
Considerações finais.....	152
Referências.....	155

Introdução

Em *Grande Sertão: Veredas* (ROSA, 2001), Guimarães Rosa escolheu iniciar a estória descrita no livro com o neologismo “Nonada”¹. Esse neologismo, produto da inventividade do romancista mineiro, talvez seja uma boa representação da função da escola no universo ideológico de determinadas concepções pedagógicas que permeiam o ideário do campo educacional brasileiro. Uma expressão sintética da visão sobre a educação escolar reproduzida por essas concepções, correntes pedagógicas de inspiração construtivista e neoescolanovista que acabam por fomentar concepções negativas sobre o ato de ensinar (DUARTE, 1998), pode ser ilustrada pela imaginação da seguinte cena: uma criança triste, sentada em carteira enfileirada de uma sala de aula, olhando pela janela e contemplando a possibilidade de ser feliz ‘lá fora’.

Construção imaginária, essa cena é amálgama de críticas difusas, aglutinadas em uma visão que reduz a educação escolar a um processo mecânico, tradicional e contraproducente. Ainda, essa visão encontra respaldo e se propaga em projeções semióticas reproduzidas em expressões artísticas como o curta-metragem *Alike* (LARA; MÉNDEZ; 2005), a música/videoclipe *Another Brick in the Wall* (PINK FLOYD, 1979) e o romance *Torto Arado* (VIEIRA JUNIOR, 2019).

É possível localizar a fundamentação das críticas presentes nas obras de arte exemplificadas no exercício de rejeição do modelo escolar tradicional - este baseado na concepção da pedagogia tradicional. Nesse cenário, a educação escolar é representada como um processo de castração da produção livre e autônoma do conhecimento, sendo baseada na imposição autoritária da ordem e da disciplina, na mobilização de métodos tradicionais (como a repetição massante, a memorização pela memorização, o castigo, a exposição anti-dialógica, etc.) e reproduzida de forma mecânica e enfadonha. A rejeição a Pedagogia Tradicional, contudo, não deve servir de lastro para o descarte da função social (formativa e transformadora) da escola e do trabalho (de ensino aprendizagem) da educação escolar.

Embora se reconheça o vínculo de origem da escola com instituições outras mobilizadas pelo Estado como dispositivos de controle e poder, como a prisão, a fábrica e o hospital psiquiátrico (FOUCAULT, 1991), e ainda que a escola tenha se enraizado na formação do território brasileiro a partir da imposição colonial do modo de produção capitalista, reproduzindo,

¹ Segundo (MORAES, 2019), nonada é “coisa sem importância, um quase nada”.

a partir de sua implementação e em diferentes conjunturas, contradições como o epistemicídio, o racismo, o patriarcado, o elitismo, etc; dialeticamente a educação escolar pode se realizar como palco da produção de conhecimentos, de desenvolvimento psíquico e de humanização.

Desse modo, implicitamente, esse trabalho se gesta pela defesa de uma concepção afirmativa da educação escolar. Explícita e genericamente, o texto se tece pela articulação entre o estudo do meio (posto como recurso metodológico de ensino aprendizagem), a Pedagogia Histórico-Crítica (como concepção pedagógica norteadora para o desenvolvimento do trabalho pedagógico proposto) e a educação escolar (com destaque particular para o ensino de Geografia).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é apresentada como alternativa crítico dialética às concepções educacionais vigentes no campo educacional brasileiro, classificadas por Saviani como Não-críticas (Humanista Tradicional, Humanista Moderna, Analítica) e Crítica (Crítico reprodutivista). A fundamentação teórico-filosófica da PHC se constitui pela combinação entre a dialética materialista, utilizada como aporte para a superação da lógica formal e extraída das contribuições do campo marxista (que tem em Karl Marx e Friedrich Engels seus precursores), e a Psicologia Histórico-Cultural, de onde extrai fundamentos nucleares (e que tem Lev Vigotski, Alexander Luria e Alexei Leontiev como expoentes).

O trabalho pedagógico desenvolvido sob orientação da PHC envolve a reprodução de um método composto por cinco momentos: a Prática Social Inicial, a Problematização, a Instrumentalização, a Catarse e a Prática Social Final. Se tratam de momentos dialética e organicamente articulados, que não devem ser vistos como passos estanques e sequenciais – o que pode provocar a didatização e desmetodização da Pedagogia Histórico-Crítica (LAVOURA; MARTINS, 2017).

Ao referenciar o trabalho pedagógico no desenvolvimento de um processo analítico-abstrato composto por problematizações, instrumentalizações e catarses sobre a prática social, a PHC concebe a educação escolar como uma mediação no interior da prática social. Nesse sentido, o método da PHC prevê um movimento sobre o objeto que vai do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, transformando, através da análise, síncrese em sínteses.

Já o estudo do meio é posto como recurso para o trabalho intelectual, passível de uso como procedimento metodológico de ensino aprendizagem tanto no ensino superior quanto no ensino básico. O estudo do meio, contudo, não deve ser confundido com excursões, passeios ou atividades turísticas. Sua realização envolve teleologia e intencionalidade pedagógica.

No Brasil, a utilização de estudos do meio na educação básica remonta a escolas paulistanas no contexto da década de 1930, sendo conduzidos por professores imigrantes de filiação anarquista. Os estudos do meio se difundiram nas décadas seguintes, sobretudo por meio da replicação em escolas de aplicação das universidades, mas sofreram um refluxo no período da Ditadura Civil-Militar, tendo sua difusão sido gradativamente retomada após a redemocratização. (PONTUSCHKA, 2014)

Fomentando a investigação *in situ* dos objetos, a ampliação dos espaços para produção de aprendizagens, a integração dos conteúdos escolares e a interdisciplinaridade, o estudo do meio se compõe por três etapas. Buscando enfatizar a importância de que as etapas do estudo do meio sejam vistas como unidades integradas e complementares, sem hierarquização e centralização da etapa de campo, as etapas do estudo do meio são aqui nomeadas de Prólogo, Aula de campo e Desfecho – a revelia da usual nomenclatura “Pré-campo, Campo e Pós-campo”.

A utilização do estudo do meio como recurso metodológico de ensino aprendizagem na educação básica requisita o desenvolvimento de um conjunto de ações didático pedagógicas, enquanto procedimentos que viabilizam a realização da atividade. As ações didático pedagógicas necessárias para a composição do estudo do meio variam conforme os objetivos do estudo do meio e as características do local delimitado para a aula de campo. Apesar disso, embora considerando as particularidades de cada estudo do meio, o trabalho apresenta esquematicamente um percurso de ações didático pedagógicas sugeridas para a composição de estudos do meio realizados na educação básica. O percurso de ações didático pedagógicas sugeridas se realiza, ademais, como expressão do elo conceitual entre as etapas do estudo do meio e os momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Tendo esse elo conceitual (entre as etapas do estudo do meio e os momentos do método da PHC) como alicerce, se objetivou esboçar uma concepção de estudo do meio subsidiada pelos pressupostos do método da PHC, e direcionada para o trabalho didático pedagógico de ensino aprendizagem na educação escolar. Para isso, a visita ao estudo do meio foi realizada com vistas ao subsídio de sua fundamentação teórica, articulando a uma concepção pedagógica conscientemente assumida (a PHC) e postulando como prática pedagógica dotada de validade epistemológica.

Por fim, o trabalho relata a experiência de realização de um estudo do meio no âmbito de uma escola de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o Centro

de Ensino Fundamental 02 de Brasília. O estudo do meio relatado se realizou com estudantes de sextos e sétimos anos, tendo como cenário da aula de campo o Parque Nacional de Brasília.

Capítulo 1. A escola e a produção de conhecimentos

“No meio do caminho uma pedra apareceu,
No meio do caminho uma pedra [...] Pareceu ser o caminho”
Pedras e sonhos – El Efecto

A formação da escola como espaço institucional de educação formal no Brasil se enraíza a partir da herança colonial (SAVIANI, 2011a). Movida pela necessidade metropolitana de expansão do regime de acumulação capitalista, a formação do território brasileiro germinou a escola como um espaço para a transmissão de saberes necessários a implementação e consolidação da sociabilidade burguesa. Tendo o espaço urbano e a época moderna como referência, a generalização da escola como forma dominante de educação é apontada por Saviani (2011),

Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático - a expressão letrada, a expressão escrita - generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais. E é esta a situação em que nos encontramos hoje. (SAVIANI, 2011, Pág. 83)

Na formação do território brasileiro, originalmente a escola se constituiu como um equipamento do Estado mobilizado com a pretensão colonial de forjar um modelo social, este composto pela ‘fabricação’ de um tipo específico de sujeito, de povo, de cultura, de conhecimento hegemônico, em dada delimitação territorial – a escola como ferramenta de construção da identidade nacional no período colonial (ANDERSON, 2008). Apontando para a utilização das escolas e universidades como ferramentas de construção do nacionalismo na América Colonial, Hobsbawm (1996) assevera,

“Os grandes proponentes do nacionalismo de classe média neste estágio foram as camadas média e inferior das categorias profissionais, administrativas e intelectuais, ou sejam, as classes educadas. (É claro que estas não são distintas das classes empresariais, especialmente em países atrasados, onde os administradores das propriedades, os tabeliões e os advogados se encontram entre os principais acumuladores da riqueza rural.) Para sermos precisos, a guarda avançada do nacionalismo de classe média fez sua guerra ao longo da linha que demarcava o progresso educacional de um grande número de “homens novos” em áreas até então ocupadas por uma pequena elite. O progresso das

escolas e das universidades dava a dimensão do nacionalismo, na mesma medida em que as escolas e especialmente as universidades se tornavam seus defensores mais conscientes [...]” (HOBSBAWN, 1996, pág. 135, tradução nossa)²

A escola, e posteriormente a universidade, cada qual com sua funcionalidade, se tornaram partes do repertório de processos manejados pelo Estado durante a formação do território brasileiro para a ‘civilização’ das massas, para a criação de valores culturais/nacionais, para a criação de uma elite intelectual e para a hegemonização do conhecimento científico como discurso oficial do Estado³.

Nesse sentido, em sua implementação, a escola se constituiu como uma instituição reprodutora das contradições que forjaram a formação do território brasileiro. Inicialmente, e considerando que sua implementação se estabeleceu a partir da rejeição e do descarte de outras formas de conhecimento cujas fontes de fundamentação eram a experiência/empíria, a oralidade, a prática manual, a herança geracional, etc; vale registrar que a escola foi instrumentalizada num processo histórico epistemicida. Isso porque a formação do Brasil enquanto Estado moderno se utilizou da deslegitimação dos conhecimentos oriundos das matrizes étnicas indígena e africana, amparando-se na escola para a difusão do seu modelo formal de educação e de conhecimento.

O epistemicídio é uma das formas como se expressa o genocídio que move a formação do território brasileiro. Segundo Sueli Carneiro,

[...] o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, p.96)

Entre outros, podem ser apontados como elementos sintomáticos do epistemicídio que povoa a história educacional brasileira: A orientação catequizadora das iniciativas educacionais implementadas a partir do início da colonização, dirigida por padres jesuítas - uma “pedagogia

2 “The great proponents of middle class nationalism at this stage were the lower and middle professional, administrative and intellectual strata, in other words the educated classes. (These are not, of course, distinct from the business classes, especially in backward countries where estate administrators, notaries, lawyers and the like are among the key accumulators of rural wealth.) To be precise, the advance guard of middle class nationalism fought its battle along the line which marked the educational progress of large numbers of 'new men' into areas hitherto occupied by a small elite. The progress of schools and universities measures that of nationalism, just as schools and especially universities became its most conscious champions [...]”

3 Posto como ‘competente’, porque pautado no método, na verificação e comprovação, na *episteme*, na razão, na prevalência da escrita sobre a oralidade e do texto sobre o canto. (CHAUI, 2014).

brasílica” (SAVIANI, 2011a); E a tardia consolidação, uma restrição histórica, do acesso à escola (e, sobretudo, às universidades) dos grupos étnico-raciais negro e indígena.

Especificamente, em se tratando da educação superior, é ressaltado que a própria história da institucionalização das disciplinas científicas na modernidade explicita a utilização de conhecimentos científicos como meios de colonização. Há, inclusive, uma mancha obscura irreparável nesse sentido na história do pensamento geográfico: a gênese da Geografia moderna entre o determinismo e o possibilismo, entre o expansionismo alemão e o imperialismo francês, conforme Moraes (2002).

Ademais, ainda que conjuntamente instrumentalizadas como ferramentas para a construção da identidade nacional, a formação do território brasileiro assentou uma visão que opôs a escola e a universidade como espaços distintos de (re)produção do conhecimento. A consumação histórica desse axioma, genericamente, teceu tacitamente um acordo social que clivou uma distinção abrupta entre a universidade, enquanto fonte centrífuga da produção do conhecimento cientificamente validado, da razão e da verdade; e a escola, enquanto fonte centrípeta da reprodução instrumental do conhecimento produzido na universidade. Conforme Souza; Pezzato (2010),

No que diz respeito aos conteúdos de ensino, é generalizada a concepção de que a escola trabalha com a simplificação da ciência de referência, produzida nas universidades, nos institutos e demais instituições de pesquisa. Nessa perspectiva, entre os saberes escolares e os conhecimentos produzidos pelos cientistas há, apenas, uma diferença de grau. (SOUZA; PEZZATO; 2010, págs. 71-72)

Combinada com valores sociais hegemônicos, como o patriarcado, no Brasil essa divisão se reproduz de forma complexa: à escolarização básica se denota o símbolo da tutela, do cuidado, uma extensão da casa; enquanto à universidade se projeta um terreno da criação do conhecimento, da pesquisa, do arrojo intelectual.

Na sociedade brasileira, a oposição entre conhecimentos básicos e superiores articulou-se com a domesticação feminina e estancou uma divisão sexual na produção do conhecimento, ainda nítida na disparidade numérica de professoras no ensino básico (principalmente nas séries iniciais, as “tias”), em contraste com a majoritária presença masculina nos ambientes de ensino e pesquisa da universidade (BRASIL, 2023).

O problema nuclear desse axioma é a premissa demasiado reducionista que sustenta a distinção entre a escola e a universidade enquanto polos antagônicos de produção do

conhecimento: a suposição de que o ensino escolar é uma mera transmissão instrumental dos conhecimentos produzidos na universidade. Com isso, se oculta que, antes que a mera transmissão instrumental de conteúdos, a educação escolar é um processo complexo que, dialeticamente, produz conhecimentos e, por extensão, transformações na prática social.

Para além da reprodução das contradições sociais e da perpetuação do padrão metabólico da sociedade capitalista, como pressupõe análises crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2009), dialeticamente a escola pode se constituir como um ateliê de aprendizagens que subsidiam problematizações, provocações e formas outras de enxergar a realidade – e que não podem ser menosprezadas em sua densidade teórica e em sua validade epistemológica.

Assim, afora a assimilação dos códigos escritos solicitados pela sociabilidade burguesa, a educação escolar viabiliza a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano. Nesse sentido, embora tenha se constituído historicamente como uma instituição de reprodução das contradições que permearam a formação do território brasileiro (como o epistemicídio, o patriarcado, o racismo, o elitismo, etc.), o desenvolvimento da educação escolar se manifesta como uma importante conquista para o gênero humano, considerando que, paradoxalmente, é possível utilizar esse espaço como um ponto luminoso de humanização, de enriquecimento cultural, de releitura da realidade e de transformação da prática social.

Desse modo, num sentido amplo e tal como às universidades, é preciso reconhecer que a partir do trabalho didático pedagógico de ensino aprendizagem a escola se configura como um espaço que produz e reelabora conhecimentos. Essa premissa valoriza a autonomia intelectual da escola e do ofício docente, fomentando uma concepção afirmativa da educação escolar.

Profundamente, a educação escolar influencia diretamente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, ou seja, a educação escolar interfere no processo de humanização dos indivíduos pertencentes ao gênero humano. O trabalho educativo produz humanidade e “[...] alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização.” (DUARTE, 1998)

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência

histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 1996, pág. 35)

A humanização, portanto, não se reduz ao processo de herança da carga biológica por um indivíduo membro da espécie humana, mas sobretudo representa um processo social de aquisição cultural dos atributos historicamente desenvolvidos pelo gênero humano.

Partindo do pressuposto de que não há uma natureza humana, ressaltamos a necessidade de o homem aprender a ser humano, apropriando-se das objetivações genéricas historicamente produzidas. É nesse contexto que podemos afirmar que a educação escolar é um instrumento de humanização, pois, a partir da apropriação da cultura, em suas formas mais ricas e elaboradas, desenvolvem-se também, no indivíduo, funções psicológicas especificamente humanas, afirmando, assim, a importância do currículo escolar para o desenvolvimento humano. (MALANCHEN; ANJOS; 2013, pág. 119)

Trata-se de um processo de assimilação cultural dos acúmulos produzidos pela história humana cuja objetivação demanda transmissão material e simbólica de conhecimentos e, portanto, para o qual a educação é um exercício indispensável.

Longe de afirmar que a ontogênese repete a filogênese, a filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza. (MARTINS, 2011, pág. 15)

Vê-se que a educação tem um papel determinante na formação da humanidade dos indivíduos pertencentes à espécie humana. As ações educativas socializam o conhecimento historicamente acumulado através dos processos de ensino aprendizagem e interferem decisivamente na qualidade do desenvolvimento do psiquismo humano.

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpoem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. (MARTINS, 2011, pág. 212)

Resultante da internalização dos signos da cultura, o desenvolvimento do psiquismo humano é mediado pelo estímulo dos processos educativos, cuja qualidade das atividades afeta sua formação e, por extensão, a qualidade da humanização propiciada.

Destarte, o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Em face de tal tarefa, essa imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura. Forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos.

Dentre os processos educativos, destaca-se a forma de educação escolar, cuja função precípua deva ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados, dado que aponta o seu papel, sobretudo, na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída. Essa qualidade, por sua vez, não é indiferente à natureza das atividades promovidas pela educação escolar, o que significa dizer que nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização. (MARTINS, 2011, págs. 15-16)

Nesse sentido, a intervenção dos processos educativos tem efeitos distintos no desenvolvimento do psiquismo humano, conforme sua qualidade, ou seja, “[...] a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos [...]” (MARTINS, 2011). Em outros termos, a qualidade do processo educativo, a partir dos diferentes níveis de estimulação resultante das atividades e dos conteúdos empregados, proporciona meios qualitativamente distintos para o desenvolvimento psíquico humano. Como aponta Martins (2011), “[...] o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico”.

Referindo-se às funções psicológicas superiores, as quais são próprias dos seres humano, Lavoura; Marsiglia (2015) indicam que “[...] só se desenvolvem no exercício do seu funcionamento, ou seja, não são passíveis de serem desenvolvidas à luz de atividades livres, que não exijam e possibilitem seu desenvolvimento”. Os processos educativos devem promover atividades que exercitem a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos singulares, incentivando a apropriação dos atributos necessários para a aquisição dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – e, por extensão, garantindo sua plena humanização.

Nesse seguimento, o trabalho educativo socialmente realizado de transmissão do universo cultural historicamente acumulado pelo gênero humano se realiza como um “empréstimo psíquico dos sujeitos que já se apropriaram da humanidade produzida” (Martins, 2013). Para tanto, realizar-se como vetor do desenvolvimento psíquico dos indivíduos exige que os processos educativos se orientem por atividades intencionais e sistematicamente organizadas de objetivação e apropriação de conhecimentos (MOURA; SFORNI; ARAÚJO; 2011). Segundo Lavoura; Martins (2015),

[...] as aprendizagens podem ou não promover o desenvolvimento máximo dos seres humanos. Disso depende a apropriação do patrimônio cultural da humanidade, nas suas formas mais desenvolvidas, enriquecendo o universo de significações dos indivíduos, que possibilite “[. .] a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos” (MARTINS, 2013). Nesse sentido, os conteúdos transmitidos pela escola, o grau de complexidade que requerem das ações do sujeito e a qualidade das mediações para sua realização, são decisivos no desenvolvimento do psiquismo. (LAVOURA; MARTINS; 2015, pág. 369)

Considerando que a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação na sociedade moderna⁴, a escola se torna o núcleo de realização dos processos educativos responsáveis pela apropriação das produções humanas e humanização dos indivíduos singulares. Por meio de processos de ensino aprendizagem sistematicamente organizados dos conteúdos científicos, a escola viabiliza o processo de “empréstimo psíquico” de conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano, intervenientes no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos em formação. Pela ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, Martins (2013) registra que

[...] ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. Por isso, a transmissão dos referidos conhecimentos representa a disponibilização aos indivíduos de um vasto universo simbólico, cujo alcance na

4 “Em sociedades pré-capitalistas, a formação do indivíduo, a apropriação das produções humanas podia ser realizada pelo simples convívio social. Porém, após o surgimento da sociedade capitalista, a educação escolar foi legitimada como condição de forma dominante de educação, por conta do grau maior de complexidade da própria atividade humana. Destarte, à educação escolar ficou a incumbência da transmissão das produções humanas mais elaboradas como a ciência, a arte e a filosofia. Tal missão é o que justifica a existência dessa instituição, a escola.” (MALANCHEN; ANJOS; 2013, pág. 119)

formação humana supera – na acepção dialética do termo – o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo. (MARTINS, 2013, pág. 135)

Esse processo se realiza pela mediação de signos. Os signos são abstrações teóricas que, por meio das palavras, possibilitam a significação dos fenômenos da realidade, tornando-a inteligível. Conforme Martins (2013),

Os signos se apresentam, assim, como conteúdos da educação e ela como traço ineliminável da humanização. Trata-se de um processo que disponibiliza os meios, as “ferramentas psíquicas” para o desenvolvimento dos comportamentos complexos representativos do autodomínio da conduta requerido à vida social. Mas na qualidade de “ferramentas psíquicas”, o que são, afinal, os signos? Outra coisa não são, senão, ideias, representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação. Portanto, os signos são fenômenos supraindividuais, elaborados socialmente à vista de tornar a imagem sensorial (abstrata) do objeto representativa de sua inteligibilidade concreta. Por isso, na condição de instrumentos sociais por excelência, precisam ser aprendidos, demandam ensino. (MARTINS, 2013, págs. 133-134)

A leitura da realidade pelos seres humanos demanda a apropriação de signos, enquanto abstrações que auxiliam a interpretação dos fenômenos. Nesse sentido, a qualidade dos signos disponibilizados no processo educativo interfere na capacidade dos indivíduos de aproximar sua compreensão à reprodução fidedigna da realidade. A escola se forja, desse modo, como um espaço que pela mediação do uso de signos disponibiliza de forma sistematizada conhecimentos que ensejam aos indivíduos enriquecerem sua leitura da realidade.

É no âmbito da socialização dos produtos do trabalho imaterial, isto é, do trabalho de decodificação abstrata da realidade concreta, que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo, corroborar o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos. (MARTINS, 2013, pág. 132)

A apropriação dos signos fomentada pela educação escolar por meio do trabalho pedagógico, ao oportunizar o enriquecimento da leitura da realidade, é determinante para a qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos. À luz da teoria vigostskiana, a formação da subjetividade humana é atravessada pela utilização de ferramentas e pela apropriação de signos, que transformam as funções psíquicas, subsumindo seus limites naturais, e permitem a dotação de consciência e de autodomínio nos comportamentos humanos (MARTINS, 2011).

Nessa linha, o desenvolvimento do psiquismo humano não é produto de uma maturação espontânea e natural, mas envolve a apropriação das ferramentas psíquicas acumuladas pela

cultura, demanda a assimilação de signos, requer aprendizagens. Por extensão, as aprendizagens exigem ensino, objetivação - ambos, aprendizagem e ensino, processos que fundamentam o trabalho didático pedagógico na escola e tornam o desenvolvimento psíquico uma de suas funções precípuas.

Antes que em uma leitura desenvolvimentista, fundada na premissa de que o trilhar das aprendizagens requisita o acompanhamento dos níveis de desenvolvimento da criança, a partir da consideração de que a aprendizagem produz desenvolvimento (psíquico) nos indivíduos é possível compreender essa relação (aprendizagem/desenvolvimento) por meio de uma leitura lógico-dialética de condicionabilidade recíproca entre quantidade e qualidade. Conforme Martins,

A aprendizagem desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem. (MARTINS, 2011, pág. 217)

Para fomentar aprendizagens promotoras de desenvolvimento psíquico, apesar disso, o trabalho pedagógico da educação escolar deve ser sistemático, volitivo, intencional e lastreado pela objetivação e apropriação de conhecimentos científicos (MOURA; SFORNI; ARAÚJO; 2011). Os conhecimentos científicos, herdeiros do saber sistematizado, compõe o pensamento conceitual, abstrato, capaz de aprofundar a inteligibilidade do real.

A educação escolar, no seu papel de mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, tem em sua tarefa fulcral a transmissão dos conteúdos clássicos, sistematizados, conteúdos estes imprescindíveis à formação do pensamento por conceitos. Este é o ponto fulcral para o desenvolvimento do ser humano, para a inteligibilidade do real, pois, para Vygotski (2001, p. 214): “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos” e é a atividade consciente que nos difere dos demais animais. (MALANCHEN; ANJOS; 2013, pág. 128)

Isso posto, não são os conhecimentos cotidianos, assistemáticos, empírica e espontaneamente acumulados que devem nortear o trabalho pedagógico dos conteúdos escolares – embora os conhecimentos cotidianos não devam ser anulados nesse processo.

É importante dizer que, ao transmitir – por meio do currículo escolar – o saber sistematizado, não cotidiano, isso não significa que a educação escolar deva anular o cotidiano do aluno, aliás, isso seria impossível. O objetivo de transmitir, ao aluno, os conteúdos não cotidianos, é a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada pela apropriação

das objetivações genéricas para-si (DUARTE, 2013), como a ciência, a arte e a filosofia. (MALANCHEN; ANJOS; 213, pág. 127)

Saviani (2009), acentuando que a escola é o lugar do conhecimento científico, assevera a importância da orientação do trabalho pedagógico a partir dos conhecimentos clássicos. Clássicos, conforme o autor, são os conhecimentos que resistiram à ‘erosão’ do tempo, consolidando-se como patrimônio histórico genérico da humanidade. Malanchen; Anjos (2013) ratificam que “a correta organização do processo de ensino pelo professor por meio de conhecimentos científicos, ocorrido no espaço escolar, favorece o desenvolvimento psíquico”. Para Martins (2011),

Trata-se, outrossim, de uma defesa absolutamente alinhada às exigências impostas pelo desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, em suma, dos processos funcionais superiores. Isso porque [...] a transmissão dos referidos conhecimentos vincula-se a determinadas formas de ação constitutivas da atividade de estudo.

Tais ações, desenvolvimentistas, não são aquelas que meramente reproduzem as ações da vida cotidiana e do funcionamento espontâneo, assistemático, mas aquelas que visam a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano. (MARTINS, 2011, pág. 215)

Ademais, a objetivação e apropriação sistemática e intencionalmente organizada de conhecimentos científicos, geradora de aprendizagens capazes de promover o desenvolvimento psíquico dos indivíduos no ambiente escolar, “[...] pressupõe a colaboração do ‘par mais desenvolvido’, que já sintetizou os conhecimentos necessários à humanização do outro” (MARTINS, 2013): o professor.

Ressaltando a importância do professor como “par mais desenvolvido” na concepção vigotskiana, Marsiglia; Martins (2013) asseveram que “A colaboração defendida por Vigotski é de um ‘par mais desenvolvido’, que tem as condições necessárias de conduzir a aprendizagem de forma planejada, identificando pendências cognitivas que precisam de ação sobre elas, garantindo qualidade às mediações realizadas”. Para Duarte (2016),

A interação com o adulto é a “força motriz básica do desenvolvimento”. [...] Acrescente-se que quando esse adulto é o professor, ou seja, é alguém cuja tarefa reside justamente em fazer com que os alunos passem do não domínio para o domínio dos sistemas de instrumentos psicológicos, isto é, dos conhecimentos escolares, a afirmação de Vigotski assume seu pleno significado. O professor, nessa perspectiva, é alguém que conhece o ponto de chegada almejado para o processo de desenvolvimento, isto é, tem a clareza do que seja um ser humano plenamente desenvolvido. (DUARTE, 2016, pág. 1564)

Como adulto organizador das interações, par mais desenvolvido responsável pela sistematização do trabalho didático pedagógico de ensino aprendizagem dos conteúdos, a contribuição do professor é indispensável e insubstituível (MARSIGLIA; MARTINS; 2013). O professor é o responsável pela organização do trabalho pedagógico, o que, conforme Haddad; Pereira (2013) “[...] implica pensar no sequenciamento e graduação dos conteúdos, bem como na escolha das formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, nas mediações necessárias a uma boa aprendizagem”.

O trabalho do professor, nesta perspectiva, é o de organizar o ensino de forma a promover a aprendizagem dos conteúdos sistematizados pela humanidade o que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, [...] o professor como “mediador social” é fundamental no processo educativo, ele organiza o ensino de forma a promover o desenvolvimento do aluno através dos “mediadores culturais” que se apresentam na forma dos conteúdos escolares (SFORNI, s/d). (HADDAD; PEREIRA; 2013, pág. 110)

Desse modo, a partir da organização sistemática do trabalho pedagógico e da promoção de aprendizagens de conhecimentos científicos (clássicos), resultante do “empréstimo psíquico” do professor enquanto mediador social e par mais desenvolvido, a educação escolar estimula o desenvolvimento psíquico dos estudantes, sujeitos em formação.

Não se sustenta, pois, conceber a escola como um espaço de estrita transmissão de conhecimentos produzidos na universidade. Através dos processos de objetivação e apropriação, mediado pelo uso de signos, a escola produz conhecimentos (científicos), aproxima os indivíduos de uma leitura enriquecida e mais fidedigna da realidade, estimula o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, suscita a aquisição de comportamentos culturalmente instituídos, humaniza.

Com vistas à produção de conhecimentos, desenvolvimento psíquico e humanização, o trabalho didático pedagógico dos conteúdos na educação escolar deve se orientar a partir de dois percursos lógicos e dialeticamente articulados: o percurso lógico de aprendizagem e o percurso lógico de ensino (MARTINS, 2011). A operacionalização dos percursos lógicos instrumentalizam o “duplo trânsito” requerido ao “bom ensino”, do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, ou “de cima para baixo” e “de baixo para cima” (MARTINS, 2011).

Ao sinalizar os trajetos que devem ser percorridos pelos conceitos no processo de apropriação-objetivação dos conhecimentos⁵, os percursos lógicos de ensino e de aprendizagem norteiam o trabalho didático pedagógico dos conteúdos escolares, suscitando uma orientação lógica para a interação entre os professores, os estudantes e os objetos do conhecimento. Embora constituídos por caminhos opostos, os percursos se encontram lógica e dialeticamente articulados. Segundo Martins (2011), “[...] Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem.”

Centralizado pelos estudantes, a produção de conhecimentos a partir do percurso lógico de aprendizagem se desenvolve do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síntese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano (MARTINS, 2011). Os estudantes partem de suas experiências imediatas, “de baixo pra cima”, dos conhecimentos empiricamente constituídos, da análise sensorial e cotidiana em direção à transformação do caráter sincrético desses conhecimentos em sínteses, abstrações teóricas/científicas, conceitos. Conforme Vigotski,

Os conceitos científicos crescem de cima para baixo por meio dos cotidianos e estes crescem de baixo para cima por meio dos científicos. [...] o conceito cotidiano deve alcançar um nível determinado de desenvolvimento espontâneo para que seja possível, em geral, descobrir a supremacia do conceito científico sobre ele. [...] Porém os conceitos cotidianos percorrer rapidamente a parte superior do seu caminho aberto pelos conceitos científicos, transformando-se através das estruturas preparadas por estes últimos. [...] O desenvolvimento dos conceitos científicos se inicia na esfera do caráter consciente e deliberado e vai além, de cima para baixo, brotando também na esfera da experiência pessoal e do concreto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move em direção às propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e deliberado. (VYGOTSKI, 1993 *apud* DUARTE, 2016, pág. 1567)

A produção de conhecimentos pelos estudantes a partir do desenvolvimento do percurso lógico de aprendizagem é, portanto, fundada na mediação pedagógica que elabora conceitos e amplia o repertório de sínteses dos estudantes, sendo que o conhecimento produzido se apresenta sobretudo como ganho teórico, resultado do desenvolvimento cognitivo promovido pela assimilação de abstrações.

Já o desenvolvimento do percurso lógico de ensino, sob responsabilidade dos professores, “par mais desenvolvido” que realiza um empréstimo psíquico aos estudantes, se realiza por um caminho inverso. No desenvolvimento do percurso lógico de ensino os professores devem partir

5 “A referência básica da aprendizagem é o processo de apropriação dos saberes escolares enquanto a referência básica do ensino é o processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor.” (MARTINS, 2011)

“de cima pra baixo”, do geral para o particular, do abstrato ao concreto, do não-cotidiano em direção ao cotidiano (MARTINS, 2011).

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender o trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima” a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. (MARTINS, 2011, pág. 230)

O percurso lógico de ensino viabiliza o enraizamento dos conceitos, das abstrações teóricas, sob o domínio dos professores no início do processo pedagógico, na concepção dos estudantes sobre a prática social, auxiliando-os à superar, via aprendizagem, as síncrese pré-estabelecidas.

Os professores iniciam o trabalho pedagógico com conhecimentos sintéticos⁶ (sínteses, abstrações conceituais) sobre a prática social, derivados sobretudo de sua formação intelectual⁷. Apesar disso, considerando o desconhecimento prévio do nível de compreensão que os estudantes possuem sobre o conteúdo da prática social, os conhecimentos que os professores possuem no início da prática pedagógica são sínteses precárias, que carecem de maior elaboração. Conforme Saviani,

[...] E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua

6 “Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade.” (SAVIANI, 2015, pág. 36)

7 “Note-se que a dimensão sintética resulta dos conhecimentos disponibilizados ao docente, fundamentalmente por sua formação acadêmica, acerca das condições sociais objetivas que, em última instância, pautam o seu trabalho. Destarte, quanto maior a fragilidade dessa formação, maior o embotamento da síntese a favor da precariedade, que deixa de se referir apenas à “parcela da realidade que disporá como alunos”, passando a se expressar como precariedade na compreensão acerca da própria realidade.” (MARTINS, 2011, pág. 226)

própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2009, p. 63)

Assim, a condução percurso lógico de ensino oportuniza ao professor a transformação da qualidade dos conhecimentos apresentados no início do trabalho pedagógico, de sínteses precárias a sínteses mais elaboradas. As pesquisas desenvolvidas para o ato de ensinar, os processos de formação continuada e, por extensão e de modo catártico, o próprio exercício de ensino, na regência das aulas, oferecem ao professor a qualificação das sínteses pré-estabelecidas. Se preparando para ensinar, e ao ensinar, a aprendizagem do professor se oportuniza. Para Duarte (2019),

Por fim, uma pergunta merecedora de atenção: se existe catarse quando o indivíduo se apropria de conteúdos e experiências humanas, isto é, quando ele aprende, **o ato de ensinar produziria catarse também em quem ensina?** Para ser coerente com o que defendi ao longo deste texto, preciso reformular a pergunta da seguinte maneira: ensinar pode ser uma atividade que transforme as relações entre a subjetividade de quem ensina e a objetividade sociocultural? **Minha resposta é positiva, mas não de maneira irrestrita**, isto é, não é ensinando de qualquer maneira que se produzirá a catarse naquele que ensina. A riqueza do conteúdo ensinado e da forma pela qual ele é ensinado é necessária para a produção da catarse tanto nos alunos como no próprio professor. **Neste, a catarse pode começar a se efetivar no próprio processo em que ele trabalha com o conhecimento em preparação à atividade de ensino que virá a realizar.** Muitas vezes aconteceu comigo, e já ouvi relatos similares de diversos colegas professores que, ao estudarmos determinado material para ensiná-lo, nossa visão daquele conteúdo se altera qualitativamente. **Isso também pode acontecer no próprio momento em que se está ensinando esse conteúdo aos alunos.** E não é apenas nossa visão do conteúdo que pode se modificar, mas também nossa visão do significado daquele conhecimento para a prática social. (DUARTE, 2019, pág. 20, grifo nosso.)

Notoriamente, o compromisso com a qualificação do ensino demanda do professor o exercício permanente de pesquisa e a formação continuada. De acordo com Kaercher; Menezes; (2017),

A pesquisa do professor é fundamental não somente por engajar-se na construção do conhecimento no que diz respeito à sua disciplina, mas também no que concerne a uma outra questão. Trata-se de conhecer como se procedem os processos de aprendizagem, ou seja, como o aluno aprende. [...] Isto é, o ensinar e o aprender devem estar articulados, de forma que ao entender como o aluno aprende, o professor poderá estruturar a maneira como irá ensinar. (KAERCHER; MENEZES, 2017, p.155)

A regência de aulas também pode qualificar as sínteses dos professores, contudo, conforme Duarte (2019), não é ensinando de qualquer maneira que a catarse se produzirá em quem ensina, ou seja, o predicado das estratégias didático metodológicas desenvolvidas pelos

professores para consumir o percurso lógico de ensino favorece a produção de catarses durante a regência das aulas.

Para isso, é substancial que a formação inicial dos professores se fundamente pela reflexão teórica e pela criticidade, favorecendo o desenvolvimento de práticas que se estendam para além do círculo dos modismos educacionais⁸ (DUARTE, 2008).

As concepções na linha da pedagogia das competências⁹, do “professor pesquisador/professor reflexivo” e da “epistemologia da prática profissional” pautam a discussão do campo pedagógico sobre a formação inicial de professores, caracterizando-se pela valorização da experiência empírica, da prática profissional e secundarizando a formação teórico epistemológica dos professores. Conforme Marsiglia; Martins (2013),

Se o educador é figura indispensável, ele precisa ser bem formado, remunerado e participar continuamente de formação de qualidade. Isso significa que os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar nos “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam. (MARSIGLIA; MARTINS; 2013, pág. 102)

De acordo com Duarte (2008), para essas concepções a “[...] formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor”. Segundo Duarte (2013),

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores [...]. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. (DUARTE, 2003, p. 619-620)

8 “Citei essa passagem de Perrenoud para mostrar que não se trata de uma rotulação apressada de minha parte, a inclusão da pedagogia das competências no grupo das pedagogias do aprender a aprender, com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo” etc. Ao investigar em minha pesquisa as interfaces entre o **construtivismo e outros modismos educacionais**” (DUARTE, 2008, pág. 7, grifo nosso.)

9 “Facci (2004) e Martins (2011) denunciam que a formação do professor sob a base das competências, está associada a interesses do mercado, portanto, o que se espera do professor é o domínio de uma série de competências e habilidades em detrimento de uma formação integral.” (HADDAD; PEREIRA; 2013)

É preciso, pois, que a prática/experiência dos professores esteja lastreada por subsídios teóricos para que, ao mesmo tempo que produza conhecimentos nos estudantes, se configure como exercício catártico de qualificação de suas sínteses. Conforme Libâneo (2012),

[...] é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. (LIBÂNEO, 2012, p.83)

Ademais, reconhecer a importância e função social do trabalho dos professores para a produção de conhecimentos contrasta leituras direcionadas à responsabilização docente pelos problemas do processo de ensino aprendizagem na educação básica: propaladas por concepção pedagógicas que findam por ensejar uma concepção negativa sobre o ato de ensinar (DUARTE, 1998). Segundo Haddad; Pereira (2013),

Para Facci (2004) Martins (2011) e Mazzeu (2011), o professor segundo essa política tem sido responsabilizado pelo seu processo formativo e muitas vezes tem sido culpabilizado pelos problemas relativos a qualidade do ensino. As autoras apontam ainda que o modelo de formação intitulado “professor reflexivo”, “reflexão na ação”, “aprender a aprender” tem ganho grande destaque e importância nos dias atuais. (HADDAD; PEREIRA; 2013)

Lançada em um cenário de sucateamento estrutural, arquetipicamente reduzida à função de transmissora instrumental de conteúdos, submetida à precarização e responsabilizada pelo fracasso do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, a categoria docente da educação básica (que, ressalta-se, se compõe da generalização de um grupo heterogêneo não isento de contradições) se mantém como grupo fundamental na reprodução metabólica da sociedade, cumprindo uma função social primordial e germinando, por meio da produção de conhecimentos, de desenvolvimento psíquico e de humanização, transformações microfísicas na dinâmica da prática social.

Camus (2010) desenvolve o conceito de absurdidade retomando o mito grego de Sísifo e inova ao propor que era preciso imaginá-lo feliz. Enquanto especificidade do espírito humano, presença comum ao homem e ao mundo, findada com a morte, o absurdo convoca à consciência da vida e da revolta. Analogamente, nos parece, essa metáfora se estende a função docente na educação brasileira (particularmente, da básica e pública). De algum modo, mesmo atravessada

pelo absurdo, resta à categoria docente a necessidade de consciência da absurdidade. De algum modo, nesse percalço, é preciso imaginar os professores felizes.

Capítulo 2. Preâmbulo à Pedagogia Histórico-Crítica

“Toda vez que eu dou um passo
o mundo sai do lugar”
Siba

As ações pedagógicas empregadas pelos professores no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem possuem uma concepção pedagógica subjacente. Essa afirmação, de aparência óbvia, tem ramificações. Significa, sobretudo, enunciar que o repertório de ações pedagógicas com finalidade educativa realizadas pelos professores no ofício do magistério vincula-se, inescapavelmente, a uma concepção pedagógica.

Cada concepção pedagógica é composta por uma visão particular do papel dos alunos, da função dos professores e da escola no processo educativo e também atribui distintos significados ao currículo. Ainda, apresentam interpretações diferentes sobre o modo de organização do conteúdo, do planejamento das aulas, da relação de ensino e aprendizagem, da organização da sala de aula, das estratégias de ensino, etc.

A rigor, cada concepção pedagógica esquematiza uma morfologia *sui generis* de desenvolvimento do trabalho educativo, e é nesse sentido que as atividades didáticas de ensino aprendizagem reproduzidas nas ações docentes com finalidade educativa, necessariamente, se vinculam ao modelo interpretativo de determinada concepção pedagógica.

Ocorre que, comumente, o alinhamento entre as práticas dos professores e a concepção pedagógica subjacente ao seu trabalho não é nem consciente nem coerente. Genericamente, assiste-se ao desenvolvimento eclético de práticas didáticas por professores, amalgamando diferentes concepções pedagógicas, sem que exista uma reprodução coerente dessas práticas segundo uma concepção pedagógica específica e conscientemente assumida.

O espaço escolar deve ser um terreno de práticas conscientes, intencionais, coerentes, planejadas e articuladas. O espaço escolar deve ser um território do trabalho científico e do rigor pedagógico¹⁰. Portanto, ao trabalho pedagógico é fundamental subsumir a “inocência” das práticas didáticas ecléticas e “inconscientes”, superando a carência de reconhecimento, pelos professores, das distintas formas com que cada concepção pedagógica pensa o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

10 Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 2011)

Segundo Souza, “O que diferencia a mediação escolar é que se trata de uma interferência deliberada e sistematicamente direcionada para o objetivo de fazer com que essa apropriação dos bens culturais exerça um influxo positivo sobre o desenvolvimento do indivíduo.” (SOUZA, 2021)

Ao professor compete, pois, tomar posição, isto é, assumir coerentemente uma orientação pedagógica para o desenvolvimento de suas práticas didáticas, alinhada de forma consciente a determinada concepção pedagógica e amarrada ao lado de outras posições subjacentes ao seu trabalho: como a visão de mundo, de ser humano e de sociedade, a orientação filosófica, a posição política, etc. Conforme Kaercher; Menezes (2017), a concepção epistemológica também é imanente ao ofício docente.

[...] De acordo com seus valores, sua visão de mundo, seus ideais, sua postura política se assentará em determinada concepção epistemológica. Desse modo, todo professor está apoiado em uma epistemologia, mesmo que de forma subjacente, isto é, mesmo que não tenha clara consciência disso.” (KAERCHER, N; MENEZES, V; 2017, pág. 146)

Desse modo, é preciso ir à raiz, radicalizar, ir aos porões, encarar os desafios a partir do questionamento dos problemas que os estruturam, e naturalmente que as dificuldades de adoção consciente de uma concepção pedagógica pelos professores, coerentemente empregada em suas práticas didáticas, são parte do problema da educação pública brasileira.

[...] Conhecer nossos porões é imprescindível para que se desenvolvam práticas pedagógicas coerentes com o discurso que se expressa. O papel do professor na atualidade será exercido plenamente se o mesmo estiver apoiado em uma epistemologia definida. A prática pedagógica não terá sentido nem para o educador nem para o educando se não estiver assentada em concepções claras do docente. [...] (KAERCHER; MENEZES; 2017, Pág. 145-146)

É importante frisar que a estrita tomada de posição consciente de determinada concepção pedagógica não é, por certo, o ponto final da racionalização das práticas didáticas. É necessário reconhecer que mesmo entre aqueles professores que assumem uma concepção pedagógica existem práticas didáticas difusas, por vezes incoerentes com a corrente pedagógica supostamente adotada. Conforme outrora nos alertou Saviani (2009), por vezes ocorre uma contradição entre a concepção que o professor assume e a concepção que o professor emprega no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Ademais, a adoção consciente e coerente de uma concepção pedagógica não deve ser uma tarefa restrita aos professores dos anos iniciais da educação básica, geralmente pedagogos de formação. Esse exercício também é uma tarefa importante para os professores de disciplinas específicas da educação básica (principalmente lotados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio) e para os professores da educação superior.

Especificamente sobre a educação básica, para além dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em regra pedagogos e, portanto, com maior contato com a Pedagogia em sua formação inicial, há certo distanciamento entre o ensino de conteúdos das disciplinas específicas (como Matemática, Português, Ciências, Geografia, etc.) e o elo com uma concepção pedagógica para o trabalho docente.

Sobretudo derivadas das defasagens da formação inicial¹¹ e das dificuldades da formação continuada, formam-se vicissitudes como a crença usual de que o conhecimento dos conteúdos específicos, por si e indistintamente às formas/práticas didáticas, é suficiente para o adequado trabalho pedagógico. Conforme Kaercher; Menezes; (2015),

[...] surgem algumas ideias equivocadas, segundo Gauthier (1998), como a noção de que basta conhecer o conteúdo para ser professor, basta ter talento, basta ter bom senso, basta ter experiência, basta seguir a intuição e basta ter cultura. São visões isoladas que reduzem a atividade do professor à necessidade de um conhecimento apenas e não de um conjunto de saberes. (KAERCHER; MENEZES; 2015, Pág. 49)

Reconhecendo o valor do método pedagógico para desenvolvimento do trabalho na educação escolar e a importância da assunção consciente e coerente de uma concepção pedagógica pelos professores, a seguir a Pedagogia Histórico-Crítica é apresentada como concepção pedagógica orientada pela análise crítico dialética da realidade.

2.1. Raízes da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como matriz de fundamentação teórica a articulação entre a Psicologia Histórico Cultural e o materialismo histórico dialético. A dialética enquanto método da Pedagogia Histórico-Crítica enraíza-se originalmente em Marx e Engels. Estes foram responsáveis pela ligação metódica da dialética a uma visão materialista da história, a partir da

¹¹ Saviani, (2009), que alerta que as defasagens na formação inicial são uma escolha política.

herança hegeliana de inserção da dialética no movimento histórico – embora, esta, ainda numa perspectiva idealista. Produto histórico do “acerto de contas” de Marx e Engels com o neo-hegelianismo de Ludwig Feuerbach, Max Stirner e Bruno Bauer e com a hegemonia do idealismo alemão (MARX; ENGELS; 1989), o materialismo histórico dialético fundamenta filosoficamente a concepção dialética da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a dialética é responsável pela superação da lógica formal e subsidia a resposta crítica às concepções crítico-reprodutivistas, tecnicistas, escolanovistas e tradicionais encontradas na teoria educacional brasileira. Segundo Saviani, (2014), é importante “fixarmos com clareza a concepção dialética que nos permita superar as visões correntes de educação tributárias da lógica formal de fundo mecanicista. Pois é justamente pela concepção dialética que se guia a pedagogia histórico-crítica.”

Herdeira da tradição pedagógica soviética e tendo como expoente o nome de Lev Vigotski, ao lado de Alexander Luria e Alexis Leontiev, a psicologia histórico cultural respalda a subsunção crítica do modelo construtivista “sócio-biologizante” hegemônico na teoria pedagógica (cuja principal expressão é a teoria de Jean Piaget).

Em suma, há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2015, pág. 41)

Ao sistematizar as inquietações epistemológicas do campo educacional brasileiro no contexto do último quadrante do século vinte, Demerval Saviani foi o responsável pela origem da concepção que ficou conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica.

Para aproximação dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica convém situar historicamente o cenário que sedimentou a formação dessa concepção pedagógica. Entre 1964 e 1985 o Brasil vivenciou um momento de ruptura democrática, estabelecida a partir da instalação de um golpe civil militar. Houveram fortes movimentos de resistência a ditadura civil militar, encabeçados principalmente por partidos de esquerda e pelo movimento estudantil. A repressão e a censura propagadas pelo regime afetaram profundamente o funcionamento das instituições de

ensino no país, inclusive culminando com a tortura e o assassinato de estudantes e professores opositores ao regime.

O quadro brasileiro, apesar disso, não era isolado. Outros países da América do Sul também viram-se assaltados por ditaduras, enquanto no centro econômico da economia capitalista, sobretudo na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, no refluxo da bipolarização do mundo, despontavam movimentos contraculturais de contestação do “*modus operandi*” da acumulação capitalista.

Dado o furor filosófico resultante de sua ebulição, o levante estudantil conhecido como Maio de 68, originado nos dormitórios das universidades francesas e que rapidamente se espalhou por vários países, tornou-se um símbolo desse processo de contestação cultural. Ao passo que avalizava a cultura, ou a contracultura, como instrumento de transformação social, lançava-se questionamentos ao papel das instituições do Estado na manutenção da ordem, entre tais a escola.

É por esse caminho que se procurou realizar a revolução social pela revolução cultural. Uma vez que essa tentativa fracassa, as novas teorias tentarão explicar por que fracassaram. E todas chegarão, basicamente, à conclusão de que não podiam não ter fracassado, pois se a cultura é determinada pela sociedade, então não é possível fazer a revolução social pela revolução cultural. Seria necessário fazer o contrário. Só se pode mudar a cultura mudando as bases da própria sociedade. (SAVIANI, 2011, Pág. 114)

Debruçadas sobre essa conjuntura, originaram-se teorias educacionais que acenavam para a escola como um instrumento ideológico do Estado, cuja função, numa sociedade de classes, seria a reprodução dos mecanismos que “super”-estruturam¹² o modo de produção capitalista. Essas teorias, classificadas por Saviani (2009) como Crítico-reprodutivistas, tomam a dianteira do debate filosófico educacional e aterrizam no território brasileiro nos fins do século vinte.

A recepção dessas teorias educacionais no debate intelectual brasileiro se estabelece num contexto de disputa pela superação da Pedagogia Tradicional, dominante enquanto prática pedagógica nas escolas, entre a Pedagogia da Escola Nova, que desde a década de 1930 buscava se hegemonizar no quadro das teorias pedagógicas brasileiras; e a Pedagogia Tecnicista, releitura

12 O debate filosófico ocidental nesse contexto é profundamente atravessado pela tentativa de instrumentalizar a premissa marxiana de análise do funcionamento das classes sociais a partir da conjugação entre uma estrutura econômica, base da sociabilidade e resultante das relações sociais de produção, e uma superestrutura, político-jurídico-ideológica, sobre a qual se ergue a ideologia dominante, alienante, que viabiliza as relações de propriedade. Intelectuais do campo marxista, como Louis Althusser e Étienne Balibar, por exemplo, buscaram desenvolver esse raciocínio. O estruturalismo, enquanto corrente filosófica sistematizada nesse período, bebeu do processo de análise dos fatos considerando a existência de uma estrutura social.

neopositivista da Pedagogia Tradicional aventada como alternativa ao avanço do ideário escolanovista.

Desse modo, nas últimas décadas do século vinte, num cenário de transição entre o fim do regime ditatorial e a emergência de um momento democrático, o debate no campo educacional brasileiro se encontrava num enclave entre distintas concepções pedagógicas: de um lado, a recepção de uma teoria educacional ‘exótica’, francófona, apresentada como alternativa crítica ao quadro das pedagogias disponíveis, mas que interpretava a escola a partir de sua negatividade, como instrumento de manutenção da ordem capitalista – as concepções Crítico-reprodutivistas; de outro, a disputa entre a Pedagogia Escolanovista e a Pedagogia Tecnicista pela superação da Pedagogia Tradicional.

É possível conjecturar, nesse sentido, que a Pedagogia Histórico-Crítica, originada nesse contexto, é a amálgama da insatisfação do campo educacional brasileiro com o quadro das tendências pedagógicas que se apresentavam nos fins do século vinte. Se faz necessária uma rápida contextualização das tendências pedagógicas historicamente desenvolvidas no campo educacional brasileiro, apresentada a seguir.

2.2. Contextualização da formação da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica se estabeleceu como rejeição crítica às tendências pedagógicas que compunham o campo educacional brasileiro. Saviani (2009), elaborou um esquema classificatório que dividiu as concepções pedagógicas historicamente dispostas no campo educacional brasileiro em cinco tendências: a concepção humanista tradicional da filosofia da educação, a concepção humanista moderna, a concepção analítica, a concepção crítico reprodutivista e a concepção dialética.

É possível afirmar que tais tendências são a expressão filosófica das teorias pedagógicas formuladas ao longo da história educacional brasileira – a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova, a Pedagogia Tecnicista, a Pedagogia Crítico-Reprodutivista e a Pedagogia Histórico-Crítica. Essas teorias se originaram ao longo da formação territorial brasileira, sem que necessariamente tenham se tornado hegemônicas no âmbito das práticas didático pedagógicas.

Saviani (2009) as divide em teorias críticas e não-críticas, tendo como critério de criticidade a consciência dos determinantes, ou a percepção dos determinantes sociais, isto é, a clareza da relação entre educação e sociedade, da dependência da educação em relação à sociedade na qual ela é instituída. São componentes das teorias não-críticas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista; representam as teorias críticas a Pedagogia Crítico-Reprodutivista e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para o autor (SAVIANI, 2009), as teorias não-críticas não teriam a percepção da relação de determinação da sociedade sobre a educação, tendendo a invertê-la, conferindo à educação o poder de determinação sobre a forma de sociedade.

A escola nova, quando faz a crítica da pedagogia tradicional, ela não faz a crítica da sociedade existente. Ela mantém a função que a pedagogia tradicional tinha na sociedade existente, que era de redenção da humanidade, de libertação dos homens, tanto da sua subjugação material como da sua subjugação espiritual. Então, o que a escola nova vai considerar é que esse objetivo da escola não foi cumprido porque a escola tradicional não estava adequadamente organizada. Era preciso, pois, reformar a escola, porque a sociedade deixou de ser uma sociedade estática, é uma sociedade em transformação, em desenvolvimento, em mudança. Consequentemente, a escola deve ser reformada para se ajustar às mudanças que caracterizam a sociedade moderna. Vejam, então, que não se trata de mudar a sociedade, mas de ajustar melhor a educação à sociedade. (SAVIANI, 2014, Pág. 15)

A pedagogia tradicional é o modelo identificado como a concepção pedagógica gestada no processo de constituição dos sistemas nacionais de ensino, a partir de meados do século XIX. A imposição da sociedade burguesa trouxe como pressuposto básico do novo pacto social a educação como um direito social, sob a tutela do Estado. As relações de produção e de propriedade pactuadas pela reprodução da sociedade capitalista demandavam um novo padrão de sociabilidade, forjadas com base no valor social do trabalho. Essa construção simbólica exigiu meios de instrução da classe trabalhadora, efetivados a partir da escolarização.

A escolarização emerge como instrumento moderno de difusão e transmissão de conhecimentos sistematizados. A concepção pedagógica que originalmente fundamenta esse processo ficou conhecida como pedagogia tradicional.

A partir dos fins do século XIX, e principalmente no início do século XX, consolidaram-se críticas a esse modelo pedagógico de escolarização. Essas críticas ratificavam a importância da escola enquanto espaço de instrução, contudo questionavam suas diretrizes pedagógicas, que precisariam ser reformadas. Essas críticas compuseram um movimento articulado pela ideia de que seria necessário fundar uma escola nova.

O movimento da Escola Nova, como se designou e se tornou conhecido no Brasil, requisitava modificar os meios de instrução, ampliando-os àqueles tidos como desajustados e marginalizados pela escola tradicional, e transformar as metodologias vigentes na escolarização. Conforme Saviani (2009), a pedagogia escolanovista deslocou o centro do processo educativo do professor para os alunos, da disciplina para a espontaneidade, da lógica para a experimentação, do intelecto para o sentimento, do aprendizado para o aprender a aprender. Paradoxalmente, ressalta-se, há nessa concepção uma secundarização do papel do ensino e do professor, lastreada pelo primado do aprendizado espontâneo, do interesse e estímulo discente.

O modelo escolanovista organizou-se principalmente em escolas experimentais e em escolas destinadas a elite, considerando as dificuldades estruturais e custos envoltos em sua aplicação, mas se tornou muito influente no pensamento pedagógico brasileiro. O documento Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932 e assinado por nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles, tornou-se um marco da sua propagação no ideário educacional brasileiro.

De acordo com Saviani (2009), a partir da segunda metade do século XX as dificuldades de implementação da pedagogia da escola nova no sistema educacional brasileiro desembocaram, de um lado, em tentativas de popularizar a concepção escolanovista (como nas propostas de Paulo Freire e de Freinet), e de outro lado na proposta de viabilização de uma eficiência instrumental nos métodos pedagógicos do escolanovismo – formando uma nova teoria educacional, conhecida como pedagogia tecnicista.

De anteparo filosófico neopositivista e sob as rédeas da difusão do modelo fordista na periferia da acumulação capitalista, este com a anuência da imposição golpista de ditaduras civil militares nos países da América Latina, a pedagogia tecnicista buscava a reordenação do processo pedagógico a partir dos ideais de objetividade e operacionalidade.

Fundamentando-se na “neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2009), a pedagogia tecnicista planejava racionalizar o processo educativo, de modo a minimizar as “interferências subjetivas” que afetavam a eficiência do ensino. A garantia da eficiência é vista a partir da racionalização do processo e da organização dos meios, secundarizando a influência dos professores e dos alunos. A influência dessa teoria educacional motivou a “proliferação de propostas pedagógicas como o enfoque sistêmico, o

microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc.” (SAVIANI, 2009).

Nesse cenário, e influenciadas pelos reflexos dos movimentos de contestação contracultural surgidos nos centros da acumulação capitalista, surgem novas teorias educacionais que notam a determinação social sobre a educação. Assim, a reflexão sobre a função da escola e seu impacto no metabolismo de reprodução das classes sociais passa a ser atravessada pela influência do modelo de sociedade vigente. A anexação da crítica social à análise educacional distingue um conjunto de teorias da educação surgidas a partir da década de 1970 e que ficaram conhecidas como Pedagogias Crítico-Reprodutivistas.

Saviani (2009) considera como representativas da corrente crítico-reprodutivista as seguintes teorias: a) A teoria do sistema de ensino como violência simbólica, de Pierre Bourdier e Claude Passeron; b) A teoria da escola como aparelho ideológico de Estado, de Louis Althusser; c) A teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet.

Embora sejam teorias críticas, pois consideram os determinantes sociais da educação, “[...] as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. [...] Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital.” (SAVIANI, 2009)

Segundo a concepção crítico reprodutivista, inserida na sociedade capitalista, a escola não consegue transpor essa determinação social, limitando-se a reproduzir as estruturas de dominação do modo de produção capitalista. A teoria crítico reprodutivista faz a crítica da escola inserida no contexto do regime de produção capitalista, analisando-a como uma instituição do Estado cuja função, no limite, se circunscreve a reflectância dos interesses dominantes da sociedade burguesa.

As concepções pedagógicas componentes da teoria crítica reprodutivista revelam-se capazes de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não apresentam propostas pedagógicas, “[...] não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo [...]” (SAVIANI, 2009)

Nessa perspectiva, as concepções pedagógicas que constituíam o campo educacional brasileiro no contexto das últimas décadas do século XX (tradicional, escolanovista, tecnicista e crítico-reprodutivista), não forneciam aos professores a fundamentação teórica suficiente para

embasar uma prática educacional orientada, ao mesmo tempo, para a crítica social e para o ensejo de transformação da realidade.

Nessa conjuntura, o debate intelectual encontrava-se crivado pelo seguinte dilema: como compreender e qual a função social da educação naquele momento histórico? Para Saviani (2009), “[...] Tratava-se de percebê-la como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade.”

Diante da insuficiência das teorias educacionais disponíveis emerge a formulação de uma nova teoria educacional, fundamentada na análise crítica dos condicionantes sociais e na historicidade dos fatos sociais, observando sua transitoriedade e, portanto, a possibilidade de transformação – então conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Saviani (2009), “Para sistematizar a tarefa própria da educação de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens é que foi formulada essa nova teoria da educação, a pedagogia histórico-crítica, que continua em desenvolvimento.” Segundo o autor,

É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas. (SAVIANI, 2011, Pág. 101)

O cerne da distinção da Pedagogia Histórico-Crítica é o estabelecimento de uma análise dialética da educação, que supera a visão mecanicista e a lógica formal. A educação é sim vista como determinada pela sociedade em que se insere, contudo essa determinação é relativa, e não absoluta, e na forma de ação recíproca, isto é, a educação também reage sobre a sociedade, provocando-lhe interferências. (SAVIANI, 2009)

Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. (SAVIANI, 2011, Págs. 79 e 80)

Desse modo, embora estruturada para a manutenção da ordem e para a reprodução da estrutura do regime capitalista de acumulação, dialeticamente, pelos subterfúgios da ação recíproca a escola tem a possibilidade de reagir produzindo transformações na égide do modo capitalista de produção, mobilizando ações que contrariam a perpetuação da sociabilidade burguesa.

Essa concepção, particularmente, funde a dialética e a historicidade à crítica social da educação, assim como devolve à escola e aos professores a capacidade de uma ação transformadora. Considerando o pressuposto da teoria educacional de subsidiar as práticas pedagógicas, a seguir se esboça uma análise do percurso metodológico proposto para implementação da Pedagogia Histórico-Crítica.

2.3. Momentos do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica

Antes que se limitar a um exercício teórico de crítica às concepções pedagógicas vigentes do campo educacional brasileiro, a construção de um percurso lógico que orienta o desenvolvimento das práticas pedagógicas fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, metodicamente norteadas pela filosofia da práxis¹³, a PHC objetiva subsidiar o desenvolvimento de uma prática pedagógica orientada pela crítica dialética da realidade. De acordo com Saviani (2011),

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, Págs. 8 e 9, grifo nosso)

13 “Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método.” (SAVIANI, 2011, Pág. 120)

Na concepção da PHC, a desconsideração em relação à materialidade da ação pedagógica é uma inconsistência teórica. Como “[...] a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria.” (SAVIANI, 2011), a prática pedagógica assume a centralidade nessa concepção pedagógica.

Eis que a operacionalização das práticas pedagógicas a partir dos pressupostos da PHC emerge como desafio. Em outros termos, como encaminhar a utilização das contribuições teóricas produzidas por essa concepção pedagógica na didática do processo de ensino aprendizagem? Responder esse questionamento prescinde, contudo, de uma ressalva: é necessário compreender a distinção entre o Nível de Desenvolvimento Atual e a Zona de Desenvolvimento Iminente, noção nevrálgica absorvida do escopo teórico da psicologia histórico cultural e que fundamenta o desenvolvimento das práticas pedagógicas para a PHC.

Segundo a teoria vigostskiana, o nível de desenvolvimento de uma criança se compõe do conjunto dos conhecimentos já assimilados, passíveis de reprodução autônoma e independente pela criança, e do conjunto dos conhecimentos em assimilação, que podem ser reproduzidos pela criança com o auxílio de outras pessoas. Os conhecimentos que a criança já incorporou e consegue reproduzir de forma autônoma e independente integram o chamado nível de desenvolvimento atual. Já os conhecimentos que a criança ainda não consegue reproduzir sozinha, mas que reproduz com o auxílio de outras pessoas e por meio da imitação (cuja capacidade se diferencia em cada criança), compõe a zona de desenvolvimento iminente.

O conceito de ZDI, conforme colocou o próprio Vigotski, atribui um outro valor ao papel da imitação no aprendizado e no desenvolvimento mental. A atividade imitativa assume importância para as aprendizagens e capacidades ainda não alcançadas pela criança mas que já se encontram em sua ZDI, em processo de desenvolvimento, e por isso ela é capaz de aprender imitando os adultos ou colegas. Mas o sujeito não é capaz de imitar e aprender o que já não está presente no seu desenvolvimento imediato. (MIRANDA, 2005, Pág. 9601)

O estabelecimento do conceito de zona de desenvolvimento iminente pela psicologia histórico cultural opera uma inovação teórica em relação as teorias do campo da filosofia educacional. Por exemplo, enquanto na teoria de matriz piagetiana a aprendizagem deve se adaptar ao nível de desenvolvimento das crianças, respeitando o ritmo e a maturação espontânea de suas fases de desenvolvimento, a psicologia histórico cultural considera que para a

aprendizagem importam principalmente os conhecimentos em formação, estes situados na zona de desenvolvimento iminente, passíveis de assimilação pela via da imitação – isto é, se expandem as fronteiras da aprendizagem para além do nível dos conhecimentos que a criança já assimilou e consegue reproduzir autonomamente. Segundo Miranda (2005),

Para Vigotski, desenvolvimento e aprendizagem não se confundem, não são independentes e nem seguem caminhos paralelos, mas estão inter-relacionados. Na sua teoria, ao contrário da piagetiana, o desenvolvimento é que segue a aprendizagem, e não o inverso. Vigotski enfatiza a importância do ensino e da aprendizagem escolar para fazer avançar o desenvolvimento geral da criança, colocando que o ensino deve se voltar para o desenvolvimento futuro e orientar-se pelo que ainda está em processo de formação no desenvolvimento intelectual da criança, e não para o que já se efetivou. Assim, o ensino promove o desenvolvimento intelectual da criança quando exige dela capacidades que ainda não desenvolveu mas que está desenvolvendo. (MIRANDA, 2005, Pág. 9600)

A premissa preconizada pela concepção piagetiana de que o aprendizado deve respeitar o ritmo espontâneo das fases de desenvolvimento da criança, conforme Duarte (1998), constitui bases para a formulação de concepções negativas sobre o ato de ensinar. Ao contrário, a psicologia histórico cultural postula que a interferência consciente e intencional, mediada pelo ensino escolar e sob orientação do professor, produz avanços nos níveis de desenvolvimento da criança. O ensino, nesse sentido, deve se adiantar e pode induzir desenvolvimento.

Ao enfatizar a importância do processo de transmissão do conhecimento historicamente produzido pelo gênero humano para o desenvolvimento dos indivíduos, a psicologia histórico cultural reconhece a influência do ‘social’ no desenvolvimento psíquico¹⁴. Com isso se ressalta que é preciso interferir conscientemente no desenvolvimento dos indivíduos, e considerando que a assimilação de conhecimentos pelos indivíduos se efetiva pela aprendizagem, nessa concepção o processo educativo torna-se substancial para a humanização do ser humano. Conforme Miranda,

Assim, para a psicologia histórico-cultural o indivíduo aprende, desenvolve o pensamento e se humaniza apropriando-se individualmente das formas culturais de comportamento do seu meio social, entendendo o desenvolvimento cognitivo como parte do desenvolvimento cultural da criança. Daí a valorização e a importância do ensino e da aprendizagem no processo educativo como transmissão cultural e apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano e do conhecimento produzido historicamente e socialmente existente. (MIRANDA, 2005, Pág. 9602)

14 “Todas as funções da consciência surgem originalmente da ação, mas as funções mentais superiores fundamentam-se nas relações reais entre indivíduos humanos. Por isso Vygotsky conclui que ‘a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana’.” (COUTO, 2009)

A partir das contribuições da psicologia histórico cultural, a PHC sugere o direcionamento das práticas pedagógicas para a zona de desenvolvimento iminente, isto é, a atividade educativa deve se orientar para o trabalho dos conteúdos em germinação na zona de desenvolvimento dos estudantes e que podem ser assimilados com o auxílio do professor. Duarte (1996) assevera,

Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas. (DUARTE, 1996, Pág. 40)

Nesse sentido, o desenvolvimento das aprendizagens deve se basear na transformação qualitativa do círculo de conhecimentos situados na zona de desenvolvimento iminente. Para tanto, se exercita um ciclo de assimilação ao nível de desenvolvimento atual dos conhecimentos dispostos na zona de desenvolvimento iminente, com a colaboração da atividade educativa, e progressiva e subsequentemente se alteram os conteúdos da zona de desenvolvimento iminente, reconfigurando e produzindo exigências novas para os conhecimentos encontrados no nível de desenvolvimento atual.

Vygotski (1993) diz que: A investigação mostra sem lugar a dúvidas que o que se acha na zona de desenvolvimento próximo num determinado estágio que se realiza e passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual. Com outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã. Por isso, parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. A instrução é possível onde cabe a imitação. (...). O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham agora na zona de desenvolvimento próximo. [grifos do autor] (p.242).

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. (DUARTE, 1996, Pág. 40)

Assim, tendo em conta o influxo positivo da aprendizagem na produção de saltos qualitativos de desenvolvimento nos indivíduos, a atividade educativa deve viabilizar a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulado pela gênero humano, o que se materializa pela adoção intencional e deliberada de processos didático pedagógicos

sistematizados. Se realizar enquanto uma teoria educacional capaz de capilarizar essas contribuições teóricas, mescla entre psicologia histórico cultural e materialismo histórico dialético, e traduzi-las em encaminhamentos que fundamentem o processo pedagógico de ensino aprendizagem: eis a que se lança a Pedagogia Histórico-Crítica.

A tradução da teoria educacional em práticas pedagógicas pressupõe o desenvolvimento de processos metodológicos que guiam as ações didáticas de ensino aprendizagem. Assentada pelo reconhecimento do valor, nos indivíduos, dos conhecimentos já desenvolvidos (nível de desenvolvimento atual) e dos conhecimentos em formação (zona de desenvolvimento iminente), a Pedagogia Histórico-Crítica utiliza as práticas sociais como ponto de origem (Prática social inicial) e de culminância (Prática social final) do trabalho educativo.

Antes de ser teórico, todo conhecimento é prático; é um fato que nasce das práticas sociais e da relação dos seres humanos com a natureza (Lefebvre: 1987). A escola não deve prescindir deles, mas elevá-los para níveis maiores de universalidade; o que requer uma prática pedagógica que os levem em consideração e os transformem em conhecimento teórico-científico. (COUTO, 2010, Pág. 114)

Partindo da prática social, a atividade educativa se posiciona como uma mediação que produz aprendizagens. As práticas sociais são reveladoras do conhecimento humano historicamente produzido, socialmente acumulado e genericamente assimilado pelos indivíduos. A prática social é também o destino final da atividade educativa nessa concepção, mas qualitativamente ampliada, visto que intencional e sistematicamente atravessada pelos processos pedagógicos desenvolvidos na atividade educativa.

[...] Nessa teoria o método pedagógico tem como ponto de referência a prática social. A educação é entendida como uma mediação no interior da prática social. Esta, portanto, se constitui ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação. O primeiro momento do método implica, pois, a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual sendo, pois, comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética. (SAVIANI, 2014, Pág. 30)

Entre as práticas sociais, a prática social do início e a prática social do final do processo educativo, se desenvolvem três momentos pedagógicos: a problematização, a instrumentalização e a catarse. Esse movimento, da prática social inicial à prática social final, pela mediação da problematização, da instrumentalização e da catarse, segundo Saviani (2011), reproduz o

movimento que se desenvolve no processo de construção do conhecimento: isto é, da síntese à síntese, pela mediação da análise; ou do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato.

Assim, tais momentos do método pedagógico articulam-se dialeticamente no trabalho educativo, sempre considerando a prática social dos homens como ponto de partida e de chegada da prática educativa, tomando como momentos intermediários a problematização dessa prática social, a instrumentalização dos alunos – compreendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação da prática social – e a “catarse”, que corresponde à efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. (LAVOURA; MARTINS; 2017, pág. 532)

Importante notar: por se tratar de uma perspectiva dialética, em oposição a lógica formal, os momentos do processo pedagógico preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica não devem ser vistos como uma sequência linear que somente se efetiva ao percorrer rígida e sucessivamente os meandros da problematização, instrumentalização e catarse entre as práticas sociais. Esses momentos podem se retroalimentar durante o desenvolvimento das atividades educativas, produzindo movimentos de ir-e-vir para contemplar e subsidiar aprendizagens.

Tratam-se, nesse sentido, de momentos articulados de um movimento único e não de passos sequenciais – “[...] em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânicos”, conforme Saviani (2009). A reprodução dos momentos do movimento de produção dos conhecimentos em uma perspectiva pedagógica que preza pela lógica dialética não deve ser reduzida a uma análise lógica formal, linear e etapista. Assim, antes que um “poema em linha reta”, os momentos do método pedagógico da PHC se configuram como um movimento único e orgânico, em espiral¹⁵ – ou em círculos concêntricos crescentes, na analogia de Gasparin, (2009)¹⁶. Conforme Souza (2021),

Tais momentos não se caracterizam como passos sequenciais ou etapas rígidas, em que se parte da prática social inicial, à caminho da problematização, daí à instrumentalização e, desta à catarse indo em direção à prática social final, de forma linear, em uma aula ou em uma sequência didática. A leitura proposta pelo autor considera uma articulação

15 Num movimento em espiral, nunca há um retorno ao mesmo ponto (nas mesmas condições), como num movimento circular, na medida em que o deslocamento espiralado pressupõe o enriquecimento qualitativo em seu desenrolar – o que nos parece, simbolicamente, muito representativo do próprio processo dialético, em seu desenvolvimento.

16 “Esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas. Trata-se de uma concepção metodológica que propõe um equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar.” (GASPARIN, 2009, Pág. 8)

dialética entre os momentos, na medida em que não se sai da prática social para regressar a ela, tampouco a problematização é um processo que acontece de forma estanque da instrumentalização. (SOUZA, 2021, pág. 125)

Apesar disso, a busca pela operacionalização dos momentos propostos por essa teoria pedagógica em práticas didáticas, sobretudo a partir da influência de Gasparin (2009), que buscou estabelecer uma padronização da didática da PHC, findou por difundir análises que reduzem os momentos do método pedagógico a um conjunto de passos didáticos de ensino.

Sustentar uma prática educativa pautada pelo materialismo histórico-dialético pressupõe movimento, historicidade, contradição e totalidade. Daí que a pedagogia histórico-crítica não possa ser didatizada em passos estanques, que se submetem à lógica formal e assim perdem a essência, a dinâmica dessa teoria pedagógica, transformando-se em algo esvaziado, quase um receituário, que em lugar de oportunizar o avanço da escola, só a reforça como farsa. (LAVOURA; MARSIGLIA; 2015, pág. 348)

Embora o esforço empreendido para operacionalizar os momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica em práticas didáticas seja válido, sua realização requisita o conhecimento dos preceitos da dialética, enquanto aporte filosófico que fundamenta essa teoria educacional. Reproduzir dialeticamente os momentos do método pedagógico da PHC envolve contextualizar a prática social a cada cenário de aplicação, o que inviabiliza a padronização dos processos didáticos.

[...] autores como Duarte (2013), Martins (2013b) e o próprio Saviani (2013) tem alertado para o fato de que não existe “a” forma de organização do trabalho didático na pedagogia histórico-crítica e menos ainda que essa forma sejam sequências de atividades contidas em planejamentos de ensino para a prática social, outras para a problematização, outras para a instrumentalização e assim por diante. A proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica parte da prática social e retorna a ela de forma enriquecida; vai da síntese à síntese pela mediação da análise, sendo que esse processo não é linear, estanque e/ou compartimentalizado, justamente por apoiar-se filosoficamente numa base lógica de cunho dialético-materialista. (MARSIGLIA; SAVIANI; 2017, Pág. 4)

Desse modo, é imperioso rejeitar a redução do método da PHC em uma organização didática de práticas que devem ser sequencialmente reproduzidas – ao que Lavoura; Martins (2017) denominam de “didatização e desmetodização do método da pedagogia histórico-crítica”. A organização das práticas didáticas deve, pois, necessariamente se alinhar e se submeter aos preceitos do método da teoria pedagógica – o que envolve uma concepção dialética dos processos pedagógicos.

Ademais, destaque-se que um método de ensino não se identifica com a organização didática dos procedimentos adotados, haja vista que **método** na tradição marxiana representa um conjunto de fundamentos lógicos articulados que permite ao sujeito desnudar as formas fenomênicas de um objeto, apreender o seu movimento, encontrar as determinações constitutivas da dinâmica e desenvolvimento desse objeto e, portanto, relacionando-o com o trabalho educativo, permite que afirmemos que o **método pedagógico** é aquele que alicerça a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo.

Diferentemente, os procedimentos didáticos representam as estratégias por meio das quais a prática pedagógica se realiza iluminada pelo método e tendo em vista o alcance das finalidades de determinado projeto. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA; 2019, págs. 22-23)

Em busca da compreensão dos fatores que explicam o processo de “didatização e desmetodização do método da pedagogia histórico crítica”, Lavoura; Martins (2017) elencam como principais causas: a reprodução analítica dos momentos sob a perspectiva da lógica formal, em contraste com o caráter dialético dessa teoria; a descaracterização do conceito de mediação, inviabilizando a compreensão dialética das relações que se estabelecem no trabalho pedagógico; a confusão entre método e procedimentos de ensino; e o epistemologismo rasteiro replicado na PHC, responsável pela difusão de práticas didáticas distanciadas dos fundamentos filosóficos dessa teoria.

Considerando essas ressalvas, se apresenta a seguir uma análise do significado dos momentos do método pedagógico para a Pedagogia Histórico-Crítica: as práticas sociais, a problematização, a instrumentalização e a catarse.

A prática social é o primeiro e o último momento do método pedagógico. Conforme Martins (2011), “O significado marxista da prática não se identifica com a ação concreta e imediata de um indivíduo particular, outrossim, com a prática social e histórica do conjunto dos homens, disponibilizada aos seres singulares como base de suas realizações como seres sociais.” Nessa acepção, a prática social não representa o resultado de uma ação pragmática individual, mas o movimento da reprodução social em sua dinamicidade histórica.

[...] a prática social é concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Existe uma relação dialética entre indivíduo e gênero humano nesta teoria social a qual explicita o desenvolvimento do gênero humano ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA; 2019, pág. 14).

A mediação do trabalho educacional qualifica a compreensão e a vivência da prática social, reposicionando-a, o que faz com que a prática social do início do método pedagógico não coincida com a prática social do final. Trilhar o percurso educativo por entre as práticas sociais possibilita ao sujeito transformar sua compreensão sobre a realidade, o que, de algum modo, reposiciona a própria realidade (a prática social) para esse sujeito: nos termos da canção popular, “*toda vez que eu dou um passo, o mundo sai do lugar*” (SIBA, 2007).

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. **E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.** (SAVIANI, 2015, pág. 38, grifo nosso)

Ressalta-se ainda que a divisão entre prática social inicial e final é didática, para fins de explicitação dos momentos do método pedagógico, na medida em que enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada há apenas prática social, e não se entra ou sai da prática social durante esse percurso¹⁷.

Partir da prática social é um exercício filosófico de desenvolver o trabalho pedagógico tendo a realidade concreta como base material. É também o reconhecimento da educação como uma mediação no interior da realidade social, parte integrante da própria prática social, sendo que “Seu cunho é filosófico e não procedimental, isto é, o que está em questão, a rigor, é o trabalho pedagógico como uma das formas de expressão da prática social [...]” (MARTINS, 2011).

Tomar a prática social como ponto de partida pressupõe o reconhecimento da educação escolar nas intersecções com a forma organizativa de sociedade vigente, reconhecendo-a, sobretudo, para identificar seus limites opondo-se a eles. Aponta, pois, na direção da compreensão do trabalho pedagógico a partir das premissas teórico-filosóficas que ancoram a pedagogia histórico-crítica, isto é, do materialismo histórico-dialético. [...] Pensamos que, em tela, está a necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, como sínteses de múltiplas determinações e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em

17 Saviani (2021) ressalta que na realidade concreta não há prática social inicial e prática social final, só prática social. Assim, não se entra ou se sai da prática social, o que dá o caráter de mediação para o trabalho educacional – a educação como uma mediação no interior da prática social.

um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas. (MARTINS, 2011, pág. 227)

Nesse sentido, a prática social inicial não deve significar um diagnóstico sobre os conhecimentos sociais iniciais dos estudantes, resultantes do contato empírico desses sujeitos com os conteúdos do conhecimento em sua experiência cotidiana, conforme a leitura de Gasparin (2009) sugere. Segundo o autor,

Por isso, é necessário deixar muito claro que a prática social referida aqui não consiste apenas naquilo que o aluno, enquanto indivíduo, faz ou sabe, em seu dia a dia, relativo ao conteúdo. Essa prática social traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social. Evidentemente a expressão dessa prática se dá por um indivíduo que apreendeu subjetivamente, utilizando filtros pessoais e sociais. Todavia, essa expressão não é dele, mas do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do todo social maior. Por isso ela se apresenta sempre como uma prática próxima e remota ao mesmo tempo. (GASPARIN, 2009, Pág. 19-20)

Para Gasparin (2009), enquanto origem do processo pedagógico, a prática social inicial se realiza como o momento da expressão das interações que os estudantes possuem sobre os conteúdos em suas vivências. A apreciação do conhecimento social inicial dos estudantes representaria a construção de vínculos radiculares entre os sujeitos do aprendizado e os conteúdos/objetos culturais da aprendizagem, mediada pela valorização das práticas cotidianas, pelo estreitamento da distância entre os conteúdos escolares e a realidade social dos estudantes. Ainda, para o autor se trata de um momento de motivação e de sensibilização¹⁸, de territorialização no cotidiano e, por extensão, nas próprias relações de existência. Seguindo essa linha, Souza (2021) afirma:

Os saberes produzidos espontaneamente pelos alunos na prática social que estão inseridos, pela relação direta com o cotidiano constituem o ponto de partida para o ensino escolar, tomando como referência os conhecimentos sistematizados, científicos, de maior grau de elaboração e de abstração, que possibilitará uma nova prática social, desta vez, mais qualificada, que reflete sobre as ações em vistas à transformação social. - (SOUZA, 2021, Pág. 23)

18 “[...] Para que isso ocorra, o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem.

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto [...]” (GASPARIN, 2009)

Gasparin (2009) indica que a prática social inicial pode ser encaminhada a partir de duas estratégias: “[...] a) anúncio dos conteúdos, que consiste na linguagem da unidade e dos tópicos a serem trabalhados, explicitando os objetivos da aprendizagem; b) vivência cotidiana dos conteúdos, explicitando o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber a mais.”

Com base nessa leitura, a prática social inicial teria como pressuposto a realização do diagnóstico do nível de desenvolvimento atual e da zona de desenvolvimento iminente dos estudantes – em relação a determinado conteúdo programático. A prática social inicial viabilizaria identificar os estágios de desenvolvimento em que os conteúdos se apresentam nos estudantes, orientando o desenrolar do processo pedagógico.

Nessa perspectiva, ainda que os conhecimentos derivados da estrita experiência de vida pelos estudantes se apresentem, em geral, desconexos e fundamentados pelo senso comum (*doxa*¹⁹), carentes de sistematização e cientificidade, enquanto imperativo para a elaboração do ponto de partida do trabalho pedagógico, diagnosticá-los seria a função da prática social inicial.

Contudo, observando o rigor do método da Pedagogia Histórico-Crítica, é preciso considerar que o ponto de partida metodológico “[...] não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova) [...]” (SAVIANI, 2015). Além disso, a prática social inicial não deve representar um problema “[...] que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos por aquilo que os alunos já sabem – seus conhecimentos experienciais – e que coabitam seu nível de desenvolvimento real.” (SAVIANI, 2015)

A prática social da origem do processo pedagógico representa um gesto de análise do estado da arte da realidade social, ao lado da reflexão sobre como os conteúdos e o contexto educacional se apresentam nessa realidade. Partir da prática social como início do processo pedagógico é, precipuamente, reconhecer a fonte social da produção do saber²⁰ e ratificar, do ponto de vista do método, que a produção do conhecimento parte da materialidade, do mundo real e concreto, e não do mundo ideal – em consonância com o que preconiza o materialismo histórico dialético. Reveladora da realidade social em que o contexto escolar está inserido, ainda

19 Conceito extraído do grego e que representa o conhecimento baseado “[...] no senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro.” (SAVIANI, 2011)

20 “[...] Enfim, é a existência social dos homens que gera o conhecimento” e “[...] Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção.” (GASPARIN, 2009)

que sob o filtro de uma síntese inicialmente precária, a prática social como origem do método pedagógico carrega em si as marcas da sociabilidade que se estabelece em determinada realidade.

Após enraizar a origem do método na prática social, o trabalho educativo sob os pressupostos da PHC inicia um momento analítico, baseado no trabalho abstrato de subsunção conceitual, mediado por três momentos: a problematização, a instrumentalização e a catarse.

A problematização representa o enquadramento das problemáticas que compõe a prática social e, ao mesmo tempo, a postulação de encaminhamentos para a resolução desses problemas a partir da mediação do trabalho educativo. Conforme Saviani,

O segundo passo do método proposto pela pedagogia histórico-crítica não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. (SAVIANI, 2015, pág. 37)

Nesse sentido, a problematização não deve ser vista como a problematização dos conteúdos diagnosticados no conhecimento social inicial dos estudantes, construídos a partir da interpretação espontânea e empírica dos fenômenos presentes em suas experiências cotidianas, tal como em Gasparin (2009). Segundo esse autor,

A Problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.
[...]
A Problematização é também o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em razão dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade. (GASPARIN, 2009, Pág. 34-35)

Nesse linha de raciocínio, a problematização representa o questionamento dos conteúdos apropriados e expressos pelos estudantes na investigação das suas práticas sociais, ou ainda, o ofício de análise crítica das fragilidades desses conhecimentos. Desse modo, a problematização se encaminharia num sentido que instigue e provoque os estudantes à sistematização dos conhecimentos. Contudo, a leitura de Martins (2011) contradiz essa interpretação. Para essa autora, a problematização

[...] não guarda correspondência direta com procedimentos que instiguem ou problematizem aquilo que venha ser ensinado pelo professor aos seus alunos. Trata-se,

outrossim, da identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções. [...] Portanto, sob nosso entendimento, o segundo momento aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impor à problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos – dado umbilicalmente relacionado à qualidade do ensino, quicá o verdadeiro e maior problema enfrentado pela educação escolar – especialmente, a pública. (MARTINS, 2011, págs. 227-228)

A problematização então vincula-se ao questionamento das condições sociais de reprodução do trabalho pedagógico no contexto da prática social, ponderando inclusive a capacidade infraestrutural para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na escola. Refere-se a uma avaliação genérica dos problemas da prática social, fundada no diagnóstico crítico das possibilidades de construção de encaminhamentos à resolução destes - pela via da atividade educativa.

Identifica-se os conhecimentos teóricos que possibilitam o equacionamento dos problemas da prática social, que passam a ser pedagogicamente trabalhados no processo de instrumentalização, o terceiro momento do método pedagógico. Ao encaminhar o trabalho abstrato de compreensão das problemáticas identificadas na prática social, a instrumentalização objetiva o enriquecimento do repertório cultural de análise e de crítica da prática social.

O terceiro passo, denominado instrumentalização, diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a “síncrese” em direção à “síntese”.

Conforme indicado por Saviani (1984), não se trata de um momento de cunho tecnicista, mas sim que visa transmitir às novas gerações o saber historicamente sistematizado. Entendemos que esse passo radica na relação interpessoal professor-aluno mediada pelos conhecimentos a serem transmitidos e que possibilitem à educação escolar desempenhar efetivamente sua função social. (MARTINS, 2011, pág. 228)

Nesse sentido, esse momento não se reduz à “[...] assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de dados (pedagogia nova)” (SAVIANI, 2015). A instrumentalização se concretiza pela apropriação de conhecimentos conceituais a partir da aprendizagem, acompanhada do exercício de objetivação desses conhecimentos pelo processo de ensino dos conteúdos escolares.

Se notabiliza a importância da figura do professor para a PHC, cuja ação intencional e sistemática de transmissão²¹ de conteúdos modifica a relação entre os estudantes e os objetos do conhecimento. Conforme Gasparin (2009), “A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.”

A tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na Problematização. Nesta fase, que Vigotski denomina zona de desenvolvimento imediato, a orientação do professor torna-se decisiva, pois os alunos necessitam do seu auxílio para realizar as ações necessárias à aprendizagem. Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, etc. (GASPARIN, 2009, Pág. 52)

A instrumentalização de recursos teóricos e metodológicos destinados ao equacionamento das problemáticas da prática social viabiliza a apropriação de conhecimentos, capazes de produzir um novo entendimento sobre a prática social – um momento catártico. O quarto momento do método pedagógico é a catarse, representada pela “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos da transformação social” (LAVOURA; MARTINS; 2017).

Pela mediação dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo não coincide com a generalização (pedagogia tradicional), nem com a hipótese (pedagogia nova). (SAVIANI, 2015, pág. 37)

Nesse sentido, a catarse representa um processo de síntese conceitual, o clímax do processo de concretização, a consolidação do enriquecimento cultural e da transformação subjetiva provocada pela aprendizagem (através do desenvolvimento teórico conceitual), produzindo

21 A Pedagogia Histórico-Crítica, ao se posicionar pela centralidade do professor e pela importância da transmissão cultural no processo de ensino aprendizagem estabelece um flanco de antagonismo ao escolanovismo/construtivismo de base piagetiana. Conforme Saviani (2011), “[...] a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade.”. Newton Duarte (1996) reforça: “Por que tornou-se um tabu no meio pedagógico falar em transmissão de conhecimentos já existentes? Por que o verbo ensinar passou a ter um sinal negativo, sendo preferíveis expressões como “favorecer a aprendizagem”, “propiciar condições para a aprendizagem” etc.? A resposta a essas perguntas está, ao nosso ver, na força que o ideário escolanovista tem até hoje [...]” (DUARTE, 1996, Pág. 34)

desenvolvimento psíquico e ratificando a apropriação subjetiva de um fragmento do acúmulo cultural socialmente produzido pelo gênero humano.

A catarse, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, “rearranjos” dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados. Trata-se, então, da efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno singular “da humanidade produzida pelo conjunto dos homens”, isto é, pela prática social. (MARTINS, 2011, págs. 228-229)

Ademais, considerando que o processo catártico modifica a humanidade do indivíduo singular, posto que produz “[...] uma mudança qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural, em direção à superação da cotidianidade fetichizada e à formação da consciência de classe para si” (DUARTE, 2019), esse momento ressignifica a compreensão sobre a prática social, possibilitando a transformação das relações sociais que engendram determinada realidade social.

O processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano. (DUARTE, 2019, pág. 3)

Enquanto ascensão da consciência sobre a prática social, o que demanda um novo posicionamento do indivíduo em relação a realidade da qual ele faz parte, a leitura realizada por Demerval Saviani do momento de catarse, apoiada no teórico marxista italiano Antônio Gramsci, é descrita por Newton Duarte (1996) do seguinte modo:

A catarse é, portanto, entendida por esse educador como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. [...] O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum. (DUARTE, 2019, Pág. 15)

Para os estudantes, a catarse representa a ampliação dos seus saberes cotidianos na direção dos conhecimentos científicos. Se trata da consolidação, nos estudantes, da transição dos conhecimentos da zona de desenvolvimento iminente para o nível de conhecimento atual, o que lhes representa uma ascensão cognitiva/psíquica. Segundo Gasparin (2009),

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua

construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórico dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido.

O educando mostra que, de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, conclui agora com uma síntese, que é o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem. É o momento em que indica quanto incorporou dos conteúdos trabalhados; qual seu novo nível de aprendizagem. (GASPARIN, 2009, Pág. 124)

Ressalta-se ainda que a catarse consolida o trabalho teórico/abstrato do processo pedagógico e enseja um retorno qualificado à prática social. Contudo, não necessariamente se trata do fim da parte teórico/abstrata do processo pedagógico, na medida em que cíclica e dialeticamente, como numa espiral, a catarse pode reconduzir a novas problematizações, que demandam instrumentalizações outras, e que produzem novas catarses, e assim por diante.

Professor e alunos modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio menor de compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade. Há, portanto, um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido. (GASPARIN, 2009, Págs. 139-140)

A expressão social dos conhecimentos assimilados na catarse representa o último momento do processo pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, a prática social (final). Ocorre que o “retorno” à prática social é conceitualmente enriquecido, se compõe de uma distinção qualitativa da prática social de origem do processo pedagógico, resultante do trabalho analítico/teórico – do sincrético ao sintético, do empírico ao concreto pensado, do senso comum ao conhecimento científico²².

O método de ensino dessa pedagogia parte da prática social, problematiza essa prática, instrumentaliza os alunos com os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade tem produzido, de maneira a modificar qualitativamente a compreensão que eles tenham dessa prática social, produzindo-se assim a catarse, como uma passagem da prática social em si à prática social para si, que é o ponto de chegada do processo educativo (DUARTE, 2019, pág. 3).

22 “O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, ‘Método da economia política’, que está no livro Contribuição à crítica da economia política (Marx, 1973, pp. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos.” (SAVIANI, 2011, Pág. 120)

A prática social suscita agora, por meio das aprendizagens, uma nova postura do sujeito da aprendizagem diante da realidade social. Ao desnudar os fenômenos sociais a partir de uma análise crítico dialética, a Pedagogia Histórico-Crítica, de forma mediata e indireta (SAVIANI, 2009), transforma subjetividades e às fornece a possibilidade de releitura da realidade – germinando, com isso, a potencialidade de transformação da realidade social. Para Martins (2011), “Assim, o maior contributo da educação escolar à transformação social reside na formação de indivíduos capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la”.

Ao passo que convite a transformação, o retorno qualificado à prática social é também a expressão da irreversibilidade das aprendizagens conquistadas por meio do processo pedagógico²³. Conforme Gasparin (2009),

A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e o posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem. (GASPARIN, 2009, Pág. 143)

Por fim, a prática social torna-se o testemunho da ascensão dos conhecimentos da zona de desenvolvimento iminente ao nível de desenvolvimento atual, na medida em que os conhecimentos adquiridos nesse percurso agora podem ser reproduzidos de forma autônoma e independente pelos estudantes em suas práticas, sem a necessidade do recurso à atividade imitativa.

Resta fundamental, portanto, aprofundar os caminhos que aproximam a utilização da PHC no trabalho educativo escolar. Nesse sentido, consideramos que o espaço geográfico se torna um objeto de análise privilegiado de ensino aprendizagem sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os conteúdos escolares, cujos alicerces são a reprodução da realidade concreta, são inicialmente assimilados pelos estudantes a partir de uma leitura cotidiana da realidade - fundamentada em suas experiências imediatas. No início do trabalho pedagógico, as práticas e

²³ A apropriação pelo indivíduo singular de conhecimentos acumulados historicamente pelo gênero humano, inexoravelmente componente das aprendizagens conquistadas, compõe o seu *habitus* ou sua segunda natureza, conforme Saviani (2009).

saberes espaciais²⁴ dos estudantes (COUTO, 2009) se substanciam por análises empíricas da realidade social, se orientando por conhecimentos espontâneos, fragmentados, sincréticos - baseados no senso comum, na *doxa*, com menos nexos de elaboração científica.

A partir das experiências espontâneas com o meio formamos pensamentos sincréticos, com nexos vagos e isolados entre as informações, ou seja, sem ligação com outras totalidades ou com ligações cujas intencionalidades ainda não são entendidas de forma clara. Uma das principais contribuições desta teoria é a de indicar o professor como profissional especializado em mediar esta aprendizagem utilizando-se de conhecimentos e instrumentos específicos para isso, com o objetivo de desenvolver o pensamento dos alunos. (GONÇALVES, 2015, Pág. 1)

A PHC objetiva transformar, pela aprendizagem, a relação que os estudantes estabelecem com a realidade social (com os conteúdos e com ela em si). Norteadas pelo método crítico dialético, a PHC organiza seu processo pedagógico a partir de uma tríade que enseja a transformação: dos conhecimentos empíricos aos conhecimentos concretos (o concreto pensado), pela via do abstrato; dos pensamentos sincréticos aos pensamentos sintéticos, mediados pelos conhecimentos analíticos; da prática social espontânea a uma prática social enriquecida pela mediação conhecimentos teóricos/conceituais.

À leitura da realidade cotidiana realizada pelos estudantes (manifesta em suas práticas e saberes espaciais), corresponde, de forma intransponível, uma interpretação do espaço geográfico. Derivada da experiência de vida e originalmente espontânea, a interpretação do espaço geográfico realizada pelos estudantes carece de um trabalho educativo com vistas a aquisição de uma análise elaborada/crítica/teórica/conceitual: o que se objetiva constituir a partir do ensino da Geografia escolar.

Para os professores de geografia é necessário problematizar a práxis social dos estudantes em termos de suas implicações espaciais, de suas características geográficas; o que permite a seleção de conteúdos e conceitos a serem ensinados. Daí a proposta de analisar a práxis social através da visualização das práticas espaciais e da consciência geográfica nela imbricada. (COUTO, 2009, Pág. 02)

Para Couto (2009), a análise da práxis social através das práticas espaciais e da consciência geográfica confirma a Geografia como um discurso sobre o homem e suas práticas espaciais, interessada na investigação das práticas e dos saberes espaciais. Considerando que a “percepção

24 “Resumidamente, as práticas espaciais são práticas sociais de: localização e de reconhecimento de pontos de referência; deslocamentos e fenômenos que conformam um determinado conjunto especial com configuração e limites próprios; conquista e domínio de territórios; representação dos espaços em diferentes escalas; delimitação de espaços e interligação entre eles; entrecruzamento de diferentes conjuntos espaciais.” (COUTO, 2009, Pág. 5)

do espaço está visceralmente ligada à experiência vivida”, “As práticas espaciais são simultaneamente práticas sociais; por isso as primeiras servem à explicação das segundas e vice-versa. Portanto, o que se propõe é pensar o homem/sociedade sabendo pensar o espaço do homem” (COUTO, 2009). Nesse sentido, o autor propõe “traduzir esta prática/saber espacial em problematização da prática social”. (COUTO, 2009)

Nesse sentido, investigar as práticas e saberes espaciais dos estudantes é primordial para o ensino de Geografia sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Ademais, essa perspectiva dialoga com a concepção da função do ensino de Geografia na escola indicada por Cavalcanti (2010), qual seja: o desenvolvimento da capacidade de apreender o papel do espaço na prática cotidiana, ou de compreender a realidade do ponto de vista da espacialidade. Segundo a autora,

Um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos. Há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do *ponto de vista da espacialidade*, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. [...] Há, dessa forma, um caráter de espacialidade em toda prática social, assim como há um caráter social da espacialidade. Além disso, o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais. (CAVALCANTI, 2010, Pág. 11)

Para a apreensão da importância da espacialidade na estruturação da realidade social deve-se superar a relação sincrética que inicialmente constitui as práticas e os saberes espaciais dos estudantes. De outro modo, o pensamento geográfico que mobiliza as práticas espaciais, se derivado estritamente da experiência de vida cotidiana dos estudantes, reproduz uma interpretação superficial que não desvenda as relações que tecem o espaço geográfico em sua profundidade. Desvendá-lo exige a ascensão ao conhecimento elaborado, à abstração conceitual, ao concreto pensado, o que se oportuniza pelo ensino aprendizagem de Geografia numa perspectiva crítica. Para Souza,

Nesta perspectiva, o domínio pelos estudantes, do conteúdo geográfico, produzido histórica e coletivamente pelos homens e sistematizado cientificamente, contribui para que possam superar as relações cotidianas alienadas, compreendendo-se como agentes de transformação, com maior capacidade intelectual, capaz de imaginar as ações, antevendo possíveis resultados, ao passo em que cria, em pensamento, novos horizontes possíveis da vida social. (SOUZA, 2021, Pág. 80)

Partindo do elo entre uma concepção crítica do ensino de Geografia escolar e a lógica do método dialético, COUTO (2017) aponta como processo, para o ensino da Geografia na escola, um caminho que se articula entre a prática/saber espacial e o raciocínio geográfico. Para COUTO (2017), a interação entre os conceitos da Geografia e os saberes/práticas espaciais dos estudantes deve se estabelecer através de um movimento

[...] Para o papel que cabe à escola, mas não exclusivo a ela, se propõe esta mesma definição de Geografia, entretanto, organizada de modo inverso, correspondente ao método de exposição proposto por Marx: o caminho prática espacial-saber espacial-raciocínio geográfico. É o movimento em que o professor parte dos saberes espaciais dos alunos e do conhecimento de suas práticas espaciais, propõe problemas geográficos para serem pensados e resolvidos, exigentes do ensino e aprendizagem dos conteúdos do currículo, até chegar à construção do raciocínio geográfico, que permita que os alunos compreendam as suas práticas e saberes espaciais como sujeitos e objetos da organização geográfica da sociedade burguesa. (COUTO, 2017, pág. 215)

A construção de conceitos geográficos, elaborada através do ensino de Geografia, permite a releitura das práticas e saberes espaciais dos estudantes, possibilitando uma transformação das relações por estes estabelecidas em sua realidade social. A contribuição do ensino de Geografia, desse modo, se mostra importante para a superação do “fetichismo do espaço geográfico”, isto é, o ensino de Geografia pode se realizar como ferramenta de subsunção da leitura fetichista e acrítica da realidade espacial, composta por práticas e saberes espaciais que naturalizam as contradições do espaço geográfico, invisibilizando as problemáticas territorializadas pelas relações desiguais de produção e de propriedade reproduzidas pelo regime capitalista de acumulação.

Buscando visibilizar o invisível, Couto (2009) propõe que a aliança entre o ensino de Geografia e a crítica social se realize através da sistematização de um percurso analítico que vai do visível ao invisível, do particular ao geral, e vice versa²⁵. Segundo o autor, esse percurso (que tem a paisagem e o espaço geográfico como polos, intermediados por conceitos como região, território, lugar, etc.) enseja um enraizamento territorial e cultural, estratégico “[...] para que os alunos sintam-se sujeitos (e não apenas produtos) da história e da produção de conhecimentos.” (COUTO, 2009)

25 “Moreira (2007) propõe o caminho que vai do visível ao invisível, e do invisível ao visível. No primeiro caso, parte-se da indagação dos arranjos da paisagem, passando por sua análise em termos de recortes de domínio (territórios), para chegar ao espaço enquanto conteúdo de organização da sociedade. No caminho inverso, parte-se do conteúdo mais profundo e estrutural da (re)produção do espaço até retornar à paisagem como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.” (COUTO, 2009, Pág. 11)

Em diálogo com a validade do desenvolvimento do ensino de Geografia na escola sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a seguir o estudo do meio é apresentado enquanto proeminente recurso didático para o trabalho pedagógico dos conteúdos geográficos.

Capítulo 3. Aproximações entre o estudo do meio e o ensino de Geografia na educação básica

Encontrar caminhos que proporcionem avanços na qualidade da educação básica pública brasileira, que responde morosamente ao anseio pela formação de sujeitos sociais críticos, humanizados e orientados para o exercício da cidadania, é dialogar com a exigência de transformações diversas na base da reprodução de uma sociedade atravessada pelas desigualdades.

Convocada a uma função social insubstituível, a escola precisa incorporar à dinâmica de seu funcionamento estratégias de ensino aprendizagem que instrumentalizem o desenvolvimento nos estudantes de valores sociais vinculados ao pleno desenvolvimento de sua humanidade.

Em particular, se amparado por estratégias pedagógicas desenraizadas (como atividades estritamente mnemônicas, cartografia decorativa, fragmentação e desarticulada dos fenômenos, descolamento absoluto da realidade social dos estudantes, etc.), o ensino de Geografia pouco contribui para a produção de uma leitura crítica e reflexiva sobre a realidade espacial.

Considerando que os estudantes realizam espontaneamente uma interpretação da realidade socioespacial em que vivenciam, alicerçada pelas próprias experiências cotidianas e geralmente fundamentada pelo senso comum (*doxa*), o ensino de Geografia descomprometido com a releitura crítica das práticas e saberes espaciais (COUTO, 2009) e do raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2005) dos estudantes acaba por sedimentar a naturalização da reprodução do espaço geográfico tal como ele se apresenta, recalcando suas perversas contradições como tradição legítima – o *'fetichismo do espaço geográfico'*.

Nesse sentido, enviesado pela concepção da PHC, ao ensino de Geografia cumpre uma tarefa muito cara: dotar de sistematização conceitual as práticas e saberes espaciais (COUTO, 2009) e o raciocínio espacial (CAVALCANTI, 2005) dos estudantes, auxiliando-os a compreender criticamente a realidade sob o ponto de vista da espacialidade (CAVALCANTI, 2010).

Para isso, o espaço geográfico deve ser visto como uma produção histórica dos sujeitos sociais, e não como um dado natural, inerte, indeterminado e inalterável. A reprodução do espaço geográfico torna-se um objeto da análise crítica dos estudantes na medida em que os conceitos

geográficos os auxiliam a compreender a realidade espacial. Esse horizonte deve movimentar o ensino de Geografia na educação básica.

Ocorre que a objetivação desse horizonte é diretamente intermediada, entre outros fatores, pelas estratégias metodológicas e pelos recursos didático pedagógicas mobilizados. Assim, o estudo do meio se apresenta como uma ferramenta que favorece a integração dos conteúdos, possibilita a articulação das disciplinas escolares, amplia os espaços educacionais e oportuniza o desenvolvimento de aprendizagens enraizadas. Segundo Lopes; Pontuschka (2019),

O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma 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. (LOPES; PONTUSCHKA; 2019, Pág. 173)

A pertinência do estudo do meio para o ensino de Geografia na educação básica se sobressalta diante da aproximação da análise dos conteúdos escolares da Geografia de sua manifestação na realidade. Ademais, em certo sentido, a Geografia se configura como uma disciplina intimamente vinculada ao estudo do meio – na medida em que todo estudo do meio pressupõe, ainda que inintencionalmente, uma interpretação sobre determinada área do espaço geográfico.

Nessa perspectiva, a seguir se realiza uma revisão genérica do estudo do meio como recurso metodológico para o ensino de Geografia na educação básica.

3.1. A vinculação do estudo do meio ao ensino de Geografia na educação básica

Em *Alike (2005)*²⁶, a sala de aula escolar é retratada como um espaço mecânico, triste, esvaziado de afetos positivos e sem cores (todo branco). Ali, é notória a projeção semiótica da sala de aula escolar como um espaço enfermo e adoecedor, fundamentada pela suposta destituição nesse espaço de valores sociais desejáveis para o florescimento de uma infância humanizada e feliz: como a alegria, a brincadeira, a diversão e o riso.

O curta-metragem realiza a equiparação entre a sala de aula e o escritório empresarial, ambos enquanto espaços de ‘trabalho’ destituídos de valiosidade – o da criança e o do adulto,

26 Curta-metragem espanhol lançado em 2005, dirigido por Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez.

respectivamente. Em certo sentido, essa representação da sala de aula a sugere como um espaço do aprendizado anacrônico, serializado e enfadonho.

Outra comovente projeção estética da sala de aula escolar é apresentada na obra *Another brick in the wall*, da banda *Pink Floyd* (1979)²⁷. No clipe oficial da música, a célebre associação entre a sala de aula e o ambiente fabril ganha contornos de trauma, a partir da explícita opressão exercida pelo professor nos estudantes e da própria estrutura física da sala de aula – onde, em determinado momento, de forma automatizada, se observa a condução da carteira de cada estudante numa linha de esteira até uma máquina moedora de carne.

A composição semiótica dessa obra aproxima a sala de aula escolar aos espaços fabris, da exploração do trabalho e das habilidades humanas, da alienação – enfim, uma espécie de *lócus* de uma operação perversa de extração da mais-valia na infância.

No romance *Torto Arado* (VIEIRA JÚNIOR, 2019), a personagem Bibiana descreve da seguinte forma suas memórias do seu período de escolarização:

Meu desinteresse só fazia crescer. Tinha a sensação de que perdia meu tempo naquela sala quente, ouvindo aquela senhora de mãos finas e sem calos, com um perfume forte que parecia incensar a escola nos dias de calor. Olhava para o quadro verde, as letras embaralhadas, bonitas, mas que formavam palavras e frases difíceis que não entravam em minha cabeça, e pensava em meu pai na várzea encontrando coisa nova na terra para se dedicar, ou minha mãe cuidando do quintal, dos bichos, costurando. E as horas modorrentas pareciam custar a passar para que pudesse tomar meu rumo para casa. *Torto Arado* (VIEIRA JÚNIOR, 2019, Pág. 71)

Outras obras artísticas poderiam ser listadas como expressões de uma projeção semiótica da educação escolar que pode ser resumida numa cena de fácil imaginação: uma criança triste, sentada em uma carteira enfileirada, olhando pela janela e contemplando a possibilidade do encontro com a alegria no mundo externo, ‘lá fora’.

Convém sublinhar que é inegável a associação de origem entre a escola e outros espaços sociais historicamente forjados como instituições voltadas para a gestão e o controle da vida social. A escola integra um conjunto de instituições sociais criadas pelo Estado como dispositivos de poder orientados para a formação de um padrão de sociabilidade e para o controle das “excrecências individuais” - reconhece-se, portanto e por exemplo, a relação entre a escola, a fábrica, a prisão e o hospital psiquiátrico com a disciplina dos corpos (FOUCAULT, 1991).

A associação histórica de origem da escola com instituições do Estado destinadas ao controle dos corpos, contudo, não pode significar a concordância com a projeção da educação

27 Música e clipe pertencentes ao álbum *The Wall*, lançado em 1979 pela banda *Pink Floyd*.

escolar como um processo inadequado e contraproducente. A educação escolar não se isenta de contradições, enquanto instituição de uma sociedade que se reproduz de forma contraditória, contudo se realiza como um ambiente vivo de desenvolvimento e humanização, a partir da circulação de aprendizagens e ensinamentos.

Não se trata, desse modo, de rejeitar o valor da escola como espaço educativo, nem de fomentar concepções negativas sobre o ato de ensinar que reduzem a importância do trabalho da educação escolar (DUARTE, 1998), tal como as projeções semióticas encontradas nas obras de arte exemplificadas parecem sugerir, mas da necessidade de transformar a sua lógica de funcionamento através da superação dos condicionantes que a reduzem.

Tornado imprescindível nessa perspectiva, cumpre ao professor, segundo Haddad; Pereira (2013), não somente a seleção dos conteúdos destinados ao ensino, a partir da identificação dos elementos culturais necessários à assimilação pelos estudantes, mas também a organização das formas mais adequadas de transmissão desses conteúdos, viabilizando a apropriação do conhecimento, ou seja, importa considerar as estratégias didático metodológicas mais adequadas para o desenvolvimento do trabalho de ensino aprendizagem dos conteúdos escolares.

É nesse sentido que se aponta para o estudo do meio como uma metodologia pertinente para o trabalho pedagógico de ensino aprendizagem no ensino básico. O estudo do meio, ao passo que articula atividades de campo, ampliando os espaços da sala de aula para fora da escola, também se compõe por atividades, prévias e posteriores a aula de campo, que oportunizam o desenvolvimento de aprendizagens.

Convém, de pronto, assinalar que o estudo do meio enquanto metodologia de ensino aprendizagem não pode ser confundido com passeios, excursões turísticas ou mesmo com práticas de campo desacompanhadas de rigor metódico e teleologia.

Contudo, é preciso acrescentar que a utilização indiscriminada da expressão “Estudo do Meio” para experiências diversas fora do ambiente escolar, tais como visitas esporádicas a uma indústria ou fazenda, um passeio em um parque da cidade, ainda que possuam valor pedagógico e lúdico, pode constituir-se em empecilho ao aprofundamento do tema e ampliação de seu significado e potencial na elaboração do currículo escolar. O uso sem critério “do rótulo” impede, em diversas situações, o aprofundamento teórico desta prática pedagógica que, reduzida a uma visita, a um passeio, a uma aula de campo, perde, na perspectiva que aqui defendemos, grande parte de seu valor formativo e educativo. (LOPES; PONTUSCHKA; 2019, Pág. 178)

Sua realização pressupõe a mobilização de ações lastreadas por planejamento curricular, definição de objetivos, organização didática e finalidade pedagógica, isto é, se trata de uma

metodologia que demanda organização, planejamento e sistematização do trabalho didático pedagógico dos conteúdos.

No ensino básico, cujo público de estudantes são crianças e adolescentes (com exceção da Educação de Jovens e Adultos), em fase de desenvolvimento da autonomia e dependentes da supervisão de um adulto, a realização de estudos do meio convoca o professor a assunção de grandes responsabilidades – o que reivindica planejamento e organização das atividades para atenuar a exposição dos estudantes aos riscos.

Aliado a isso, não é simples encontrar incentivo e apoio da comunidade escolar para a realização da atividade, sobretudo por parte de outros professores e/ou da direção. Ainda, superadas essas limitações, a realidade mais comum, sobretudo nas escolas públicas, é a dificuldade de encontrar verbas que custeiem o desenvolvimento do estudo do meio.

De acordo com Monteiro Ozorio (2009), quanto à origem do termo, o estudo do meio “[...] surgiu na França do pós-guerra, no Liceu de Sèvres, onde era chamado, segundo Tamberlini (1998), de estudo do meio humano e natural, e possibilitava que a criança adquirisse noção de espaço e de tempo, permitindo que ela se situasse na sociedade a que pertencia”. (MONTEIRO OZORIO, 2009)

Segundo Ponthschka (2014), a utilização do estudo do meio no ensino básico no Brasil retoma as primeiras décadas do século XX, em escolas paulistas fundadas por imigrantes europeus anarquistas que seguiam a pedagogia de *Ferrer e Guardia*. Com o tempo, essa atividade passou a ser implementada em colégios de aplicação e em escolas vocacionais de orientação escolanovista. A repressão da ditadura afastou essa prática das escolas, tendo sido retomada após redemocratização.

No Brasil, segundo Pontuschka (2004a) e Bittencourt (2005), embora os Estudos do Meio tenham se disseminado e se popularizado nos anos 1960 no interior do movimento da Escola Nova, há registros que mostram sua realização em escolas fundadas por grupos de imigrantes europeus anarquistas que, no início do século XX, fixando-se, sobretudo em São Paulo, ocuparam os postos de trabalho na indústria brasileira nascente e em franco desenvolvimento na época. Inspiradas nas ideias pedagógicas de Ferrer, as escolas criadas pelos militantes do movimento anarquista tinham como princípio oferecer um ensino racional, fundamentado em observações de campo, em discussões e na formação do espírito crítico sobre o meio circundante, ou seja, o contexto social do entorno da escola ao qual pertenciam os alunos. (LOPES; PONTUSCHKA; 2019, Pág. 176)

O estudo do meio aproxima os conteúdos escolares de sua reprodução na prática social, contribuindo para a construção de vínculos entre os conteúdos escolares e as experiências sociais

dos estudantes, buscando reduzir a fragmentação e a distância entre os conteúdos e a realidade cotidiana. Para Lopes; Pontuschka (2019),

O Estudo do Meio, como já salientamos, é uma metodologia de ensino interdisciplinar na qual se buscam alternativas à compartimentalização do conhecimento escolar e à excessiva segmentação do trabalho docente. Seu ponto de partida, então, é a reflexão individual e coletiva sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em determinada escola e o desejo de melhorar a formação do aluno, construindo um currículo mais próximo dos seus interesses e da realidade vivida. (LOPES; PONTUSCHKA; 2019, Pág. 179)

Ainda que não se deva limitar o juízo sobre os conteúdos escolares a uma lógica funcionalista/pragmática, cujo critério de valor se resume a estrita aplicabilidade dos conteúdos na vida cotidiana dos estudantes, é importante reconhecer o chão das experiências de vida dos estudantes como uma fonte de reprodução dos conteúdos escolares, lastro potencial para a produção de conhecimentos. Para Pontuschka (2006),

A pesquisa de campo é reveladora da vida, ou seja, por meio dela pretende-se conhecer mais sistematicamente a maneira como os homens e as mulheres de um determinado espaço e tempo organizam sua existência, compreender suas necessidades, seus desejos, suas lutas com vitórias e fracassos. Assim, durante o trabalho de campo, educadores e educandos devem submergir no cotidiano do espaço a ser pesquisado, buscando estabelecer um rico diálogo com o espaço e, na condição de pesquisadores, com eles mesmos. É o momento de descobrir que o meio ou o espaço, na inter-relação de processos naturais e sociais, é uma Geografia viva (PONTUSCHKA, 2006).

Essa premissa encorpa a validade de realização de estudos do meio na medida em que acentua o valor da trama derivada do trabalho pedagógico, potencialmente interdisciplinar, que tem a realidade concreta, transformada em sala de aula, como fundamento para a produção de aprendizagens.

Ao romper as fronteiras dos territórios institucionalizados de aprendizagem – a sala de aula e a escola –, a pesquisa de campo permite a ampliação desse território levando, ao mesmo tempo, a “a sala de aula e a escola” para o mundo – um lugar ou situação mais específica ou particular deste mundo para ser pesquisado e estudado –, e o mundo – mais real ou concreto –, para dentro da sala de aula e da escola. (LOPES; PONTUSCHKA; 2019, Pág. 187)

Baseado na ampliação dos espaços educacionais, ou seja, na transformação de espaços fora da escola em sala de aula, o estudo do meio pode ser empregado de forma disciplinar ou interdisciplinar. Quando pensado de forma interdisciplinar, o estudo do meio pode se realizar como meio de articulação das áreas do conhecimento no ensino básico, conjugando o diálogo e

superando o isolamento/atomização entre as disciplinas, favorecendo a integração dos conteúdos (entre si e com a realidade social) e enriquecendo a aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, insere-se o “ estudo do meio ” como trabalho integrador das Práticas de Ensino e também como um dos projetos possíveis para se pensar o ensino de História, Geografia e de outras disciplinas - superando o isolamento e a atomização de cada campo científico, sem no entanto perder a especificidade de cada um deles. (PONTUSCHKA; BITTENCOURT; NADAI; KULCSAR; 1992, pág. 46)

Embora seja frutífero projetar a realização interdisciplinar de estudos do meio, integrando diferentes professores e articulando conteúdos de várias disciplinas, essa realidade nem sempre se apresenta como viável no ambiente escolar. Para Cacete; Durães; Moura (2021),

Por ser interdisciplinar, o estudo do meio alia pesquisadores/as e professores/as de várias áreas do conhecimento. Entretanto, os trabalhos que envolvem a interação entre os diversos campos do conhecimento, sobretudo na educação básica, não se constituem tarefa fácil, dada a falta de interlocução entre os docentes das diferentes disciplinas e a tradição de trabalhos individuais e solitários, caracterizando um excessivo especialismo. (CACETE; DURÃES; MOURA; 2021, Pág, 547)

A interdisciplinaridade, contudo, não é uma exigência obrigatória, e sua inviabilidade não anula a possibilidade de realização do estudo do meio, que também pode se efetivar como metodologia para o trabalho pedagógico no âmbito de uma única disciplina escolar.

Particularmente, há um elo íntimo entre o estudo do meio e o ensino de Geografia na escola que pode ser resumida do seguinte modo: enquanto metodologia de ensino aprendizagem que se fundamenta pela análise conceitual sobre determinada realidade socioespacial, o estudo do meio, intencionalmente ou não, lança mão de uma interpretação sobre dada área do espaço geográfico. Segundo Suertegaray (2009),

Este procedimento, como sabemos, não é exclusivo da pesquisa em Geografia, dele se apossam as mais diferentes áreas do conhecimento, sejam classificadas como exatas, da terra ou social. No entanto, consideramos necessário resgatar a discussão sob a óptica da produção do conhecimento, esta sem dúvida já iniciada. Desnecessário seria falar da fundamental importância do trabalho de campo na pesquisa geográfica. (SUERTEGARAY, 2002 apud SUERTEGARAY, 2009)

Ainda que o ensino de Geografia não seja um objetivo e que essa disciplina esteja ausente da realização da atividade, há uma dinâmica espacial intransponível à análise da realidade delimitada para a realização do estudo do meio. Sem um direcionamento propriamente geográfico, a análise da dinâmica espacial é reduzida a interpretação espontânea dos estudantes, o que diminui a potencialidade do estudo do meio. Portanto, enquanto disciplina escolar, é

imperioso que a Geografia componha as atividades de estudo do meio desenvolvidas na escola, orientando a análise espacial da realidade investigada. Segundo Suertegaray (2009),

Concebemos portanto o trabalho de campo, de forma mais ampla, como um instrumento de análise geográfica que permite o reconhecimento do objeto e que, fazendo parte de um método de investigação, permite a inserção (ou não) do pesquisador no movimento da sociedade como um todo. (SUERTEGARAY, 2009, pág. 4)

Essa premissa dialoga com a exigência, incumbida ao ensino de Geografia na escola, de trabalhar a interpretação do espaço geográfico que os estudantes elaboram, espontaneamente, na reprodução cotidiana de suas vidas. Essa interpretação espontânea do espaço geográfico se subsidia por conhecimentos derivados da experiência pessoal, ou seja, se originam a partir da análise empírica de fenômenos sociais e da incorporação de valores sociais herdados de sua cultura, portanto, geralmente se distancia de conhecimentos conceituais abstratamente elaborados e da análise científica.

Portanto, considerando que a formação da individualidade que se encerra nas práticas sociais cotidianas dos alunos é limitada, a função da educação escolar é conduzir o aluno a um processo educativo que extrapole esta espontaneidade alienada, lançando mão do que há de mais desenvolvido nos campos da ciência, das artes e da filosofia, o que pode conformar a individualidade para si. (SOUZA, 2021, Pág. 29)

Conforme Couto (2009), “O conhecimento geográfico deve questionar as práticas e a consciência espacial dos alunos. Estas práticas - e os saberes espaciais que lhes são correspondentes - conformam a reprodução geográfica das sociedades”. Considerando que os conhecimentos geográficos atravessam a vivência cotidiana dos estudantes e que os conteúdos do ensino de Geografia podem se respaldar nas práticas/saberes espaciais dos estudantes, ressignificando-os, o estudo do meio pode se realizar como instrumento de releitura da realidade espacial.

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

O estudo do meio suscita, *in situ*, uma análise geográfica sobre determinada realidade espacial em seu funcionamento típico, extraindo dali conhecimentos respaldados por um método científico, superiores a interpretação espontânea derivada puramente da vivência cotidiana.

Enquanto procedimento pedagógico de análise conceitual da reprodução dos conteúdos escolares em determinada realidade espacial, o estudo do meio se mostra como uma metodologia, por excelência, íntima ao ensino de Geografia.

Realizar um estudo do meio como metodologia para o ensino de Geografia, desse modo, permite aproximar os conteúdos escolares do ensino de Geografia de suas manifestações empíricas – em outros termos, no estudo do meio a reprodução do conceito ganha se visibiliza. Assim, o estudo do meio fomenta o encontro das práticas e dos saberes espaciais dos estudantes, antes espontânea, empírica e assistemática, com a Geografia e seu repertório conceitual. Cavalcante (2020) ressalta

A potência dos Estudos do Meio está, portanto, relacionada a vários fatores, entre eles destacamos: o papel ativo na construção do conhecimento por professores e alunos; o fomento à criticidade sobre o fazer pedagógico quanto a associação sistemática entre o uso de novas tecnologias e a atribuição de significado à aprendizagem nas aulas de Geografia e, principalmente, sua efetividade no desenvolvimento do raciocínio geográfico quando o Estudo do Meio não é confundido com uma mera saída do espaço escolar. (CAVALCANTE, 2020, pág. 57)

Pensando a utilização do estudo do meio como recurso de ensino aprendizagem, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) destacam como os objetivos do estudo do meio:

a) Consolidação de um método de ensino interdisciplinar denominado Estudo do Meio, no qual interagem a pesquisa e o ensino; b) Verificação de testemunhos de tempos e espaços diferentes: transformações e permanências; c) Levantamento dos sujeitos sociais a serem contatados para as entrevistas; d) Observações nos diferentes lugares a serem arrolados para a produção de fontes e documentos: anotações escritas, desenhos, fotografias e filmes; e) Compartilhamento dos diferentes olhares presentes no trabalho de campo, através das visões diferenciadas dos diferentes atores envolvidos no projeto; f) Coleta de dados e informações específicos do lugar, de seus frequentadores e das relações que mantêm com outros espaços; g) Emersão de conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares a serem contemplados na programação; h) Produção de instrumentos de avaliação em um trabalho participativo; i) Criação de recursos didáticos baseados nos registros; j) Divulgação dos processos e dos resultados. (PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 177-178)

Para além dos objetivos já apontados pelas autoras, considerando as particularidades do ensino aprendizagem de Geografia na educação básica, outros objetivos podem ser apontados, tais como:

- Ampliar os espaços educacionais, estendendo a sala de aula para além da estrutura física da escola, transformando um recorte da realidade em laboratório *in situ* de estudos;
- Integrar os conteúdos e articular as disciplinas escolares por meio da utilização de uma metodologia interdisciplinar;
- Aproximar os conteúdos ensinados na Geografia escolar da realidade socioespacial dos estudantes;
- Valorizar o uso de metodologias que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens enraizadas no ensino de Geografia escolar;
- Fomentar a releitura das práticas e saberes espaciais e do raciocínio geográfico dos estudantes, a partir do estímulo a uma reelaboração crítica de suas interpretações sobre o espaço geográfico;
- Enriquecer a análise da realidade elaborada pelos estudantes, a partir da qualificação da leitura da espacialidade;

Ainda, conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), os principais momentos e ações de um projeto de estudo do meio são: “1. O encontro dos sujeitos sociais; 2. Visita preliminar e opção de percurso; 3. O planejamento; 4. Elaboração do caderno de campo: fonte de pesquisa; 5. A pesquisa de campo reveladora da vida; 6. Entrevistas reveladoras de histórias e concepções de mundo; 7. Retorno à sala de aula.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE; 2009)

Já Silva (2020), divide o estudo do meio em três etapas pedagógicas, nomeadas como Pré-campo, Campo e Pós-campo. O pré-campo e o pós-campo são vistas como etapas que se realizam em sala de aula, no ambiente escolar, enquanto o campo seria a etapa de visita a área delimitada para estudo.

Compreendido como uma metodologia ativa, o Estudo do Meio é constituído pelas etapas de pré-campo, campo e pós campo. O campo é o momento de síntese do educando, onde o sujeito apreende, observa, descobre e se conecta com o meio mais próximo e mais amplo. É, portanto, o momento de abstração que, igualmente, abrange a

formação do educando como sujeito e cidadão e, permite, tanto ao educando quanto ao educador, o envolvimento com a pesquisa. (SILVA; 2020, Pág. 66)

A primeira etapa do estudo do meio envolve o planejamento e a execução de processos organizacionais necessários para o desenvolvimento da atividade. Cacete; Durães; Moura (2021), listam os seguintes momentos como componentes da etapa do pré-campo:

O pré-campo é o momento em que se organizam as formas de condução do trabalho. Para etapa do pré-campo envolve os seguintes momentos: • definição e organização dos grupos de trabalho; • reconhecimento do espaço a ser investigado mediante o levantamento de fontes históricas como arquivos, fotografias, memórias, literatura, vídeos etc.; • discussão em rodas de conversa intra e intergrupos sobre o material levantado; • definição de recortes temáticos que busquem investigar a realidade segundo os pontos de interesse dos grupos; • elaboração de projeto de investigação com definição de problemática, objetivos, justificativa, levantamento de hipóteses e procedimentos metodológicos; • elaboração de roteiro de entrevista (a depender da proposta do projeto); • apresentação, para o coletivo da sala de aula, dos recortes temáticos dos grupos de trabalho, trocas e sugestões para a abordagem dos temas; • organização de cronograma a ser seguido – roteiro, percurso e caderno de campo com identificação das tarefas individuais e coletivas dos grupos; e • definição das formas e formatos de apresentação dos resultados do estudo do meio, ficando a critério de cada grupo o processo de criação, produção, apresentação e disponibilização dos materiais e recursos didáticos produzidos. (CACETE; DURÃES; MOURA; 2021, Pág, 553)

Além desses procedimentos organizacionais, a etapa de pré-campo também se compõe pelo início do trabalho didático pedagógico dos conteúdos. Nessa etapa é fundamental subsidiar os estudantes com o repertório teórico de conceitos que serão utilizados para analisar os objetos em campo, *in situ*, em sua reprodução empírica.

O trabalho didático pedagógico dos conteúdos na etapa de pré-campo depende da estratégia metodológica planejada pelo professor. É fundamental que o professor explore os recursos e equipamentos disponíveis na escola, como o quadro, projetores, softwares e/ou aplicativos, mapas e cartas topográficas, etc.

Com o subsídio dos conhecimentos desenvolvidos no pré-campo, os estudantes partem para a etapa de campo. Essa etapa obedece a um roteiro por pontos previamente estabelecidos, onde se desenvolvem explicações e atividades voltadas para a exposição dos conteúdos. É interessante que a aula aproveite pedagogicamente o trajeto de deslocamento até o local delimitado para a aula de campo, com o direcionamento da observação das paisagens que o compõe. Denominando as atividades desenvolvidas durante a etapa de campo de trabalho de campo, Silva (2020) assevera,

A etapa de trabalho de campo de um Estudo do Meio enquanto ferramenta pedagógica, refere-se ao momento de síntese do processo de aprendizagem que possibilita ao estudante expressar concretamente o conhecimento adquirido ao longo desse processo. Nessa etapa, o estudante depara-se com elementos práticos do cotidiano e é capaz de articulá-los com a sua realidade e a outras realidades. Vivencia, portanto, a geografia viva de determinado lugar. (SILVA, 2020, Pág. 72)

Durante a etapa de campo, os estudantes devem estar acompanhados de um caderno de campo, que representa um instrumento essencial para coleta e registro de informações, auxiliando a produção de aprendizagens sobre os conhecimentos pedagogicamente trabalhados. Para Lopes; Pontuschka (2009),

Vale ressaltar que a função didático-pedagógica desempenhada pelo caderno de pesquisa de campo torna-se mais especial ainda se considerarmos sua realização na educação básica. As características e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos desse nível de ensino, considerando inclusive as diferenças que existem entre as diversas séries, evidenciam, mais uma vez, sua importância e pertinência. Entendemos que a participação ativa dos alunos no processo de elaboração e manejo do caderno de campo é um fator que joga a favor do despertar de seu espírito investigativo e crítico. Trata-se de uma feliz oportunidade de desenvolver, nos alunos, hábitos e procedimentos de pesquisa tais como: a observação orientada, o registro de dados e informações mais sistematizados e, até mesmo, de suas impressões mais pessoais sobre a realidade. Não se pensa, particularmente, ao se tratar de alunos da escola básica, do desenvolvimento em sentido mais estrito, da pesquisa nos moldes da academia, mas sim e, fundamentalmente, da promoção de uma atitude indagadora diante do mundo. (LOPES; PONTUSCHKA; 2009, Pág. 182)

Para Pontuschka; Paganelli; Cacete; (2009), os principais elementos que devem compor o caderno de campo são: capa, roteiro e cronograma das atividades, textos e mapas de apoio, roteiro das entrevistas (caso haja) e espaços para anotações, desenhos e croquis. Nessa linha de raciocínio, é importante ressaltar que o caderno de campo é também instrumento de pesquisa. Conforme Magnani,

“[...] o caderno de campo, entretanto - para além de uma função catártica - pode ser pensado também como um dos instrumentos de pesquisa. Ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, - obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições - não transmitem. (MAGNANI, 1997, Pág. 10)

Os recursos necessários para a etapa de campo dependem inicialmente da área de estudo delimitada e da possibilidade de deslocamento. Conforme a distância, o transporte escolar se faz necessário. Além disso, nessa etapa outros recursos materiais que se mostram importantes são as mapas e cartas topográficas e as máquinas fotográficas/celulares (caso o professor opte pela

estratégia de realização de registros fotográficos na atividade)²⁸. Existem ainda outros equipamentos que, opcionalmente, podem ser utilizados, dependendo da proposta pedagógica elaborada pelo professor e da disponibilidade de recursos, como pranchetas, bússolas, trados, binóculos, teodolito, entre outros.

Durante o campo, se ressalta ainda que os estudantes devem estar com trajes adaptados às condições da área visitada - dependendo da área visitada são necessários itens como, por exemplo, perneiras, calça, sapatos fechados, chapéu/boné, protetor solar, repelente, etc.

Por fim, a última etapa, designada por Silva (2020) como pós campo, demarca o retorno para a sala de aula. Essa etapa é marcada pela consolidação dos conceitos trabalhados durante as etapas anteriores. Nesse momento, a realização de um processo avaliativo também se mostra necessário para identificar as aprendizagens desenvolvidas (e em desenvolvimento) e para futuros aperfeiçoamentos da atividade.

Estudo do Meio não se encerra com o trabalho de campo. A partir dele se inicia um processo de sistematização extremamente cuidadoso de todo material obtido e registrado nos desenhos, nas fotografias, nas poesias, nas anotações, no falar dos moradores. Como sistematizar tudo isso? A sistematização vai ser diferente conforme o público envolvido e as condições objetivas e materiais oferecidas pela escola. (PONTUSCHKA, 2004b, Pág. 37)

O pós-campo é também marcado pela análise das cadernetas de campo e pode ser utilizado para a análise e exposição das entrevistas e fotografias (se realizadas pelos estudantes). Por fim, essa etapa também se notabiliza pela possibilidade de autoavaliação do estudo do meio, estabelecendo um diálogo franco com os estudantes sobre suas impressões da atividade, por meio do qual o professor extrai um importante *feedback* do estudo do meio. Cacete; Durães; Moura (2021), ainda que no contexto do pós-campo no ensino superior, asseveram que

De volta à sala de aula, na universidade, é o momento de sistematização e organização do material obtido, de manifestar as impressões e sensações, de pensar coletivamente o que revelam os registros, estabelecer relações, identificar os impasses e as contradições na perspectiva de construção de um novo olhar sobre a história e a geografia da área estudada, agora enriquecidas pelas várias experiências e pelos novos conhecimentos adquiridos no campo. (CACETE, DURÃES, MOURA, 2021, Pág. 555)

28 Pedagogicamente, dois recursos muito interessantes para serem implementados durante o momento da prática de campo são o registro de fotografias e a realização de entrevistas, cujo aproveitamento posterior se mostra muito efetivo.

Desse modo, a realização de estudos do meio alavanca as estratégias didático pedagógicas utilizadas para o ensino de Geografia na educação escolar, afinal, esse recurso metodológico enriquece a dinâmica típica que em geral se reproduz na sala de aula.

Por fim, o estudo do meio busca qualificar as interpretações que os estudantes elaboram sobre a realidade espacial. Assim, desenvolver o estudo do meio como metodologia de ensino de Geografia substancia de conteúdos científicos (geográficos) a relação que os estudantes estabelecem com determinado espaço, qualificando suas práticas e saberes espaciais e transformando a leitura da realidade sob o ponto de vista da espacialidade.

Tendo como horizonte a relação entre o estudo do meio e o ensino de Geografia na educação básica, a seguir se esboça uma concepção do estudo do meio orientada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

4. Para uma concepção dialética do estudo do meio

“Isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além”
Leminski

De um lado, a escola foi apresentada enquanto espaço de produção de conhecimentos e de desenvolvimento psíquico dos indivíduos, lugar de humanização. Embora sua implementação no território brasileiro derive do processo de colonização e, genericamente, sua reprodução reflita contradições dispostas no regime de acumulação da sociedade capitalista, a escola, paradoxalmente, fomenta a possibilidade de que os indivíduos singulares se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano – ou, em outros termos: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011).

Pela mediação do trabalho pedagógico, sob a orientação dos percursos lógicos de ensino e de aprendizagem, o exercício de apropriação/objetivação permite a assimilação de signos e a produção de conhecimentos, cuja aprendizagem estimula o desenvolvimento psíquico e a aquisição de comportamentos complexos culturalmente instituídos (MARTINS, 2011).

A imperativa importância do professor nesse processo o convoca a adoção consciente e coerente de uma concepção pedagógica para o desenvolvimento do trabalho de ensino aprendizagem. A Pedagogia Histórico-Crítica foi então apresentada como concepção pedagógica crítico-dialética, calcada na articulação entre materialismo histórico dialético e psicologia histórico-cultural. A reprodução dessa concepção pressupõe, como requisito de método, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico composto por cinco momentos: Prática social (inicial), Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social (final).

De outro lado, o estudo do meio foi concebido como valioso recurso metodológico de ensino aprendizagem, capaz de estreitar a distância entre os conteúdos escolares e sua reprodução na realidade concreta. A utilização do estudo do meio é difundida tanto na educação superior quanto na educação básica. Segundo Pontuschka (2014), a introdução do estudo do meio na educação básica brasileira é herdeira de experiências mobilizadas em escolas conduzidas por imigrantes anarquistas em São Paulo, no início do século XX. No contexto da educação escolar,

sua proposta contempla a possibilidade de estimular o trabalho interdisciplinar e a articulação dos conteúdos de diferentes disciplinas, o que enriquece e qualifica os percursos lógicos de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares – embora o estudo do meio também possa ser realizado sob a orientação de uma única disciplina escolar.

Na medida em que o estudo do meio estabelece uma interpretação sobre determinada área do espaço geográfico, é imperioso que a Geografia, enquanto disciplina escolar, componha a realização dos estudos do meio desenvolvidos no contexto escolar. A participação da disciplina Geografia possibilita a sistematização da análise espacial do local delimitado para estudo, qualificando as práticas e saberes espaciais dos estudantes (COUTO, 2009) e auxiliando-os a compreender a realidade sob o ponto de vista da espacialidade (CAVALCANTI, 2010). A partir disso, o estudo do meio contribui para a subsunção do fetichismo do espaço geográfico, enquanto interpretação que naturaliza e invisibiliza as contradições da reprodução social enraizadas no espaço geográfico.

Nesse seguimento, por meio da construção de uma concepção dialética de estudo do meio, se busca a seguir expressar um elo conceitual entre o estudo do meio, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino de Geografia na educação escolar,.

4.1. Notas para o esboço de uma concepção dialética do estudo do meio

Introdutoriamente, é importante ressaltar que, embora o estudo do meio seja uma metodologia de ensino aprendizagem muito difundida, tanto na educação superior, quanto na educação básica, verifica-se certa escassez literária em relação aos fundamentos teóricos que respaldam pedagogicamente a sua realização.

Nesse seguimento, são comuns pesquisas que utilizam o estudo do meio como mediação pedagógica, mas, em geral, o debate se envia para análises descritivas das etapas do estudo do meio e/ou para a apresentação dos resultados obtidos a partir da mobilização desse recurso metodológico.

Notabiliza-se que a difusão do estudo do meio é desacompanhada do debate sobre a estruturação lógica dos preceitos científicos e filosóficos que fundamentam pedagogicamente seu exercício, o que faz com que tradicionalmente o estudo do meio seja justificado pelos seus

resultados. Nesse sentido, quando o estudo do meio é empregado como recurso metodológico para o trabalho pedagógico de ensino aprendizagem de conteúdos, normalmente sua realização não é norteadada por uma concepção pedagógica clara, coerente e conscientemente assumida.

Constata-se, desse modo, certo silêncio tácito a respeito da carência do debate sobre a fundamentação pedagógica do estudo do meio. A suposição de que o estudo do meio, pedagogicamente, justifique-se por si mesmo, no fundo, fomenta uma interdição do próprio debate necessário para o aperfeiçoamento do seu uso como ferramenta pedagógica.

Assim, a partir da adoção da Pedagogia Histórico-Crítica como método, pretende-se estabelecer uma concepção que permita ao estudo do meio ser apresentado como recurso metodológico científica e filosoficamente fundamentado e com uma concepção pedagógica conscientemente assumida. Para isso, o fio condutor que articula a metodologia do estudo do meio e o método da Pedagogia Histórico-Crítica, com vistas ao desenvolvimento do trabalho educativo na educação básica, é a lógica dialética de apreensão do real.

Herdeira de uma longa história intelectual da tradição filosófica ocidental, que remonta a antiguidade (com expoência em Aristóteles), na modernidade a dialética ascende teoricamente a partir da inserção hegeliana do seu movimento na história, e se transforma radicalmente por meio da elaboração de uma concepção materialista por Karl Marx e Friedrich Engels – posta como movimento de subsunção, síntese da contradição entre a tese e a antítese, essência derivada do paradoxo entre a coisa em si e sua manifestação aparente (MARX, 1989).

Como lógica filosófica que estrutura a produção do conhecimento científico, a dialética representa uma alternativa ao modelo causal de compreensão da realidade ofertado pela lógica formal. A lógica dialética possibilita sintetizar a polaridade entre a indução e a dedução, superando-as (SAVIANI, 2015). Num ir-e-vir epistemológico, com a lógica dialética a apreensão do real parte do indutivo, das intuições derivadas da experiência empírica, e retorna, dedutivamente, através da abstração analítica, ao real como concreto pensado. Conforme Saviani (2015),

Em suma, com a lógica dialética supera-se a oposição entre indução e dedução incorporando-as numa síntese superior compreensiva do método do conhecimento científico. Nessa perspectiva o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um

problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela mediação da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela mediação da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. Supera-se, assim, a polêmica dedutivismo versus indutivismo que deixa de ter sentido. (SAVIANI, 2015, pág. 33)

Nesse sentido, mediada pela lógica dialética, a produção de conhecimentos se realiza como uma aproximação conceitual da manifestação fidedigna dos fenômenos que compõe o movimento do real – uma leitura subjetiva da realidade objetiva, ou reflexo psíquico (MARTINS, 2011). Para isso, o movimento dialético de produção do conhecimento se inicia com as observações empíricas, com os conhecimentos imediatos, confusos e caóticos produzidos a partir da interpretação espontânea dos fenômenos. Pela saturação analítica, o processo dialético opõe a esses conhecimentos sincréticos a abstração teórica e o exame conceitual, produzindo catarses e qualificando a leitura dos fenômenos do real, então entendidos sob uma perspectiva sintética, articulada, sistemática, elaborada, científica (SAVIANI, 2015).

Desse modo, na qualidade de depuração, elaboração conceitual do *à priori*, abstração teórica em direção à representação fidedigna dos fenômenos manifestos no real, pela mediação do abstrato, do analítico, do conceitual, o movimento dialético reproduz um exercício que parte do empírico ao concreto, do caótico e do confuso ao articulado e ao elaborado, do espontâneo ao sistemático, do concreto ao concreto pensado, do sincrético ao sintético, constituindo-se como fonte segura para a produção científica dos conhecimentos e para o trabalho pedagógico de apropriação-objetivação dos conteúdos escolares.

[. .] o movimento que vai das observações empíricas (“o todo configurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (“a análise, os conceitos e as determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). (SAVIANI, 2012, p. 78-79).

É nessa seara que se insere o estudo do meio como um recurso metodológico que pode ser mobilizado na perspectiva de uma prática pedagógica que reproduz o movimento dialético de apreensão do real, isto é, o estudo do meio orientado para o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos encontra correspondência com os pressupostos do movimento dialético de apreensão

da realidade. Isso porque o que constitui o estudo do meio enquanto instrumento pedagógico, sobretudo, intrínseca e precisamente, é a reprodução de um exercício de mergulho analítico, de elaboração conceitual, de releitura sistematizada, pela mediação de abstrações teóricas, sobre os fenômenos que compõe determinada realidade empírica – o que expressa seu caráter potencialmente dialético.

Nessa perspectiva, o elo entre o estudo do meio e o movimento dialético de apreensão do real pode ser estabelecido porque, partindo de uma realidade determinada e das interpretações sincréticas e das observações empíricas produzidas sobre esta, pela mediação de abstrações teóricas e pela saturação analítica das determinações que a compõe (via trabalho didático pedagógico), o estudo do meio reelabora a leitura sobre a realidade, sistematizando-a, sintetizando-a, tornando a realidade concreta pensada, idealizada, compreendida não mais como caótica e confusa, mas como totalidade rica e numerosa de determinações.

A partir dessa confluência, resultante do elo presumível entre o estudo do meio e o movimento dialético de apreensão do real, se estreitam os laços para a compreensão do estudo do meio a partir de uma perspectiva orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica – esta, vale recordar, uma concepção pedagógica fundamentada pela análise crítico dialética da prática social.

A amarração entre o estudo do meio e a Pedagogia Histórico-Crítica se estabelece a partir da vinculação potencial entre as etapas do estudo do meio (que serão tratadas como Prólogo, Aula de campo e Desfecho) e os momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica (Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final).

Um parêntese se abre aqui para elucidar a escolha das noções “Prólogo”, “Aula de campo” e “Desfecho” para designação das etapas do estudo do meio, em oposição às noções nomenclaturas usuais “Pré-campo”, “Campo” e “Pós-campo” – presentes, por exemplo, nas leituras de Silva (2020) e Cacete; Durães; Moura; (2021).

A compreensão do estudo do meio sob um perspectiva dialética, pedagogicamente fundamentada pelos preceitos do método da Pedagogia Histórico-Crítica, pressupõe a compreensão desse recurso metodológico sob um ponto de vista articulado, uno, orgânico e composto por ações que, embora distintas e sequenciais em forma, são complementares e se retroalimentam em conteúdos – portanto, não devendo ser pensadas como divisões mecânicas, abruptas e estanques.

Nesse sentido, as diferentes ações que preenchem o estudo do meio, antes que componentes de partes desconexas, devem ser compreendidas como seções interligadas que compõem uma atividade única, integrada, emaranhada e que, retrospectivamente, se subsidiam de sentido. O estudo do meio em três etapas, concebido numa perspectiva dialética e composto por ações sequenciais em forma, mas integradas e retroalimentares em conteúdo, portanto, não deve centralizar ou hierarquizar o “Campo” como etapa principal.

Nessa perspectiva, as três etapas devem ter sua importância formativa reconhecidas e as respectivas e significativas possibilidades de produção de aprendizagens horizontalmente consideradas. Assim, nos parece que as noções “Pré campo”, “Campo” e “Pós campo”, designadas a partir de uma lógica que orbita o momento do “Campo” no centro do processo formativo, são melhor representadas pelas noções de Prólogo, Aula de campo e Desfecho.

O Prólogo e o Desfecho, como etapas inicial e final do estudo do meio, intermediados pelo subsídio das problematizações, instrumentalizações e catarses promovidas pela saturação analítica realizada na etapa da Aula de campo, horizontalizam em importância as etapas do estudo do meio e, sobretudo, demarcam dialeticamente a transição da análise sincrética (Prólogo) à análise sintética (Desfecho) sobre a realidade socioespacial delimitada para exame.

Ressalva feita, segue-se a expressão do raciocínio que amarra o estudo do meio e a Pedagogia Histórico-Crítica, particularmente considerando o desenvolvimento do estudo do meio na educação escolar, foco deste trabalho. Essa amarração se ilustra pela expressão da correlação, presente no percurso das ações didático pedagógicas que compõem o estudo do meio, entre as etapas do estudo do meio e os momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica.

O percurso de ações constituintes do estudo do meio, naturalmente, é uma expressão genérica de práticas didático pedagógicas necessárias para o desenvolvimento da atividade, isto é, antes que receituário pétreo, as ações listadas como exemplos de processos necessários para a realização de um estudo do meio são maleáveis/substituíveis, adquirindo (im)prescindibilidade de acordo as características do estudo do meio e considerando fatores como o contexto e a dinâmica escolar, os objetivos da atividade, o local escolhido para a Aula de campo, as disciplinas curriculares componentes da atividade, a estratégia didática para abordagem dos conteúdos, entre outros. As ações elencadas são apresentadas no Quadro 01.

O quadro 01 esquematiza o percurso de ações didático pedagógicas sugeridas para a composição do estudo do meio na educação escolar e expressa a correlação de cada ação com as

etapas do estudo do meio e com os momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica. O percurso de ações foi elencados por letras. A utilização de letras, ao invés de números, para a listagem do percurso de ações expressa o interesse de que as ações não sejam vistos como um sequenciamento mecânico e de ordenação rígida – afinal, na prática a execução das ações se interpenetra ao longo do tempo. A ordem das ações estabelecida no trabalho, desse modo, tem fins didáticos, sendo variável conforme as características do estudo do meio e, sobretudo, conforme as atividades pedagógicas que compõe o estudo do meio.

Quanto a correspondência entre a ação didático pedagógica realizada, a etapa do estudo do meio e o momento do método da PHC, ressalta-se que os momentos do método pedagógico são interligados por quatro intercessões, localizadas entre a Prática social inicial e a Problematização, entre a Problematização e a Instrumentalização, entre a Instrumentalização e a Catarse e entre a Catarse e a Prática social final. Isso porque as ações didático pedagógicas mobilizadas no estudo do meio podem corresponder, ao mesmo tempo, a dois momentos pedagógicos: como à problematização e instrumentalização, por exemplo. Nesse sentido, as intercessões expressam a unidade constituinte do movimento dialético do método da PHC, onde os momentos se intercalam organicamente.

Quadro 01: Percurso de ações do estudo do meio, articuladas a etapa e ao momento do método pedagógico.

	Percurso de ações desenvolvidas	Etapas do estudo do meio	Momento do método pedagógico (PHC)
a	Análise empírica da prática social;	Prólogo	Prática Social Inicial
b	Diagnóstico das contradições e equacionamento das condições materiais e simbólicas de intervenção pedagógica na prática social;	Prólogo	Intercessão entre a Prática Social Inicial e a Problematização
c	Validação do uso do estudo do meio como ferramenta para intervenção pedagógica nas contradições da prática social;	Prólogo	Intercessão entre a Prática Social Inicial e a Problematização
d	Autorização da gestão escolar para a realização do estudo do meio;	Prólogo	Problematização
e	Articulação curricular;	Prólogo	Problematização
f	Diálogo com a equipe escolar;	Prólogo	Problematização
g	Definição do local da aula de campo;	Prólogo	Problematização
h	Diálogo com os estudantes;	Prólogo	Problematização
i	Planejamento didático pedagógico das etapas do estudo do meio;	Prólogo	Problematização
j	Organização dos processos logísticos para a realização da aula de campo;	Prólogo	Problematização
k	Organização dos processos pedagógicos para a realização da aula de campo;	Prólogo	Problematização
l	Realização de trabalho de campo no local delimitado para a aula de campo;	Prólogo	Intercessão entre a Problematização e a Instrumentalização
m	Produção de atividade substitutiva para os estudantes que não participarem da aula de campo;	Prólogo	Intercessão entre a Problematização e a

			Instrumentalização
n	Produção de planos de aulas;	Prólogo	Instrumentalização
o	Elaboração do caderno de campo;	Prólogo	Instrumentalização
p	Pesquisas sobre os conteúdos abordados no estudo do meio;	Prólogo	Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse
q	Regência de aulas na escola;	Prólogo	Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse
r	Exposições orais;	Aula de campo	Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse
s	Realização das atividades do caderno de campo;	Aula de campo	Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse
t	Registro de fotografias e realização de entrevistas;	Aula de campo	Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse
u	Autoavaliação da aula de campo;	Desfecho	Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse
v	Exposição das entrevistas;	Desfecho	Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse
w	Correção dos cadernos de campo e avaliação dos estudantes;	Desfecho	Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse
x	Exposição das fotografias;	Desfecho	Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse
y	Releitura crítica da prática social;	Desfecho	Prática social final
z	Formalização da experiência e divulgação em espaço de debate científico;	Desfecho	Prática social final

Fonte: Autoria própria.

A seguir, nessa perspectiva, se apresenta uma breve descrição do percurso de ações sugeridas para a composição do estudo do meio, correlacionando-as às etapas do estudo do meio e aos momentos do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica – respectivamente, em negrito e separados por uma barra vertical (|).

a) Análise empírica da prática social – Prólogo | Prática Social Inicial: Princípio do estudo do meio, realiza-se como exercício de enquadramento do estado da arte da prática social. Fundamenta-se pela reflexão, pelo prisma do contexto social da realidade escolar, sobre o movimento do real. Essa ação posiciona o início do processo pedagógico na manifestação aparente e empiricamente constatável da realidade, sob a qual se debruça a reflexão. O sumo dessa análise é inicialmente precário, posto que produto de uma reflexão sintética em vias de qualificação, o que convoca e requisita saturação de abstrações, trabalho pedagógico.

b) Diagnóstico das contradições e equacionamento das condições materiais e simbólicas de intervenção pedagógica na prática social – Prólogo | Intercessão entre a Prática Social Inicial e a Problematização: A partir da reflexão sobre a realidade aparente, se esboça o reconhecimento das problemáticas componentes da prática social. As contradições identificadas são tornadas objeto de intervenção pedagógica, a partir do equacionamento das condições materiais e simbólicas disponíveis para o desenvolvimento do trabalho educativo.

c) Validação do uso do estudo do meio como ferramenta para intervenção pedagógica nas contradições da prática social – Prólogo | Intercessão entre a Prática Social Inicial e a Problematização: Ponderação sobre a viabilidade de utilização do estudo do meio como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do trabalho educativo sobre as contradições identificadas na prática social.

O estudo do meio parte da análise empírica da prática social, o que dialoga com a prática social inicial como origem do processo pedagógico. Através do enraizamento do percurso pedagógico na análise empírica sobre a realidade, estabelecida a contextualização e o dimensionamento da prática social, a etapa do prólogo do estudo do meio então se direciona para a problematização da prática social. Se incluem nesse processo, a um só passo, o questionamento

das contradições da prática social, em sua reprodução metabólica, e o próprio equacionamento das condições materiais e simbólicas de intervenção pedagógica nos problemas identificados na prática social.

O desenvolvimento do estudo do meio segue por meio do questionamento da sua viabilidade como ferramenta pedagógica adequada para o trabalho de identificação e intervenção nas problemáticas da prática social. Justificada sua mobilização, a etapa do prólogo do estudo do meio encaminha-se para a resolução “burocrática” dos elementos organizativos da atividade. Relacionadas ao momento pedagógico de problematização, efetivam-se nesse momento do Prólogo ações organizacionais fundamentais para o êxito do estudo do meio.

d) A autorização da gestão escolar para a realização do estudo do meio – Prólogo | Problematização: A realização de estudos do meio pressupõe a saída com estudantes do ambiente escolar - em geral, crianças e adolescentes menores de idade, com exceção da etapa de Educação de Jovens e Adultos. Retirar estudantes do ambiente escolar exige do professor assumir responsabilidades amplas, o que envolve se comprometer com a segurança dos estudantes. A autorização da gestão escolar como requisito para a realização do estudo do meio, nesse sentido, não representa um cerceamento da autonomia pedagógica do professor, mas o firmamento de um acordo do coletivo escolar em prol da segurança da realização da atividade.

e) A articulação curricular – Prólogo | Problematização: a articulação entre o planejamento da disciplina, o trabalho didático pedagógico dos conteúdos e a escolha do estudo do meio como metodologia destinada ao processo de ensino aprendizagem.

f) O diálogo com a equipe escolar – Prólogo | Problematização: Diálogo estabelecido com a gestão, coordenação e com os professores da escola destinado a formação de parcerias e a viabilidade de construção coletiva do estudo do meio, com vistas à sua transformação em um projeto interdisciplinar.

g) A definição do local da aula de campo – Prólogo | Problematização: Atrelada ao planejamento curricular e a abordagem do conteúdo, se deve considerar também a logística de acessibilidade para a visita. O local da aula de campo depende dos objetivos do estudo do meio e

há uma ampla variedade de possibilidades: Unidades de Conservação, áreas comerciais, as redondezas da escola, museus, empresas, áreas rurais, entre vários outros exemplos.

h) O diálogo com os estudantes – Prólogo | Problematização: Se direciona para o diagnóstico da concordância dos estudantes com a realização do estudo do meio, para a ratificação da viabilidade de desenvolvimento da atividade e para a coleta de sugestões para a atividade. A extensão dessa ação varia de acordo com fatores como a faixa etária, a série/ano escolar e o nível de autonomia e de responsabilidade dos estudantes.

i) O planejamento didático pedagógicos das etapas do estudo do meio – Prólogo | Problematização: Se refere ao planejamento das atividades que comporão cada uma das etapas do estudo do meio, visando responder ao seguinte questionamento: afinal, quais serão as intervenções pedagógicas realizadas durante o Prólogo, a Aula de campo e o Desfecho do estudo do meio?

j) A organização dos processos logísticos para a realização da aula de campo – Prólogo | Problematização: destacam-se ações como: o agendamento de datas; a definição da quantidade de estudantes com permissão de acesso; o conhecimento das regras para circulação no espaço e das áreas com permissão de acesso; a identificação da existência de atividades de visitação guiada por servidores/funcionários do local; a formalização de procedimentos vinculados a autorização de entrada no local (envio de ofícios, entrega de memorandos, envio de documentação dos participantes, etc.); a solicitação de apoio de outras instituições ou de profissionais para a garantia da segurança da atividade (como o corpo de bombeiros, o batalhão escolar, guarda vidas, guia turístico, etc); entre outros, a depender, sobretudo, do local escolhido para a aula de campo.

k) A organização dos processos pedagógicos para a realização da aula de campo – Prólogo | Problematização: a definição dos dias letivos, das turmas e dos horários para a realização da aula de campo; a gestão dos procedimentos de produção, entrega e coleta de autorizações junto aos responsáveis dos estudantes para a participação da aula de campo; a definição do custeio do transporte (se o fomento do transporte para a realização da visitação será

oriundo de verba escolar, da solicitação de custeio junto à coordenação regional de ensino ou da contribuição financeira dos estudantes); a providência quanto a alimentação dos estudantes (se própria dos estudantes ou fornecida pela escola, o que inclusive depende das características do local visitado); a organização da substituição dos professores envolvidos na aula de campo durante o período da visita, etc.

l) A realização de um trabalho de campo no local delimitado para a aula de campo – Prólogo | Intercessão entre a Problematização e a Instrumentalização: exercício de pesquisa necessário para o professor, que permite o reconhecimento das características da área e a programação das atividades que serão desenvolvidas na etapa da aula de campo (incluindo a elaboração de um roteiro pré-estabelecido para a aula de campo).

Nessa perspectiva, o trabalho de campo é aqui compreendido como uma atividade de pesquisa no interior do estudo do meio, distinguindo-se da aula de campo: enquanto a aula de campo é compreendida como uma das etapas do estudo do meio (junto com o prólogo e o desfecho), o trabalho de campo é visto como uma ação de pesquisa (em campo) realizada na etapa do prólogo, responsável por fundamentar e subsidiar a aula de campo.

Apesar disso, sendo uma prática muito comum no ensino superior, consideramos que o trabalho de campo pode ser realizado de modo independente do estudo do meio: a) Quando o trabalho de campo tem finalidade de pesquisa, não necessariamente vinculada a um trabalho de ensino; b) Quando o trabalho de campo tem finalidade de pesquisa e ensino, mas se desenvolve estritamente como uma aula de campo, posta como etapa isolada, não articulada por etapas prévia (prólogo) e posterior (desfecho) que subsidiam o trabalho didático pedagógico.

Desse modo, no contexto da realização de estudos do meio na educação escolar, o trabalho de campo representa uma ação pedagógica de pesquisa e de preparação para a etapa da aula de campo, baseada na visita prévia com vistas ao reconhecimento do local delimitado para estudos.

m) A produção de atividade substitutiva para os estudantes que não participarem da aula de campo - Prólogo | Intercessão entre a Problematização e a Instrumentalização: consiste em fornecer meios de subsidiar os estudantes que não puderem participar da aula de campo com aprendizagens sobre o conteúdo trabalhado.

n) A produção de planos de aulas – Prólogo | Instrumentalização: Consiste no planejamento das aulas que serão regidas, tanto em sala de aula, na unidade escolar, quanto no local delimitado para a aula de campo. É importante que o planejamento das aulas considere a diversificação das estratégias didático metodológicas para a abordagem do conteúdo, referenciando-se nos percursos lógicos de ensino e aprendizagem dos conteúdos para fomentar aprendizagens que estimulem o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

o) A elaboração do caderno de campo – Prólogo | Instrumentalização: a produção do caderno de campo representa a sistematização das atividades direcionadas, sobretudo, para a etapa da aula de campo. O caderno de campo é um instrumento essencial para o registro das informações produzidas na aula de campo, capaz de sintetizar as aprendizagens desenvolvidas. Além disso, o caderno de campo tem a função de orientar o exercício de estudo dirigido realizado na aula de campo. Para tanto, é importante que a composição do caderno de campo, entre outros, conte com: mapas (responsáveis por contextualizar espacialmente o local delimitado para a aula de campo e situar geograficamente os pontos percorridos); exercícios que estimulem o círculo das funções psicológicas superiores (sensação, percepção, atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento conceitual, imaginação, emoções e sentimentos); espaços para anotações pessoais e elaborações autorais; orientações para a realização de entrevista (se essa for uma atividade proposta). A composição do caderno de campo, naturalmente, varia conforme os objetivos e a proposta pedagógica do estudo do meio e as características do local da aula de campo.

p) As pesquisas sobre os conteúdos abordados no estudo do meio – Prólogo | Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse: trabalho formativo essencial para a condução do percurso lógico de ensino, subsidiando de conteúdo as regências de aulas que serão desenvolvidas. Qualifica o processo de objetivação dos conhecimentos, enriquecendo as possibilidades de construção de apropriações e, por extensão, de desenvolvimento psíquico dos estudantes. Também pode se constituir como um processo produção de conhecimentos para os professores, promovendo catarses e qualificando a precariedade das sínteses apresentadas no início do trabalho pedagógico.

q) A regência de aulas na escola – Prólogo | Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse: Sendo um dos principais processos do estudo do meio, sua reprodução é fundamental para a produção de conhecimentos. É importante que a regência se referencie, conforme Martins (2011), pela articulação contraditória entre o percurso lógico de ensino (ofício de objetivação centralizado pelos professores e que se direciona do geral ao particular, “de cima para baixo”) e o percurso lógico de aprendizagem (ato de apropriação centralizado pelos estudantes, direcionado do particular para o geral, “de baixo para cima”). A regência das aulas se media pelo uso dos signos, das abstrações teóricas, dos conceitos, responsáveis pela reprodução do concreto no pensamento, e pode ser enriquecida através da diversificação das estratégias didático metodológicas para abordagem dos conteúdos.

O trabalho didático pedagógico dos conteúdos realizado pela regência de aulas na escola na etapa do prólogo amadurece o desenvolvimento da etapa da Aula de campo, subsidiando-a e potencializando-a. Embora não deva ser vista com hierarquia e superioridade em relação às outras etapas, a aula de campo representa um momento pedagógico significativo para o desenvolvimento das aprendizagens via estudo do meio.

A etapa da aula de campo consolida o processo de saturação analítica pela mediação do contato *in situ* com a manifestação fenomênica, fomentando a elaboração de abstrações e suscitando, via contraste com as intuições sincréticas previa e empiricamente estabelecidas, a produção de sínteses conceituais.

Nesse sentido, a aula de campo se realiza como um processo de regência de aula em campo, mediada pela visita orientada a um local delimitado para análise. Opera, pois, como uma ampliação formativa do espaço educacional de realização do trabalho didático pedagógico de ensino aprendizagem, aproximando os conteúdos escolares de sua reprodução a partir do mergulho *in loco* na realidade.

É interessante que a regência da aula de campo se inicie na saída da escola, aproveitando os elementos componentes do trajeto de deslocamento até o local delimitado para a aula de campo. A regência da aula de campo deve seguir um roteiro pré-estabelecido para a visitação. O roteiro da aula de campo deve ser planejado com base no benefício didático para o desenvolvimento dos percursos lógicos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos. A etapa da aula de campo pode ser composta diversas atividades pedagógicas, entre as quais destacamos:

r) Exposições orais – Aula de campo | Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse: Representativas das explicações orais realizadas pelo professor ao longo do percurso da aula de campo, subsidiando de objetivações a condução do percurso lógico de ensino nessa etapa. Compondo o trabalho didático pedagógico da aula de campo, as exposições orais direcionam a apropriação dos conteúdos em análise pelos estudantes.

As exposições orais devem elucidar as determinações que não se apresentam pela observação imediata e empírica do objeto de estudo, isto é, devem se compor por explicações que promovam uma análise das determinações não aparentes, da essência dos objetos. Em aulas de campo realizadas em espaços que forneçam visitas guiadas, além dos professores as exposições orais também podem ser realizadas por guias ou outros profissionais habilitados.

s) A realização das atividades do caderno de campo – Aula de campo | Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse: Consiste na execução de exercícios que direcionam o estudo na etapa da aula de campo, intencionalmente orientados para a análise da reprodução dos conteúdos escolares em determinada espacialidade. As atividades do caderno de campo expressam uma sistematização da proposta pedagógica estabelecida para a condução do percurso lógico de ensino durante a aula de campo. Ainda, é importante que os exercícios propostos no caderno de campo estimulem as funções psicológicas superiores, produzindo aprendizagens que, dialeticamente, fomentem o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

t) O registro de fotografias e realização de entrevistas – Aula de campo | Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse: As fotografias enriquecem a qualidade da etapa de aula de campo. O fomento ao registro de fotografias pelos estudantes da educação básica requer a avaliação de condicionantes como a disponibilidade de equipamentos (celulares, câmeras e afins), a autorização da gestão e dos responsáveis para a utilização dos equipamentos, a faixa etária dos estudantes, o planejamento pedagógico para o aproveitamento das fotos realizadas, a segurança do local da aula de campo, etc. As fotografias registradas pelos estudantes podem ser utilizadas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas na etapa de desfecho, podem também compor exposições (inclusive na própria escola) e/ou, ainda, podem ser transformadas em material didático para o uso dos professores, sendo mobilizadas como ilustrações para a exemplificação dos conteúdos trabalhados.

Já a realização de entrevistas é um recurso cujo desenvolvimento requer a avaliação entre a viabilidade, considerando o contexto do local da aula de campo, e o planejamento pedagógico para o aproveitamento das informações coletadas. Sobretudo, a realização de entrevistas possibilita qualificar a análise da realidade estudada, dando voz aos sujeitos que a compõe e aproximando-a de sua reprodução fidedigna. As entrevistas podem ser pré-elaboradas (ou seja, ter sua formulação previamente dirigida pelo professor) ou autonomamente construída pelos estudantes. Ainda, podem ser registradas de forma escrita ou por meio de gravações utilizando recursos eletrônicos, como celulares, filmadoras, gravadores, etc.

Nessa linha, ressalta-se que a aula de campo é um espaço educacional fértil para o desenvolvimento de atividades que estimulam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo elas: sensação, percepção, atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento conceitual, imaginação, emoções e sentimentos (MARTINS, 2011).

Considerando que as funções psicológicas superiores não são inatas ao ser humano enquanto ser social, logo, que precisam ser socialmente estimuladas para seu desenvolvimento e aquisição (MARTINS, 2011), particularmente as funções sensação, percepção e pensamento conceitual ganham relevo durante a aula de campo, tendo como referência a oportunidade pedagógica de contato empírico, *in situ*, com o objeto de estudo.

Nesse sentido, a aula de campo oferece à sensação a possibilidade de elaboração sistemática da sensorialidade prático-imediata intuída *à priori* sobre o objeto de estudo. Através de atividades dirigidas que estimulem ações táteis, olfativas, visuais, gustativas e/ou de fala, pela sistematização das sensações imediatas e genericamente formuladas pelos sentidos, a dimensão empírica da aula de campo enseja a viabilidade de aproximação fidedigna das determinações sensoriais autenticamente componentes do objeto, possibilitando o desenvolvimento da sensação.

As representações subjugam-se ao real sensível e experiencial do sujeito assentando-se, sobretudo, em sua memória individual, por isso não ultrapassam a esfera da particularidade. Já os conceitos cumprem exatamente a função inversa, qual seja, suplantam o sensível em sua particularidade tendo em vista captar os traços essenciais dos objetos e fenômenos em sua universalidade pela via da memória histórica. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA; 2019, pág. 21)

Já a percepção resulta da capacidade de atribuição de significado ao objeto percebido. Não se estabelece desde o princípio do desenvolvimento infantil e sua instituição depende da mediação do universo cultural historicamente acumulado pelo gênero humano. Nesse sentido,

Martins (2011) afirma que “Em suma, como produtos do desenvolvimento cultural se instituem as propriedades complexas da percepção, isto é, sua constância, estruturação, integridade e significação simultânea, graças às quais a imagem complexa do objeto se forma [...]”.

Perceber o objeto envolve o desenvolvimento de propriedades complexas, sem as quais o objeto não é plenamente percebido. As aprendizagens e a apropriação dos conhecimentos produzidos pelo universo cultural atravessam o desenvolvimento da função percepção. Para Martins (2011), “É a construção de conhecimentos que confere à percepção a qualidade da significação, dado que indica as importantes alianças que vão se estabelecendo entre o seu desenvolvimento e a formação da consciência”.

Se ressalta, desse modo, a importância da linguagem e do pensamento para a função percepção, através do qual aos signos elaborados é possibilitado o preenchimento de significado das formas do objeto percebido.

Nesse processo, é imprescindível a intervenção da palavra que denomina o signo, abrindo as possibilidades para que a percepção utilize conhecimentos de propriedades dos objetos sob a mesma denominação verbal; sendo esse o requisito primário para a generalização e formação de conceitos. Portanto, a percepção atende a um processo formativo sob decisiva influência da linguagem que, sobretudo, fixa a experiência histórico-social e enriquece o intercâmbio entre os homens. Com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento são adquiridos conhecimentos sobre os objetos, que retroagem na qualidade da percepção.

É exatamente a construção de conhecimentos que, conclamando também a atenção, a memória, a imaginação, a emoção e os sentimentos, confere à percepção um de seus mais importantes atributos: integrar a formação da consciência. Há quem diga que os nativos da América não se afastaram da orla marítima com a aproximação das caravelas do descobrimento, pois talvez tenham captado delas simples imagens sensoriais imiscuídas entre as percepções de céu e mar. Diferentemente, o homem aculturado, nas mesmas condições, perceberia barcos no mar, por mais difusa que fosse a visão sobre eles. (MARTINS, 2011, pág. 111)

Sendo a aula de campo um espaço fecundo para a promoção de atividades que estimulem o desenvolvimento da capacidade de percepção dos objetos, a atribuição de significados, por meio do trabalho de abstração conceitual, dota à percepção a capacidade de visibilizar e conceber os objetos.

A reação das pessoas aos objetos desconhecidos mantém estreita relação com a conquista de significação e suas consequências em distintos momentos do desenvolvimento da percepção. Por um lado, em momentos iniciais do desenvolvimento ou em relação ao desenvolvimento culturalmente primitivo, o novo tende a não ser considerado e, quando o é, não ultrapassa, na maioria das vezes, a captação sensorial difusa. Por outro, em razão de conhecimentos previamente existentes, a percepção do

novo mobiliza inferências sobre o mesmo, frequentemente expressas em afirmações tais como “pode ser” ou “parece com”. Conclui-se, portanto, que ninguém percebe algo novo sem relacioná-lo, de alguma forma, àquilo que conhece, na busca por sua significação. Assim o é, também, para a criança em seu desenvolvimento. Segundo Vigotski, a atribuição simultânea de significado à percepção é mais uma evidência de que as transformações qualitativas das funções psíquicas decorrem da fusão entre funções que, no caso específico da percepção, põe em relevo, especialmente, o amálgama entre percepção, fala e pensamento. (MARTINS, 2011, pág. 109)

Destaca-se aqui o exercício de percepção da paisagem como recurso de análise da composição dos elementos do espaço geográfico, que, sob uma orientação crítica, auxilia a compreensão das contradições da realidade analisada. De um lado, através da aula de campo a percepção então se realiza como exercício de visibilizar e conceber o objeto pela mediação dos conceitos. De outro, visibilizar e conceber o objeto percebido encaminha à etapa da aula de campo a produção de uma leitura crítica, científica e desnaturalizante do real em sua reprodução contraditória.

Já o pensamento conceitual envolve o desenvolvimento da capacidade de entendimento analítico-abstrato das experiências de vida dos sujeitos, “elevando a condição de vivência à condição de saber sobre o vivido” e enriquecendo as ações intencionais (MARTINS, 2011). De acordo com Duarte (2016), para Vigotski, à margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. O autor ressalta ainda que “O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural, podem ser corretamente assimiladas tão somente em conceitos” (DUARTE, 2016). Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento conceitual é indispensável para a compreensão das relações fenomênicas e para a assimilação de conhecimentos científicos.

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos que o sustenta (VYGOTSKI, 1996 *apud* MARTINS, 2011, pág. 231).

O desenvolvimento do pensamento conceitual, contudo, não se reduz a ampliação do pensamento empírico ou ao aprofundamento dos conceitos espontâneos, mas deve ser embasado

pelos conceitos científicos. Se referenciando na análise de Vigotski sobre a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, Martins (2016) ressalta

Os conceitos científicos se manifestam em uma esfera subjugada à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade, esfera que se mostra extremamente frágil na adoção dos conceitos cotidianos, orientados fundamentalmente por sua aplicação imediata e pragmática. O caráter consciente e volitivo da formação dos conceitos científicos, propriedades insuficientemente mobilizadas pelos conceitos espontâneos, institui-se, segundo Vigotski, na completa dependência da colaboração participativa do pensamento do adulto.

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade teórica do pensamento. (MARTINS, 2016, pág. 1584)

Os conceitos científicos encaminham-se, desse modo, como mediações para o desenvolvimento da função psíquica do pensamento conceitual, oferecendo, em contrapartida, o subsídio de conhecimentos capazes de elaborar uma compreensão mais precisa e sistemática da realidade. Conforme Martins (2011), “Portanto, não é ao nível dos pseudoconceitos ou do pensamento empírico que os seres humanos conquistam a condição para tornar o real inteligível, isto é, para a formação de uma imagem subjetiva do objeto em sua máxima fidedignidade.”

Isso não significa que a educação escolar deva descartar os conhecimentos empíricos e cotidianos e os conceitos espontâneos elaborados pelos estudantes. Antes, o desenvolvimento do pensamento conceitual objetiva a superação das interpretações imediatas e a inserção da mediação de abstrações na leitura dos estudantes sobre os objetos da realidade que os abriga.

Para Martins (2011), “Portanto, os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos, mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, [...] em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento”. Reforçando a escola como espaço de transmissão de conteúdos científicos e, por extensão, formação do pensamento conceitual, Malanchen; Anjos; (2013) anotam que

É importante dizer que, ao transmitir – por meio do currículo escolar – o saber sistematizado, não cotidiano, isso não significa que a educação escolar deva anular o cotidiano do aluno, aliás, isso seria impossível. O objetivo de transmitir, ao aluno, os conteúdos não cotidianos, é a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada pela apropriação das objetivações genéricas para-si (DUARTE, 2013), como a ciência, a arte e a filosofia. (MALANCHEN; ANJOS; 2013, Pág. 127)

A elaboração de conceitos, para além da função do pensamento, é determinante para todas as funções psíquicas superiores, produzindo transformações que geram desenvolvimentos – o que qualifica imagem subjetiva da realidade objetiva e viabiliza a aquisição de comportamentos complexos culturalmente instituídos (MARTINS, 2011). É nesse sentido que a concepção vigotskiana ressalta que a aprendizagem antecipa o desenvolvimento, e não o contrário. Para Martins (2011)

A formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória, dos sentimentos etc.

Tais transformações, por sua vez, não se identificam com um conjunto de modificações isoladas de cada função, mas com a transformação do sistema psíquico, à raiz da qual todas as funções se intelectualizam e passam a ser regidas pelo pensamento conceitual. (MARTINS, 2011, pág. 238)

Tendo a concepção marxista do método como referência, os conceitos científicos representam a síntese de múltiplas determinações, unidades na diversidade, particularidades que preservam traços do movimento da totalidade na reprodução ideal do concreto (MARX, 2008). A apreensão conceitual da realidade exige um circuito dialético de ir-e-vir: primeiro, pela abstração, o objeto examinado é destacado, depurado, analisado em sua particularidade; após, o objeto é compreendido em suas relações, estabelecendo generalizações, articulando suas determinações na reprodução na realidade concreta (SAVIANI, 2008b). Para Saviani,

Para apreender o concreto nós precisamos identificar os seus elementos e, para isto, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise. Uma vez feito isto, para apreender o concreto nós precisamos fazer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações. Com isto nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. (SAVIANI, 2008b, p. 261).

A etapa da aula de campo corrobora com o circuito dialético de apreensão do real mediado pelo estudo do meio. Na aula de campo as determinações que compõe o objeto de estudo são sintetizadas através da observação empírica e da análise abstrata, *in loco*, permitindo a depuração de conceitos e a recomposição relacional desses conceitos na reprodução da realidade.

Nesse sentido, a aula de campo é um momento notável de elaboração conceitual pela conjugação de dois tipos de atividades pedagógicas: *in situ*, articula exercícios de observação

empírica e de análise abstrata. Produzindo particularizações e generalizações, depuração e recomposição relacional, a aula de campo então oferece o exame do objeto de estudo em sua reprodução na realidade. Esse movimento, teórico-prático, consolida a elaboração conceitual pela mediação da aula de campo e, através de problematizações, instrumentalizações e catarses, produz aprendizagens que fomentam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Com o fim da aula de campo, marcada pelo retorno à escola, iniciam-se as ações componentes da etapa de Desfecho do estudo do meio. Situadas, na acepção do método da Pedagogia Histórico-Crítica, na área de intercessão entre a instrumentalização e a catarse, destacam-se as possíveis atividades:

u) A autoavaliação da aula de campo – Desfecho | Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse: consiste na produção de um diagnóstico sobre o trabalho didático pedagógico desenvolvido pelo estudo do meio. É imprescindível que os estudantes e a equipe escolar sejam ouvidos, coletando críticas, elogios e sugestões sobre a atividade realizada, o que fornece um *feedback* sobre os processos mobilizados para a composição do estudo do meio. Através da autoavaliação é possível estabelecer um quadro geral dos acertos e erros da atividade, fomentando melhorias para realizações de estudos do meio outros. O formato da autoavaliação pode ser por rodas de conversas, reuniões pedagógicas, formulário, entre outros.

v) Exposição das entrevistas – Desfecho | Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse: As entrevistas coletadas em campo podem ser pedagogicamente trabalhadas na etapa de desfecho, sendo lapidadas, avaliadas e transformadas em trabalhos que podem ser expressos de formas diversas. Desse modo, as entrevistas coletadas em campo podem ser desenvolvidas e didaticamente aproveitadas para a confecção de painéis, revistas ou canais/espços virtuais, para a produção de *podcasts*, a criação de recursos visuais (curtametragens, documentários, etc), entre outros. A exposição das entrevistas busca aproximar a expressão sobre o local estudado da visão dos sujeitos que o compõe.

w) Correção dos cadernos de campo e avaliação dos estudantes – Desfecho | Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse: Processo de avaliação dos conteúdos registrados pelos estudantes no caderno de campo, representa uma expressão qualitativa do

trabalho didático pedagógico realizado durante a aula de campo. A correção do caderno de campo sintetiza, genericamente, as apropriações desenvolvidas pelos estudantes a partir da sistematização do percurso lógico de aprendizagem na etapa da aula de campo. Ainda, a análise dos registros pessoais do caderno de campo permite a observação das elaborações autorais dos estudantes sobre os aspectos vistos na aula de campo.

Além disso, o fechamento do trabalho didático pedagógico de determinado conteúdo, ou de uma unidade de conteúdos, solicita a realização de uma avaliação, responsável pelo diagnóstico dos resultados do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, é importante que o estudo do meio, enquanto recurso metodológico utilizado para o trabalho didático pedagógico de determinado conteúdo escolar, se componha também por um processo avaliativo, capaz de verificar as aprendizagens desenvolvidas a partir de sua realização.

Essa avaliação pode ser processual, ou seja, ao longo das atividades desenvolvidas durante as três etapas do estudo do meio, ou pode se compor por uma avaliação realizada no momento do desfecho do estudo do meio. Ainda, é interessante que os recursos didáticos utilizados para a composição do estudo do meio compoam o processo avaliativo - tais como as fotografias, o caderno de campo, as entrevistas, etc.

Ainda na etapa do desfecho se destaca a seguinte atividade potencial:

x) Exposição das fotografias – Desfecho | Intercessão entre a Instrumentalização e a Catarse: Consiste no aproveitamento pedagógico dos registros fotográficos realizados na aula de campo. Se o registro de fotografias fizer parte da aula de campo, é interessante que a exposição das fotografias faça parte do desfecho do estudo do meio, seja através da realização de uma exposição de fotos, seja pela utilização das fotografias como material didático nas aulas, pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas na etapa de desfecho que envolvam o uso das fotografias ou ainda pela utilização das fotografias registradas pelos estudantes como forma de avaliação do estudo do meio. O modo de aproveitamento pedagógico das fotografias registradas pelos estudantes, naturalmente, depende dos recursos financeiros disponíveis pela unidade escolar.

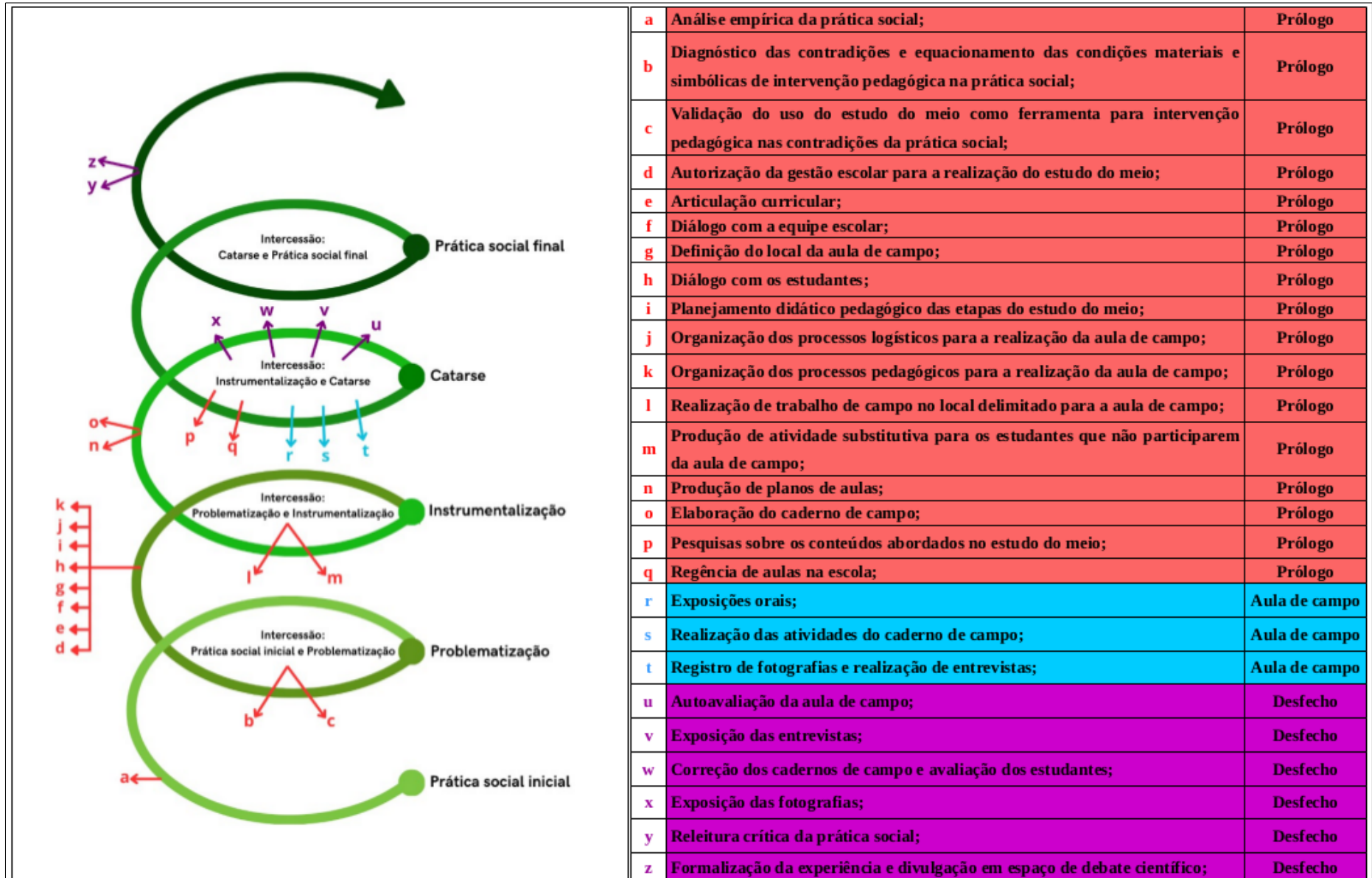
Finalizando o trabalho pedagógico, as últimas atividades sugeridas para a composição da etapa de desfecho do estudo do meio, e que do ponto de vista do método pedagógico integram o retorno qualificado à prática social, são:

y) Releitura crítica da prática social – Desfecho | Prática Social Final: Trata-se do encerramento do trabalho didático pedagógico desenvolvido pelo estudo do meio, cuja culminância é o “retorno qualificado” à prática social. Novamente, ratificam-se dois pontos: a) O “retorno” à prática social se realiza de forma puramente didática, na medida em que não se sai da prática social durante o trabalho educativo (o que, inclusive, confere à educação o papel de mediação no interior da prática social); b) Após a mediação do trabalho educativo, a prática social a que se “retorna” encontra-se modificada, transformada pela elaboração conceitual, portanto, trata-se de um “retorno qualificado”.

z) Formalização da experiência e divulgação em espaço de debate científico – Desfecho | Prática Social Final: Exercício sugestivo de sistematização do trabalho didático pedagógico desenvolvido pela mediação do estudo do meio, com vistas a reflexão sobre a experiência realizada e, potencialmente, a publicação da experiência formalizada em um espaço de debate científico. A formalização da experiência e sua publicização estimula a reflexão crítica sobre o trabalho realizado, divulga uma experiência de ensino aprendizagem desenvolvidas na educação básica, fomenta os debates sobre o desenvolvimento de estratégias didático metodológicas de abordagem dos conteúdos e contribui para a consolidação da escola como espaço de produção de conhecimentos.

A representação do percurso de ações listadas para a composição do estudo do meio, considerando suas distintas etapas em articulação com os momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica, também pode ser observada na figura 01. A figura 01 demonstra a distribuição do percurso de ações indicadas para a composição do estudo do meio. Os momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica são interligados e interseccionados entre si, sendo representados na forma de espiral. As etapas do estudo do meio são representadas pelas cores vermelho (prólogo), azul (aula de campo) e roxo (desfecho). Cada letra representa uma ação integrante da realização do estudo do meio, articulada, ao mesmo tempo, a uma cor (etapa do estudo do meio) e a uma área da espiral (momento do método pedagógico da PHC).

Figura 01: Representação do percurso de ações do estudo do meio.



Fonte: Autoria própria.

No movimento em espiral não se passa da mesma forma pelo mesmo ponto (como num círculo), graças a ascensão, que no processo dialético de produção do conhecimento representa a qualificação conceitual. A espiral é ilustrativa do processo dialético de produção do conhecimento pela mediação do estudo do meio, visto que expressa a ocorrência de ascensões, qualificações conceituais, ao longo do percurso de ações. As ascensões resultam do desenvolvimento das atividades didático pedagógicas ao longo do estudo do meio, enriquecendo a análise do objeto, produzindo elaboração conceitual e conhecimentos.

Considerando que a definição das atividades pedagógicas que compõem as etapas do estudo do meio são diretamente dependentes, entre outros, dos objetivos estabelecidos, da disponibilidade de recursos e das características da área da aula de campo, reforça-se que o percurso de ações apresentadas tem caráter sugestivo, e não obrigatório.

Enfatiza-se ainda, e novamente, que a partir da busca por uma concepção de estudo do meio sob uma perspectiva dialética, a sequência de ações sugeridas teve sua ordenação ilustrativa e didaticamente estabelecida, sendo que as ações podem perfeitamente apresentar outro encadeamento sequencial, inclusive porque as etapas do estudo do meio, assim como os momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica, podem se subsidiar articulada e retrospectivamente.

Desse modo, mediado por um percurso de ações, o desenvolvimento do estudo do meio promove atividades didático pedagógicas que qualificam as interpretações imediatas da prática social e enriquecem as práticas e saberes espaciais dos estudantes (COUTO, 2009). Pela adição de elaborações conceituais, pela mediação de abstrações, o estudo do meio permite a ascensão de síncrese a síntese nos estudantes. Referindo-se a capacidade transformadora da atividade educativa, aqui identificada pela realização do estudo do meio, Lavoura; Marsiglia; (2015) sublinham que

É essa atividade que viabiliza que os indivíduos ultrapassem o pensamento imediato pautado na empiria fenomênica da prática social e, por meio da abstração – vale afirmar, da análise e da atividade teórica – desenvolvam formas de pensamento que captem a mesma prática social, não mais como uma representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de relações sociais, operando por processos de síntese das múltiplas determinações da prática social. (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, pág. 354)

Sob esse olhar, é possível esboçar a validade epistemológica (como recurso metodológico de ensino aprendizagem teoricamente fundamentado) e a viabilidade de articulação pedagógica (com os preceitos do método da Pedagogia Histórico-Crítica) do estudo do meio.

Composto por atividades didático pedagógicas distribuídas em três etapas, orgânica e dialeticamente articuladas, o Prólogo, a Aula de campo e o Desfecho, a realização do estudo do meio desenvolve o processo de ensino aprendizagem através da ampliação dos espaços educacionais, isto é, no estudo do meio a análise sobre o objeto de estudo é mediada pelo ‘mergulho’ *in situ* em determinada realidade concreta, aproximando os conteúdos escolares de sua reprodução e incitando a interdisciplinaridade.

Nesse aspecto, o estudo do meio oportuniza a realização de atividades pedagógicas que estimulam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Quanto mais preenchido de atividades que exercitem o desenvolvimento dessas funções psíquicas (sensação, percepção, atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento conceitual, imaginação, emoções e sentimentos), mais proeminente em humanização será o estudo do meio.

Particularmente, as sensações, a percepção e o pensamento conceitual são funções psicológicas favorecidas pela característica empírico-abstrata, teórico-prática, da etapa da aula de campo, cujo estímulo fomenta a apropriação de comportamentos complexos culturalmente instituídos e a qualificação da leitura subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2011).

À sensação, através de práticas que exercitem ações táteis, olfativas, visuais, gustativas e/ou de fala, se outorga a ascensão elaborada da sensorialidade prático-imediata em direção às determinações sensoriais fidedignas do objeto. À percepção, pela mediação de abstrações que produzem significação nos objetos de estudo, se permite a ampliação do campo de fenômenos visibilizados e concebidos. Ao pensamento conceitual, através da conjugação da observação empírica e da análise abstrata, se oferta a apreensão das determinações do objeto, aprofundando a inteligibilidade do real.

Nesse seguimento, o estudo do meio se realiza como uma ferramenta pedagógica de análise empírico-abstrata da realidade concreta que reproduz o movimento do objeto no pensamento²⁹, o que possibilita a ascensão da interpretação imediata do concreto ao nível da elaboração conceitual (o concreto pensado). Pelas lentes do conceito, a leitura da realidade é enriquecida. Os conceitos são recursos lógicos utilizados pelo estudo do meio ao longo de suas etapas para qualificar a análise da realidade concreta.

29 “Reproduzir no plano do pensamento o movimento real do objeto é o que Marx e Engels (2007) entendiam por teoria. O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, o conhecimento do seu movimento real reproduzido em pensamento. Portanto, para os autores: Teoria é a reprodução ideal do movimento do real.” (LAVOURA; MARSIGLIA; 2015, pág. 350)

No conto “O Aleph” (BORGES, 1989), Jorge Luis Borges narra a descoberta pelo personagem Carlos Argentino Danieri de um *aleph*, situado no porão da sala de jantar de uma pacata casa situada em Buenos Aires. Segundo o autor, “[...] um Aleph é um dos pontos do espaço que contém todos os pontos”, “[...] o lugar onde estão, sem se confundirem, todos os lugares do orbe, vistos de todos os ângulos..” (BORGES, 1989).

O aleph representa um ponto, de dois ou três centímetros, que contém todo o universo concentrado em si. Todo o existente, em sua infinitude, se disporia ali, condensado, comprimido, passível de observação. A descrição do contato de Carlos Argentino Danieri com o aleph é reproduzida a seguir:

“Fechei os olhos, abri-os. Então vi o Aleph. [...]

Nesse instante gigantesco, vi milhões de atos prazerosos ou atrozes; nenhum me assombrou tanto como o fato de que todos ocupassem o mesmo ponto, sem superposição e sem transparência. O que viram meus olhos foi simultâneo; o que transcreverei, sucessivo, pois a linguagem o é. Algo, entretanto, registrarei.

Na parte inferior do degrau, à direita, vi uma pequena esfera furta-cor, de quase intolerável fulgor. A princípio, julguei-a giratória; depois, compreendi que esse movimento era uma ilusão produzida pelos vertiginosos espetáculos que encerrava. O diâmetro do Aleph seria de dois ou três centímetros, mas o espaço cósmico estava aí, sem diminuição de tamanho. Cada coisa (o cristal do espelho, digamos) era infinitas coisas, porque eu a via claramente de todos os pontos do universo. Vi o populoso mar, vi a aurora e a tarde, vi as multidões da América, vi uma prateada teia de aranha no centro de uma negra pirâmide, vi um labirinto roto (era Londres), vi intermináveis olhos próximos perscrutando-me como num espelho, vi todos os espelhos do planeta e nenhum me refletiu [...] vi a circulação de meu escuro sangue, vi a engrenagem do amor e a modificação da morte, vi o Aleph, de todos os pontos, vi no Aleph a terra, e na terra outra vez o Aleph, e no Aleph a terra, vi meu rosto e minhas vísceras, vi teu rosto e senti vertigem e chorei, porque meus olhos haviam visto esse objeto secreto e conjetura) cujo nome usurpam os homens, mas que nenhum homem olhou: o inconcebível universo.

Senti infinita veneração, infinita lástima. [...]

Que observatório formidável, che Borges!” (BORGES, 1989, págs. 624-625, tradução nossa)³⁰

30 “Cerré los ojos, los abrí. Entonces vi el Aleph. [...] En ese instante gigantesco, he visto millones de actos deleitables o atroces; ninguno me asombró como el hecho de que todos ocuparan el mismo punto, sin superposición y sin transparencia. Lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré, sucesivo, porque el lenguaje lo es. Algo, sin embargo, recogeré.

En la parte inferior del escalón, hacia la derecha, vi una pequeña esfera tornasolada, de casi intolerable fulgor. Al principio la creí giratoria; luego comprendí que ese movimiento era una ilusión producida por los vertiginosos espectáculos que encerraba. El diámetro del Aleph sería de dos o tres centímetros, pero el espacio cósmico estaba ahí, sin disminución de tamaño. Cada cosa (la luna del espejo, digamos) era infinitas cosas, porque yo claramente la veía desde todos los puntos del universo. Vi el populoso mar, vi el alba y la tarde, vi las muchedumbres de América, vi una plateada telaraña en el centro de una negra pirámide, vi un laberinto roto (era Londres), vi interminables ojos inmediatos escrutándose en mí como en un espejo, vi todos los espejos del planeta y ninguno me reflejó [...] vi la circulación de mi oscura sangre, vi el engranaje del amor y la modificación de la muerte, vi el Aleph, desde todos los puntos, vi en el Aleph la tierra, y en la tierra otra vez el Aleph y en el Aleph la tierra, vi mi cara y mis vísceras, vi tu cara, y sentí vértigo y lloré, porque mis ojos habían visto ese objeto secreto y conjetural, cuyo nombre usurpan los

Na estória, o aleph é um observatório do onipresente. Metaforicamente, o processo de elaboração conceitual desenvolvido pelo estudo do meio pode representar ‘a criação de um aleph’. O estudo do meio produz uma releitura da prática social pela mediação da elaboração conceitual. Através do estudo do meio, a prática social, como objetivação das práticas coletiva e historicamente acumuladas pelo gênero humano, é analisada e relida, mediante a elaboração de conceitos sobre determinada localidade. Nesse sentido, o estudo do meio permite reler a prática social através da elaboração conceitual, resultante da análise empírico-abstrata sobre ‘um ponto’ da realidade.

Os conceitos elaborados pelo estudo do meio, a partir da análise empírico-abstrata de determinada localidade, não se encerram na localidade estudada, mas condensam relações com a prática social em sua reprodução na totalidade. Desse modo, o estudo do meio produz uma análise que não se reduz a localidade estudada, pois esta condensa marcas que material e/ou simbolicamente expressam a prática social em sua reprodução na totalidade.

Assim, pela reprodução do movimento de ‘ir-e-vir’ dialético, a elaboração conceitual estabelecida pelo estudo do meio é a abstração de determinada realidade, sua compreensão enquanto particularidade e, ao mesmo tempo, uma expressão sintética da prática social (como totalidade). Trata-se de uma reprodução ideal que permite a (re)leitura do local e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de conexões do local com dinâmicas de escalas que o ultrapassam – que podem ser de ordem regional, nacional, global, a depender da composição que o preenche.

Nesse sentido, pelo estudo do meio e através da elaboração conceitual, a localidade pode ser concebida como realidade concreta analisada em suas particularidades, mas também como expressão condensada da prática social, síntese de relações que não se encerram em si, ‘ponto’ particular que se integra a uma dinâmica maior.

A partir da elaboração conceitual sobre determinada localidade, o estudo do meio expressa e relê a prática social, transformando o local em síntese de múltiplas determinações, em particularidade que resguarda traços relacionais com a dinâmica da totalidade, unidade na diversidade – metaforicamente, pela produção abstrata da localidade como expressão da prática social, o estudo do meio estabelece ‘a criação de um aleph’.

Em “O meu quintal é maior que o mundo” (BARROS, 2015), o poeta sinaliza para a importância da valorização das “insignificâncias”, aponta para o reconhecimento das coisas

hombres, pero que ningún hombre ha mirado: el inconcebible universo. Sentí infinita veneración, infinita lástima. [...] ¡Qué observatorio formidable, che Borges!”

“desimportantes”, desprezadas pela cotidianidade e desinteressantes ao ritmo do progresso. A resposta dada pelo autor é a significação das coisas ínfimas.

Há nisso uma relação com a leitura enriquecida da localidade e da prática social promovida pelo estudo do meio. Pela análise empírico-abstrata, o estudo do meio atribui conceitos aos fenômenos da localidade. A lente conceitual amplia a dimensão dos conteúdos da localidade, na medida em que visibiliza processos invisibilizados pela observação imediata, pela interpretação cotidiana, pelo aparente. Visibilizar, (re)conhecer e significar conteúdos da localidade representa a valorização do que era invisibilizado, oculto (logo insignificante) pela observação imediata, empírica e cotidiana da realidade.

Por esse ângulo, o estudo do meio oportuniza visibilizar o invisível (COUTO, 2006), enxergar ‘a face oculta’ dos conteúdos da localidade, conhecer o lado oculto da lua, *Dark side of the moon* (PINK FLOYD, 1973), cumprindo uma função da escola, que de acordo com o que assevera Saviani (2011) “[...] não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.” (SAVIANI, 2011)

Ao superar o que é evidente, aparente, imediatamente dado, indo além do que é aparente, pela elaboração conceitual o estudo do meio produz conhecimentos que alcançam a essência dos conteúdos da localidade, reconhecendo suas múltiplas determinações. Conforme Lavoura; Marsiglia; (2015)

O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente.

A questão que se coloca quanto ao problema da constatação do óbvio é a de que este nível de apreensão da realidade não captura sua estrutura e dinâmica, não propicia o conhecimento da essência do real ou do objeto estudado. E, como se sabe, a distinção entre aparência e essência é fundamental para a lógica dialética:

É preciso, portanto, ultrapassar os limites destas manifestações mais imediatas para conhecer quais são suas raízes processuais, não imediatamente perceptíveis, que formam a totalidade onde tais manifestações são produzidas. Dizendo de outra forma: é preciso compreender o processo ontológico da realidade humana e de como esse processo tem se efetivado, historicamente, dentro das relações sociais de produção. (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Não obstante, deve-se, partindo dessa aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua estrutura e dinâmica, bem como, suas múltiplas determinações. (LAVOURA; MARSIGLIA; 2015, pág. 352)

Além de significar e valorizar as “coisas ínfimas”, ampliando e tornando o local “maior que o mundo” (BARROS, 2015), visibilizar o invisível (COUTO, 2006) também desnuda e lança luz sobre processos que escapam a percepção imediata, mas que subsidiam as relações que constituem a prática social, favorecendo assim a desnaturalização de contradições enraizadas na localidade.

As contradições sociais, hodiernamente resultantes da reprodução do regime capitalista de acumulação, se enraízam nas práticas sociais reproduzidas na localidade. As relações de produção e de propriedade, componentes da estrutura material e da (super)estrutura jurídico-político-ideológica do modo de produção capitalista (MARX; ENGELS; 2010), engendram uma divisão social que se manifesta, material e/ou simbolicamente, no espaço geográfico. Nesse sentido, o espaço geográfico expressa nas relações de produção (da vida) e nas relações de propriedade as contradições resultantes do metabolismo capitalista.

A sociabilidade fomentada pelo modo de produção capitalista enreda práticas sociais que naturalizam as contradições, normalizando as desigualdades socioespaciais – expressão crassa da imposição da ideologia capitalista. A naturalização das desigualdades socioespaciais, enraizadas na localidade, representa a territorialização do fetichismo da mercadoria - enquanto fundamento nevrálgico do regime de acumulação capitalista, baseado na separação do produtor do produto do seu trabalho, convertendo-os (produtor e produto) em mercadorias (MARX, 2013). Se trata da reificação, na sociabilidade, do pressuposto marxiano sobre o movimento reprodutivo de acumulação da mercadoria, em sua inexorável dinâmica de queda tendencial: o produto esconde o processo pelo qual ele foi produzido. (MARX, 2013)

A reprodução, no espaço geográfico, das desigualdades socioespaciais produzidas pela dinâmica contraditória do capitalismo se expressa por meio de processos como a segregação socioespacial, a gentrificação, o racismo ambiental, etc. A naturalização dessas desigualdades pela observação empírica, imediata, sincrética e cotidiana do espaço geográfico compõe o que denominamos aqui de ‘fetichismo do espaço geográfico’, enquanto leitura acrítica da realidade espacial que naturaliza/normaliza/invisibiliza as relações desiguais que se enraízam na localidade.

Segundo Couto (2009), os sujeitos se relacionam com o espaço por meio de práticas e saberes espaciais. Nessa perspectiva, as práticas e saberes espaciais baseadas na leitura empírica, imediata e sincrética do espaço geográfico, reproduzem, à priori, o fetichismo do espaço

geográfico, isto é, a naturalização das contradições materiais e simbólicas que se reproduzem na divisão social do espaço.

Ao fomentar uma leitura empírico-abstrata da realidade concreta, mediada pela elaboração conceitual, capaz de produzir uma análise sistemática, mediata, sintética e crítica da prática social, o estudo do meio oportuniza aos estudantes visibilizar as contradições enraizadas na localidade estudada. Desse modo, o estudo do meio é uma ferramenta pedagógica cujo desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem fomenta a subsunção do fetichismo do espaço geográfico.

Desse ponto de vista, o estudo do meio é concebido como um estudo sobre o meio, como um processo de análise que extrai conceitos da realidade concreta. Nessa acepção, o conceito de meio sendo considerado como entorno e como recurso, composto pela incisão das técnicas e constituindo-se propriamente como técnica, conforme Santos (2004).

É por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço. Essa forma de ver a técnica não é, todavia, completamente explorada (SANTOS, 2004, p. 29).

Como técnica e pela mediação das técnicas, o meio reproduz um acúmulo sócio-histórico de objetos e ações, cuja densidade o dota de plasticidade. A partir dos produtos técnicos subjetivados (Psicosfera) e das materialidades objetivadas (Tecnosfera), o acúmulo sócio-histórico antropomorfizou o meio, transformando sua constituição genérica num processo que transita do meio natural ao meio técnico e do meio técnico ao meio técnico-científico-informacional – este, característico da ordem vigente no período contemporâneo da globalização. (SANTOS, 2004)

Essa concepção de meio estreita a consideração do estudo do meio como um rito de análise do espaço geográfico e, portanto, aproxima o estudo do meio, como recurso metodológico de ensino aprendizagem, do ensino de Geografia na educação básica. Por essa via, o estudo do meio se oferece como uma ferramenta para o desenvolvimento do trabalho didático pedagógico dos conteúdos escolares particularmente muito valiosa para o ensino de Geografia – incitando o desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade sob a perspectiva da espacialidade (CAVALCANTI, 2010).

Articulado ao ensino de Geografia na educação básica, o estudo do meio oportuniza a transformação de uma leitura empírica, cotidiana e sincrética em uma análise conceitual, sistematizada e mediata do espaço geográfico, promovendo a qualificação das práticas e saberes espaciais (COUTO, 2009) e enriquecendo o raciocínio espacial dos estudantes (CAVALCANTI, 2005). Ao ascender as práticas e saberes espaciais e o raciocínio espacial dos estudantes ao nível do pensamento conceitual, pela mediação do estudo do meio, o ensino de Geografia viabiliza a realização de uma leitura mais fidedigna da realidade espacial, favorecendo a análise crítica da prática social pelo filtro da localidade (analisada em si e pelas ramificações da totalidade que nela se esparramam).

Desse modo, o estudo do meio como recurso metodológico para o ensino de Geografia na escola pode se constituir como palimpsesto do espaço geográfico, isto é, ao qualificar as práticas e os saberes espaciais e o raciocínio espacial dos estudantes (pela ascensão da interpretação empírica, imediata e sincrética ao nível da análise mediata, conceitual e sintética do espaço geográfico), o estudo do meio oportuniza ao ensino de Geografia reescrever a composição da realidade espacial analisada.

Em síntese, podemos considerar que o estudo do meio, a partir de uma perspectiva dialética e fundamentado com base nos pressupostos do método da Pedagogia Histórico-Crítica, se compõe por três etapas articuladas (o prólogo, a aula de campo e o desfecho) e pode ser concebido como um recurso metodológico que, pela mediação *in situ* de atividades empíricas abstratas, amplia os espaços educacionais, incita a interdisciplinaridade e enriquece a condução dos percursos lógicos de ensino (objetivação) e de aprendizagem (apropriação) dos conteúdos, sendo que sua realização na educação básica: a) Fomenta a elaboração conceitual sobre a realidade concreta, promovendo a releitura das práticas sociais e “criando *alephs*”; b) Estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com destaque para a possibilidade de realização de atividades pedagógicas que estimulam as sensações, a percepção e o pensamento conceitual na etapa da aula de campo; c) Visibiliza as contradições invisibilizadas e desnaturaliza as desigualdades enraizadas na localidade, tornando-a “maior que o mundo” e contribuindo para a subsunção do fetichismo do espaço geográfico; d) Qualifica as práticas e os saberes espaciais e o raciocínio espacial dos estudantes, tornando-se um palimpsesto do espaço geográfico e aproximando-se, particular e intimamente, do ensino de Geografia.

Capítulo 5. Estudo do meio, um relato de experiência

No capítulo anterior, buscamos estabelecer uma articulação entre o estudo do meio e a Pedagogia Histórico-Crítica, ilustrando como as ações que preenchem as etapas do estudo do meio podem ser correlacionadas com os momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Corroborando o interesse de que o estudo do meio tenha sua prática teoricamente justificada e epistemologicamente fundamentada, também foram elencados pressupostos que visam colaborar para o debate sobre o anteparo científico do estudo do meio, que culminaram no esboço de uma concepção do estudo do meio.

Partindo de uma perspectiva dialética, o estudo do meio foi concebido como recurso metodológico composto por três etapas articuladas (o prólogo, a aula de campo e o desfecho) que, pela mediação *in situ* de atividades empírico abstratas, amplia os espaços educacionais, incita a interdisciplinaridade e enriquece a condução dos percursos lógicos de ensino (objetivação) e de aprendizagem (apropriação) dos conteúdos, sendo que sua realização na educação básica: a) Fomenta a elaboração conceitual sobre a realidade concreta, promovendo a releitura das práticas sociais e “criando *alephs*”; b) Estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com destaque para a possibilidade de realização de atividades pedagógicas na etapa da aula de campo que estimulam as sensações, a percepção e o pensamento conceitual; c) Visibiliza as contradições invisibilizadas e desnaturaliza as desigualdades enraizadas na localidade, tornando-a “maior que o mundo” e contribuindo para a subsunção do fetichismo do espaço geográfico; d) Qualifica as práticas e saberes espaciais e o raciocínio espacial dos estudantes, tornando-se um palimpsesto do espaço geográfico e aproximando-se, particular e intimamente, do ensino de Geografia.

Referenciado nessa concepção, o presente capítulo relata a experiência de realização de estudo do meio no contexto da educação básica. A seguir é apresentada uma experiência desenvolvida no âmbito do Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília (CEF 02 de Brasília), escola pública de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF): um estudo do meio no Parque Nacional de Brasília (PNB), organizado sob os preceitos do método da Pedagogia Histórico-Crítica, como recurso metodológico para o ensino de Geografia.

5.1. O contexto escolar

O estudo do meio foi desenvolvido no Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília, escola integrante da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, vinculada a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), o CEF 02 de Brasília “[...] foi inaugurado em 15 de março de 1959, porém foi oficialmente criado por meio do Decreto nº 481 – GDF no dia 14 de janeiro de 1966” (PPP, 2024, p. 12). Ainda, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola

Mantido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, está localizado em uma área de blocos residenciais da Superquadra 107 Sul, onde grande parte dos moradores são antigos e de famílias tradicionais. Possui o privilégio de estar em uma área histórica da capital, contudo, enfrenta algumas dificuldades devido ao engessamento estrutural em razão do tombamento arquitetônico estabelecido na região. (PPP, 2024, p. 12)

Originalmente criada para funcionar como Escola Classe, unidade escolar destinada ao atendimento de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto anos), “com a Portaria no 61, de 29 de junho de 1994, recebeu autorização para transformação em Centro de Ensino Fundamental [...]” (PPP, 2024), nomenclatura das escolas destinadas ao atendimento de estudantes pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental (do sexto ao nono anos). Atualmente o CEF 02 atende cerca de 169 estudantes, distribuídos em sete turmas: quatro turmas de sextos anos e três turmas de sétimos anos (PPP, 2024).

Em 2010 a escola modificou a dinâmica do seu funcionamento, tornando-se a primeira escola da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro a aderir ao modelo de escola em tempo integral. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola,

No ano de 2010, dando sequência a essas readequações à pequena escola que havia sido sonhada por Anísio Teixeira, após um referendo com a comunidade escolar sobre a mudança de atendimento, o CEF 02 de Brasília aderiu ao projeto de Educação Integral em tempo Integral (PROEITI). Este passou a vigorar a partir de 2011 sendo a única escola da CRE do Plano Piloto a oferecer o regime integral a todas as suas turmas. Atualmente, atendemos cerca de 200 alunos de 6º e 7º anos, em regime de educação integral com carga horária de 10 horas por dia. (PPP, 2024, p. 13)

A adesão ao Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI) inseriu uma atipicidade ao funcionamento da escola. Os estudantes do CEF 02 de Brasília tem uma carga horária diária composta por dez horas (o dobro das cinco horas diárias das escolas regulares da SEEDF), distribuídas nos turnos matutino e vespertino – o horário de funcionamento da escola é entre 07h15min e 17h15min.

No período matutino são ofertadas as disciplinas da parte básica da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)³¹: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Inglês e Educação Física. No período vespertino são ofertadas disciplinas construídas a partir dos Eixos Transversais da Base Nacional Curricular Comum e baseadas nas Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (DISTRITO FEDERAL, 2018): Educação Ambiental, Jogos, Oficina de Artes, Oficina de Língua Inglesa, Letramento e Raciocínio Lógico.

A ampliação da carga horária diária de aulas dos estudantes é baseada na ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais, premissa central do modelo de escola em tempo integral. Segundo as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (DISTRITO FEDERAL, 2018), o objetivo geral da escola em tempo integral é

Ampliar tempos, espaços e oportunidades de ensino e aprendizagem aos estudantes da Rede Pública, por meio da oferta de atividades pedagógicas, culturais, artísticas, técnico-científicas e esportivas relacionadas às áreas do conhecimento, concepções e eixos transversais do Currículo da Educação Básica, bem como contribuir com a formação de cidadãos para o mundo do trabalho, na perspectiva da Educação Integral, em jornada ampliada de 8 e 10 horas de trabalho pedagógico efetivo. (DISTRITO FEDERAL, 2018, pág. 19)

Com a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais, o modelo de escola em tempo integral pretende aprofundar a formação humana dos estudantes, buscando promover práticas didático pedagógicas que contribuam para que os estudantes não restrinjam sua formação aos conteúdos curriculares. Segundo Distrito Federal (2018),

O Currículo da Educação Básica da SEEDF contempla a concepção de Educação Integral como aquela que visa a garantir uma formação capaz de contribuir para o desenvolvimento das pessoas em todos os seus aspectos, sejam eles éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros. Tal concepção permite que grupos e segmentos sociais, historicamente excluídos, tornem-se agentes do processo educativo. (DISTRITO FEDERAL, 2018, pág. 12)

31 Documento norteador dos parâmetros curriculares da educação básica no Brasil.

Embora se trate de uma unidade escolar pequena (composta por apenas sete turmas), localizada em uma área nobre de Brasília, caracterizada pelo alto padrão aquisitivo de seus moradores (GDF, 2021), em sua grande maioria, os estudantes da escola residem em áreas periféricas do Distrito Federal e em municípios do estado de Goiás localizados no entorno do Distrito Federal.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, em 2024 somente 6,7% das famílias dos estudantes residiam no Plano Piloto (área da Região Administrativa onde se localiza a escola), enquanto 93,3% das famílias dos estudantes residiam em outras Regiões Administrativas do Distrito Federal e nos municípios goianos de Valparaíso, Águas Lindas de Goiás e Santo Antônio do Descoberto (PPP, 2024).

Essa característica é significativa para a representação da composição social da comunidade escolar, constituída, sobretudo, por estudantes com famílias carentes oriundas de regiões da periferia e entorno do Distrito Federal – em 2024, apenas 12,5% das famílias dos estudantes apresentavam renda mensal familiar acima de quatro salários mínimos (PPP, 2024).

A radiografia da composição social da comunidade escolar lança luz sobre a dinâmica de deslocamento geográfico realizado pelos estudantes para frequentar a escola. Segundo o PPP (2024), 57,8% dos estudantes se deslocam para a escola de transporte público ou de transporte privado (vans e ônibus particulares). As distâncias aproximadas, por exemplo, entre a escola e a Região Administrativa do Itapoã, onde residem a maioria das famílias dos estudantes (PPP, 2024), e os municípios goianos de Águas Lindas de Goiás e Santo Antônio do Descoberto são, respectivamente, 27 quilômetros, 49,5 quilômetros e 55,1 quilômetros (GOOGLE, 2024) - o que expressa a longa distância em geral percorrida pelos estudantes para frequentar a unidade escolar.

A associação entre a dinâmica geográfica de deslocamento, a composição social da comunidade escolar e a carga horária diária da escola ainda é reveladora da segregação socioespacial vivenciada pela maioria das famílias da comunidade escolar (quanto ao uso e apropriação da cidade e dos equipamentos culturais e de lazer no Distrito Federal).

Sublinha-se aqui a concentração de equipamentos públicos culturais e de lazer em Brasília, cidade planejada e construída para sediar a capital do Brasil e que nasceu umbilicalmente brasileira: ou seja, atravessada pela desigualdade (CAMPOS, 1991). Tendo a distância como força motriz dos fluxos, em Brasília a geografia é mobilizada como perversidade

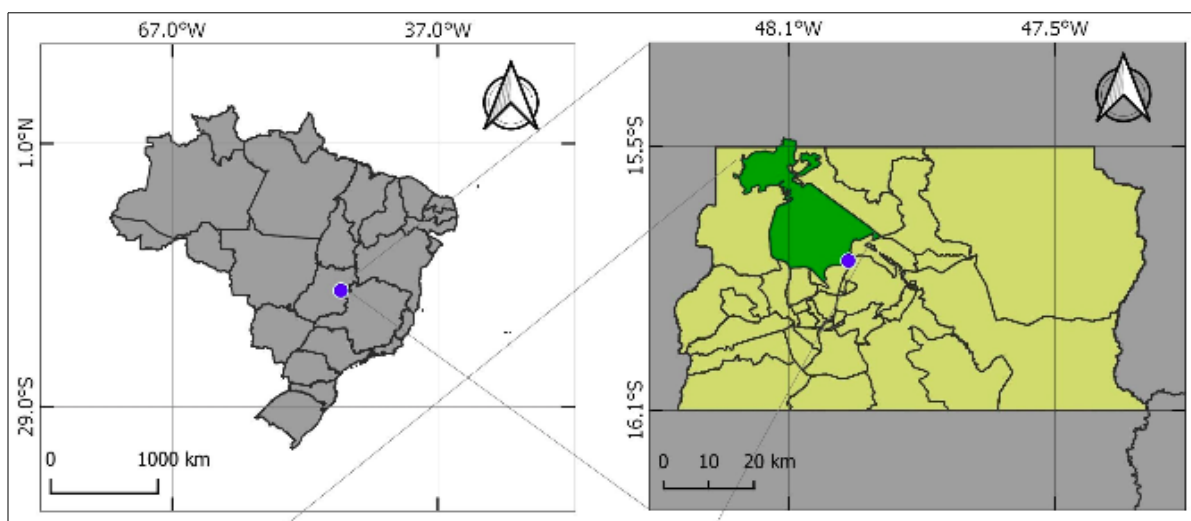
– as cidades satélites, nome popular dado às Regiões Administrativas, orbitam à ‘anos luz’ de distância do Plano Piloto.

Nesse cenário, o estudo do meio realizado no âmbito do CEF 02 de Brasília também foi pensado como uma ferramenta pedagógica que exercita uma função social, qual seja, oportunizar aos estudantes o acesso e usufruto dos espaços públicos e de lazer em Brasília.

O local escolhido para a realização etapa da aula de campo do estudo do meio foi o Parque Nacional de Brasília - PNB. O Parque Nacional de Brasília é uma Unidade de Conservação de Proteção Integral composta por uma área de 42.355,54 hectares, abrangendo as Regiões Administrativas do Plano Piloto, Sobradinho e Brazlândia, no Distrito Federal, e Padre Bernardo, em Goiás. (BRASIL, 2023)

Oficialmente criado pelo Decreto nº 241, de 29 de novembro de 1961, o Parque Nacional de Brasília teve sua área alterada pela Lei nº 11.285, de 8 de março de 2006. Atualmente, situa-se entre os paralelos 15,483241 (ao Norte) e -15,782636 (ao Sul); e os meridianos -47,860790 (a Leste) e -48,164324 (a Oeste) (BRASIL, 2023). A localização do Parque Nacional de Brasília pode ser vista na figura a seguir:

Figura 02: Mapa de localização do Parque nacional de Brasília.



Fonte: (FERREIRA et all, 2022, adaptado)

A etapa da aula de campo foi realizada no Parque Nacional de Brasília em agosto de 2023, tendo um caráter interdisciplinar, a partir da participação de professores de disciplinas diversas da escola, entre as quais Geografia, Educação Ambiental, Jogos, Ciências, Português, Matemática,

Artes e Oficina de Artes. A atividade também contou com a participação de seis residentes pedagógicos³², licenciandos em Geografia que estagiaram na escola durante o período de realização do estudo do meio.

A utilização do estudo do meio como recurso metodológico de ensino aprendizagem foi proposta para todas as sete turmas de estudantes da escola. Considerando essa composição e ponderando a logística da escola, a etapa da aula de campo do estudo do meio dividida em dois dias: dia 14 de agosto, com três turmas de sétimos anos - contabilizando aproximadamente 75 estudantes; dia 16 de agosto, com quatro turmas de sextos anos – contabilizando aproximadamente 85 estudantes.

Considerando as características da dinâmica da escola em tempo integral, cujo dia letivo conta com uma carga horária de dez horas por dia, a etapa da aula de campo foi pensada considerando atividades nos turnos matutino e vespertino. Assim, em cada um dos dias de aula de campo, os estudantes saíram da escola cerca de 08 horas da manhã e, voltando do Parque por volta de 16h30min, retornaram à escola por volta de 17 horas.

A realização do estudo do meio no Parque Nacional de Brasília teve como requisito a realização de um curso de formação no Núcleo de Educação Ambiental (NEA) do Parque Nacional de Brasília. O curso de formação em questão se realiza como um processo de formação continuada para professores vinculados a Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo parte de um convênio estabelecido entre o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), órgão gestor do parque, e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O curso, que foi realizado por dois professores do CEF 02 de Brasília, opera como uma formação em educação ambiental, se compondo por dois dias de atividades teóricas e práticas sobre o Parque Nacional de Brasília que subsidiam o desenvolvimento de estudos do meio no local.

O relato da experiência de realização do estudo do meio no PNB será norteado pela descrição do percurso de ações desenvolvidas para sua composição, estas, correlacionadas ao percurso de ações para a composição de estudos do meio sugerido no capítulo anterior.

32 O Programa de Residência Pedagógica é um programa do Governo Federal que fomenta a ampliação da parte pedagógica das graduações em licenciatura nas instituições de ensino superior. A ampliação se media pela imersão dos residentes pedagógicos em escolas de educação básica. Os residentes pedagógicos que participaram do estudo do meio estavam integrados ao curso de Licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus Riacho Fundo, e realizavam o estágio supervisionado na escola.

5.2 - Estudo do meio no Parque Nacional de Brasília: do Prólogo ao Desfecho, pela Aula de campo

O estudo do meio partiu da análise empírica da prática social, como exercício reflexivo sobre o estado da arte da prática social, gênese do trabalho pedagógico. Essa ação, que inicia o prólogo do estudo do meio, foi desenvolvida através da reflexão docente sobre as condições socioespaciais que compunham a existência objetiva dos sujeitos da comunidade escolar do CEF 02 de Brasília.

Buscando analisar a prática social e equacionar condições materiais e simbólicas de intervenção pedagógica sobre ela, duas ações foram mobilizadas: 1 - Foram identificadas contradições que se reproduziam na prática social, expressões do quadro de desigualdades socioespaciais que compõe a existência objetiva dos sujeitos da comunidade escolar; 2 – Se fez candente a necessidade de proposição de atividades pedagogicamente interventivas sobre as contradições sociais identificadas na prática social.

Aventado como recurso metodológico, o estudo do meio foi elencado como ferramenta de intervenção pedagógica, tendo seu desenvolvimento sido considerado metodologicamente apropriado e oportuno para o trabalho pedagógico de intervenção nas contradições identificadas na prática social.

Para isso, se fez necessária a autorização da gestão escolar. Essa ação foi realizada através do diálogo entre o professor e a gestão escolar. A partir do diálogo, o estudo do meio foi formalmente validado como recurso metodológico apropriado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

A anuência da gestão escolar se seguiu da articulação curricular entre o planejamento dos conteúdos da disciplina, o trabalho didático pedagógico dos conteúdos e a escolha do estudo do meio como metodologia de ensino aprendizagem. Essa ação foi instituída a partir da identificação do conteúdo mais propício a utilização do estudo do meio metodologia. Com base no planejamento curricular, se identificou que o conteúdo mais propício seria “Cerrados”, conteúdo curricular comum no planejamento das séries em questão (sexto e sétimo anos).

Sinaliza-se que a organização dos tempos e espaços escolares do Ensino Fundamental na SEEDF é estabelecida por meio da política de ciclos de aprendizagens. A organização do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagens busca romper com o modelo de seriação, ampliando as

temporalidades e espacialidades para o desenvolvimento das aprendizagens pelos estudantes. Referindo-se aos ciclos de aprendizagens, o caderno de Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação básica do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014) ressalta que

São alternativas à organização escolar seriada que podem atenuar a descontinuidade e fragmentação dos processos formativos, ao garantir um tempo maior de aprendizagens para os(as) estudantes e desenvolver a educação para a diversidade, para os direitos humanos, para a cidadania, para a sustentabilidade, eixos transversais deste Currículo. (DISTRITO FEDERAL, 2014, pág. 14)

Referenciando-se na organização dos tempos e espaços escolares pela política dos ciclos de aprendizagens, os anos finais do Ensino Fundamental se dividem em dois blocos: O primeiro bloco é constituído pelo sexto e o sétimo anos; O segundo bloco é composto pelo oitavo e o nono anos. Desse modo, a política de ciclos de aprendizagens oportuniza que os conteúdos previstos pelo Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal³³ (Currículo em Movimento) para o sexto e o sétimo anos possam ser trabalhados de forma conjunta, articulada e complementar dentro do primeiro bloco dos anos finais do Ensino Fundamental – o que justifica o trabalho integrado do conteúdo Cerrados na disciplina de Geografia para os sextos e sétimos anos da escola.

Destaca-se que a realização de estudos do meio é chancelada pela fundamentação da disciplina de Geografia presente no Currículo em Movimento. Segundo o documento (DISTRITO FEDERAL, 2018),

Os professores devem considerar outros espaços além da sala de aula para que se ocorram as aprendizagens. Além disso, desenvolver criatividade, por meio de interação entre os pares, relações espaciais e localização possibilita avanço no letramento cartográfico. O estudante pode ler o mundo por meio dos registros cartográficos e identificar neles as marcas de vida das pessoas. **Nesse sentido, é importante ir além do mapa, checar as informações in loco, quando possível.** (DISTRITO FEDERAL, 2018, pág. 255, grifo nosso)

Ainda conforme a fundamentação da disciplina de Geografia presente no Currículo em Movimento, na etapa do Ensino Fundamental, considerando a necessidade de proposição de atividades que partam das práticas sociais em busca de reconhecer os conhecimentos já produzidos pelos estudantes,

33 Documento norteador dos parâmetros curriculares da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

As atividades propostas nessa fase devem partir de situações e de problemas reais, significativos e investigativos (**práticas sociais**) a fim de valorizar os saberes que os estudantes possuem sobre o tema estudado, no sentido de conhecer e compreender os fenômenos. **É necessário promover pesquisas de campo** em locais como museus, parques, espaços de memória e cultura, entre outros, como também pesquisas em arquivos, documentos, livros, fotografias, relatos, e mídias; isto é, as fontes de informação devem ser diversificadas, de forma que os estudantes possam analisar, avaliar e aplicar os conhecimentos construídos. (DISTRITO FEDERAL, 2018, pág. 255, grifo nosso)

Além disso, entre os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental apresentados nas diretrizes pedagógicas do Currículo em Movimento encontram-se:

1. possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade;
[...]
3. oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos e de princípios em que se fundamenta a sociedade brasileira, latino-americana e mundial; (DISTRITO FEDERAL, 2018, pág. 9)

No Currículo em Movimento também respalda a abordagem do conteúdo Cerrados no trabalho pedagógico da disciplina de Geografia nos sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental. No currículo do sexto ano, a partir do objetivo “Problematizar alterações nas dinâmicas naturais produzidas pelas sociedades com fins econômicos, sociais e culturais e seus impactos ambientais e a transformação das paisagens.” (DISTRITO FEDERAL, 2018), sugere-se o trabalho com o conteúdo: “Impactos ambientais decorrentes da agropecuária e industrialização; recursos naturais no Brasil e no mundo e dinâmica climática; desafios do desenvolvimento e da preservação ambiental” (DISTRITO FEDERAL, 2018).

No currículo do sétimo ano, dois objetivos presentes no documento contemplam a abordagem do conteúdo Cerrados: 1 - “Investigar ações e práticas ecológicas de conservação e preservação do patrimônio ambiental, conhecendo Unidades de Conservação no DF e comparando-as com as Unidades de Conservação em outras Regiões do Brasil.”; 2 - “Discutir a incorporação do processo de industrialização na agricultura brasileira e suas consequências sociais e ambientais” (DISTRITO FEDERAL, 2018). Através desses objetivos, o Currículo em Movimento sugere o trabalho dos seguintes conteúdos: 1 - “Unidades de Conservação no DF e

em outras Regiões do Brasil. Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC”; 2 - “Mecanização, automação, concentração de terras. Expansão da fronteira agrícola. Desenvolvimento do agronegócio na região Centro-Oeste brasileira – implicações econômicas, sociais, ambientais e culturais. Degradação dos Biomas - Cerrado e Pantanal”(DISTRITO FEDERAL, 2018).

Na Base Nacional Curricular Comum também é possível referenciar a abordagem do conteúdo Cerrados na disciplina de Geografia para o trabalho pedagógico com os sextos e sétimos anos. No currículo do sexto ano, a partir das unidades temáticas “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, respectivamente se apresentam para o ensino de Geografia os seguintes objetos do conhecimento: “Relações entre os componentes físico-naturais”, “Transformação das paisagens naturais e antrópicas” e “Biodiversidade e ciclo hidrológico”. Sugere-se também a formação das seguintes habilidades:

- (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos;
- (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários;
- (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais;
- (EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização;
- (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades;
- (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (BRASIL, 2018, pág. 385)

No currículo do sétimo ano, a partir da unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida” se apresenta como objeto de conhecimento o conteúdo “Biodiversidade brasileira”. Entre as habilidades sugeridas para o desenvolvimento pelos estudantes encontram-se:

- (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
- (EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).
- (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). (BRASIL, 2018, pág. 387)

Consolidado o vínculo entre o estudo do meio e o planejamento curricular dos conteúdos, isto é, respaldada a abordagem integrada do conteúdo Cerrados, pela mediação do estudo do meio, para as turmas de sextos e sétimos anos da escola, o próximo passo foi o estabelecimento de um diálogo com a equipe escolar. O diálogo com a equipe escolar, realizado através de reuniões pedagógicas entre os professores e a coordenação, desempenhou um papel crucial para a definição das características do estudo do meio.

Alicerçado nisso, o estudo do meio foi discutido enquanto proposta de projeto interdisciplinar, tendo os professores da escola sido convidados a compor e a estruturar a atividade – o que culminou por definir que a etapa da aula de campo teria um caráter interdisciplinar, contando com a colaboração de outros professores.

Foi possível então definir o local para a realização da aula de campo. A definição do local da aula de campo foi determinada a partir das reuniões entre os professores e a coordenação pedagógica da escola. O Parque Nacional de Brasília elencado e definido, considerados fatores como: a tradição do parque em receber atividades de estudo do meio, a proximidade da escola e a facilidade logística de acesso, as atributos didáticos, lúdicos e de lazer presentes no parque e a aproximação das características do local com o conteúdo escolar sugerido como norteador do trabalho pedagógico (Cerrados).

Diante dessa definição, se considerou necessário estabelecer um diálogo com os estudantes. O diálogo com os estudantes se realizou por meio de uma roda de conversas - organizada com todas as turmas da escola. A roda de conversas objetivou constatar a aceitação dos estudantes à realização do estudo do meio, coletar sugestões para o desenvolvimento da atividade e diagnosticar o nível de contato que os estudantes já possuíam com o local da aula de campo. O diálogo expressou a plena aceitação e o entusiasmo dos estudantes com a proposta, demonstrando ainda que a maioria dos estudantes ainda não conhecia o PNB – agregando função social ao estudo do meio.

Para além da concordância da comunidade escolar (gestão, professores e estudantes), contudo, o estudo do meio exige um minucioso planejamento didático pedagógico das suas etapas. Os diferentes processos didático pedagógicos que seriam executados durante o prólogo, a aula de campo e o desfecho do estudo do meio foram planejados, sendo observada a processualidade do processo pedagógico de produção de conhecimentos e a integração/unidade das etapas do estudo do meio.

Com vistas ao encaminhamento dos processos pedagógicos planejados, também foram organizados os processos logísticos necessários para a realização da etapa da aula de campo. Nesse momento, se fez necessária a realização de um curso de formação ministrado pelo Núcleo de Educação Ambiental (NEA) do PNB, cuja participação é solicitada como requisito para o desenvolvimento de atividades de estudo do meio no parque.

O curso é ministrado por servidores do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e da SEEDF (e convidados), se dividindo em dois dias de formação. No curso são desenvolvidas atividades de educação ambiental que trabalham as características do parque. São também prescritas as regras de acesso/permanência e as exigências e cuidados necessários para a realização de estudo do meio no local.

Com a anuência e liberação da escola, dois professores integrantes da equipe escolar (um com formação em Geografia e outra com formação em Educação Física) realizaram o curso de formação, tornando-se formalmente responsáveis pela condução da etapa de aula de campo no parque. Após o curso de formação, foram agendadas as datas para a realização do estudo do meio, combinadas em reunião pedagógica com a equipe de professores. A confirmação do agendamento foi ratificada através de envio de memorando, produzido pela secretaria da escola, para o NEA - processo solicitado pelo ICMBio.

Outra ação realizada nesse momento foi a definição da logística do transporte para a etapa da aula de campo. Em reunião pedagógica com a equipe de professores e coordenação, foi definido que a etapa da aula de campo seria realizada em dois dias e contemplaria todos os estudantes da escola. Cada um dos dias de aula de campo demandou a locação de dois ônibus para o transporte dos estudantes.

Diante da impossibilidade de custeio do transporte com recursos da própria escola, foi decidida a solicitação de contribuição financeira para as famílias dos estudantes para o custeio do transporte. Ressalta-se que a contribuição financeira das famílias dos estudantes não foi requisito para a participação da atividade, sendo que todos os estudantes foram estimulados e puderam participar da aula de campo (independente da contribuição financeira da família).

Os recursos financeiros angariados pela contribuição das famílias dos estudantes foram também utilizados para a contratação de um profissional de apoio (guarda vidas), que contribuiu com o acompanhamento dos estudantes durante o momento de recreação nas piscinas naturais do parque na aula de campo.

Através das reuniões entre os professores e a coordenação da escola, também foram estabelecidas definições que dizem respeito à organização pedagógica da dinâmica escolar para a execução da etapa da aula de campo. Desse modo, os seguintes pontos foram acordados: a) A divisão das turmas por dia de aula de campo (no primeiro dia participariam as três turmas de sétimos anos; no segundo dia participariam as quatro turmas de sextos anos); b) A programação do horário de início e término da aula de campo, considerando a dinâmica do dia letivo na escola em tempo integral (os estudantes chegaram normalmente às 07h15, saíram em direção ao parque por volta de 08h, retornaram do parque cerca de 16h30min e foram liberados da escola às 17h15); c) A organização dos professores que participariam da aula de campo; d) A produção, entrega e coleta das autorizações dos estudantes para a participação na aula de campo; e) A organização da logística de alimentação dos estudantes (se definiu que os estudantes tomariam café da manhã na escola, lanchariam na chegada ao parque e que a gestão da escola se encarregaria de levar ao parque o almoço e o lanche da tarde dos estudantes).

Ademais, se considerou a importância de realização de um trabalho de campo prévio no local delimitado para a aula de campo. O trabalho de campo prévio é um processo formativo fundamental de pesquisa sobre o local da aula de campo, permitindo o reconhecimento das características da área e subsidiando a programação das atividades pedagógicas que serão desenvolvidas na etapa da aula de campo. No estudo do meio em questão, o trabalho de campo se desenvolveu a partir do curso de formação ministrado pelo NEA no Parque Nacional de Brasília, onde foram realizadas atividades teóricas e práticas de reconhecimento das características que preenchem o espaço do PNB.

Contudo, ponderando que nem todos os estudantes participam da etapa da aula de campo e que estes não devem ter suas aprendizagens prejudicadas por isso, se fez necessária a produção de uma atividade substitutiva, oportunizando-os com conhecimentos sobre o conteúdo abordado na aula de campo. Como avaliação substitutiva ao caderno de campo (instrumento avaliativo da aula de campo), foi elaborada uma atividade sob o formato de estudo dirigido, com questões compostas por alternativas de verdadeiro ou falso, arquivada na escola para destinação aos estudantes ausentes da aula de campo. Os estudantes ausentes da etapa da aula de campo, todavia, participaram igualmente das atividades desenvolvidas na escola nas etapas do prólogo e do desfecho.





Para tanto, as aulas que compõe as diferentes etapas do estudo do meio devem ser planejadas. A produção de planos de aula subsidia o desenvolvimento dos percursos lógicos de ensino e de aprendizagem durante a realização do estudo do meio. Por meio da produção de planos de aulas foi possível organizar e planejar as atividades didáticas constituintes do prólogo, da aula de campo e do desfecho.

Ao todo, foram elaborados doze planos de aulas para a composição do estudo do meio, respectivamente intitulados: I – Estudo do meio no Parque Nacional de Brasília?; II - O que são e quais são os domínios morfoclimáticos brasileiros?; III - Atividade de fixação: colagem sobre a distribuição dos domínios morfoclimáticos brasileiros; IV - Trioramas: características do domínio amazônico e do domínio dos cerrados; V - Trioramas: características do domínio da caatinga e domínio dos mares de morros; VI - Trioramas: características do domínio das araucárias, do domínio das pradarias e das faixas de transição; VII – Análise dos Cerrados; VIII - Fitofisionomias dos Cerrados; IX - O Parque Nacional de Brasília; X - Aula de campo no Parque Nacional de Brasília; XI - Autoavaliação do caderno de campo; XII - Correção do caderno de campo. Os planos foram desenvolvidos ao longo de aulas simples e duplas, com duração de 45 minutos cada, com exceção do plano de aula “Aula de campo no Parque Nacional de Brasília”, desenvolvido ao longo de todo o dia letivo.

Especificamente para a etapa da aula de campo, além do plano de aula também foi elaborado um caderno de campo (**Figuras 03 e 04**), utilizado como um instrumento de estudo dirigido e de registro. O caderno de campo se compôs por sete atividades e duas figuras de apoio (uma figura da área do Parque Nacional de Brasília no contexto do Distrito Federal e outra figura da área de visitação pública do parque, onde os estudantes realizaram as trilhas da aula de campo).

Cada atividade do caderno de campo foi intencionalmente planejada para um momento específico do percurso da aula de campo. As atividades foram pensadas considerando a importância dos exercícios que promovem o estímulo das funções psicológicas superiores, com destaque para os exercícios direcionados ao estímulo das sensações (atividades 03, 04, 06 e 07), da percepção (atividades 01, 04 e 06) e do pensamento conceitual (atividades 02, 03, 04 e 05).

Figura 03: Caderno de campo. Página 01.

 <p>GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 02 DE BRASÍLIA</p> 	
COMPONENTE CURRICULAR: 3º BIMESTRE	
ESTUDANTE:	
PROFESSORES:	
TURMA:	DATA: NOTA: (3,0)
Caderno de campo – Parque Nacional de Brasília - PNB	
Figuras de apoio	
	
<p>Atividade 01 - Aponte o que te chamou a atenção nos seguintes momentos do roteiro de campo:</p> <p>A – Trajeto entre a escola e o Parque Nacional de Brasília: _____</p> <p>B – Núcleo de Educação Ambiental – PNB: _____</p> <p>C – Nascente e Ilha da Meditação: _____</p> <p>D – Trilha da Capivara: _____</p> <p>E – Piscina Pedreira: _____</p>	
<p>Atividade 02 - Cite três objetivos do Parque Nacional de Brasília.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Fonte: Autoria própria.

Figura 04: Caderno de campo. Página 02.

Atividade 03 - Utilize o polegar e marque o espaço abaixo com dois tipos de solos diferentes encontrados no Parque Nacional de Brasília.

--	--

Atividade 04 - Represente esquematicamente com desenhos o perfil vegetativo de duas fitofisionomias dos Cerrados vistas no Parque Nacional de Brasília.

--	--

Atividade 05 - Na sua opinião, qual a importância do Parque Nacional de Brasília?

Atividade 06 - Espaço livre para representar com frases ou desenho o que você achou do estudo de campo no Parque Nacional de Brasília.

--

Atividade 07 - PARA CASA: Entrevista com algum familiar.

1 - Nome, idade e parentesco? _____

2 - Quantas vezes você já visitou o Parque Nacional de Brasília? _____

3 - Cite elementos/coisas que existem no PNB. _____

4 - Qual a importância do Parque? _____

5 - Crie uma pergunta relacionada ao Parque para o seu familiar.

Pergunta: _____

Resposta: _____

Fonte: Autoria própria.

Além disso, as duas últimas atividades do caderno de campo foram compostas, respectivamente, por um espaço livre para expressão dos estudantes e por uma entrevista, esta pensada para ser realizada pelo estudante em casa, com um responsável. O caderno de campo foi impresso na escola e entregue a todos os estudantes que participaram da aula de campo, sendo utilizado como instrumento avaliativo do estudo do meio: foram atribuídos três pontos, dos dez pontos bimestrais da disciplina, para o caderno de campo.

Além do trabalho de campo prévio, do qual o caderno de campo produzido é uma espécie de síntese, é importante que todo o conteúdo abordado pela mediação do estudo do meio seja subsidiado com pesquisas prévias do(s) professor(es). As pesquisas fundamentam a condução do percurso lógico de ensino e enriquecem o percurso lógico de aprendizagem.

No estudo do meio em questão, para os conteúdos trabalhados durante a etapa do prólogo as principais referências utilizadas para consulta e pesquisa de conteúdos foram a sistematização da teoria dos domínios morfoclimáticos e fitogeográficos brasileiros, realizada pelo geógrafo Aziz Ab'Saber no livro 'Os domínios de Natureza no Brasil' (AB'SABER, 2003), e o livro didático de Geografia utilizado pelos estudantes na unidade escolar (SILVA; ROSS; 2022).

Já para o trabalho dos conteúdos durante a etapa da aula de campo, as principais fontes de pesquisa foram o Plano de Manejo do Parque Nacional de Brasília (BRASIL, 2023), o levantamento de solos do PNB realizado pela Embrapa Cerrados (FARIAS et al, 2008) e o curso de formação realizado pela Núcleo de Educação Ambiental do parque.

A partir das pesquisas, ainda na etapa do prólogo, iniciaram-se a realização de regências de aulas sobre o conteúdo. As aulas regidas na etapa do prólogo se realizaram na escola, representando um processo fundamental de apropriação/objetivação dos conteúdos, isto é, constituindo-se como processo imprescindível à produção de conhecimentos pelo estudo do meio, mediado pelo desenvolvimento do percurso lógico de ensino e do percurso lógico de aprendizagem.

As aulas regidas no prólogo se direcionaram para as quatro turmas de sextos anos e para as três turmas de sétimos anos, com adaptações didáticas para que todas as turmas pudessem acompanhar o trabalho pedagógico do conteúdo, independente da série/ano. Foram regidas nove aulas nesse processo, divididas entre aulas simples e duplas, com duração de 45 minutos cada.

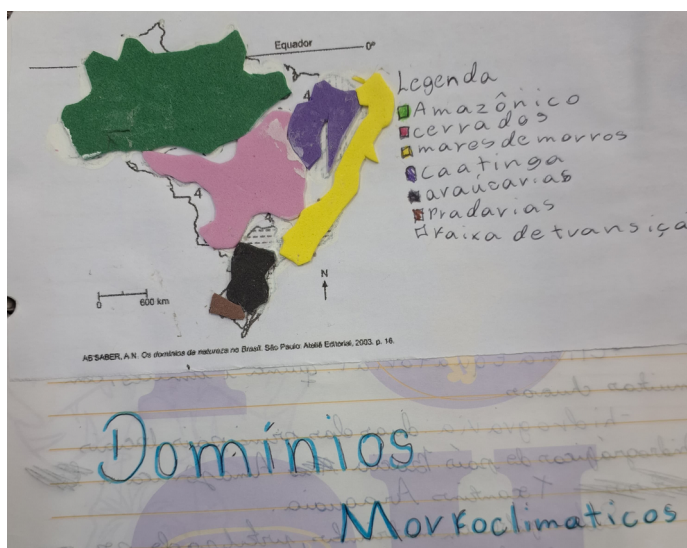
A primeira aula do estudo do meio, intitulada "Estudo do meio no Parque Nacional de Brasília?", foi constituído pela realização da roda de conversas com os estudantes, cujos objetivos

foram avaliar junto aos estudantes a viabilidade de realização do estudo do meio, coletar sugestões de atividades e diagnosticar o nível de conhecimento sobre o PNB.

Intitulada “O que são e quais são os domínios morfoclimáticos brasileiros?”, a segunda aula foi regida sob a forma de uma exposição dialogada, apoiada pelo registro de informações no quadro e pela projeção de slides na televisão da sala de aula, objetivando expor o conceito de domínios morfoclimáticos brasileiros para os estudantes.

A terceira aula, denominada “Atividade de fixação: colagem sobre a distribuição dos domínios morfoclimáticos brasileiros”, trabalhou a distribuição territorial dos domínios morfoclimáticos brasileiros a partir da colagem de EVAs de diferentes cores sobre as áreas de cada um dos domínios (Foto 01). O objetivo central dessa aula foi o reconhecimento da regionalização dos domínios morfoclimáticos e a familiarização dos estudantes com a área ocupada por cada domínio no contexto do território brasileiro.

Foto 01: Colagem sobre os domínios morfoclimáticos brasileiros.



Fonte: Autoria própria.

A quarta, quinta e a sexta aulas foram regidas por meio da construção de trioramas. Os trioramas são dobraduras que permitem a representação trigonométrica de objetos. Os trioramas produzidos pelos estudantes foram compostos pelo desenho de uma paisagem típica de cada um dos domínios morfoclimáticos (a partir de projeções de paisagens típicas dos domínios na televisão da sala de aula), seguido de um mapa conceitual das principais características naturais

dos domínios (Fotos 02 e 03). O objetivo dessas aulas foi representar as diferentes características naturais que compõe os domínios morfoclimáticos brasileiros.

Fotos 02 e 03: Exemplos de trioramas.



Fonte: Autoria própria.

A sétima e a oitava aulas se direcionaram para uma investigação particular sobre a composição das características naturais dos Cerrados - domínio que reveste a região do Distrito Federal e entorno, incluindo a área de moradia da comunidade escolar e a área do Parque Nacional de Brasília. O estudo detido das características dos Cerrados, destacando a vegetação, o relevo, o clima, a hidrografia e os solos, buscou subsidiar as análises que seriam realizadas em campo. A condução dessas aulas se deu a partir da projeção de imagens na televisão e da realização de registros textuais e de desenhos no quadro.

Por fim, a nona aula, a última aula regida antes da realização da aula de campo, se fundamentou pela caracterização do Parque Nacional de Brasília, incluindo a descrição das regras de acesso e convivência necessárias para a aula de campo. A aula se constituiu como preparativo para a aula de campo, sendo desenvolvida a partir de registros no quadro e da exposição oral dialogada com os estudantes.

A décima aula regida foi a aula de campo. A aula de campo se compôs por estratégias didático metodológicas próprias, considerando a particularidade de ser desenvolvida fora da

escola. As exposições orais compõe o primeiro grupo de atividades pedagógicas desenvolvidas durante a etapa da aula de campo. Se compõe pela explicação oral de conteúdos, conduzida pelo professor ao longo do percurso da aula de campo, que fundamentam a análise *in situ* dos objetos.

Convém, nesse sentido, descrever as exposições orais em conjunto com o percurso realizado na aula de campo. Os estudantes iniciaram a aula de campo pelo deslocamento da escola até o Parque Nacional de Brasília, tendo o ônibus saído da escola por volta de 08 horas da manhã. Ressalta-se que o próprio percurso de deslocamento entre a escola e o local da aula de campo é um laboratório para a análise das paisagens. Nesse momento, os estudantes foram estimulados a observar diferentes pontos da paisagem urbana de Brasília encontrados no trajeto – com o subsídio de exposições orais realizadas pelos professores.

Ao chegarem ao parque, por volta de 08h40min, os estudantes foram direcionados para as instalações do Núcleo de Educação Ambiental. No NEA, os estudantes foram recebidos por servidores da Unidades de Conservação, que os levaram para o auditório e ministraram uma breve palestra com informações sobre o parque. Após, os estudantes foram apresentados às maquetes do parque, localizadas na entrada do NEA. Ainda diante das maquetes, os professores iniciaram as exposições orais sobre o parque explicando o processo histórico da criação do Parque Nacional de Brasília, com destaque para os motivos elencados por Ezechias Heringuer³⁴ para a transformação da área em Unidade de Conservação.

Após, os estudantes foram divididos em dois grupos, cada grupo sendo conduzido por professores diferentes: um grupo foi direcionado para a realização da trilha na parte alta da área pública do parque; já o outro grupo se direcionou para a realização da trilha na parte baixa da área pública do parque. Cada percurso de trilhas teve duração estimada de uma hora e quinze minutos e foi realizado concomitantemente.

Ao fim da primeira trilha, os grupos se encontraram novamente nas dependências do NEA. Nesse instante, os estudantes lancharam, se hidrataram e utilizaram o banheiro. Após, houve a troca dos grupos: os estudantes que haviam feito a trilha da parte alta do parque se direcionaram para o percurso de trilha na parte baixa, e vice-versa.

A trilha do percurso da parte alta da área pública do parque contemplou as seguintes atividades: A observação de uma estrutura de relevo marcante da geomorfologia dos Cerrados

34 Ezechias Heringuer (1905-1987), mineiro de nascimento e engenheiro agrônomo de formação, foi precursor do pensamento ambientalista brasileiro. A convite de Juscelino Kubitschek, contribuiu significativamente para o processo de reconhecimento de flora, arborização urbana e criação de áreas de proteção ambiental no Distrito Federal, tendo sido protagonista na delimitação, caracterização e luta pela criação do Parque Nacional de Brasília.

(um chapadão, integrante da Chapada da Contagem); Um exercício sobre o potencial de evapotranspiração das árvores dos Cerrados (feito com o auxílio de uma sacola de plástico amarrada no galho de uma árvore. A sacola foi coletada ao fim do dia, com volume de água acumulado, resultante da transpiração da árvore); A descrição e ilustração empírica das características típicas das árvores dos Cerrados; A análise empírica da fitofisionomia Cerrado Típico (*Strictu Sensu*); O registro de dois tipos distintos de solos encontrados ao longo do percurso; A observação de uma nascente (nascente do Córrego Acampamento); O acesso ao local de início das trilhas longas do parque e um momento contemplativo na Ilha da Meditação.

O percurso de trilha da parte baixa da área pública do parque contemplou a realização de uma atividade de banho de floresta na Trilha da Capivara, constituída por uma caminhada silenciosa e contemplativa dos aspectos naturais da trilha, objetivando aprofundar e aguçar a sensibilidade por meio da imersão dos sentidos nos elementos da natureza encontrados da trilha.

Com a realização dos dois percursos de trilhas por cada grupo de estudantes, houve um reencontro nas instalações dos NEA para o almoço. Os estudantes almoçaram, tiveram um intervalo para descanso e depois foram direcionados para os vestiários de uma das piscinas naturais do parque, a Piscina Pedreira. Os estudantes se trocaram e colocaram os trajes de banho. Sob a supervisão do coletivo de professores e com o resguardo de um guarda vidas, os estudantes puderam acessar a piscina (momento recreativo da aula de campo).

Depois do momento recreativo, os estudantes foram orientados a trocar os trajes de banho pelo uniforme escolar, direcionados novamente para as instalações do NEA, onde, reunidos, receberam um novo lanche. Nesse momento, foi coletada a sacola que havia sido amarrada no galho de uma árvore no início do turno. A partir da presença de um volume de água na sacola, houve uma última explicação oral sobre o processo de transpiração. Por volta de 16h30min, os estudantes embarcaram nos ônibus e retornaram para a escola. Os estudantes chegaram na escola aproximadamente 17 horas, onde jantaram e foram liberados para retornarem para casa.

Além das exposições orais, ao longo do percurso da aula de campo também foram realizadas atividades no caderno de campo – o segundo grupo de atividades didático pedagógicas que constitui a etapa da aula de campo. Durante o percurso, os estudantes foram orientados a realizar exercícios dirigidos sobre aspectos específicos destacados pelo professor.

Os exercícios foram registrados no caderno de campo, que acompanhou os estudantes durante o percurso da aula de campo como instrumento de expressão dos conhecimentos

trabalhados na aula. Os estudantes receberam o caderno de campo no dia da aula de campo, antes da saída da escola, e foram orientados que deveriam iniciar o seu preenchimento ao longo do percurso da aula de campo e terminar em casa, após a aula de campo. Também foram lembrados que se tratava de uma atividade avaliativa, com valor de três pontos, e informados de que o caderno de campo contava com um espaço para expressão autoral de informações ou representações sobre aspectos que os despertassem interesse/curiosidade ao longo da aula de campo.

As atividades do caderno de campo se iniciaram no ônibus, ao sair da escola, considerando que a primeira atividade, direcionada para o exercício de percepção da paisagem, pressupôs o registro pessoal de aspectos vistos ao longo de diferentes pontos do percurso de campo (iniciando-se pelo trajeto entre a escola e o Parque Nacional de Brasília). Além do trajeto entre a escola e o parque, foram solicitados registros de aspectos sobre o Núcleo de Educação Ambiental, a nascente do Córrego Acampamento e a Ilha da Meditação, a Trilha da Capivara e a Piscina Pedreira.

A segunda atividade do caderno de campo foi baseada no registro escrito dos estudantes de três objetivos da criação do Parque Nacional de Brasília. Essa atividade foi realizada no âmbito do NEA, após a exposição dos motivos listados por Ezechias Heringuer para a transformação da área em Unidade de Conservação.

A terceira atividade objetivou a identificação das características particulares presentes em dois tipos diferentes de solos encontrados no parque. Estimulando a sistematização das sensações, os estudantes tiveram que tocar dois tipos de solos com os dedos e registrar marcas (e os nomes dos solos) no caderno de campo. Os espaços para marcação foram dispostos um ao lado do outro, permitindo o contraste de textura, composição e cor entre os solos. Os registros dos solos foram feitos em dois lugares distintos do percurso: próximo ao Núcleo de educação ambiental (onde os estudantes registraram a presença de um Latossolo) e às margens da nascente do Córrego Acampamento (onde os estudantes registraram a presença de um Gleissolo) – conforme (FARIAS et al, 2008).

A quarta atividade envolveu a ilustração esquemática de dois tipos distintos de fitofisionomias dos Cerrados encontradas no Parque Nacional de Brasília. Os estudantes foram orientados a realizar desenhos destacando, sobretudo, as diferenças dos estratos das árvores predominantes em cada uma das fitofisionomias. Essa atividade foi realizada em dois momentos

do percurso: próximo à nascente do Córrego Acampamento, onde os estudantes observaram a presença da fitofisionomia Cerrado Típico (*Strictu Sensu*); e após a Trilha da Capivara, onde tiveram contato com a fitofisionomia Mata Galeria.

A quinta e a sexta atividades puderam ser realizadas ao longo de todo o percurso da aula de campo, compostas por questões que objetivaram desenvolver nos estudantes o sentimento de apropriação pelo Parque Nacional de Brasília. Desse modo, a quinta questão solicitou dos estudantes um registro escrito sobre a importância do parque e a sexta questão solicitou a expressão, pela escrita ou desenho, das impressões sobre a aula de campo.

Por fim, a última questão foi desenvolvida pelos estudantes em casa, sendo constituída por uma entrevista dirigida sobre o parque com algum responsável. A entrevista contou com cinco perguntas, das quais quatro já estavam previamente elaboradas no caderno de campo, e a quinta pergunta deveria ser formulada pelo estudantes com base na aula de campo. O objetivo dessa questão foi estimular os estudantes a dialogarem com seus familiares sobre a aula de campo. Após a aula de campo, os estudantes tiveram um prazo de três dias para a entrega do caderno de campo.

Além das exposições orais e do caderno de campo, outra atividade didático pedagógico componente da etapa da aula de campo foi o registro de fotografias. Os estudantes foram estimulados a realizar registros fotográficos sobre os aspectos que os chamassem à atenção ao longo do percurso realizado no parque. Seguindo uma regra da escola, os estudantes não puderam levar celulares e/ou equipamentos eletrônicos para a aula de campo. Assim, para a execução dos registros fotográficos foi cedida uma câmera fotográfica³⁵, de propriedade do professor, para que os estudantes pudessem tirar as fotos.

Os estudantes foram orientados sobre os cuidados necessários e sobre a tarefa de compartilhar o equipamento com os colegas. A realização das fotografias objetivou aguçar a percepção dos estudantes sobre os aspectos encontrados nas paisagens do parque. Ao fim, as fotografias também representam um oportuno diagnóstico sobre os diferentes olhares elaborados sobre o parque e sinalizaram para os elementos que marcaram a aula de campo para os estudantes. A seguir, são apresentadas fotografias tiradas pelos estudantes, acompanhadas de um breve relato descritivo.

35 Câmera do modelo Canon Powershot SX400 IS



Foto 05: Sede do Núcleo de Educação Ambiental do PNB, vista a partir da trilha que a margeia. No primeiro plano da imagem se observa o predomínio de vegetação rasteira, com árvores esparsas, distribuídas sobre Latossolo. Ao fundo se vê as instalações do NEA.

Fonte: Autoria própria (estudantes).



Foto 06: Nascente do Córrego Acampamento, localizada próxima ao NEA. A nascente é rasa e se compõe de água cristalina. São encontrados vários seixos em seu leito e suas margens são preenchidas por gramíneas nativas.

Fonte: Autoria própria (estudantes).



Foto 07: Horizonte observado a partir das redondezas do NEA. Em primeiro plano se observa o plantio de mudas de árvores, realizado como intento de recuperação da degradação da área. Ao fundo, se notabiliza um chapadão que compõe a Chapada da Contagem, feição geomorfológica característica dos Cerrados.

Fonte: A autoria própria (estudantes).



Foto 08: Floração do Pequi, capturada em área próxima à nascente do Córrego Acampamento. Registro de uma árvore típica dos Cerrados, legalmente protegida e cujo fruto tem uso muito difundido na cultura popular desse domínio.

Fonte: A autoria própria (estudantes).



Foto 09: Trilha dos estudantes sobre ponte de acesso à Ilha da Meditação. Os estudantes caminham enfileirados, com material escolar nas costas, entre uma margem de água e uma margem de terra firme do local. Foto registrada na entrada da Ilha da Meditação.

Fonte: Autoria própria (estudantes).



Foto 10: Trilha percorrida pelos estudantes no percurso da parte alta da área pública do Parque Nacional de Brasília. Observa-se uma fila de estudantes caminhando ao lado de vegetação típica dos Cerrados. Foto registrada próximo a entrada para acesso à Ilha da Meditação.

Fonte: Autoria própria (estudantes).



Foto 11: Registro de vegetação componente da fitofisionomia de Mata Seca, em primeiro plano, com destaque para a presença, ao fundo, da urbanização de Brasília. Os prédios presentes no fundo da foto compõe a Região Administrativa do Noroeste, área nobre de Brasília (e do Brasil). No Parque Nacional de Brasília são sentidos impactos da construção dessa cidade, que alteraram a dinâmica de tempo de enchimento das piscinas naturais. Foto registrada no percurso da parte alta da trilha realizada pelos estudantes. **Fonte:** Autoria própria (estudantes).



Foto 12: Lago que forma a área conhecida como Ilha da Meditação. O lago é margeado por vegetação típica dos Cerrados, presente no fundo da imagem. Essa área também é popularmente conhecida como Córrego das Antas, devido a presença frequente desse animal no local. A Ilha da Meditação é um espaço comumente utilizado para atividades contemplativas e de meditação.

Fonte: Autoria própria (estudantes).



Foto 13: Vegetação de gramíneas nativas dos Cerrados, utilizada como recurso para recuperação de área degradada em local próximo à nascente do Córrego Acampamento. A vegetação aparece protegida por cercas. Visualiza-se também os estudantes realizando registros no caderno de campo acerca da área.

Fonte: A autoria própria (estudantes).



Foto 14: À frente, área pavimentada que circunda o Núcleo de Educação Ambiental. Ao fundo, vegetação arbórea que compõe a fitofisionomia de Mata Galeria, encontrada na Trilha da Capivara, realizada pelos estudantes na parte baixa do percurso de trilhas. Foto registrada das proximidades do NEA.

Fonte: A autoria própria (estudantes).

Com o fim da aula de campo, inicia-se a etapa de desfecho do estudo do meio, marcada pelo retorno do trabalho didático pedagógico para a sala de aula escolar. O desfecho é uma etapa fundamental para consolidar a produção de aprendizagens. Inicialmente, o desfecho deve se constituir por uma avaliação da etapa da aula de campo, buscando construir um diagnóstico sobre os acertos e erros existentes na realização da atividade. A avaliação da aula de campo é imprescindível e oportuna para refletir sobre a necessidade de realização de mudanças em futuras aulas de campo, com vistas ao estabelecimento de avanços na condução dos percursos lógicos de ensino e de aprendizagem.

A avaliação da aula de campo se fez a partir da realização de rodas de conversas com as turmas que participaram da aula de campo. Em cada uma das turmas, os estudantes puderam expressar suas opiniões sobre a aula de campo, o que se constituiu como *feedback* sobre a atividade realizada. Para estimular a expressão das opiniões dos estudantes foram feitos os seguintes questionamentos: O que mais te chamou a atenção? O que você mais gostou? O que você não gostou? O que você faria diferente?

As impressões dos estudantes demonstraram ampla satisfação com a aula de campo realizada. Genericamente, a partir da coletânea de opiniões extraídas das rodas de conversas, pôde-se observar que o que mais chamou a atenção dos estudantes foram a Piscina Pedreira e a Ilha da Meditação; que os estudantes gostaram principalmente da parte recreativa da aula de campo (o banho na piscina natural do parque); que não gostaram da extensão das trilhas percorridas, sendo que mudariam isso para a próxima aula de campo.

Além disso, a roda de conversas realizada sobre o estudo do meio fomentou um diálogo sobre as entrevistas realizadas pelos estudantes com os seus responsáveis. Na roda de conversas, os estudantes também foram instigados a compartilhar o processo de realização da entrevista e a destacar algum elemento das respostas coletadas. As entrevistas coletadas pelos estudantes demonstraram principalmente dois elementos: 1) Muitos responsáveis não conheciam o Parque Nacional de Brasília; 2) Entre os responsáveis que conheciam o Parque Nacional de Brasília, a maioria o conhecia pelo seu nome popular (Água Mineral) e não reconhecia outras características/elementos do parque além da área das piscinas naturais (sendo comum entre os responsáveis, inclusive, a opinião de que a área do parque seria equivalente a área das piscinas).

O estudo do meio também foi autoavaliado pela equipe escolar, professores e coordenação, através de diálogo pautado em reunião pedagógica. A avaliação da equipe escolar

avaliou a realização do trabalho pedagógico desenvolvido pelo estudo do meio, mas também ponderou questões disciplinares ocorridas na etapa da aula de campo, como o comportamento de alguns estudantes durante o momento da palestra no auditório do NEA e nas piscinas do parque. As ponderações elencadas encaminharam a proposição da alteração da quantidade de estudantes na etapa da aula de campo para um futuro estudo do meio, com vistas a minimizar a dispersão dos estudantes, auxiliar no trabalho disciplinar e potencializar as aprendizagens.

Já o trabalho de avaliação dos estudantes, responsável pelo diagnóstico das aprendizagens desenvolvidas a partir do trabalho pedagógico do estudo do meio, foi estabelecido através da correção dos cadernos de campo. A correção dos cadernos de campo expressou, em síntese, os conhecimentos fixados a partir do desenvolvimento dos percursos lógicos de ensino e de aprendizagem.

A seguir, por meio de figuras, se apresentam registros de respostas elaboradas pelos estudantes no caderno de campo, seguidas de breves comentários analíticos. Foram selecionadas para análise respostas de seis das sete atividades componentes do caderno de campo - com exceção da atividade 02, cuja resposta tinha caráter objetivo, tendo sido respondida de forma muito similar pela grande maioria dos estudantes. Ressalta-se que a seleção das respostas atendeu a relação entre a legibilidade e a representação genérica do conteúdo assimilado pela maioria dos estudantes.

Registro de respostas da Atividade 01:

Figura 05: Excerto de resposta à atividade 01 do caderno de campo.

Atividade 01 - Aponte o que te chamou a atenção nos seguintes momentos do roteiro de campo:
A - Trajeto entre a escola e o Parque Nacional de Brasília: Departamento de proteção ambiental.
B - Núcleo de Educação Ambiental - PNB: Mapas e placas falando sobre o parque.
C - Nascente e Ilha da Meditação: Um lago bem azul com uma vista linda, e o solo hidromorfo.
D - Trilha da Capivara: Uma planta vermelha muito linda no meio de várias árvores.
E - Piscina Pedreira: A presença de vários peixinhos.

Fonte: Autoria própria.

Figura 06: Excerto de resposta à atividade 01 do caderno de campo.

Atividade 01 - Aponte o que te chamou a atenção nos seguintes momentos do roteiro de campo:

A - Trajeto entre a escola e o Parque Nacional de Brasília: posto, rodoviária, mercado central

B - Núcleo de Educação Ambiental - PNB: Maquetes, professor, quadros, mapa

C - Nascente e Ilha da Meditação: Nascente e a ponte pequena

D - Trilha da Capivara: lagunha e as árvores grandes

E - Piscina Pedreira: gelada, aranha muito, bonita

Fonte: Autoria própria.

Figura 07: Excerto de resposta à atividade 01 do caderno de campo.

Atividade 01 - Aponte o que te chamou a atenção nos seguintes momentos do roteiro de campo:

A - Trajeto entre a escola e o Parque Nacional de Brasília: Árvores, gramas, mercados grandes, comercios, cathedral e etc.

B - Núcleo de Educação Ambiental - PNB: A estrutura, o cuidado com a limpeza, o ar fresco, e a concentração em certos lugares do parque (árvores).

C - Nascente e Ilha da Meditação: os peixes, o barulho do lago, a calma e o silêncio.

D - Trilha da Capivara: As árvores enormes e gigantes, os sons dos animais, o mini correço.

E - Piscina Pedreira: os mini peixinhos, a sensação das pedras no pé e o ar refrescante.

Fonte: Autoria própria.

Figura 08: Excerto de resposta à atividade 01 do caderno de campo.

Atividade 01 - Aponte o que te chamou a atenção nos seguintes momentos do roteiro de campo:

A - Trajeto entre a escola e o Parque Nacional de Brasília: Árvores tortas, monumentos, gramíneas e um capitão do cerrado.

B - Núcleo de Educação Ambiental - PNB: maquet, o mapa do PNB, fotos e quadros de animais e árvores.

C - Nascente e Ilha da Meditação: Peixes, pedras, musgos, ponte, água e árvores.

D - Trilha da Capivara: Árvores grandes, passaros, lago.

E - Piscina Pedreira: Pedra, peixe, água, piscina e cachoeira.

Fonte: Autoria própria.

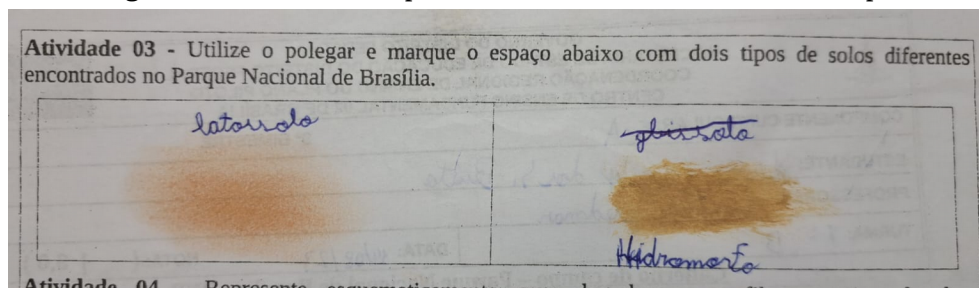
No trajeto entre a escola e o PNB foram percebidos e destacados pelos estudantes itens como o “departamento de proteção ambiental” (NEA), equipamentos urbanos (“posto”, “rodoviária”, “mercado”, “monumento”) e elementos da natureza (“árvores tortas”, “gramas”, “Capitão do Cerrado”). No Núcleo de Educação Ambiental, os estudantes destacaram principalmente as “maquetes” e os “mapas”, mas também foram registrados aspectos das

maquetes (“concentração de árvores”) e da estrutura do PNB (“estrutura” e “o cuidado com a limpeza”). No trecho entre a nascente e a Ilha da Meditação destacaram-se o registro de “peixes”, “pedras”, “musgos”, “água”, “nascente”, a “ponte” e o “silêncio”/“calmaria”. Na Trilha da Capivara o destaque se voltou sobretudo o porte das árvores (“árvores gigantes”, “árvores grandes”), mas também foram listados elementos como o “lago”, os “pássaros” e os “sons dos animais”, um “solo hidromorfo”. Por fim, na Piscina Pedreira, os destaques concentraram-se nas “pedras” e nos “peixes”, presentes no interior da piscina.

A diversidade de itens elencados nas respostas da atividade 01 expressa que vários aspectos foram vistos, percebidos e chamaram a atenção dos estudantes ao longo do percurso da aula de campo. Essa atividade solicitava o registro de itens que destacassem a atenção dos estudantes, estimulando-os a exercitar a percepção sobre as paisagens. Através da percepção sobre as paisagens os estudantes foram convidados a aguçar o olhar sobre os conteúdos do espaço geográfico, encontrando nele elementos negligenciados pela desatenção do olhar apressado.

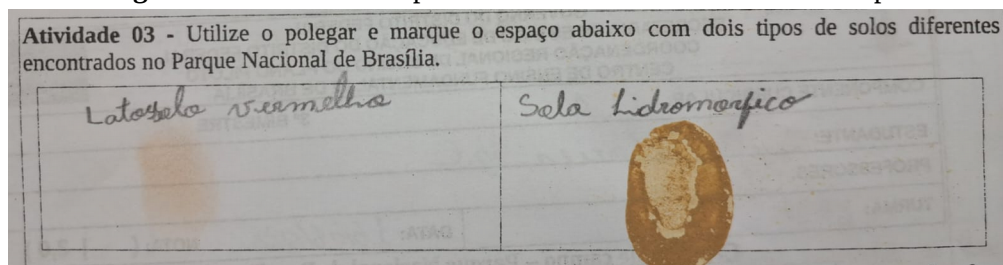
Registro de respostas da Atividade 03:

Figura 09: Excerto de resposta à atividade 03 do caderno de campo.



Fonte: Autoria própria.

Figura 10: Excerto de resposta à atividade 03 do caderno de campo.

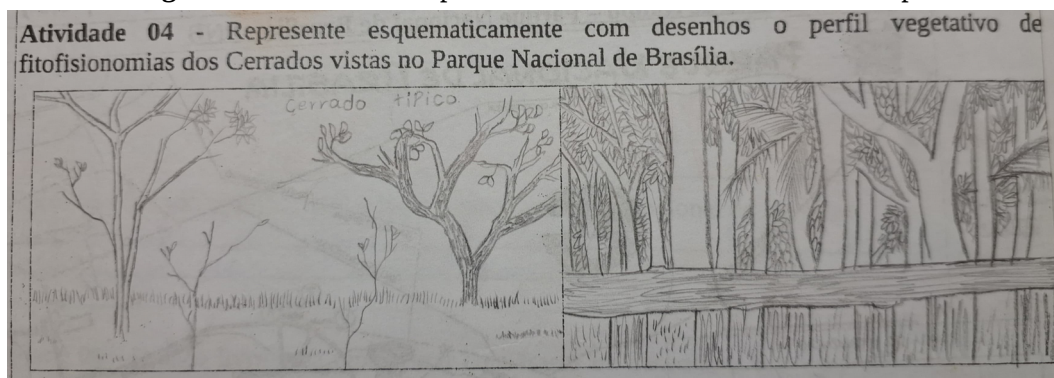


Fonte: Autoria própria.

A atividade 03 se fundamentou pelo estabelecimento de contrastes entre dois tipos distintos de solos encontrados no percurso da aula de campo no PNB: um Latossolo (próximo às instalações do NEA) e um Gleissolo (solo hidromórfico encontrado nas margens do Córrego Acampamento). Com base nisso, nos locais indicados, os estudantes tiveram que tocar os respectivos solos com os dedos e realizar marcações nos cadernos de campo, identificando os solos. Através do estímulo tátil, os estudantes foram convidados a mobilizar as sensações (enquanto função psíquica superior) como mediação para o desenvolvimento de aprendizagens. As respostas registradas notabilizam a identificação pelos estudantes de contrastes (de textura, de cor, de composição) entre os dois tipos de solos.

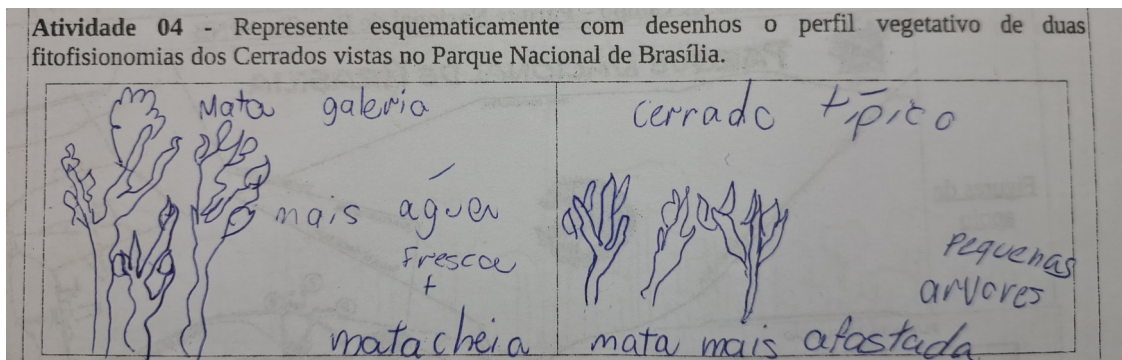
Registro de respostas da Atividade 04:

Figura 11: Excerto de resposta à atividade 04 do caderno de campo.



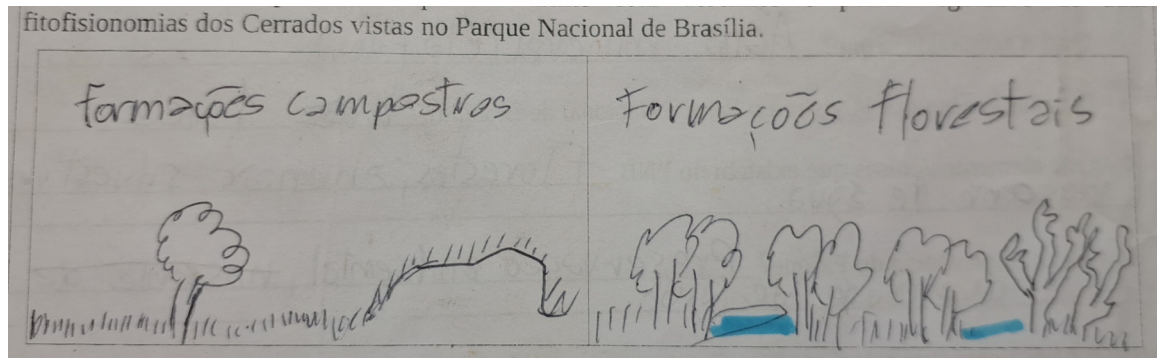
Fonte: Autoria própria.

Figura 12: Excerto de resposta à atividade 04 do caderno de campo.



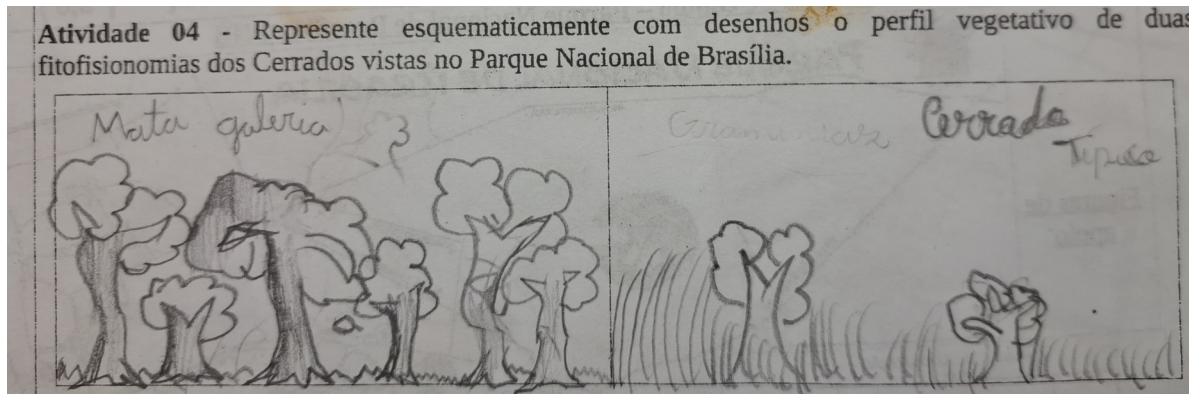
Fonte: Autoria própria.

Figura 13: Excerto de resposta à atividade 04 do caderno de campo.



Fonte: Autoria própria.

Figura 14: Excerto de resposta à atividade 04 do caderno de campo.



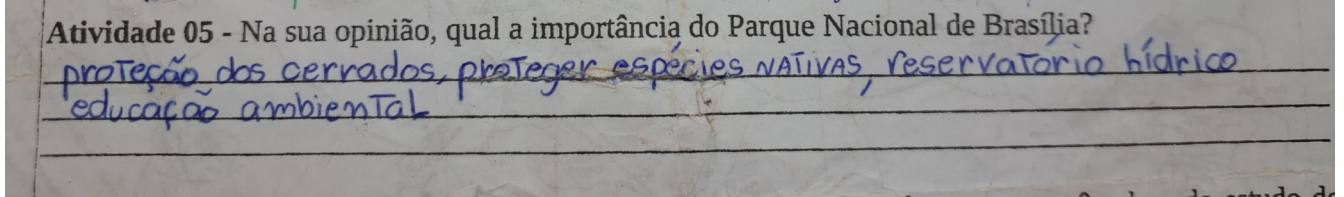
Fonte: Autoria própria.

A atividade 04 pressupunha a percepção e representação de duas diferentes fitofisionomias dos Cerrados vistas no percurso: A Mata Galeria e o Cerrado Típico (ou Strictu Sensu). Em dois pontos diferentes, cada qual com o predomínio da respectiva fitofisionomia, foi solicitado que os estudantes desenhasssem um perfil vegetativo da paisagem observada, destacando o porte da vegetação e nomeando a fitofisionomia correspondente.

Essa atividade buscou exercitar a capacidade de percepção da paisagem e de expressão dos estudantes, sendo que as respostas indicaram a compreensão da distinção das características fitogeográficas das fitofisionomias analisadas.

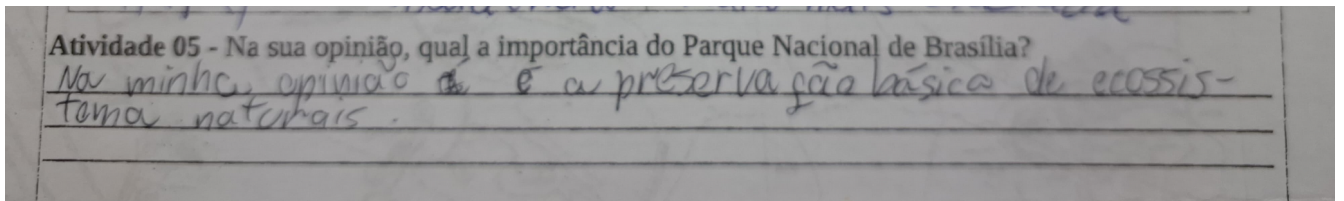
Registro de respostas da Atividade 05:

Figura 15: Excerto de resposta à atividade 05 do caderno de campo.



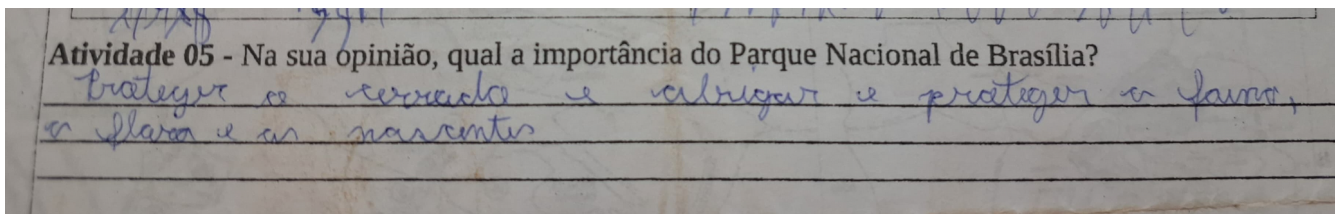
Fonte: Autoria própria.

Figura 16: Excerto de resposta à atividade 05 do caderno de campo.



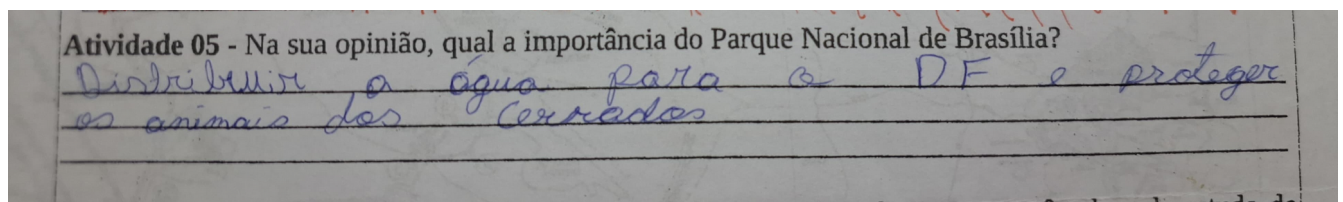
Fonte: Autoria própria.

Figura 17: Excerto de resposta à atividade 05 do caderno de campo.



Fonte: Autoria própria.

Figura 18: Excerto de resposta à atividade 05 do caderno de campo.



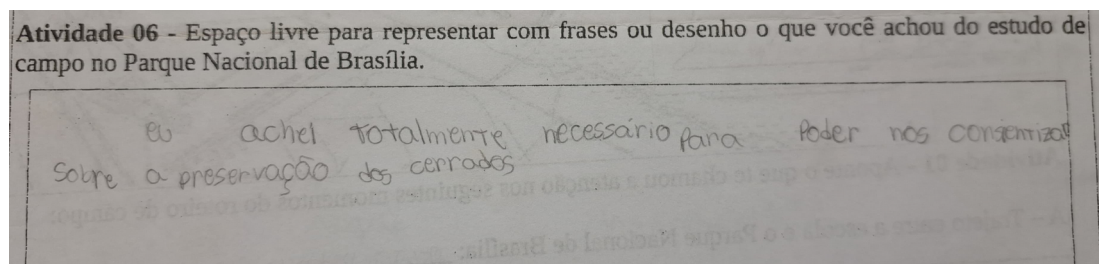
Fonte: Autoria própria.

A atividade 05, de cunho pessoal, buscou extrair opiniões formuladas pelos estudantes sobre a importância do Parque Nacional de Brasília, diante da realização da aula de campo no local. Essa atividade objetivou estimular o pensamento conceitual dos estudantes, através da elaboração textual de respostas baseadas na importância pessoal atribuída ao parque.

As respostas apresentadas destacaram principalmente a preservação dos Cerrados, a proteção da fauna e da flora desse domínio, o abastecimento hídrico do Distrito Federal e a educação ambiental. Essas percepções consolidam o desenvolvimento de aprendizagens que dialogam com objetivos do estudo do meio, entre os quais se posicionam a conscientização sobre os Cerrados e a valorização do PNB como Unidade de Conservação importante para a preservação do domínio.

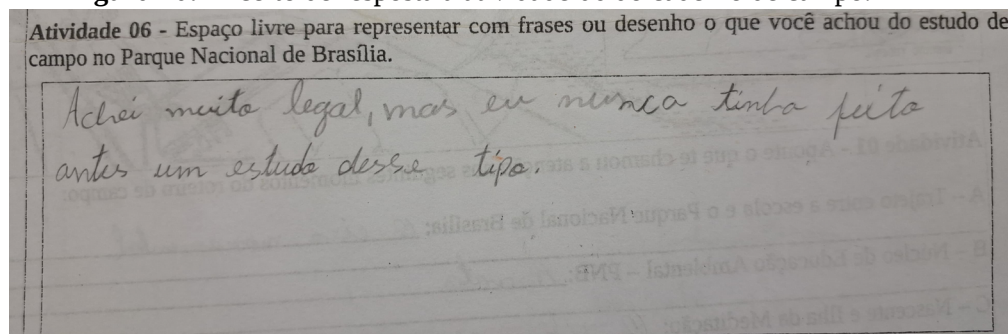
Registros respostas da Atividade 06:

Figura 19: Excerto de resposta à atividade 06 do caderno de campo.



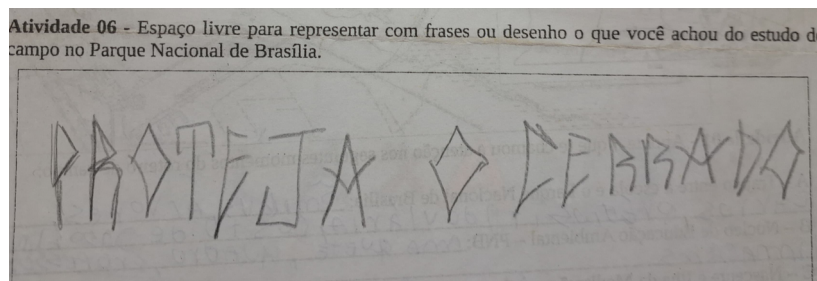
Fonte: Autoria própria.

Figura 20: Excerto de resposta à atividade 06 do caderno de campo.



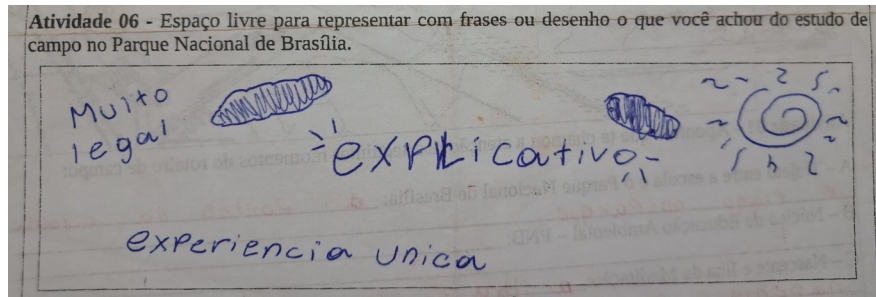
Fonte: Autoria própria.

Figura 21: Excerto de resposta à atividade 06 do caderno de campo.



Fonte: Autoria própria.

Figura 22: Excerto de resposta à atividade 06 do caderno de campo.



Fonte: Autoria própria.

A atividade 06 buscava a expressão autoral dos estudantes sobre a aula de campo. As respostas dos estudantes indicaram a aprovação da atividade desenvolvida, expressando a aula de campo como “experiência única”, processo “necessário para a conscientização sobre os Cerrados” e como novidade na vida escolar dos estudantes.

Registros respostas da Atividade 07:

Figura 23: Excerto de resposta à atividade 07 do caderno de campo.

Atividade 07 - PARA CASA: Entrevista com algum familiar.

1 - Nome, idade e parentesco? 47, Pai

2 - Quantas vezes você já visitou o Parque Nacional de Brasília? Nenhuma

3 - Cite elementos/coisas que existem no PNB.

4 - Qual a importância do Parque?

5 - Crie uma pergunta relacionada ao Parque para o seu familiar.

Pergunta: O que você acha que o parque tem de mais legal?

Resposta: As pessoas falam que as piscinas são boas

Fonte: Autoria própria.

Figura 24: Excerto de resposta à atividade 07 do caderno de campo.

Atividade 07 - PARA CASA: Entrevista com algum familiar.

1 - Nome, idade e parentesco? 30, Mãe

2 - Quantas vezes você já visitou o Parque Nacional de Brasília? 2 vezes

3 - Cite elementos/coisas que existem no PNB. Árvores altas, piscinas e pássaros.

4 - Qual a importância do Parque? É bom para a preservação do meio ambiente.

5 - Crie uma pergunta relacionada ao Parque para o seu familiar.

Pergunta: O que você mais gostou no parque?

Resposta: água mineral.

Fonte: Autoria própria.

Figura 25: Excerto de resposta à atividade 07 do caderno de campo.

Atividade 07 - PARA CASA: Entrevista com algum familiar.

1 - Nome, idade e parentesco? [redacted] 32 anos e Eu sou pai.

2 - Quantas vezes você já visitou o Parque Nacional de Brasília? nunca.

3 - Cite elementos/coisas que existem no PNB. A piscina e os Escadões.

4 - Qual a importância do Parque? Cultivo o natureza e os animais.

5 - Crie uma pergunta relacionada ao Parque para o seu familiar.

Pergunta: O que você achou do Parque Nacional de Brasília?

Resposta: Eu acho legal o que fazem para cuidar esse ambiente.
importantíssimo

Fonte: Autoria própria.

Figura 26: Excerto de resposta à atividade 07 do caderno de campo.

Atividade 07 - PARA CASA: Entrevista com algum familiar.

1 - Nome, idade e parentesco? [redacted] 50, Mãe.

2 - Quantas vezes você já visitou o Parque Nacional de Brasília? MEM HUMA

3 - Cite elementos/coisas que existem no PNB. PISCINA, ARVORES, GRAMÍNEAS.

4 - Qual a importância do Parque? IMPORTANCIA DO PARQUE É CONSERVAR O CERVANO.

5 - Crie uma pergunta relacionada ao Parque para o seu familiar.

Pergunta: VOCE CONHECE A PISCINA VELHA?

Resposta: NÃO.

Fonte: Autoria própria.

Nas entrevistas realizadas pelos estudantes com os responsáveis se destacam, genericamente, a expressão de dois resultados: primeiro a significativa quantidade de responsáveis que indicaram não conhecer o Parque Nacional de Brasília; Depois, entre os responsáveis que já conheciam o Parque Nacional de Brasília, o fato de que muitos expressaram conhecer especificamente a área das piscinas, aparentemente desconhecendo outras áreas e informações sobre o parque.

A realização de entrevistas com os responsáveis se liga à proposição de diálogos entre os estudantes e seus familiares sobre as aprendizagens desenvolvidas pelo estudo do meio. Além disso, através das entrevistas se comprovou a importância do meio como instrumento de acesso e uso de espaços públicos de cultura e lazer.

Como parte do processo formativo e compoendo a etapa de desfecho do estudo do meio, a avaliação dos estudantes permitiu o diagnóstico das aprendizagens desenvolvidas pelo trabalho

pedagógico. No estudo do meio, os estudantes foram avaliados por meio da correção do caderno de campo.

Ainda, entre as atividades previstas para o desfecho do estudo do meio também se encontrava a seleção e exposição de fotografias tiradas pelos estudantes durante a etapa da aula de campo. Contudo, diante do elevado custo orçado para a revelação das fotografias, em contraste com a carência de recursos financeiros da escola, a exposição das fotografias foi cancelada. Tendo como referência o perfil social da comunidade escolar e que os responsáveis pelos estudantes já haviam contribuído financeiramente para a realização da aula de campo, se considerou inviável solicitar uma nova ajuda financeira aos estudantes para a efetivação da atividade.

O encerramento do desfecho, como etapa final do estudo do meio, pode ser descrito como a releitura crítica da prática social. Esse processo simboliza o desenvolvimento da elaboração conceitual sobre determinada localidade, que possibilita a superação da interpretação empírica e imediata da realidade por meio da construção de uma interpretação sistematizada e concreta (mediada pelas abstrações).

O trabalho educativo desenvolvido através do estudo do meio lança os conteúdos escolares sobre um processo analítico pedagogicamente composto por problematizações, instrumentalizações e catarses, investigando de modo empírico abstrato a reprodução *in loco* de determinada realidade concreta. Desse modo, pelas lentes da análise da localidade, o estudo do meio oportuniza visibilizar o invisível, desnaturalizar as contradições, subsumir o fetichismo do espaço geográfico, qualificando as práticas e saberes espaciais (COUTO, 2009) e o raciocínio espacial (CAVALCANTI, 2005) dos estudantes, enriquecendo a análise da realidade concreta sob o ponto de vista da espacialidade - o que aproxima o estudo do meio, particular e intimamente, ao ensino de Geografia na educação básica.

Através do estudo do meio os estudantes puderam conhecer uma Unidade de Conservação, fizeram trilhas, visitaram áreas preservadas com vegetação nativa dos Cerrados, tiveram contato com diferentes fitofisionomias e solos desse domínios, observaram uma feição geomorfológica característica, acessaram uma nascente, registraram fotografias de paisagens naturais dos Cerrados, entrevistaram familiares, etc. Essas atividades, desenvolvidas pela imersão *in loco* no Parque Nacional de Brasília, enriqueceram o trabalho pedagógico dos percursos

lógicos de ensino e de aprendizagem do conteúdo Cerrados, qualificando a produção de aprendizagens.

Tendo isso como referência, é possível dizer que a análise empírico abstrata desenvolvida pelo estudo do meio fomentou ascender conceitualmente a compreensão que os estudantes possuíam sobre os Cerrados, aprofundando o conhecimento de suas características naturais, reconhecendo a importância das Unidades de Conservação, viabilizando a elaboração de análises críticas sobre a necessidade de preservação do domínio e ressignificando a relação dos estudantes com o Parque Nacional de Brasília.

Além disso, a aula de campo realizada permitiu que os estudantes experienciassem o uso de um espaço público de lazer como cenário para produção de aprendizagens. Considerando, sobretudo, as desigualdades presentes na dinâmica socioespacial do Distrito Federal, em conjunto com a composição social da comunidade escolar, ao viabilizar o acesso dos estudantes ao Parque Nacional de Brasília o estudo do meio consolidou sua função social.

O acesso ao PNB também incitou os estudantes a refletir sobre o uso e apropriação do espaço urbano em Brasília, cidade marcada pela desigualdade na divisão social do espaço. A entrevista com os familiares ampliou o leque do questionamento do direito de uso da cidade para o círculo da comunidade escolar.

Desse modo, a releitura crítica da prática social representou, pois, a ‘devolução’ dos professores e dos estudantes à prática social, agora qualificados pelo repertório de conceitos extraídos da análise empírico abstrata dos conteúdos escolares sobre o PNB. Nesse sentido, o fim do estudo do meio, enquanto término e finalidade, foi um convite aos estudantes e professores envolvidos no trabalho educativo para a intervenção na realidade concreta, mediada pela (análise) crítica sobre a reprodução da prática social local.

Por fim, com vistas à reflexão sobre a experiência desenvolvida, e sugestivamente, se considera que a realização do estudo do meio pode ser formalizada por meio da produção de um trabalho científico. A sistematização das experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas na educação escolar, pelo registro formal das atividades em espaços de debate científico (como periódicos, revistas, eventos, etc.), fomenta a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico na educação básica.

A reflexão e publicação das experiências desenvolvidas na educação básica as amplia ao nível do debate científico. O trabalho didático pedagógico desenvolvido pela mediação do estudo

do meio realizado no Parque Nacional de Brasília, em conjunto com outro estudo do meio realizado na escola alguns meses depois, subsidiou a produção de um relato de experiência – enviado para a V Jornada da Residência Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

O relato de experiência, intitulado “Investigando Brasília: Um Estudo do Meio sobre a Educação Patrimonial” foi elaborado pelos residentes pedagógicos da escola, vinculados ao Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Riacho Fundo, refletindo sobre a utilização do estudo do meio como recurso metodológico para o ensino aprendizagem na educação básica.

Considerações finais

Reconhecer os problemas da educação escolar é fundamental para a proposição de transformações em sua estrutura e funcionamento. Isso requer a análise crítica de fatores como a reprodução no espaço escolar das contradições da prática social, a hegemonia de métodos tradicionais de ensino aprendizagem, o diagnóstico de problemas infraestruturais, as defasagens na formação inicial e continuada dos professores, entre outros.

Apesar disso, é necessário que as críticas estabelecidas não dialoguem com o fomento de perspectivas que desconsideram a importância da educação escolar e esvaziam a função docente. Desse modo, o trabalho se orientou por uma concepção afirmativa sobre a educação escolar, tecida através das seguintes premissas: a conjectura da escola como espaço de produção de conhecimentos, desenvolvimento psíquico e humanização; a requisição da assunção consciente e coerente de uma concepção pedagógica pelos professores, seguida da indicação da Pedagogia Histórico-Crítica como concepção pedagógica crítico-dialética; a apreciação do estudo do meio como recurso metodológico de ensino aprendizagem na educação básica; a articulação entre as etapas do estudo do meio e os momentos do método da PHC para o esboço de uma concepção dialética de estudo do meio; e a apresentação de um relato sobre a experiência de realização de um estudo do meio na educação básica.

A conjectura da escola como espaço de produção de conhecimentos se estabeleceu através do reconhecimento da importância da educação escolar para o desenvolvimento psíquico e a humanização dos indivíduos pertencentes ao gênero humano. O trabalho didático pedagógico desenvolvido pela educação escolar, mediado pela objetivação-apropriação dos conhecimentos, estimula nos indivíduos singulares o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e permite a assimilação dos comportamentos culturalmente instituídos historicamente produzidos pelo gênero humano.

Desse modo, a educação escolar media a transformação de síncretes em sínteses, de observações imediatas, empíricas e assistemáticas em análises conceituais, sistemáticas e mediatas, desenvolvendo a imagem subjetiva da realidade objetiva (o reflexo psíquico). Para tanto, o trabalho didático pedagógico deve ser orientado pelo “duplo trânsito do bom ensino”, composto pela articulação dialética e contraditória entre o percurso lógico de ensino e o percurso

lógico de aprendizagem – responsáveis pela orientação do trajeto tempestivo para o desenvolvimento da objetivação/apropriação dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do trabalho didático pedagógico na educação escolar requer dos professores a assunção consciente e coerente de uma concepção pedagógica como matriz orientadora das práticas didático pedagógicas mobilizadas no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos escolares. Reconhecendo que as ações didático pedagógicas desenvolvidas na escola devem se orientar pela intencionalidade e pela cientificidade, é importante que os professores frequentem os porões e as raízes, adotem uma concepção pedagógica de referência, coerente e conscientemente assumida, reduzindo a reprodução eclética de práticas pedagógicas vinculadas a concepções difusas (e eventualmente antagônicas).

Diante disso, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como alternativa crítico-dialética às concepções pedagógicas do campo educacional brasileiro. Tendo como expoente o professor Demerval Saviani, sua fundamentação articula contribuições do materialismo histórico dialético e da Psicologia Histórico Cultural.

A utilização da Pedagogia Histórico-Crítica no desenvolvimento do trabalho educativo solicita que as práticas didático pedagógicas sejam fundamentadas pela reprodução de um método composto por cinco momentos, orgânica e dialeticamente articulados: a Prática social inicial, a Problematização, a Instrumentalização, a Catarse e a Prática social final. O rigor com a reprodução do método pedagógico inclui a desconsideração dos momentos como etapas estanques, descontínuas e sequenciais – que dá lugar a desmetodização e a didatização do método da Pedagogia Histórico-Crítica (LAVOURA; MARTINS; 2017).

Tendo como referência o movimento dialético de apreensão do real, é possível articular os momentos do método da PHC às etapas do estudo do meio (Prólogo, Aula de campo e Desfecho). O elo conceitual entre tais (os momentos e as etapas) permitiu o estabelecimento de uma concepção dialética de estudo do meio, pensado como ferramenta de ensino aprendizagem na educação básica, particularmente próxima ao ensino de Geografia.

A aproximação particular do estudo do meio ao ensino de Geografia se realiza pela capacidade de qualificar as práticas e saberes espaciais (COUTO, 2009) e o raciocínio espacial (CAVALCANTI, 2005) dos estudantes, enriquecendo a análise da realidade concreta sob o ponto de vista da espacialidade (CAVALCANTI, 2010). À qualificação das práticas e saberes espaciais e do raciocínio geográfico dos estudantes se atrela ainda a viabilidade, pelo estudo do meio e sob

as lentes da localidade, de desenvolver uma interpretação sintética sobre o espaço geográfico, capaz de visibilizar contradições, desnaturalizar desigualdades e subsumir seu “fetichismo”.

Além dessas oportunidades pedagógicas que diretamente o aproximam do ensino de Geografia, pela mediação *in situ* de atividades empírico abstratas, a realização de estudos do meio na educação básica também amplia os espaços educacionais, incita a interdisciplinaridade e enriquece a condução dos percursos lógicos de ensino (objetivação) e de aprendizagem (apropriação) dos conteúdos, estimulando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (destacando-se, na aula de campo, as funções percepção, sensação e pensamento conceitual) e fomentando a releitura das práticas sociais (via elaboração conceitual sobre a realidade concreta).

O relato da experiência de realização de um estudo do meio no contexto de uma escola da educação básica (o CEF 02 de Brasília) encerra o trabalho. O relato apresenta o percurso de ações desenvolvidas para a realização da atividade, articulando-as às etapas do estudo do meio e aos momentos do método pedagógico (PHC). Relata-se a abordagem do conteúdo Cerrados para turmas de sextos e sétimos anos de Ensino Fundamental, pela mediação do estudo do meio. O conteúdo abordado se respalda pelos parâmetros curriculares para o ensino de Geografia nos sextos e sétimos anos (tanto na BNCC, quanto no Currículo em Movimento).

O estudo do meio desenvolvido se mostrou um valioso recurso para a condução do processo de ensino aprendizagem. Foram registradas aprendizagens significativas nos estudantes a partir do desenvolvimento do estudo do meio, em concordância com o objetivo de estabelecer uma análise crítica sobre a composição dos Cerrados e a importância de sua preservação – cujo papel desempenhado pelas Unidades de Conservação pôde ser ratificado pela realização da etapa da aula de campo no Parque Nacional de Brasília.

Ademais, considerando a composição social da comunidade escolar, em contraste com a desigualdade que marca a dinâmica socioespacial do Distrito Federal, o estudo do meio realizado também se realizou como exercício de apropriação dos espaços públicos de Brasília, que o dotou de certa função social.

Referências

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O. M. **Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado?** Boletim Paulista de Geografia. Trabalho de Campo, São Paulo, n.84, p.51-68, julho de 2006.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LARA, Daniel Martínez; MÉNDEZ, Rafa Cano. **ALIKE**. Direção: Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez. 2005. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfMI_U. Acesso em: 02/2023.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Editora Alfaguara, 2015.

BORGES, J.L. **El Aleph**. In: Ficciones. Obras Completas. 1923-1949, Buenos Aires, Emece, 1989, p. 617-628. Disponível em: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/borges/el_aleph.htm. Acesso em: 03/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: março, 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

_____. **Plano de Manejo do Parque Nacional de Brasília**. Brasília: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, 2023. 63 p. Disponível em: https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/unidade-de-conservacao/unidades-de-biomas/cerrado/lista-de-ucs/parna-de-brasilia/arquivos/minuta_plano_manejo_pnb_v8_final.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

CACETE, Núria Hanglei; DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos. (Organizadoras). **O potencial pedagógico do Estudo do Meio no Vale do Paraíba**. São Paulo: FEUSP, 155 páginas. 2020.

CACETE, Núria Hanglei; DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos; MOURA, Cleberson Henrique de. **O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia**: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista. Rev. bras. Estud. pedagog. Brasília, v. 102, n. 261, p. 543-563, maio/ago. 2021.

CAMPOS, N. **A segregação planejada**. In PAVIANI, A. (Org.) A conquista da cidade: movimentos populares em Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991, 266 pp. (Coleção Brasília). Pág. 97-115.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução: Valerie Rumjanek Chaves. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotski ao ensino de geografia**. Caderno CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus. 16ª Edição. 2010.

_____. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Alfa Comunicação, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **O discurso competente**. In: CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia – o discurso competente e outras falas*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-25.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **A visibilidade do invisível: conceitos e organização do ensino de geografia**. Revista Tamoios, V. Ano II, p. 01-31, 2006.

_____. **Ensino de geografia: abordagem histórico-crítica**. Tamoios. Ano V, No. 2, 2009.

_____. **Ensinar Geografia ou ensinar com a geografia? das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola**. Terra Livre, Ano 26, V.1, n. 34, p. 109-124, jan-jun/2010.

_____. **Para a crítica da Geografia que se ensina através dos livros didáticos**. In: TONINI, Ivaine Maria. et al. (org.). *O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre - RS: Editora sulina, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Caderno 1. Brasília, DF, [2014].

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal -Ensino Fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais**. 2. ed. Brasília, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação Em Tempo Integral: nas unidades escolares da rede pública de ensino do distrito federal**. Brasília. 2018. 90 p. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

DUARTE, Newton. **A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural**. 1996. *Psicol. USP* [online]. 1996, vol.7, n.1-2, pp. 17-50. ISSN 1678-5177.

_____. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cad. CEDES, Campinas, v. 19 n. 44, p. 85-106, 1998. Acesso em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>>.

_____. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria).** Educação & Sociedade, 24(83), 601-625, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>>. Acesso em janeiro, 2024.

_____. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si.** Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9699. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: junho, 2023.

_____. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica.** Revista Pro-Posições. Vol.30. Campinas, SP. 2019. Acesso em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>>.

EL EFECTO. **Pedras e sonhos.** Rio de Janeiro: MK Estúdio: 2012. 5'42”.

FARIAS, Marcus Fábio Ribeiro et al. **Levantamento de solos do Parque Nacional de Brasília, Escala 1:50.000.** Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento, Planaltina, DF, n. 220, p. 66, out. 2008. Disponível em: <<http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/handle/doc/571890>>. Março, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5ª edição revista. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, M.C. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** 2012. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: dezembro, 2023.

GONÇALVES, Amanda Regina. **A teoria histórico-cultural e o ensino de Geografia.** XV Encuentro de Geógrafos de América Latina. Universidad de La Havana. Cuba. 2015.

GDF - Governo do Distrito Federal. Secretaria de Economia do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital Por Amostra de Domicílios: Relatório CODEPLAN.** Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2021. Brasília. 134 p. Disponível em: https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Relatorio_DF-2021-1.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

GOOGLE. Google Maps. 2024. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/preview>. Acesso em: 20 mar. 2024.

HADDAD, C. R.; PEREIRA, M. de F. R. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores.** Germinal: marxismo e

educação em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 106–117, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9703. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9703>. Acesso em: novembro, 2023.

HOBBSAWM, E. **The Age of Revolution 1789-1848**. New York. Vintage Books, 1996.

KAERCHER, Nestor André e MENEZES, Victória Sabbado. **A formação docente em Geografia: por uma mudança do paradigma científico**. Giramundo, Rio de Janeiro, V. 2, N. 4, P. 47-59, jul./dez. 2015.

_____. **Geografia e Educação: uma discussão epistemológica**. Geosul, Florianópolis, v. 32, n. 65, p. 144-158, set./dez. 2017.

KAISER, B. **O Geógrafo e a pesquisa de campo**. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo n. 84, p. 93-104, 2006.

LACOSTE, Y. **A Pesquisa e o Trabalho de Campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos**. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 84, p. 77-92, 2006.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico**. Perspectiva, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 345–376, 2015. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v33n1p345. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345>. Acesso em: Dezembro, 2023.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L.M. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. Interface: comunicação, saúde, educação. v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: Dezembro, 2023.

LOMBARDI, J. C; COLARES, M. L. I. S; ORSO, P. J. (2021). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-pedagogia-historico-critica>>. Acesso em: Dezembro, 2023.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nidia Nacib. **Estudo do meio: teoria e prática**. In: Geografia, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173 – 191, 2009.

LIBÂNEO, J. C.. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **O velho e bom caderno de campo**. Sexta-Feira, São Paulo, n. 1, p. 8-11, 1997.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. dos. **O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.** *Geminal: marxismo e educação em debate, [S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 118–129, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9704. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9704>. Acesso em: novembro, 2023.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores.** *Geminal: marxismo e educação em debate, [S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 97–105, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9702. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: novembro, 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético.** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: novembro, 2023.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. **Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 1, p. 3-13, 28 mar. 2017.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru. Bauru, p. 250. 2011.

_____. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural.** *Geminal: marxismo e educação em debate, [S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9705. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: outubro, 2023.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Introdução à contribuição à crítica da economia política.** In: MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política.* Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Págs. 237-273.

_____. **O processo de produção do capital.** In: MARX, Karl. *O CAPITAL: crítica da economia política.* Livro 1. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, pp. 113-158.

MIRANDA, Sérgio Luiz. **Geografia Crítica e Geografia escolar: novas buscas.** X Encontro de Geógrafos da América Latina. Universidade de São Paulo. 2005

MONTEIRO OZORIO, Augusto. **O Trabalho de Campo como Prática de Alfabetização Científica em Geografia.** Educacion y enseñanza de la geografía. XXII EGAL – Encontro de Geógrafos da América Latina. 2009.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica.** 18. ed. São Paulo: Hucitc, 2002.

MORAES, Maria Fernanda. **O Caminho do Sertão: pelas veredas de Guimarães Rosa.** Blog Roteiros literários. Online. 2019. Disponível em: <https://medium.com/roteirosliterarios/o-caminho-do-sert%C3%A3o-pelas-veredas-de-guimar%C3%AAs-rosa-3b85646a1d8f>. Acesso em: junho de 2024.

MOURA, M. O. DE; SFORNI, M. S. DE F.; ARAÚJO, E. S. **Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino.** Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 39-50, 2 jan. 2012.

PINK FLOYD. **Dark Side of the Moon.** Londres: Harvest Records, 1973. 1 disco. (42:49min). Ace

_____. **Another Brick in the wall.** Produzido por David Gilmour; Bob Ezrin; Roger Waters. CBS NBW York. Sony Music. LP 128170-71, 1979.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico - Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília.** Brasília, 2024. 250 p. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cef_02_de_brasilia_plano_piloto-1.pdf Acesso: maio de 2024.

PONTUSCHKA, N. N. **O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes.** In: Vesentini, J. W. (Org.). O ensino de geografia no século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004a, p. 249-288.

_____, N. N. **Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica.** IN: XIII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 2004 Goiânia. Anais. Goiânia, GO, 2004b.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Editora Cortez, 3ª edição. 2009.

PONTUSCHKA, N. N; BITTENCOURT, C. M. F; NADAI, E; & KULCSAR, R. **O “estudo do meio” como trabalho integrador das práticas de ensino.** *Boletim Paulista De Geografia*, (70), 45–52, 1992. Recuperado de <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/927>.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** 19 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço.** 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A função docente e a produção do conhecimento**. Educação e Filosofia , v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 3 out. 2008.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

_____. **Marxismo, educação e pedagogia**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-85.

_____. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. *Geminal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: out, 2023.

_____. **A pedagogia histórico-crítica**. *Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências, Vitória da Conquista*, v. 3, p. 11-36, 2014a.

_____. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Geminal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 26–43, 2014b. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12463. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: outubro, 2023.

SIBA. **Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar**. Intérprete: Siba e a Fuloresta. Compositor: SIBA. In: *Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar*. *Ambulantes Discos*. 45'26". 2007.

SILVA, Beatriz Pereira. **Entre memória(s) e história(s): o Estudo do Meio como prática pedagógica para o Ensino de Geografia**. In: CACETE, Núria Hanglei e DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos. (Organizadoras). *O potencial pedagógico do Estudo do Meio no Vale do Paraíba*. São Paulo: FEUSP, 155 páginas. 2020.

SILVA, Axé; ROSS, Jurandyr. **Amplitude: Geografia 7º ano**. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

SOUZA, Alex Cristiano de. **Ensino de Geografia e Literatura: crítica, fundamentação metodológica e mediação pedagógica a partir da obra de Eduardo Galeano**. 2021. 139 págs. Doutorado em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia, 2021.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Pesquisa de Campo em Geografia**. GEOgraphia, v. 4, n. 7, p. 64-68, 21 set. 2009.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Geografia e trabalho de Campo**. In Geografia Física Geomorfologia: uma (re)leitura. Ijuí: Editora da UNIJUI. 2002.

TRICART, Jean. **O campo na dialética da geografia**. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), São Paulo, Brasil, v. 21, n. 1, p. 305–314, 2017. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geosp.2017.125762. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/125762..> Acesso em: dez. 2023.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. 1ª Reimpressão. São Paulo: Todavia, 2019.