

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**ESTUDO DO MEIO: UMA HERANÇA DA GEOGRAFIA ANARQUISTA E DA  
PEDAGOGIA LIBERTÁRIA - CONTRIBUIÇÕES DE FRANCESC FERRER I  
GUÀRDIA E ÉLISÉE RECLUS**

**DOMITILA THEIL RADTKE**

Pelotas, 2017

**DOMITILA THEIL RADTKE**

**ESTUDO DO MEIO: UMA HERANÇA DA GEOGRAFIA ANARQUISTA E DA  
PEDAGOGIA LIBERTÁRIA - CONTRIBUIÇÕES DE FRANCESC FERRER I  
GUÀRDIA E ÉLISÉE RECLUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, na linha de pesquisa em Ensino de Geografia, da Universidade Federal de Pelotas (PPGeo/UFPel), para a obtenção do título de Mestre em Geografia

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Liz Cristiane Dias

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

R131e Radtke, Domitila Theil

Estudo do meio : uma herança da geografia anarquista e da pedagogia libertária - contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus / Domitila Theil Radtke ; Liz Cristiane Dias, orientadora. — Pelotas, 2017.

105 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Estudo do meio. 2. Ensino de geografia. 3. Pedagogia libertária. 4. Educação anarquista. I. Dias, Liz Cristiane, orient. II. Título.

CDD : 910

**DOMITILA THEIL RADTKE**

**ESTUDO DO MEIO: UMA HERANÇA DA GEOGRAFIA ANARQUISTA E DA  
PEDAGOGIA LIBERTÁRIA - CONTRIBUIÇÕES DE FRANCESC FERRER I  
GUÀRDIA E ÉLISÉE RECLUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, na linha de pesquisa em Ensino de Geografia, da Universidade Federal de Pelotas (PPGeo/UFPel), para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liz Cristiane Dias (UFPel)**

**Aprovado em: 13/03/2017**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>: Rosangela Lurdes Spironello

Instituição: Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr: Tiaraju Salini Duarte

Instituição: Universidade Federal de Goiás (UFG)

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, aos meus familiares por todo apoio possível, em especial aos meus pais, irmãos e avós.

Agradeço a minha orientadora Prof. Dr. Liz Cristiane Dias, primeiramente, por acreditar no meu trabalho, pelos incentivos e ensinamentos compartilhados, que fizeram a diferença durante toda a minha trajetória acadêmica, da graduação à pós. E pelas conversas, simpatia e compreensão de sempre.

Aos colegas geógrafos e educadores, incluindo a 4ª turma do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas e, a este PPGeo e seus membros, professores incentivadores do nosso aprendizado. Também, ao PIBID pela experiência única de diálogo entre a Academia e a Escola, e pela oportunidade de trabalho com a temática, que me inspirou e ainda me motiva a ser uma educadora melhor.

A Juliana, Daiane, Nágila, Janine, Izabel, Amanda e Henrique pelo apoio e incentivo. Amizade que muito motivou e alegrou meus dias durante esta caminhada. As colegas de apartamento pela convivência e amizade, Fernanda, Liliane e Raíssa. E a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

## RESUMO

RADTKE, Domitila Theil. **Estudo do Meio: uma herança da Geografia Anarquista e da Pedagogia Libertária - contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas - Pelotas/RS, 2017.

O Estudo do Meio (EM) é uma importante prática pedagógica que potencializa o desenvolvimento da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem, através da mediação entre teoria e prática, que contribui significativamente para a criticidade e emancipação do aluno. Neste sentido, a presente dissertação tem por objetivo investigar a contribuição do Estudo do Meio, enquanto uma metodologia de pesquisa pedagógica na atualidade, para o Ensino de Geografia para tanto apresenta como metas reconhecer o processo investigativo e de pesquisa envolvido no EM; apresentar as contribuições e influências temporais e teóricas advindas do pensamento ferreriano e reclusiano, com ênfase à educação; entender as bases do pensamento pedagógico do EM, através das contribuições dos pensadores anarquistas e da Pedagogia Libertária; e analisar a relevância do Estudo do Meio para o ensino de Geografia, enquanto prática de cunho libertário. Para o alcance dos objetivos, propõe-se num primeiro momento trabalhar e apresentar referenciais bases sobre a prática do EM, na qual se concebe atualmente a perspectiva interdisciplinar e, posteriormente, um aprofundamento histórico e teórico sobre estas práticas, com ênfase nas contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus, tanto sobre anarquismo, educação e pedagogia libertária, quanto para o ensino de Geografia através do meio e *em contato pela natureza* (Reclus). Classifica-se em uma pesquisa qualitativa, caracterizada por buscar o entendimento da problemática de pesquisa, através de hipóteses e de referenciais teóricos que, por fim, apresenta e analisa o levantamento de periódicos, teses e dissertações sobre EM na atualidade em capítulo final, além de propor questões norteadoras que podem guiar e/ou contribuir para o desenvolvimento dessas atividades pelos docentes de Geografia, enquanto prática de potencialidades libertárias.

**Palavras-chave:** Estudo do Meio. Ensino de Geografia. Pedagogia Libertária. Educação Anarquista.

## RESUMEN

RADTKE, Domitila Theil. **Estudio del Medio: una herencia de la Geografía Anarquista y de la Pedagogía Libertaria - contribuciones de Francesc Ferrer i Guàrdia y Élisée Reclus**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas - Pelotas/RS, 2017.

El Estudio del Medio (EM) es una importante práctica pedagógica que potencia el desarrollo de la investigación en el proceso de enseñanza y el aprendizaje, a través de la mediación entre la teoría y la práctica, lo que contribuye significativamente a la criticidad y la emancipación del alumno. En este sentido, el presente trabajo tiene por objetivo investigar y analizar la contribución del Estudio del Medio, como una metodología de búsqueda pedagógica en la actualidad, para la Enseñanza de Geografía. Para esto, se presenta como meta reconocer el proceso de investigación involucrado en la EM; presentar las contribuciones e influencias temporales y teóricas que surgen del pensamiento ferreriano y reclusiano, con énfasis en la educación; comprender las bases del pensamiento pedagógico del EM, a través de las contribuciones de los pensadores anarquistas y pedagogía libertaria. Para alcanzar los objetivos, en el primer momento se propone a trabajar y presentar bases referenciales sobre la práctica del EM, donde se concibe actualmente la perspectiva interdisciplinar. Posteriormente, hace una profundización histórica y teórica sobre estas prácticas, con énfasis en las contribuciones de Francesc Ferrer i Guàrdia y Élisée Reclus, tanto a lo que dice respecto al anarquismo, educación y pedagogía libertaria, como a la enseñanza de Geografía a través del medio y en contacto por la naturaleza (Reclus). Se clasifica como una investigación cualitativa que se caracteriza por la búsqueda de la comprensión del problema de investigación, a través de hipótesis y de marcos teóricos que, al fin, presenta y analiza el levantamiento de colecciones de revistas científicas y tesis (maestría y doctorado) dirigidas a la investigación del EM en la actualidad y proponer preguntas de orientación que pueden guiar y/o contribuir al desarrollo de estas actividades por parte de los profesores de geografía, como práctica con potencialidades libertarias.

**Palabras claves:** Estudio del Medio. Enseñanza de Geografía. Pedagogía Libertaria. Educación Anarquista.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	5
LISTA DE TABELAS.....	5
INTRODUÇÃO .....	6
OBJETIVOS .....	8
Capítulo I: A BASE REFERENCIAL SOBRE ESTUDO DO MEIO.....	9
1.1. Técnica, método e/ou interdisciplinaridade: Etapas fundamentais para o Estudo do Meio .....	11
Capítulo II: ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DO CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DO ESTUDO DO MEIO: CONTRIBUIÇÕES DE FERRER I GUÀRDIA E ÉLISÉE RECLUS .....	23
2.1 Francesc Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus: as contribuições anarquistas de um pedagogo e de um geógrafo.....	24
2.1.1 Francisc Ferrer i Guàrdia e a Escola Moderna .....	25
2.1.2 Élisée Reclus: um geógrafo anarquista. ....	30
2.1.2.1 O Contexto histórico, teórico e de negligência do pensamento de Élisée Reclus .....	34
2.1.2.2 A Geografia Anarquista e Libertária de Élisée Reclus .....	40
Capítulo III: A INFLUÊNCIA DE ÉLISÉE RECLUS E FERRER I GUÀRDIA NAS ESCOLAS ANARQUISTAS E NA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA .....	44
3.1. Escola Moderna, Educação e Anarquismo: as influências de Élisée Reclus.....	44
3.2. A Pedagogia Libertária: o destaque dado à educação pelo movimento anarquista .....	48

Capítulo IV: LEVANTAMENTO DE PERIÓDICOS, DISSERTAÇÕES E TESES: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
4.1. Resumos dos Artigos do site da CAPES .....	60
4.2. Resumos das Teses e Dissertações do site da CAPES .....	64
4.3. Resumos dos trabalhos da BDTD: Teses e Dissertações .....	67
4.4 Síntese e análise do levantamento da pesquisa.....	75
Capítulo V: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DO MEIO: HERANÇA DA GEOGRAFIA ANARQUISTA E DO ENSINO LIBERTÁRIO.....	85
5.1. Questões norteadoras para o Estudo do Meio: propostas para o ensino de Geografia .....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	101

### **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Capítulo II .....	75
Gráfico 2 – Capítulo II .....	81

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Capítulo I .....	21
Tabela 2 – Capítulo IV .....	57
Tabela 3 – Capítulo IV .....	58
Tabela 4 – Capítulo IV .....	76
Tabela 5 – Capítulo IV .....	80

## INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce das reflexões e questionamentos advindos da vida acadêmica, das atividades e dos Projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), além da temática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois na trajetória pibidiana trabalhou-se com o Estudo do Meio (EM) numa perspectiva educativa e investigativa. Essa trajetória acadêmica e pessoal se mostra fundamental para elucidar as motivações desta pesquisa, pois anterior ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel, se teve o PIBID como principal colaborador do contato entre a autora e o EM e, conseqüentemente, no surgimento de questionamentos que buscassem sua melhor compreensão no cenário educativo.

O PIBID é um programa do MEC (Ministério da Educação), gerenciado pela Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo desígnio maior é o estímulo à formação de professores para a educação básica e a ascensão dos atributos da escola pública. (FUNDAÇÃO CAPES, 2016). O foco central se tornou a Interdisciplinaridade, a contextualização e o ensino ativo seguindo, portanto, os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), devendo “contemplar uma linha de construção do conhecimento, com ideias de práticas diferenciadas”. (KRUGER, 2014, p.10).

O PIBID UFPel contempla Projetos Disciplinares e Interdisciplinares. Nestes projetos o Estudo do Meio foi realizado por bolsistas do PIBID III – GeoArtes (Geografia, Artes Visuais, Música e Dança), este que, juntamente com a percepção da paisagem tornou-se primordial na construção e desenvolvimento das atividades na Escola. Isto porque, trabalhar com a temática Meio Ambiente (tema do projeto interdisciplinar) proporcionou uma pesquisa interdisciplinar, possibilitando ao grupo a realização de investigações que busquem resoluções das problemáticas encontradas na comunidade estudada. O estudo do meio e a percepção da paisagem se tornaram, portanto, mediadores das áreas integrantes do PIBID GeoArtes durante o processo de construção e desenvolvimento dos Projetos.

Nesse contexto, a autora (2014) realizou seu trabalho de conclusão de curso seguindo a temática do Estudo do Meio, denominado *Narrativa Autobiográfica do PIBID GeoArtes UFPel: Reflexões de uma pibidiana sobre o Estudo do Meio e a Percepção da Paisagem em Projetos*, partindo disso muitos questionamentos foram nascendo sobre, por exemplo, como o EM era trabalhado pelos demais

profissionais, suas perspectivas, entre outras, além da necessidade de buscar mais autores que trabalhem o tema em sua carga teórica e histórica, além de Nídia Pontuschka e alguns de seus orientados, já que na Geografia esta prática se apresenta recorrente, ou deveria.

Isto tudo, instigou a necessidade de investigação sobre o Estudo do Meio no âmbito histórico, teórico e prático desta metodologia de pesquisa educativa. Durante essa trajetória foi percebido que haviam outras perspectivas de Estudo do Meio e a maioria dos trabalhos encontrados estavam ligados à Dr. Nídia Pontuschka, que compreende o Estudo do Meio como uma metodologia interdisciplinar na atualidade, ela apresenta seu contexto histórico que, segundo a autora, vem se transformando pelo tempo, em escolas e com professores diferentes. (PONTUSCHKA, 2013)

A partir dessas experiências é que se conheceu mais profundamente a metodologia de Estudo do Meio, tanto como facilitadora do processo de pesquisa dos projetos (Interdisciplinar e Disciplinar), como no desenvolvimento das atividades realizadas. Já durante a elaboração do TCC conheceu-se os trabalhos de Nídia Nacib Pontuschka, um dos nossos principais referenciais teóricos, apresentado por Newton Cesar Balzan e Sylvia Magaldi. A partir disso, visando a formulação dessa dissertação que busca sanar alguns questionamentos, percebeu-se que um levantamento investigativo, em primeiro momento, sobre o que se trabalha da temática na atualidade seria um dos meios mais viáveis e significativos para a pesquisa. Este levantamento é apresentado no capítulo final deste trabalho, pois posterior a ele nasce a necessidade do aprofundamento das características históricas e teóricas dos EM e de seus contribuidores.

Neste sentido, o trabalho objetiva **investigar e analisar a contribuição do Estudo do Meio, enquanto uma metodologia de pesquisa pedagógica na atualidade para o Ensino de Geografia**. E nos objetivos específicos pretende-se:

- Reconhecer o processo investigativo e de pesquisa envolvido no EM;
- Apresentar as contribuições e influências temporais e teóricas advindas do pensamento ferreriano e reclusiano, com ênfase à educação;
- Entender as bases do pensamento pedagógico do Estudo do Meio, através das contribuições dos pensadores anarquistas e da Pedagogia Libertária;
- Analisar a relevância do Estudo do Meio para o ensino de Geografia, enquanto prática de cunho libertário;

- Propor questões norteadoras para o desenvolvimento de Estudos do Meio no ensino de Geografia.

Entende-se aqui, que uma pesquisa seria um conjunto de ações que propõe encontrar ou propor soluções para um determinado problema, através da busca de informações sobre a problemática estudada. Considerando Minayo (1993), Demo (2006) e Gil (1999) em suas diferentes perspectivas. (SILVA e MENEZES, 2005, p.19-20).

A perspectiva mais filosófica de Minayo (1993, p.23 apud SILVA E MENEZES, 2005, p.19) considera a pesquisa como "atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade" e uma "atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente".

Consideramos, também, a pesquisa enquanto atitude política, em referência à Pedro Demo (2006), que busca desmistificar a pesquisa por sua imiçção natural na prática, além de conceber sua cotidianização. Para ele, é descoberta e criação, é um princípio científico, mas também, educativo. E por fim, ao considerar o caráter pragmático da pesquisa, por Antonio Carlos Gil, enquanto um processo formal e sistemático de desenvolver o método científico, em busca de respostas para as problemáticas.

Segundo Gil (1999, p.18), também é preciso que o pesquisador tenha algumas qualidades como, por exemplo, curiosidade, imaginação, integridade intelectual e sensibilidade social, que vão além do conhecimento sobre o assunto – outra qualidade – e são igualmente essenciais para desenvolvê-lo em uma pesquisa. Além disso, considera-se que esta pesquisa tem por objetivo, ao que Gil denomina de exploratória com abordagem qualitativa, visto que, busca-se pelo entendimento da problemática de pesquisa, explicitando-a e construindo hipóteses, através de procedimentos como o levantamento bibliográfico de materiais já publicados e de outros meios que estimulem a compreensão da problemática da pesquisa.

Elabora-se para uma pesquisa científica, muitas vezes, uma pergunta que se deseja responder, o que aqui entendemos como a problemática de pesquisa, para em seguida criar um conjunto de passos que permitam chegar a uma resposta, que se entende por metodologia de pesquisa, valorizando o processo de decisão, construção e redação da mesma.

Metodologia científica aqui entendida como um conjunto de etapas ordenadamente dispostas que você deve vencer na investigação de

um fenômeno. Nessas etapas estão incluídos desde a escolha do tema, o planejamento da investigação, o desenvolvimento metodológico, a coleta e a tabulação de dados, a análise dos resultados, a elaboração das conclusões e até a divulgação de resultados. (SILVA e MENEZES, 2005, p.23)

Valorizou-se outros tipos de pensamentos e outras medidas de investigações, indo além de uma pesquisa que se caracteriza engessada, visto que o ideal é empregar vários métodos que "ampliem as possibilidades de análise e a obtenção de respostas para o problema proposto na pesquisa" (idem, 2005, p.28), logo, além do levantamento dos periódicos, teses e dissertações, que serviu para responder algumas indagações, também criou-se, a partir dele, outros questionamentos relativos ao contexto histórico das transformações dos EM que, aqui, objetivamos responder através de mais referenciais bibliográficos sobre a temática e a sua historicidade.

Esta pesquisa tenta dialogar com estes fenômenos, através de um planejamento que se entende por ordenado e lógico, iniciando-se pela escolha do tema, justificativas e a formulação do problema, até a realização da revisão bibliográfica teórica e histórica sobre a temática, – para buscar e recuperar as informações sobre o que já foram publicadas sobre o tema, através de leituras, fichamentos, análises e interpretações que geraram a redação desta pesquisa – além da explanação da metodologia, juntamente com a realização das análises e das discussões dos dados e das informações coletadas, a fim de alcançar os objetivos propostos de uma análise dos resultados e suas conclusões finais.

Compreendemos que a metodologia escolhida para a pesquisa, assim como os instrumentos de pesquisa, reflete o sujeito que a faz, pois, o pesquisador precisa construir sua opção teórica e metodológica. Aqui, utiliza-se da pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, percebendo-a, conforme Chizzotti, sem um padrão único porque “a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”. (2006, p. 26). E também que, numa pesquisa qualitativa não é sinônimo da inexistência de dados e informações na forma quantitativa, desde que sejam significativos e envoltos no contexto reflexivo da pesquisa.

Evidencia-se Pessoa (2012) ao trabalhar a relação entre geografia e pesquisa qualitativa, em que a “realidade geográfica deixa de ser vista apenas pelo lado da observação e descrição e passe a ser interpretada por outras técnicas de pesquisa”,

e que nos apresenta ambas, quantitativa e qualitativa, como importantes recursos, pois “[...] uma não exclui a outra. O importante é a definição, pelo pesquisador, dos instrumentos (as técnicas) a serem utilizados para responder às indagações propostas em consonância com o método de interpretação”. (PESSÔA, 2012, p.8)

Assim, apresenta-se este trabalho em eixos encadeados com os objetivos propostos. O primeiro capítulo parte do conhecimento prévio advindo da trajetória acadêmica da autora, porém com maior aprofundamento, através dos três referenciais teóricos, citados anteriormente, sobre o Estudo do Meio, seu contexto histórico e as perspectivas em suas “transformações”.

No segundo capítulo, para aprofundar a pesquisa sobre esta metodologia, buscou-se as bases referenciais sobre o contexto histórico e teórico do Estudo do Meio e da pedagogia anarquista, no qual o mesmo se insere. Como consequência foram apresentadas nessa pesquisa considerações acerca de Francesc Ferrer i Guàrdia, criador da Escola Moderna, e Élisée Reclus, geógrafo anarquista que teve seu pensamento negligenciado na história da Geografia, além de suas práticas, ações e envolvimento com o anarquismo.

Partindo da apresentação anterior, no terceiro, busca-se ir além. Analisar as contribuições de ambos, tanto relacionadas à Pedagogia anarquista, como do contexto histórico do pensamento da época, suas influências no meio social, educativo e não só político, incluindo o contexto brasileiro do movimento operário do fim do século XIX e início do século XX, a fim de elucidar algumas questões sobre a Pedagogia Anarquista e introduzir um debate sobre a Pedagogia Libertária, objetivando a ênfase no Estudo do Meio.

E por fim, como quarto capítulo da pesquisa, apresenta-se o levantamento de teses, dissertações e artigos com trabalhos atuais sobre a temática. São realizadas sínteses, pela autora, de todos os trabalhos levantados, conforme pertinência pelos assuntos mais relevantes aqui percebidos. Além disso, para sintetizar os dados e informações levantadas foram construídos gráficos, tabelas e quadros sínteses, buscando facilitar a observação dos objetivos, palavras/conceitos-chave, contexto e outras constatações. E nas considerações desta pesquisa apresenta-se questões norteadoras, que visam contribuir com o professor de Geografia, para a construção de um Estudo do Meio, qualquer, com potencialidades libertária.

## Capítulo I: AS BASES DOS REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS SOBRE ESTUDO DO MEIO

Primeiramente, se fez necessário um aprofundamento dos referenciais teóricos conhecidos e trabalhados durante toda a trajetória acadêmica, dando maior ênfase às perspectivas dos autores sobre o Estudo do Meio, enquanto técnica, método e sua metodologia, além de apresentar momentos e/ou passos dos EM trabalhados por estes referenciais, pois acredita-se que estes momentos e estas perspectivas são importantes para o entendimento da transformação desta metodologia ao longo do tempo com embasamento em referenciais de base teórica e histórica conhecidos.

Compreendemos como referenciais fundamentais neste trabalho aqueles que abordam, digamos até de forma precursora, a concepção e organização do Estudo do Meio, ou seja, que colabore no entendimento do surgimento, construção e transformações desta prática, histórica e teoricamente. São eles: Nídia Nacib Pontuschka<sup>1</sup>, professora de Geografia da Universidade de São Paulo (USP) e uma das principais autoras a trabalhar o contexto histórico e de transformação do Estudo do Meio e Newton Cesar Balzan, professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) formado em Geografia, História e Pedagogia. O trabalho mais antigo do autor, relacionado ao EM, é datado de 1963 e, portanto, uns dos referenciais base.

Há conhecimento dos trabalhos de Sylvia Magaldi, licenciada em história pela USP, datados de 1965, mas não se conseguiu acesso às suas produções, ela é citada como referência tanto por Pontuschka quanto por Balzan em algumas de suas produções. Também foi encontrada contribuição de Antonio Feltran Filho<sup>2</sup>, em 1991, sobre o Estudo do Meio, porém, seus referenciais também são Balzan e Magaldi e, portanto, percebe-se que os trabalhos precedentes encontrados<sup>3</sup> na revisão de literatura dessa pesquisa, são destes últimos.

1 - Seu trabalho mais antigo sobre estudo do meio é datado, no *lattes*, de 1984.

2 - FELTRAN, C. de S.; FELTRAN FILHO, A. Estudo do meio. In: VEIGA, Ilma. P. A. Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papyrus, 1991. (Coleção Formação e Trabalho Pedagógico), p.115-129.

3 - Salienta-se que, as informações sobre as datas foram retiradas, além das publicações, também através do *Currículo Lattes* dos autores.

Para Balzan (1987, p.123), o EM “é uma técnica importante, pois é através dela que se leva o aluno a tomar contato com o complexo vivo, com um conjunto significativo que é o próprio meio, onde natureza e cultura se interpenetram”. Ele também apresenta a definição de grandes e pequenos estudos do meio, em que o grande poderia conter vários EM, pois exige planejamento longo e de um tema amplo, podendo abranger várias localidades. Já o pequeno estudo do meio pode ser executado com grupos menores, e não requer o mesmo tipo de trabalho anterior, pois o lugar visitado pode ser perto da escola.

Em suas duas obras (1987 e 1970) aqui citadas, o autor pouco apresenta o contexto histórico do Estudo do Meio, porém, expõe questões sobre a preocupação com a comunidade, em planejar com os alunos e, do EM ser parte integrante do processo educacional, também são apresentadas as fases do mesmo.

Já para Pontuschka em “o conceito de estudo do meio transforma-se, em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes” apresenta o EM e a sua introdução no Brasil e, em diferentes momentos históricos da educação, principalmente, em escolas públicas e particulares do estado de São Paulo a partir de 1980. (PONTUSCHKA, 2013)

Pontuschka ainda apresenta a evolução histórica do EM, iniciando pelas escolas anarquistas, que seriam as primeiras a introduzirem atividades semelhantes a este, e nas escolas novistas, onde a prática, mesmo com objetivos diferentes, foi resgata da escola anterior. Segundo a autora, o surgimento das escolas anarquistas, que seguiam a pedagogia de Francisco Ferrer y Guàrdia<sup>4</sup>, está intimamente ligado ao processo de industrialização que ocorria no Brasil no início do século XX, época em que o país possuía “um grande número de analfabetos, pois as escolas eram destinadas somente aos filhos das classes sociais mais abastadas. Os jovens pobres desde cedo eram obrigados a trabalhar para ajudar os pais”. (2013, p. 250)

Os empresários da época não sentiam a necessidade da alfabetização do trabalhador, entendendo que o trabalho em fábrica não os exigia isto. Contrários a este conceito os anarquistas divulgaram suas ideias fundando escolas livres e independentes do Estado, “a escola deveria ser espaço do debate, de diálogo que levasse os alunos a pensar com suas próprias cabeças. E a alfabetização tornou-se obrigação de todos”. (2013, p.251). Porém:

4 - Pensador anarquista, pedagogo e criador da Escola Moderna (1901).

O conjunto do movimento anarquista passou a incomodar os políticos e patrões da época e, no final da década de 1920, foi frontalmente combatido; as escolas foram fechadas e os líderes mortos em manifestações em praça pública. Apesar dos vários sinais de resistência documentados pela história, o movimento não conseguiu êxito. (PONTUSCHKA, 2013, p. 252)

É neste contexto que a autora introduz o ideário de Escola Nova no Brasil, que segundo ela, trouxe mudança no método de EM e concretizou-se em algumas escolas na década de 1960, como as escolas vocacionais ou nas classes experimentais de ginásio, do antigo Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. A Escola Nova, segundo Pontuschka, ficou apenas no ideário sem atingir outras escolas da rede pública, e que:

Infelizmente, a repressão de 1968, com o Ato Institucional 5<sup>5</sup>, atingiu a educação e o trabalho que se mostrara de vanguarda foi interrompido. Em 1969, essas escolas foram fechadas pelo governo com o auxílio da política, e professores, alunos e pais foram obrigados a responder a interrogatórios e alguns alunos viram-se obrigados a sair do país. (PONTUSCHKA, 2013, p. 252)

Foram artigos de Magaldi, enquanto coordenadora da área de estudos sociais do Colégio de Aplicação da USP e de Balzan da escola vocacional no interior paulista, assim como outros poucos registros ainda existentes, que alguns aspectos do ensino-aprendizagem da década de 1960 foram extraídos por Pontuschka. A autora, então, reflete sobre o que se entende por Estudo do Meio, através dos trabalhos referidos, salientando que essa discussão ainda continua em pauta.

### **1.1. Técnica, método e/ou interdisciplinaridade: Etapas fundamentais para o Estudo do Meio**

É Magaldi<sup>6</sup> (1965, p.71 apud PONTUSCHKA, 2013, p. 254-5) que traz um duplo aspecto ao Estudo do Meio, como um método e como um fim em si mesmo. “como *fim*, ele tem um valor essencialmente informativo, inestimável. [...] e como *método* [...] seu valor, altamente formativo, é indiscutível”. Pontuschka diz que:

Como fim trabalhou no nível cognitivo, ou seja, o do valor que um estudo do meio tem para que os alunos assimilem conhecimentos

5 - Quinto Decreto que deu poderes quase absolutos ao regime militar (1964-1985).

6 - MAGALDI, S. O estudo do meio no curso ginásial. Revista de Pedagogia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, vol. XI, nº. 19-20 (jan-dez.). São Paulo, 1965, p.69-76.

relacionados às diferentes disciplinas escolares por meio do vivido; como método, analisou a formação do educando como pessoa e como cidadão. (PONTUSCHKA, 2013, p. 255)

Já Balzan considera o Estudo do meio como uma técnica, mas que, segundo Pontuschka, quando o autor incorpora alguns determinados objetivos relativos ao processo de formação do educando, está na verdade, considerando-o como um método. Concomitante Balzan, em *Estudo do Meio*, apresenta:

A simples inclusão de Estudo do Meio numa escola onde ainda não se tenha definido com bastante clareza o que se pretende com educação, onde não se tem proposições claras a traçar, não significa renovação. Será uma técnica a mais, sem dúvida interessante, pois garantirá a realização de viagens, excursões etc., mas que ainda estará longe de se constituir num verdadeiro estudo do meio. (BALZAN, 1987, p. 114)

Percebe-se que o autor, ao apresentar um aspecto de renovação, pretende tornar o EM como parte integrante do processo educacional na escola, e por isso, também, não pode ser visto apenas como uma técnica de ensino e aprendizagem. E mesmo quando considerado um conjunto de técnicas, para Pontuschka, o Estudo do Meio só atingirá os seus objetivos de transformação, enquanto método.

Analisando a produção de Magaldi, Pontuschka percebe que a autora possuía entendimento que as disciplinas eram compartimentadas e, que o EM era visto como um caminho de aproximação. Balzan (1987) também apresenta que o planejamento do EM deve ser realizado por todos os professores e que cada um saberá selecionar os dados que deverão ser objetos de atenção dos alunos no campo, mostrando, portanto, que também percebia essa fragmentação dos saberes.

Dessa forma, nas décadas de 1950 a 1960, segundo Pontuschka (2013), falava-se em integração das disciplinas e não em interdisciplinaridade. Ao conceber o Estudo do Meio como método de análise da realidade, a autora nos introduz o caráter interdisciplinar desta metodologia. Para ela, o Estudo do Meio é:

[...] uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender. (PONTUSCHKA et al, 2009, p.173)

Corroborando com essa discussão faz-se necessário a apresentação dos diferentes momentos e/ou passos de um EM concebidos pelos autores: Newton

Balzan e Nídia Pontuschka; o primeiro enquanto referencial mais antigo e a segunda através de três trabalhos mais atuais, uma vez que compreendê-los se faz necessário para a compreensão da complexidade e a importância da temática para o ensino da Geografia.

Mesmo que um Estudo do Meio não tenha definição exata e que existem diferentes percepções sobre seu entendimento, principalmente, devido a sua característica versátil, considera-se aqui que alguns passos ou momentos são fundamentais para que se alcancem os objetivos desejados. Sua principal característica é o trabalho de campo, pelo ideal de se trabalhar com os alunos através do próprio meio, mas este não é o único momento desta prática educacional.

Para analisar quais momentos seriam fundamentais para qualquer estudo do meio, obtivemos contribuições importantes de Nídia Pontuschka e Balzan. A primeira definiu-os em momentos, quando inseridos em um projeto de ensino, e o segundo, apresenta o que ele denomina passos de um estudo do meio.

Pontuschka (2013) apresenta exemplo dos momentos fundamentais de um dos Estudos do Meio realizados em trabalhos interdisciplinares que, devido ao êxito, motivaram os professores a introduzi-los nos cursos de metodologia de ensino da Faculdade de Educação da USP, na segunda metade da década de 1980 até a atualidade. Alunos e professores realizaram o campo desse estudo nas cidades de Iguape em Icapara e na Barra do Ribeira e, de maneira aqui resumida, organizaram os momentos apresentados para este EM, são eles (p. 270-271):

1. O reconhecimento do local geográfico e social a ser estudado, com levantamento de fontes históricas e observação do espaço;
2. Definição da problemática após o reconhecimento;
3. Organização do cronograma a ser seguido, identificando tarefas individuais e coletivas: coleta e seleção de materiais e equipamentos;
4. Elaboração do caderno do campo;
5. Pesquisa de campo;
6. Sistematização das informações para análise da problemática e abertura para outros eixos;
7. Produção de material didático (são alunos de licenciaturas da USP);
8. O retorno possível a ser dado à comunidade de pescadores.

Pontuschka (et al, 2009) em capítulo denominado *Estudo do Meio: momentos significativos da apreensão do real* apresenta-os novamente, para melhor organizá-los resumiu-se assim:

1. *O encontro dos sujeitos sociais*, no qual se reflete sobre a prática pedagógica existente na escola para pensar em possíveis ações interdisciplinares (informações providas dos professores, dos objetivos disciplinares, dos conteúdos, definição do objetivo principal da pesquisa e, possíveis locais são exemplos);
2. *Visita preliminar e a opção pelo percurso*, considerando-se escolha e organização coletiva; equipamentos para reconhecimento dos lugares; pensar em fatores como o tempo, tipo de transporte, escolha dos bairros, bibliografia necessária e definição do eixo orientador;
3. *O planejamento do campo e a discussão do roteiro e objetivos* (objetivos referentes à pesquisa e ensino no EM; sobre transformações e permanências no tempo e espaço; das observações para produção de fontes e documentos; compartilhamento dos diferentes olhares dos sujeitos sociais; sobre a coleta de dados; emersão dos conteúdos; instrumentos de avaliação; recursos didáticos e divulgação);
4. *Elaboração do caderno de campo: fonte de pesquisa* (capa, roteiro para o campo, os textos e as entrevistas).
5. *A pesquisa de campo reveladora da vida*. Onde os educandos e educadores precisam superar o cotidiano e construir conhecimento.
6. *Observações e entrevistas: alicerces da coleta de dados em um estudo do meio*, onde as entrevistas são reveladoras de histórias e concepções de mundo, momento de transcrição e categorização e o retorno à sala de aula, pois um Estudo do Meio não se encerra com o trabalho de campo.

E Pontuschka (2014, p. 387), em um dos trabalhos do levantamento realizado nessa pesquisa, exposto mais adiante, apresenta sua forma mais resumida dos momentos de um Estudo do Meio:

1. Preparação para o trabalho de campo;
2. Pesquisa in loco (observação e registro);
3. Organização do material coletado.

Este último, muito parecido com o que Balzan (1987) apresenta em seus trabalhos, que de maneira aqui resumida, apresenta:

1. *O Planejamento* contendo conhecimento prévio do local, coleta da história e seus problemas atuais, seleção dos dados por cada professor; planejar com os alunos a bibliografia prévia e o instrumento de entrevista; e código de atitudes durante o campo;
2. *A Execução, ou o Estudo do Meio propriamente dito* onde contato, entrevista, identificação, observação, coleta, anotação e comparação são algumas palavras resgatadas no texto do autor;
3. *A Exploração dos resultados* com a volta a sala de aula, exploração do objeto de estudo, redação de relatórios a partir de temas para maior elaboração mental e menor rotina, comunicação entre os grupos, levantamento das conclusões, selecionando ideias e esclarecendo dúvidas, apreender os conceitos mais importantes, síntese, e visão global das atividades pelos professores;
4. *A Avaliação* pela observação das atitudes, dos relatórios, pelo nível das comunicações e da síntese, e pelos tipos de dúvidas.

A partir desse resgate dos referenciais, percebe-se a existência de uma gama de momentos e/ou etapas de um Estudo do Meio, algumas vezes diferentes por depender do tipo de pesquisa que será realizada no local, mas em todos eles os autores trazem o trabalho de campo apenas como uma das etapas de um Estudo do Meio. Para facilitar essa visualização, construiu-se um quadro síntese (Tabela 1) com os momentos de um EM, específico ou não, apresentados pelos autores. Veja a tabela:

**Tabela 1:** Síntese dos quatro momentos de EM apresentados.

<b>Etapas básicas do EM</b>	<b>Pontuschka (2013)</b>	<b>Pontuschka (et al. 2009)</b>	<b>Pontuschka (2014)</b>	<b>Balzan (1987)</b>
<b>Antes do Campo</b>	<p>O reconhecimento do local geográfico e social;</p> <p>Levantamento de fontes históricas;</p> <p>Observação do espaço;</p> <p>Definição da problemática</p> <p>Organização do cronograma;</p> <p>Identificação de tarefas;</p> <p>Elaboração do caderno do campo;</p>	<p>Encontro dos sujeitos sociais;</p> <p>Visita preliminar e opção do percurso</p>	<p>Preparação para o trabalho de campo</p>	<p>Planejamento;</p> <p>Conhecimento prévio do local;</p> <p>Coleta da história e problemas atuais;</p> <p>Seleção dos dados (professor);</p> <p>Planejamento com os alunos</p> <p>Bibliografia prévia;</p> <p>Instrumento de entrevista;</p> <p>Código de atitudes.</p>
<b>Campo</b>	<p>Pesquisa de campo;</p>	<p>Coleta de dados</p>	<p>Pesquisa in loco</p>	<p>Execução;</p> <p>Contato;</p> <p>Entrevista;</p> <p>Identificação;</p> <p>Observação;</p> <p>Coleta;</p> <p>Anotação;</p> <p>Comparação.</p>
<b>Após o Campo</b>	<p>Sistematização das informações;</p> <p>Análise da problemática;</p> <p>Abertura de outros eixos;</p> <p>Produção de material</p> <p>O retorno à comunidade de pescadores.</p>	<p>Retorno à sala de aula;</p> <p>Sistematização;</p> <p>Análise do material;</p> <p>Afloramento dos eixos temáticos do currículo;</p> <p>Criação e divulgação.</p>	<p>Organização do material coletado</p>	<p>Exploração dos resultados;</p> <p>Redação de relatórios a partir de temas;</p> <p>Comunicação entre os grupos;</p> <p>Conclusões</p> <p>Ideias e dúvidas;</p> <p>Apreender os conceitos;</p> <p>Síntese;</p> <p>Visão global (professores);</p> <p>Avaliação.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Podemos observar certa flexibilidade na construção e organização dos momentos e/ou passos do Estudo do Meio, alguns são mais detalhados outros nem tanto, ao mesmo tempo em que muitos deles são interligados, para não dizer iguais. Outro fator é que alguns passos são trazidos anteceditos ao conhecimento do próprio eixo orientador do EM, e os dois últimos apresentam forma mais ampla de um Estudo do Meio qualquer.

O segundo momento de Pontuschka (et al 2009) nos apresenta maiores informações e com mais detalhes do que se deve conter no EM, mas também não difere muito do quarto e último, o de Balzan (1987), mesmo quando este o percebia como uma técnica. O que se analisa é que, apesar de diferentes, é preciso ressaltar os contextos históricos da construção dessas propostas, a de Balzan em (1987) e as três propostas de Pontuschka, esta que compreende o EM e seus processos de transformação, enquanto método de ensino e aprendizagem interdisciplinar.

A partir desses referenciais teóricos, surge a necessidade de investigação do que se entende por estudo do meio pelos demais autores da atualidade, o que nos leva acreditar que, o levantamento de trabalhos por periódicos, teses e dissertações é a forma mais viável e interessante de encontrar contribuições dessa prática no contexto educacional brasileiro.

Todavia, é imprescindível a abordagem histórica da construção do que hoje consideramos na Geografia de Estudo do Meio, uma vez que a filosofia dessa proposta foi construída com base no contexto histórico e teórico das Escolas Anarquistas e dos seus pensadores e influenciadores como, por exemplo, Francesc Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus, que através da Educação Anarquista e de uma Geografia Libertária e Social, contribuíram de forma significativa para as perspectivas dessa vertente pedagógica que muito influenciaram algumas características das atividades de Estudos do Meio.

## **Capítulo II: ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DO CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DO ESTUDO DO MEIO: CONTRIBUIÇÕES DE FERRER I GUÀRDIA E ÉLISÉE RECLUS**

Considerando, portanto, investigar e compreender melhor o contexto histórico e de transformação do que entendemos, hoje, por Estudo do Meio, faz-se necessário não só analisar o lugar de surgimento desta prática de ensino, que seriam as Escolas Anarquistas, mas ir além, analisar seu fundador, suas concepções de educação, as influências que sofreu, tanto de pessoas como dos movimentos anarquistas e, com tudo isso, sem deixar de analisar o contexto histórico de todas essas experiências.

Dessa forma, buscamos entender um pouco mais sobre o Estudo do Meio, refletindo sobre seus objetivos primordiais nas Escolas Modernas, o que essa educação anarquista aspirava e o que objetiva-se hoje numa pedagogia libertária, não só considerando os objetivos do professor, mas o que de verdade se busca quando utilizamos nas aulas de geografia uma metodologia de base no pensamento anarquista e libertário.

Portanto, primeiramente, trazemos a história de Francesc Ferrer i Guàrdia, sua pedagogia e os ideais da Escola Moderna, vinculadas ao movimento de luta dos operários de sua época e, conseqüentemente, ligados ao anarquismo. Posteriormente, também apresenta-se Élisée Reclus, um geógrafo anarquista que influencia fortemente a pedagogia de Ferrer e que vê na Geografia uma ciência capaz de colaborar na emancipação do homem em caráter libertário, em respeito e harmonia com a natureza, mas que teve seu pensamento levado ao esquecimento até os anos 1970 quando surge sua retomada, vislumbrando uma tentativa de valorizar as questões políticas, sociais, econômicas e socioambientais na Geografia, através de grandes pensadores como Yves Lacoste e Manuel Correia de Andrade.

O intuito do capítulo é aprofundar a relação entre Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus no que se refere às escolas anarquistas, sua educação libertária, suas práticas e, conseqüentemente, analisar o contexto e a influência no Estudo do Meio dessas experiências políticas, sociais e históricas. Objetivando contribuir também, com a análise do levantamento dos periódicos, teses e dissertações sobre a metodologia de EM e para o ensino de Geografia.

## **2.1 Francesc Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus: as contribuições dos anarquistas, um pedagogo e um geógrafo para o Estudo do Meio.**

É importante salientar a importância do resgate histórico da problemática de pesquisa, que possui uma característica cada vez mais utilizada na Geografia, dado que, a Geografia Histórica vem se tornando uma área bastante estudada e valorizada na ciência geográfica.

A Geografia Histórica busca analisar os processos que transformam determinado fenômeno ao longo do tempo, refletindo sobre os agentes das transformações deste fenômeno e/ou determinado espaço. Erthal (2009) alerta, ao trazer o processo evolutivo da ciência geográfica, principalmente sobre o entendimento do conceito de espaço, que a Geografia Histórica tem grande papel em recuperar as espacialidades pretéritas e, que elas marcam as espacialidades atuais. Fornece-se, portanto, subsídios à abordagem espacial e temporal, segundo o autor.

Se a geografia se coloca como um campo de conhecimento preocupado com a dimensão espacial da sociedade, não se pode esquecer que os fenômenos sociais são, também, temporais. (ERTHAL, 2009, p.30)

A Geografia também busca entender o presente, através do passado histórico, visando um entendimento da sociedade do futuro ou, neste caso, entender melhor o contexto histórico e educativo do Estudo do Meio e como ele vem se transformando ao longo do tempo, principalmente no âmbito do ensino de Geografia.

Buscou-se, portanto, por informações que se mostrassem relevantes, através de referenciais teóricos relacionados com a temática e com os sujeitos relacionados à ela. Estes referenciais construíram um caminho para o entendimento do que seria o surgimento dos Estudos do Meio, não só no Brasil, mas em todo o contexto escolar e educativo que foi possível datar e analisar, além de apresentar seus precursores-influenciadores, seus respectivos ideais educativos, pensamentos e até mesmo atuações, enquanto sujeitos desta historicidade.

Essa sequência de busca e leitura, que muitas vezes uma foi levando a outra, foi realizada durante boa parte do desenvolvimento da pesquisa, interligando sempre a Geografia Histórica e os principais personagens das transformações desta

metodologia de ensino que, atualmente, chamamos de Estudo do Meio, e por fim, buscando responder alguns objetivos da pesquisa.

Ressalta-se que as buscas e leituras foram dadas conforme a necessidade e o surgimento de dúvidas sobre o tema de pesquisa, fazendo com que se procurasse o máximo de informações sobre ela, através de bibliografias de base, mas também de produções atuais e ligadas a uma geografia mais escolar.

### **2.1.1 Francesc Ferrer i Guàrdia e a Escola Moderna**

Antes de introduzir Ferrer i Guàrdia (1859-1904), sua história de vida, um pouco sobre seus ideais políticos e educacionais, além de sua Escola Moderna, que ainda deixa marcas de seu projeto pedagógico de caráter libertário, inclusive em contexto brasileiro, precisamos introduzir resumidamente o recorte espaço temporal.

A Revolução industrial, que ocorria na metade do século XIX, se caracteriza pelo alto grau de mecanização do trabalho de produção existente na Europa, o que culminava na exploração do trabalhador e uma nova redefinição da relação capital/trabalho pelo capitalismo. Além das péssimas condições de trabalho e de exploração, a busca de emprego era constante, provocando super população nas cidades que não estavam preparadas, acabando por oferecer habitações e condições precárias de vida.

Dessa forma, em "1848 foram iniciados os grandes movimentos dos trabalhadores contra a classe dominante na Europa, o que leva ao processo de fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores em 1864" que visava à luta contra a exploração capitalista. É neste contexto histórico de transformações de alguns países da Europa que Ferrer nasce na Espanha, que vivia ainda atrelada à Igreja e a nobreza. (GONÇALVES, 2009, p.38)

Apesar de alguns países da Europa, assim como a Inglaterra, França, Alemanha, Dinamarca, os países nórdicos, e o norte da Itália já se encontrarem no processo da grande indústria que se desenvolvia a ritmo acelerado, outros países do mesmo continente, assim como a Espanha, ainda se encontravam em um profundo desnível diante destes, com somente algumas regiões em início do processo industrial e a maior parte de seu território ainda extremamente agrícola. (Idem, 2009)

Francesc Ferrer i Guàrdia foi idealizador e fundador da *Escola Moderna*, "ele nasceu em 10 de janeiro de 1859, em Alella, um povoado situado a vinte quilômetros

de Barcelona e é o sétimo filho de uma família de pequenos agricultores e tanoeiros de orientação católica" (Rodrigues<sup>7</sup>, 1992 apud ZANARDO, 2012, p.10). Porém, Gonçalves (2009) diz que de fato seus pais não eram tão pequenos assim, pois Ferrer teve acesso à educação, realidade diferente na época.

Todavia, devido ao fato de não serem pequenos camponeses, tiveram condições financeiras de dar a Ferrer uma boa educação – ele chegou até mesmo a estudar em uma escola de jesuítas, num país onde a carência educacional era total. A lei de 21 de julho de 1838, que previa o ensino primário obrigatório em território espanhol, não fora efetivada, assim, num total de dezesseis milhões de habitantes somente quatro milhões de espanhóis sabiam ler e escrever (TRAGTENBERG<sup>8</sup>, 1978 apud GONÇALVES, 2009, p.39)

Apesar disso, já muito cedo tornou-se anticlerical e abandonou a ideia de ser padre, opondo-se à sua família, devido "ao contato com as ideias anticlericais e liberais de seu tio Antonio e seu irmão José" (ZANARDO, 2012) e, assim, vai à Barcelona com seu irmão e emprega-se como escriturário de um republicano aos 14 anos de idade. Este comerciante de farinha, segundo Gonçalves (2009), também tinha ideias liberais e anticlericais, o que pode ter influenciado os pensamentos de Ferrer que aos 20 anos se declarou republicano, mesma época que trabalhou como fiscal da Companhia Ferroviária:

[...] “empregado em uma fábrica de tecidos em Barcelona – onde é tocado pelas idéias anarquistas disseminadas entre o proletariado da grande cidade catalã – e ferroviário [auxiliando diversos republicanos perseguidos a saírem do país]; milita no movimento republicano e anticlerical”. A educação religiosa a que foi submetido no período de sua infância fará com que ele afirme posteriormente, para a realização de um ensino livre e libertário, que “só tinha (...) de fazer o contrário do que vivi”. (LIPIANSKY<sup>9</sup>, 2007, p.48 apud ZANARDO, 2012, p.10)

Quando trabalhou como ferroviário filiou-se ao Partido Republicano Progressista que estava sob forte influência de Ruiz Zorilla, chefe do partido (SILVA, 2011, p.9), o mesmo que Ferrer, em seu *Livro: Escola Moderna*, posteriormente chamará de muito sincero e honesto, mostrando que se tornaram amigos por longa data.

D. Manuel, homem de alta visão e não suficientemente prevenido contra as misérias humanas, costumava me classificar como

7 - RODRIGUES, Edgar. *O anarquismo na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

8 - TRAGTENBERG, M. Francesc Ferrer e Pedagogia Libertária. In: Revista Educação e Sociedade. Ed. Cortez, n.1, 1978.

9 - LIPIANSKY, Edmond Marc. *A pedagogia libertária*. São Paulo: Imaginário/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

*anarquista* cada vez que me via expor uma solução lógica, e portanto sempre radical, oposta às vontades oportunistas e aos falsos radicalismos que os revolucionários espanhóis que lhe assediavam, e ainda exploram, apresentavam, assim como os republicanos franceses, que seguiam uma política de benefício positivo para a burguesia e que fugiam do que poderia beneficiar o proletariado deserdado, alegando se manter à distância de qualquer utopia. (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.2)

Ainda enquanto trabalhava na Companhia Ferroviária aproveitou para trazer o pronunciamento republicano de Manuel Ruiz Zorrilla - este que estava exilado e morando em Paris devido à restauração da Monarquia após a Primeira República Espanhola (1873-1874) - aos generais Villcampa e Merelo.

Ferrer participou de uma derradeira tentativa de ver a Espanha se tornar uma República quando General Villcampa se pronunciou em 1886, mas, esta não alcançou o resultado esperado, pois poucos oficiais o seguiram, e o levante foi sufocado pelo exército na Catalunha. (GONÇALVES, 2009, p. 42)

Por esta ligação com Villcampa e com este ocorrido, ainda em 1886, se exilou em Paris, trabalhando como secretário de Ruiz Zorrilla. Além da influência de pessoas - ao dar aula de espanhol na Associação Filotécnica e mais tarde no Liceu Condorcet - vivia a França um grau de desenvolvimento econômico e político bem diferente da Espanha, questões que fizeram Ferrer refletir sobre o republicanismo instaurado na França e, "assim, seu pensamento republicano começou a se direcionar para um republicanismo de base social, com nuances libertárias". (GONÇALVES, 2009, p.43)

No ano de 1895, quando ocorre o falecimento de Ruiz Zorrilla, Ferrer se afasta dos republicanos e socialistas espanhóis e cria "contato com o movimento operário revolucionário e muitos livre-pensadores e militantes libertários que o aproximaram das ideias anarquistas" (SILVA, 2011, p.9), que seriam, segundo Zanardo (2012), Carlos Malato, Jean Grave e Paul Robin os anarquistas da época.

Neste contexto, a bandeira de luta de Ferrer se torna a educação, e segundo Gonçalves (2009), enquanto exercia papel de professor de espanhol conheceu a senhorita Meunier, ela que teve um papel importante para a criação da Escola Moderna, visto que, através dela Ferrer conseguiu o financiamento necessário para a construção de sua escola.

Segundo o próprio Ferrer, ela era "uma dama rica, sem família, muito afeiçoada às viagens, que estudava o espanhol com a intenção de realizar uma

viagem à Espanha" e eles, na verdade, acabaram viajando juntos por diversos países. Ela, posteriormente, trocou sua antiga fé por um critério racional, certamente influenciada pelo ideal de Ferrer de "ajudar o mundo", acabou por conceder, o que Ferrer chama de "os recursos necessários para a criação de uma instituição de ensino racional: a Escola Moderna". (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.4)

A Escola Moderna de Barcelona foi uma das mais influentes propostas de educação libertária de que se tem notícia, seus métodos e materiais se difundiram entre os operários e intelectuais de várias partes do mundo durante as primeiras décadas do século XX. (SILVA, 2011, p.9)

A Escola Moderna objetivava o ensino livre, racional e científico. Em seu livro Francisco Ferrer i Guàrdia apresenta uma nova concepção de educação trabalhando com questões como: a coeducação de ambos os sexos, a coeducação das classes sociais, a abolição dos prêmios e castigos na escola, o ensino laico e a construção de uma nova biblioteca, que atendesse às necessidades da escola.

A base da proposta racionalista de Ferrer foi uma visão científica do conhecimento. Contrapondo-se, essencialmente, à Igreja e seu método confessional e baseado na fé, o pedagogo catalão acreditava que a experiência e a observação dos fenômenos naturais e sociais é que possibilitariam à criança construir um conhecimento livre de preconceitos e mistificações. Somente desenvolvendo livremente suas faculdades mentais é que os indivíduos poderiam criar suas próprias convicções e buscar a emancipação das instituições e visões de mundo que limitavam seu pleno desenvolvimento. (SILVA, 2011, p.10)

Ao fundar a Escola Moderna, Ferrer visava, portanto, uma escola laica e não estatal, visto que para ele o governo via a alfabetização da mão de obra como algo mínimo na sociedade capitalista de modo de produção da época. E a inauguração da Primeira Escola Moderna de Barcelona foi realizada de modo discreto, juntamente com seu afastamento do anarquismo, pois não queria chamar a atenção do Estado e da Igreja, mas também encorajar todas as boas vontades vindas da esquerda. (GONÇALVES, 2009)

Em 8 de setembro de 1901 ocorre a primeira aula, com alunas e alunos de diferentes classes sociais, que contribuía com a escola utilizando um sistema de graduação de cotas, isto porque Ferrer acreditava no não monopólio do conhecimento e na qual "a educação da mulher [...] também era de vital importância, já que a mulher, na visão de Ferrer, não deveria ficar reclusa ao lar, seu âmbito de ação deveria abrir para todas as atividades da sociedade", mas ele acreditava não só na

coeducação entre os sexos, mas também das classes sociais, o que seria uma "co-educação social". (GONÇALVES, 2009, p.51)

Também se criou uma *escola para professores*, visando formar os educadores para a pedagogia diferenciada da Escola Moderna, em que defendia que "as necessidades e curiosidades dos alunos deveriam estar no programa escolar", pois "não ouvi-los seria sufocar esta necessidade e assim fazer a criança perder o desejo de aprender". (GONÇALVES, 2009, p.54)

Em relação ao seu racionalismo pedagógico, Gonçalves (2009, p.50) diz que ao desenvolver seu método Ferrer "sofreu influência do pensamento de Rousseau, que se opunha ao processo de aprendizagem aplicado pelos educadores religiosos, repleto de normas e regras" defendendo a experiência e descoberta individual dos alunos, em que cada um deles construirá seu próprio conhecimento trazendo ao processo educativo a noção de liberdade como direito e dever.

Mas, diferente dos liberais, os libertários usavam essa forma de pensamento pedagógico visando uma educação de cunho social e coletivo, criticando o capitalismo que gerava as desigualdades e não uma "liberdade individual, dom divino que daria suporte ao projeto burguês de sociedade". (GALLO, 2006, p.39 apud GONÇALVES, 2009, p.50).

Francesc Ferrer i Guàrdia foi o educador espanhol que mais teve suas ideias pedagógicas aplicadas em solo brasileiro, através da fundação de sua escola pelos anarquistas no período da Primeira República. (GONÇALVES, 2009). Dedicou-se à Escola Moderna até 1906, ano em que foi fechada e Ferrer preso, sendo acusado de envolvimento num atentado para assassinar o rei da Espanha que, posteriormente absolvido fugiu do país, mas ao voltar em 1909 por motivos pessoais:

Uma onda de greves e agitações populares, com ataques à igrejas e motim de militares, ocorreram em julho de 1909 em oposição à guerra contra Marrocos, evento conhecido como a Semana Trágica. Ferrer acabou preso e acusado de ser o instigador da revolta. Foi julgado e condenado à morte. No dia 13 de outubro de 1909 o pedagogo Francisco Ferrer i Guàrdia morreu fuzilado no castelo de Montjuic, na Catalunha. (SILVA, 2011, p.10)

O governo espanhol também condena outras pessoas próximas à Ferrer e de seus ideais para que não se deixasse vestígios da escola. Só em 1911 libera os bens deixados por ele porque depois de "dois mil processos decorrentes da insurreição de Barcelona, não acharam provas ou mesmo evidências da intervenção

de Ferrer na Semana Trágica de Barcelona". (RODRIGUES, 1992 apud GONÇALVES, 2009, p.54)

Apesar de sua morte a Escola Moderna, em 1908, contava com mil alunos e os materiais editados para o uso da escola foram utilizados por "inúmeras escolas privadas da época" e que através do movimento anarquista da Europa e com o advento das imigrações para as Américas, seu pensamento educacional foi trazido e adotado no Brasil. (SAFÒN<sup>10</sup>, 2003, p.26 apud GONÇALVES, 2009)

Nesta pesquisa temos maior interesse nos aspectos da pedagogia de Ferrer, principalmente das atividades escolares na Escola Moderna, onde existiam atividades extracurriculares como as visitas escolares (em fábricas, museus e etc.), a extensão universitária (com conferências aos domingos para discussões e palestras de professores universitários com o público em geral) e a correspondência escolar entre os alunos de diferentes escolas.

Com especial interesse nas primeiras atividades citadas, pois sabemos que, conforme Pontuschka (2013), essa pedagogia de Ferrer influenciadora das Escolas Modernas no Brasil e, principalmente, com atividades de "visitas" nos diversos espaços a serem estudados pelos alunos, tem grande influência pelo o que se entende, atualmente, por Estudo do Meio.

A partir disso, é interessante levantar um pouco mais deste pensamento libertário e, conseqüentemente, de um influenciador direto de Francesc Ferrer i Guàrdia, o geógrafo anarquista Élisée Reclus que adotava o ideal de se *aprender pela natureza*, pensamento que se mostrou presente no livro de Ferrer e na própria Escola Moderna do pedagogo.

### **2.1.2 Élisée Reclus: um geógrafo anarquista**

Jean Jacques Élisée Reclus (1830-1905) foi um geógrafo e anarquista francês nascido em uma família humilde, em uma cidade chamada de Sainte-Foy-la, era filho de um pastor calvinista e de uma professora do primário. Aos 13 anos foi levado à Alemanha, junto com seu irmão mais velho Élie, para estudar em uma escola religiosa, mas teve problemas com seus educadores e voltou à casa paterna. Ele também tentou cursar teologia protestante, mas foi expulso da faculdade devido aos seus ideais republicanos.

10 - SAFÓN, R. O racionalismo combatente de Francesc Ferrer y Guàrdia. Ed. Imaginário, São Paulo, S, 2013.

Quando voltou à Alemanha já com 19 anos, em 1851, tornou-se aluno de Karl Ritter em Geografia e de Schmidt em Economia Política na faculdade em Berlim. Porém, ainda naquele ano, Luís Napoleão deu o golpe de Estado, proclamando-se imperador da França, o que fez Reclus, fugir para a Inglaterra e, posteriormente, à Irlanda que na época vivia em crise econômica devido à dominação inglesa, ocorrendo também a emigração dos irlandeses para os Estados Unidos, local que Reclus também foi em 1852. (ANDRADE, 1985, p.12). Sabe-se que, esta vivência inspirou Reclus a analisar e escrever sobre aquela realidade:

Foi durante os trajetos percorridos a pé em solo irlandês que observou o nível de atraso da agricultura local, mas igualmente os mecanismos de dominação e expropriação inglesa utilizados contra os camponeses locais, através principalmente da renda da terra. Um fato que lhe levou a convencer-se que a propriedade da terra é uma das condições necessárias à liberdade dos indivíduos. Trata-se de um esboço do que mais tarde seria um dos fundamentos do seu pensamento geográfico, o qual estabelece como conceito básico o desenvolvimento desigual em função da uma sociedade com interesses opostos. (ZAAR, 2015, p.6)

Segundo Zaar (2015), a fim de analisar melhor as causas deste processo, Reclus foi aos Estados Unidos com os poucos recursos que tinha e trabalhou como preceptor na casa de Septime Fortier, um latifundiário produtor de cana-de-açúcar e proprietário de escravos. Lá observou a ligação da Igreja para com os proprietários de terras e escravos e, por isso, rompeu com a religião e tornou-se ateu.

Dois fatos lhe impressionaram muito e lhe revoltaram. Um foi que o tráfico de homens e de mulheres se praticava com a mesma "liberdade de consciência" como se vendessem ou se comprassem rebanhos de animais. O outro foi a constatação de que a Igreja estava comprometida com os proprietários de terras e de escravos, inclusive participando ativamente do processo: comprando terras e escravos. Esta situação, vinculada às experiências desagradáveis que havia tido na Europa com relação às instituições religiosas protestantes, fez com que Reclus apressasse a sua ruptura definitiva com a religião protestante e aderisse ao ateísmo. Os seus ideais socialistas de liberdade não lhe permitiam aceitar a escravidão humana e tampouco conviver com a mesma. (Idem, 2015, p.7)

Voltando à França escreveu, principalmente sobre os países que conheceu e as experiências que tivera, acabando por assinar um contrato com a Editora Hachette para elaborar guias turísticos devido ao seu conhecimento sobre o território europeu e americano, "esta atividade, que se prolongou entre 1859 e 1862, lhe permitiu usufruir de uma das formas de liberdade que mais apreciava: viajar" (ZAAR, 2015, p.8).

Com esta oportunidade pôde visitar diversos países europeus como França, Alemanha, Suíça, Itália e Espanha, realizando trabalhos de campo que, posteriormente lhe possibilitaram caracterizar as paisagens com propriedade e conhecimento e, também, a escrever e publicar textos vinculados à Geografia Física no período de 1860 a 1868. Estes fatores, conseqüentemente, contribuíram para que, enquanto escritor e geógrafo, ingressasse na prestigiada Sociedade Geográfica de Paris em 1862, na qual obteve acesso à biblioteca e à mapoteca da Instituição, fontes das principais informações conhecidas e disponíveis da época. (Idem, 2015)

Élisée Reclus viveu em Paris até 1871, onde o seu livro denominado "Livro *La Terre – description des phénomènes de la vie du globe*, publicado em 1869, deu a ele prestígio e fama, sendo considerado pela Universidade de Friburgo como "o discurso do método da Geografia" "e ao mesmo tempo tinha uma vida política ativa, participando das organizações anarquistas e ligado ao líder russo Mikhail Bakunin, conhecidos desde 1864 e amigos até a morte. (ANDRADE, 1985, p.12)

Após a guerra franco-alemã onde "Reclus, libertário, anarquista, com seus irmãos Paul e Élie, aderiu à Comuna e foi aprisionado, de armas na mão, pelas forças legas". (Idem, 1985, p.13)

O movimento internacional da época conseguiu do governo francês a comutação da pena para um exílio por dez anos, permitindo, também, que se estabelecesse na Suíça. Mesmo com os acontecimentos, Andrade (1985) diz que, a editora Hachette não o abandonou, mantendo contato para que Reclus escrevesse a *Grande Geografia Universal*. Porém,

[...] inibia a exposição de guinadas anarquistas nas obras de Reclus, fazendo com que ele desenvolvesse uma geografia de cunho libertário nas entrelinhas. A Hachette recusou publicar sua última obra, *L'Homme et La Terre*, pois era dotada de um anarquismo geográfico explícito. [...] Posteriormente à *Nouvelle Géographie Universelle*, Reclus publica os primeiros volumes de *L'Homme et La Terre*, em 1905, sendo o restante publicado após sua morte, até 1908. (PINTO, 2011, p.9)

Apesar do exílio, segundo Andrade (1985), existia o fato de que a editora "não desejaria, naquele momento, publicar livros de um autor condenado por ideias anarquistas e por pegar em armas contra o governo, mesmo tratando-se de um escritor de grande público e de ampla penetração no mercado" além do temor em contrariar os ideais do público alvo, devido aos aspectos religiosos, políticos e sociais tratados por Reclus, logo, ele "deveria se submeter às exigências do editor,

que salientava ter contratado o trabalho do geógrafo e não do anarquista". (Idem, 1985, p.14)

Com este contrato, se submetendo às exigências do editor, escreveu a *Nouvelle Géographie Universelle* em forma de fascículos de 1875 a 1892, que proporcionou viagens para outros lugares e, no último ano, "recebeu medalha de ouro da Sociedade Geográfica de Paris, e no ano seguinte, a da Sociedade Geográfica de Londres. Sua última longa viagem foi feita ao Brasil, Argentina, Uruguai e Chile". (ANDRADE, 1985, p.14)

Reclus se diferenciava dos geógrafos de sua época - e mesmo atuante na política acabou se dedicando mais à Geografia, ao contrário de Kropotkin – pois tinha "compromisso com a análise dialética das relações homem/natureza e [...] procurou desenvolver um livro que estudava a natureza e, ao mesmo tempo, analisava a ação do homem operando nela transformações substanciais" (Idem, 1985, p.17)

Os demais geógrafos, como La Blache, ignoravam a existência das classes sociais, considerando-as categorias de análises dos sociólogos e historiadores, concentrando seus estudos nos gêneros de vida dominantes nas sociedades primitivas, assim como, não aprofundavam pesquisas sobre a vida urbana e o processo de industrialização, que é retratada por Reclus, quando ele analisa a questão do progresso dos europeus no século XIX, que trazia benefícios às classes dominantes, mas, sobretudo, desvantagens aos pobres e aos países colonizados. Reclus também tratava de assuntos como a miséria instaurada nas cidades industrializadas, que eram abastecidas pelo êxodo rural dos camponeses. (ANDRADE, 1985)

Em seu Livro *O homem e a Terra*, escrito sem as censuras editoriais, Reclus apresenta uma "visão vertical da ação do homem na superfície da terra, cobrindo duas categorias: o espaço e o tempo", em que:

[...] a problemática é apresentada de forma muito ampla, e Reclus corrobora a sua afirmativa de que "a geografia é a História do espaço, enquanto a História é a geografia do tempo" propondo-se a fazer uma geografia social. São analisados com profundidade os temas mais diversos e atuais [...] A obra é tão ampla que os geógrafos mais comprometidos com o conceito vidaliano de "geograficidade" não a aceitam como geográfica, e sim, muito mais, como obra sociológica ou histórica. E o estabelecimento de limites entre o saber geográfico e do saber sociológico sempre foi preocupação constante entre especialistas". (Idem, 1985, p.19)

E é neste sentido, também, que se identifica um dos motivos da negligência aos trabalhos e ao pensamento de Reclus, visto que além da expressão *anarquismo* ser vista de forma negativa na época, também existia em Reclus o pensamento de uma geografia social e libertária, que reconhecia as lutas e as classes sociais na Geografia, pensamento que era diferente dos geógrafos e pensadores daquele século.

Este fato, da negligência ao seu pensamento e obra, é umas das características mais tratadas nos textos atuais sobre Élisée Reclus, assim como a retomada do seu contexto histórico e da epistemologia da geografia, principalmente a alemã, o que torna necessário um pouco mais de aprofundamento deste contexto histórico e geográfico, e posteriormente, aprofundar o pensamento reclusiano.

### **2.1.2.1 O Contexto histórico, teórico e de negligência do pensamento de Élisée Reclus**

Muitos dos artigos que tratam deste geógrafo e anarquista vêm ao encontro do contexto histórico - principalmente da ciência geográfica - de seu pensamento incluindo sua negligência durante sua trajetória de vida, política e geográfica, mas também, da retomada das suas concepções de geografia anarquista, libertária, excêntrica, porém atual. Entre alguns dos autores estão Yves Lacoste (1988), Andrade (1985), Castro e Alves (2013), Pinto (2011), Machado (2011).

Manuel Corrêa de Andrade escreve na introdução do Livro *Élisée Reclus – Geografia*, onde organiza alguns textos de Reclus, algumas características e uma retomada da epistemologia geográfica, mas de caráter à inserção do geógrafo anarquista no contexto histórico geográfico e, por isso, de forma mais resumida, mas com importante diferencial: as interessantes análises das geografias de La Blache, Ratzel e Reclus.

Yves Lacoste (1988, p.50), conhecido pela retomada ao pensamento reclusiano, evidencia Reclus como o primeiro "grande" geógrafo da França e não Vidal de La Blache, afirmando que o primeiro atingiu um grande público e teve considerável sucesso em suas obras, mesmo fora dos sistemas escolares, porém, seu nome e suas obras, foram cuidadosamente esquecidos na Universidade. Mas o que chama a atenção de Lacoste é que Reclus reconhece que a Geografia "não

somente não pode ignorar os problemas políticos, mas ela permite colocá-los melhor, ou revelar a importância dos mesmos".

Já, para o autor, La Blache

[...] em livros como *Tableau géographique de la France*, procurou desviar a atenção do geógrafo dos problemas políticos, dos problemas urbanos e do processo de industrialização já bastante avançado. Ligou-se demasiadamente ao estudo dos problemas rurais e deu grande importância à análise dos gêneros de vida. Sabendo-se que La Blache era o primeiro professor universitário de geografia na França e que estava profundamente ligado à política governamental francesa, é de se compreender que ele tivesse uma linha bem diversa da de Reclus, que se portava como revolucionário e um contestador da permanência do Estado. (ANDRADE, 1985, p.23)

Para entender o pensamento de Reclus, destaque-se o que seriam, segundo Zaar (2015), alguns de seus influenciadores: Jean-Jacques Rousseau (como visto anteriormente), Pierre Joseph Proudhon e Karl Ritter.

O pensamento rousseauiano sobre a harmonia natural, as teses positivistas e evolucionistas, a dialética de Proudhon vinculada aos princípios da ajuda mútua como motor da humanidade, expressado também por outros anarquistas entre eles Bakunin e Kropotkin, e as concepções de Ritter sobre a importância da história nos estudos geográficos foram as teorias que mais contribuíram para a formação reclusiana, dando o impulso inicial às ideias desenvolvidas ao longo da sua vida científica. (ZAAR, 2015, p.14)

Especificamente aos geógrafos influenciadores de Reclus temos Alexander Von Humboldt e Carl Ritter, estes, por vez, trazem os aspectos dos estudos descritivos e de observação baseados em Kant (CLAVAL, 2006 apud PINTO, 2015, p.2). Humboldt e Ritter estão intimamente ligados historicamente ao reconhecimento da Geografia como uma ciência autônoma na metade do século XIX, isto, sem "renegar todo o conhecimento geográfico elaborado desde a antiguidade e já consolidado na velha Grécia por pensadores como Heródoto, Estrabão e Ptolomeu" (ANDRADE, 1985, p.8). Os dois trazem a Reclus uma:

perspectiva geográfica do holismo, que será, a partir de Ratzel e com maior intensidade em La Blache, esquecida por aderirem ao caráter fragmentário da ciência moderna. (PINTO, 2011, p.4)

Sobre a perspectiva antropológica e social da Geografia de Reclus, considera-se a influência de Karl Ritter, pois, até então, o pensamento reclusiano era embebido por noções estritamente naturalistas, segundo Andrade (1985 apud PINTO, 2011, p.4), mas, contudo, Reclus se distanciou daquela "visão teológica e

organicista do mestre, destronando a geografia sobre base abstrata até ele construída, calcificando sua maturidade intelectual e originalidade libertária" (PINTO, 2011, p.4). Ratzel, igualmente aluno de Ritter, também apresenta preocupações antropológicas, porém

Politicamente conservador, solidário com a política prussiana, ele escreveu um Antropogeografia e, em seguida, uma geografia política em que procurou enfatizar o papel a ser desempenhado pelo Estado, sem distinguir este do povo. Para ele, que possuía uma visão totalitária da organização social, Estado e povo se confundiam e tinham as mesmas aspirações. Este fato justificava politicamente a tutela da sociedade, da nação, pelo Estado. Ratzel dedicou-se ao estudo da extensão do território sob controle de cada Estado e sua posição geográfica, assim como ao problema da maritimidade e da continentalidade. Admitiu que os Estados tinham direito de expandir seu território deslocando fronteiras, para realizar o bem-estar dos seus cidadãos e para ampliar o seu poder. Daí reconhecer a necessidade da existência de povos dominadores e de povos dominados. (ANDRADE, 1985, p.9)

Já a visão de Reclus, para Machado (2011, p.6-7), ia muito além da análise da formação das sociedades dos seus contemporâneos Ratzel e La Blache, pois estes pouco ou nada falavam das cidades, enquanto Reclus já problematizava a questão urbana relacionada à especulação imobiliária e o processo de expulsão da população pobre do centro. Para o autor, Reclus percebe a produção do espaço e a descreve como parte de um processo de evolução das sociedades, isto, antes mesmo do surgimento da Geografia Crítica. Porém, a Geografia de Reclus não estava de acordo com seu tempo e, por isso, os geógrafos da época ora alegavam que suas obras eram meramente descritivas, baseando-se na *Nouvelle Géographie Universelle* que tinha sérias restrições impostas pela Editora Hachette, ora alegavam justamente o oposto, onde

[...] afirmam alguns geógrafos, como o discípulo de Vidal de La Blache, Jean Brunhes (1869-1930) em sua *La Géographie Humaine* (1910), que a obra póstuma de Reclus (referindo-se ao Homem e a Terra) contém interessantes pontos de vista geográficos, mas é sobretudo história e sociologia. (PELLETIER, 2010, p.12 apud MACHADO, 2011, p.7)

Isto, porque na época se pensava uma geografia fragmentada e que necessitasse determinar o que é e o que não é geográfico, e mesmo que estas questões, também, se encontrem nos dias atuais, no século XX as concepções de Geografia foram fortemente afetadas pela Guerra Fria, acabando por existir "de um lado uma Geografia a serviço do Estado e do Capital de outro uma Geografia

Marxista, supervalorizando as abordagens econômicas em detrimento das demais relações que se inserem no espaço". Dessa forma, a Geografia de caráter social de Reclus cai em esquecimento, uma vez que ele não poderia ser exaltado por capitalistas e nem por marxistas. (MACHADO, 2011, p.8)

Mas Lacoste (1988, p.61) alerta que mesmo que as aspirações políticas anarquistas de Reclus fossem sustentáculo de sua obra, ele não fez alusão a ela em *O homem e a terra*, como também não o fez na *Geografia universal*, o que, na verdade, se "é fácil fazer abstração das atividades militantes de Reclus, não é possível considerar sua geografia escamoteando o lugar considerável que ele dedica aos fenômenos políticos". E que a recusa dos geógrafos universitários é de admitir "a geograficidade dos fatos que advêm da política, mormente aqueles que traduzem o papel dos diferentes aparelhos de Estado". (Idem, p.61). Nisto, aqui entende-se que a negligência é muito mais à geografia que valoriza os aspectos políticos e sociais do que necessariamente a um geógrafo de posicionamento político anarquista.

Lacoste (1988) diz que para o geógrafo superar essa repulsa sobre as questões geopolíticas, e que faça desse tema uma obra capital, é necessário ter motivações poderosas, o que foi o caso de Elisée Reclus ao escrever *O homem e a terra* e denunciar as injustiças e opressões, mas também foi o caso de Vidal de La Blache quando ele redigiu *A França de Leste*, onde trazia que a Alsácia e a Lorena deveriam voltar a ser francesas. As posições dos dois, um comunista libertário e um conservador patriota, podem até serem consideradas diferentes, porém, faz Lacoste questionar se o engajamento sentimental de um e de outro é semelhante, visto que, La Blache escreveu *A França do Leste* apenas em 1916, enquanto seu filho, também geógrafo, acabava de ser morto na frente de batalha, enquanto Reclus criou uma geografia militante e a organizou sozinho.

É a causa a lastimar que obriga Vidal a passar além do tabu geopolítico e a quebrar os limites da geografia que ele considerava digna do discurso universitário, para mobilizar todos os argumentos. Enfim, última semelhança entre Reclus e esse Vidal: sua rejeição pela corporação durante decênios. (LACOSTE, 1988, p.65)

O que interessa a Lacoste é analisar as concepções de geografia de cada um desses geógrafos que, nestas duas obras capitais, traduzem uma ampla geograficidade e uma grande preocupação com as estruturas econômicas e sociais dos problemas geopolíticos. Só que, existiu também uma escamoteação da obra de

Vital, visto que *A França do Leste* foi, para Lacoste, é uma grande obra geopolítica, mas que não foi considerada pela corporação dos geógrafos universitários e isso é surpreendente, apesar de nada comparável ao esquecimento total da obra de Reclus, que até metade dos anos setenta desapareceu. Lacoste (1988, p.65) nos guia, então, ao entendimento deste porquê:

Que as idéias do anarquista Reclus tenham podido amedrontar outrora os meios "bem-pensantes", ainda passa (isso não impediu, contudo, o sucesso de sua obra entre as pessoas cultas), mas que a corporação dos geógrafos, onde homens de esquerda desempenharam um papel não-negligenciável a partir dos anos cinqüenta, tenha continuado a ignorar Reclus, é algo completamente inacreditável! É, de fato, a partir dessa época que os geógrafos, mais ou menos influenciados pelo marxismo, começaram a expandir o campo da geograficidade e a levar em consideração os problemas econômicos e sociais. Como aconteceu que Reclus não tenha sido redescoberto concomitantemente?

Lembramos que Reclus, comunista e libertário, realizava críticas a determinados pontos de vista de Marx, inclusive mais fundamentadas atualmente, e que foi, também, negligenciado pelos seus seguidores, já que os dois se confrontavam em congressos socialistas. Logo, para Lacoste (1985), se Reclus fosse apresentado como um marxista teria sido redescoberto, uma vez que sua obra é considerada progressista e chama a atenção por dar importância às lutas de classes e à liberdade, porém, essa adversidade entre os dois, pode ter contribuído para o atraso da sua redescoberta, ou seja, a partir dos anos cinquenta, juntamente com a inserção do pensamento de "esquerda" na Universidade francesa.

Para Pinto (2011, p.6) Yves Lacoste estava destacando justamente o "temor dos marxistas pelo anarquismo, e de suas atitudes enquanto reprodutores dos aparelhos ideológicos do Estado, pela via da geografia universitária" e que isto causou uma ineficiência no entendimento e estudo da geograficidade reclusiana, além de denunciar que a obra de Reclus foi pilhada pelos universitários e utilizada sem o devido reconhecimento.

Contudo, o antigo "communard", proscrito da França, não pôde criar uma "escola", e seu nome foi cuidadosamente esquecido na Universidade, em particular por aqueles que "pilharam", sem vergonha, os dezenove tomos de sua grande Geografia universal, às vezes para se utilizar de numerosas passagens dessa obra naquela que estava colocada sob a patronagem de Vidal. (LACOSTE, 1988, p.50)

Outros autores também fazem críticas sobre o esquecimento do pensamento reclusiano à Vidal e Ratzel, visto que os dois são contemporâneos de Reclus e teriam combatido, junto com demais geógrafos da época, a geografia social deste libertário, pois, segundo Machado (2011), tanto La Blache quanto Ratzel procuravam defender a expansão colonialista através de seus estudos, tentando justificar as ocupações dos territórios e, acabando por praticar uma geografia que serviu ao Estado, já Reclus

[...] procurava com seus estudos as respostas para a emancipação dos povos, para a vitória dos oprimidos sobre os opressores, pregava a pressão em períodos de evolução que efetivassem uma revolução, desnudava as relações de poder, não somente do Estado, mas das elites e sua efetivação sobre o espaço. (MACHADO, 2011, p.6)

Ressalta-se que, quando Lacoste escreveu em sua primeira edição de *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* também recebeu críticas e indignou parte da corporação de geógrafos universitários, alguns até pela má interpretação do título da obra que, na verdade, pretende demonstrar que a Geografia serve, também, e não só, para organizar territórios e para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade. Para isto, o autor apresenta duas geografias: uma de origem antiga, a geografia dos Estados-maiores, que representa um saber estratégico e é utilizado como instrumento de poder, e a outra dos professores, que surge posteriormente e que tornou-se um discurso ideológico que mascara, justamente, as características estratégicas da primeira.

Lacoste pretende mostrar com destaque a importante relação das questões políticas e sociais com a Geografia, e não só as econômicas (com Marx, por exemplo) e nem apenas as físicas, como os primeiros grandes geógrafos daquela época, que até trabalhavam questões antropológicas, mas não apresentavam destaque, nem mesmo um aprofundamento maior, às questões sociais e ao processo de industrialização e urbanização que, na época, cresceu e trouxe grandes transformações no mundo e, conseqüentemente, na relação homem-meio. É dessa forma, também, que entende-se o porquê de Lacoste, assim como outros, introduzir e retomar o pensamento e as obras de Élisée Reclus.

Segundo Pinto (2011 p.5), é "irônico notar que Reclus era o único geógrafo de formação [...], estando entre um cientista natural (Ratzel) e um historiador (La Blache), mas obteve menor visibilidade do que seus pares" e que mesmo nas

décadas de 1970 a 1990, Reclus não foi considerado como partícipe de uma geografia crítica radical estadunidense, mesmo sendo paradoxal não veiculá-lo a ela, logo, a retomada de Reclus se mostrou mais fortemente, em outros pensadores, a partir de 1990 e mais fortemente nos dias atuais.

Por fim, mas longe de acabar a discussão, trazemos também as reflexões de Georges Roques (2015, p.23) ao analisar o campo científico e a dimensão política que “escolheu” a Geografia dos lugares de Vidal contra a Geografia do indivíduo de Reclus, que valorizava aspectos políticos numa geografia engajada que procurava um espaço na Universidade e, conseqüentemente, disputava lugar em meio a outras disciplinas, ou seja, “é bem mais a Geografia de Reclus do que o homem político que é rejeitada. O político foi, então, só o álibi para rejeitar uma disciplina julgada simultaneamente inadequada e perigosa”.

### **2.1.2.2 A Geografia Anarquista e Libertária de Élisée Reclus**

*O homem é natureza adquirindo autonomia  
(RECLUS)*

Propondo refletir sobre a influência do pensamento de Élisée Reclus com as Escolas Modernas de Ferrer e, conseqüentemente, de suas práticas vinculadas a uma pedagogia libertária, pretende-se explanar um pouco mais o pensamento reclusiano.

Para Paul Boino (2010) a geografia de Reclus era, principalmente, social, econômica e política colocando em relevo os modos de produção, os sistemas de exploração capitalista e de opressão estatista, diferente da geografia de La Blache, não porque uma invalidava a outra, mas porque não tinham o mesmo foco. O problema é que, as análises reclusianas foram evacuadas devido a refutação dos vidalianos de tudo o que, para eles, não era Geografia, conforme ressaltam Lacoste e Giblin<sup>11</sup>.

Inclusive, Jean Brunhes<sup>12</sup>, discípulo de La Blache e trazido como um dos grandes pensadores da Geografia por Ruy Moreira (2010) escreveu “prefiro não falar aqui da obra póstuma de Reclus que contém interessantes pontos de vista

11 - Béatrice Giblin-Delvallet é uma cientista geopolítica francesa e fundadora do Instituto francês de geopolítica da Universidade de Paris VIII.

12 - Escreveu em *La Géographie Humaine* em 1910.

geográficos, mas que é sobretudo história e sociologia” (1910 apud PELLETIER, 2010, p.13)

Ruy Moreira (2010) traz La Blache e Reclus, juntamente com Brunhes - este último possui uma geografia surpreendente, assim como os dois primeiros, segundo o autor - para caracterizar uma das linhas da geografia clássica, pois estes três possuem um mesmo momento histórico. O autor nos apresenta a matriz reclusiana como reveladora da sua própria visão comunitária e libertária de mundo, e que o espaço seria a categoria-chave do seu construto.

Segundo o autor, Reclus traz um conceito de espaço indissociado do homem e natureza e, a partir disso, a própria indissociabilidade do homem e da natureza, logo, sua geografia é livre das dicotomias geográficas conhecidas. Essa atenção à Reclus nos parece maior que a de Paul Claval na época, pois segundo Andrade (1985), o mesmo dedicou pouco espaço ao geógrafo anarquista, além de que o interesse pela obra de Reclus vem aparecendo mais fortemente nos últimos anos. E podemos afirmar aqui, que pelo número de publicações sobre ele, essa retomada do pensamento reclusiano vem ganhando espaço cada vez maior na atualidade.

As finalidades sociais da Geografia de Reclus, para Roques (2015, p.19), são claras, além disso, ela “deve ser útil ao indivíduo em uma sociedade em harmonia com a natureza”, logo, para o autor alguns fatos levam a crer, sim, que Reclus seria o inventor da Geografia social, sugerindo que a sua obra *O Homem e a Terra* deveria ser, na verdade, denominada “O Homem, Geografia Social”, considerando-o como um precursor. Ele analisa o pensamento reclusiano em:

Dois imaginários [que] interpenetram-se constantemente: o imaginário ecológico enraizado em sua geografia social e o imaginário anarquista ancorado em sua visão política. Ele emprega termos de “meio-espaço” e “meio-tempo”, dinâmicos, em um tempo em que o determinismo físico e naturalista domina. (Idem, p.19),

Ocultada pelos vidalianos por ser considerada descritiva em alguns momentos e não-geográfica em outros, e também rejeitada pelos marxistas, pois para Reclus o espaço não era simples e unicamente um reflexo do sistema econômico, a obra do geógrafo anarquista só sai das sombras em 1970, principalmente, através de Roger Brunet e Yves Lacoste. (BOINO, 2010)

Para Pinto (2011, p.11), neste conjunto de natureza e sociedade, espaço e tempo, considerado por Reclus, forma-se um discurso abrangente da geografia que terá uma epistemologia anarquista como sustentação teórica. Além disso, Reclus é

considerado, pelo autor, como “protagonista do pensamento crítico-social da geografia, que ao mesmo tempo não fragmenta o saber pela oposição entre geografia física e humana, não dualizando o pensamento em espaço-temporal”.

Especificamente, quando se trata de geografia anarquista é imprescindível trazer o pensamento de Reclus, isto porque, para o autor não há referências científicas de uma geografia anterior a dele que

[...] se alinhou à perspectiva da organização espacial pela sociedade, almejando o fim do Estado, em busca de uma sociedade ácrata. O anarquismo de Reclus é, em essência, geográfico, e a sua geografia, conseqüentemente, é anarquista”. Conforme aponta Creagh<sup>13</sup> (2011), não há efetivamente uma escola de geografia libertária, e sim um corpo embrionário de ideias, que Reclus foi pioneiro no desenvolvimento desse pensamento libertário no interior da geografia. (PINTO, 2011, p.7-8)

A proposta do autor é mostrar uma outra via de interpretação do pensamento de Reclus, pois acha que “reduzir sua monumental geografia ao positivismo mecanicista é descaracterizar toda a diversidade temática e a grandeza epistemológica que sua obra detém” (PINTO, 2011, p.1). Assim, considera-se que o anarquismo foi enriquecido pela via geográfica de Reclus e de Kropotkin, ao mesmo tempo em que esta foi utilizada, por ambos, para contribuir com o anarquismo. Seria, então, o Anarquismo de Reclus geográfico e a sua Geografia anarquista.

Kropotkin e Reclus utilizaram a geografia como ciência que contribuiu para o anarquismo, mas é efetivamente em Reclus que se desenvolve uma geografia anarquista. De uma forma geral, refere-se a Reclus como geógrafo e anarquista, separadamente (DUNBAR, 1989, ANDRADE, 1985, NETTLAU, 2008, entre outros), apagando a sua importância como geógrafo anarquista. Os trabalhos de Lacoste (1988, 2005), Giblin (2005b), Clark and Martin (2004), Duarte (2006), entre outros, abordam a importância de Reclus enquanto geógrafo anarquista. (PINTO, 2011, p.8)

Segundo, “como geógrafo, Reclus foi militante anarquista e pensou o anarquismo através da geografia. A sua geografia era o resultado simbiótico entre homem e natureza” e que no pensamento reclusiano a possibilidade de uma sociedade livre seria “pelo entendimento dos mecanismos de funcionamento dessa relação simbiótica. Para que se chegue à autonomia total dos indivíduos e dos grupos sociais, é necessário que [...] saibam pensar o espaço que eles modelam” (Idem, 2011, p.8)

Para o autor, a geografia anarquista de Reclus é o que ele denomina de geografia social, já que não ocorreu abertamente sustentação teórica do anarquismo, devido às censuras, incluindo as da editora Hachette. Por sua vez, a geografia de Reclus não teria nascido anarquista, o que havia, primeiramente, era uma geografia libertária, ou seja, “uma forma de pensar a transformação da natureza pela sociedade na busca pela liberdade” (Idem, p.8-9). O autor considera que o legado de Reclus está presente no libertarismo geográfico atual, que tem por fonte das problemáticas ambientais o modo de vida empreendido pelo capitalismo.

A gênese da geografia crítica, que direciona caminhos de autonomia e organização equitativa do espaço, está nas concepções reclusianas. Portanto, toda a geografia de Reclus, dos seus relatos de viagens de meados do século XIX até a geografia anarquista do início do século XX, é libertária. As riquezas escalar, analítica, holista, política e literária formam a plurivocalidade geográfica reclusiana. Indicam, assim, o libertarismo no pensamento geográfico. Toda a geografia que contesta, denuncia e busca a alteração da organização desigual do espaço é em essência libertária. (PINTO, 2011, p.12)

Pinto (2011) traz que, apesar de excêntrica, a geografia libertária de Reclus é atual. Ao pensar o espaço pela noção libertária ele fez, portanto, uma geografia preocupada com as questões sociais, políticas, econômicas e, inclusive, as socioambientais que, segundo o autor, é a confirmação da atualidade do pensamento reclusiano. Ao encontro, Machado (2011, p.12) acredita que é através das contribuições de Reclus que se pode construir uma Geografia Libertária para o século XXI e que esta auxiliará “na construção dos alicerces para uma sociedade livre, justa e, sobretudo, humana”.

Na busca de uma Geografia social, preocupada com as injustiças e desigualdades existentes na sociedade e, de formar um sujeito mais consciente e crítico, Reclus usou como base tanto o pensamento político anarquista como o de geógrafo, construindo uma Geografia Libertária que valorizava o papel da educação. Entendendo melhor o pensamento revolucionário dos anarquistas e do lugar que eles ocuparam nas Escolas Modernas do Brasil, entre o final século XIX e início do XX, faz-se necessário tratar, a seguir, da influência entre Reclus e Ferrer, e de ambos para a construção de uma pedagogia libertária. Além disso, trazer um pouco sobre a educação libertária brasileira e, por fim, da natureza pedagógica das práticas de Estudos do Meio.

### Capítulo III: A INFLUÊNCIA DE ÉLISÉE RECLUS E FERRER I GUÀRDIA NAS ESCOLAS ANARQUISTAS E NA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

#### 3.1 A relação entre Élisée Reclus e Ferrer i Guàrdia: anarquismo, educação e a Escola Moderna

O movimento anarquista possui grande importância neste contexto, visto que Ferrer i Guàrdia foi influenciado, mas, também, influenciou os anarquistas com seu pensamento educacional, e estes últimos foram fundadores das Escolas Modernas no Brasil no início do século XX. O país vivia o início do processo de industrialização e a mão de obra era, principalmente, de imigrantes europeus, além disso, o índice de analfabetismo no Brasil era enorme.

Como sabemos, Ferrer conheceu Reclus (além dos anarquistas Paul Robin e Sebastien Faure) em meados da década de 1890, mesma época que desenvolveu a maior parte de suas propostas pedagógicas. Além de iniciar, neste momento o contato com o ensino fora do âmbito confessional e religioso, ele, também, obteve acesso às obras e algumas pessoas que o inspiraram. (SILVA, 2011, p.9-10)

Na obra intitulada *Escritos sobre Educação e Geografia*, de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin, existem as traduções de cartas trocadas de ambos com Francesc Ferrer i Guàrdia. Na carta destinada à Reclus, Ferrer solicita a produção de um livro destinado à Geografia para a Escola Moderna, mas obteve negativa, pois segundo Reclus “não há texto para o ensino da geografia nas escolas primárias” e “que quando as crianças têm a felicidade, que seguramente terão na Escola Moderna, de achar-se sob a direção de professores inteligentes e amantes de sua profissão, ganham em não ter livros”, além disso, na época não existia para ele algum livro que não fosse “infectado do veneno religioso, patriótico ou, o que é ainda pior, da mentalidade burocrática”. Reclus valorizava o ensino pela criança através do conhecimento direto com os fenômenos, observação e o contato com a natureza e deixa claro sua perspectiva de ensino. (RECLUS e KROPOTKIN, 2014, p.27). Em relação a negativa à Escola Moderna,

[...] é importante frisar que Reclus não se furtou a apoiar a iniciativa pedagógica de Ferrer. Muito pelo contrário. Travou-se um intenso e produtivo contato entre o pedagogo e o geógrafo, que muito influenciou, direta e indiretamente, a concepção do Ensino Racionalista e fundação das Escolas Modernas. Assim como sua prática política na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)

ou sua docência em Bruxelas atestam, Reclus manteve um profundo compromisso com a educação dos trabalhadores e com as iniciativas anarquistas nessa área. (SILVA, 2011, p.13)

Lembrando que na AIT debatiam-se assuntos como a educação, que tinha Élisée, ao lado de outros anarquistas, como animador de tais discussões, inclusive, no "Congresso de 1867 em Lausanne é aprovada a moção que sugere uma educação científica, profissional e produtiva, nos moldes da Educação Integral proposta por Bakunin, e o fim do ensino religioso". (SILVA, 2011, p.30)

O apoio, pode-se dizer, era mútuo, uma vez que as próprias Escolas Modernas, além de utilizarem materiais de Reclus, ou inspirado nele, fazia um grande papel na divulgação dos pensamentos e produções do geógrafo, e melhor, tudo isso de forma acessível às classes operárias,

Mas foi, sem dúvida, Francisco Ferrer i Guardia o maior entusiasta de Reclus na Catalunha. [...] A casa editorial Escuela Moderna, parte de seu projeto pedagógico de educação laica, científica e racional, publicou a obra máxima do eminente geógrafo anarquista: *El Hombre y la Tierra*, composta de 6 volumes, traduzida por Anselmo Lorenzo e revisada por Odón de Buen.

[...] O pensamento reclusiano podia então ser encontrado não somente em bibliotecas particulares de ilustres burgueses e intelectuais, mas também nas mãos de crianças nas escolas anarquistas e em bibliotecas operárias. Assim, o conhecimento, que antes era acessível somente aos ricos e poderosos, podia agora ser compartilhado com a classe operária espanhola. (SILVA, 2011, p.8-9)

Em sua dissertação, Robledo Silva (2010), trata justamente da ligação de Élisée Reclus com as escolas operárias no Brasil e, também, da influência de Ferrer sobre as Escolas Modernas no país. Sobre a influência de Reclus ele traz de exemplo a Escola Elyseu Réclus de Porto Alegre:

Na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 1906, foi criada uma escola operária. Seus criadores inspiraram-se no movimento das Universidades Populares e batizaram a escola com o nome do geógrafo anarco-comunista, falecido no ano anterior. Sediada no recém criado Sindicato dos Marmoristas, a Escola Elyseu Réclus significou um importante centro de trabalho de formação política, atendendo não somente a categoria dos marmoristas, como também de outros trabalhadores; tornou-se uma referência de militância anarquista. (Idem, 2010, p.98)

E após a prisão e morte de Ferrer na Espanha, Porto Alegre também acompanhará o surgimento das Escolas Modernas, onde alguns destes fundadores participaram da criação da Escola Moderna Bomfim e, inclusive, este processo obtinha apoio e incentivadores,

O Brasil acompanhou o desenvolvimento da experiência da Escola Moderna de Barcelona, como podemos conferir nos registros da imprensa operária e anarquista, divulgando notícias e, às vezes, recebendo materiais da Espanha. Com a repercussão mundial da prisão e execução de Ferrer, em 1909, aumentaram os comitês de defesa e propaganda da Escola Moderna, no Brasil. (SILVA, 2010, p.108)

Ao trazer reflexões, também, sobre as Escolas Modernas no Estado de São Paulo, o autor apresenta, novamente, a influência de Élisée Reclus na pedagogia de Ferrer e, conseqüentemente, nas Escolas Modernas:

O progresso das atividades de Ferrer y Guardia com a Escola Moderna, em Barcelona, no início do século XX, repercutiu em vários países. Destacamos esta experiência porque ela teve uma acentuada influência reclusiana, influência que também repercutiu nas duas escolas de São Paulo, conhecidas como Escola Moderna nº 1 e Escola Moderna nº 2. (SILVA, 2010, p,108)

O autor enfatiza que Reclus colaborou com Ferrer, inclusive em relação à Geografia, isto, porque em seu livro *A Escola Moderna* Ferrer cita diretamente Reclus ao falar sobre o ensino de Geografia, através de alguns artigos publicados. Além disso, foram encontrados trechos de textos de Élisée no Boletim da Escola Moderna do ano de 1919 (SILVA, 2010). Mais que isto, existia, portanto, a influência de uma Geografia reclusiana nas Escolas Modernas e operárias.

O que se pode observar, também, é que Élisée mantinha contato com alguns pensadores brasileiros o que deixa perceptível a sua influência no contexto educacional brasileiro da época, marcado pelo movimento operário, mas não só de forma indireta como no Livro *Escola Moderna*, que em vezes baseava-se em suas obras, mas, além disso,

[...] as pistas sobre a influência de Réclus no contexto educacional brasileiro, veio por meio dos registros feitos por Fábio Luz e Neno Vasco. Encontramos em Fábio Luz, pistas importantes, pois ele era um difusor das ideias de Kropotkin e Réclus, que disponibilizou suas energias para apoiar a organização operária [...]. Neno Vasco foi correspondente de Réclus no Brasil, em suas cartas ao geógrafo encontramos informações sobre envio de revistas e traduções de 124 artigos. [...] O jornal "O Amigo do Povo", sempre veiculava notícias e artigos sobre Réclus, de modo que este periódico introduziu com veemência, o método reclusiano, lançando a tradução de Neno Vasco para o português da obra "Evolução, Revolução e o Ideal Anarquista". (SILVA, 2010, p.122-123)

Dessa forma, percebe-se que Élisée tinha, além de bastante influência no meio do movimento anarquista, mesmo após seu falecimento, como também grande influência na educação libertária da época, contribuindo com a pedagogia de Ferrer e das Escolas Modernas que, posteriormente, trazidas ao Brasil carregavam, portanto, a influência de uma geografia preocupada com o ensino libertário.

Atenta-se que, além dos textos de Reclus em *A Escola Moderna*, Ferrer também traz um exemplo de atividade ao ar livre, de observação e de pesquisa em uma indústria de tecidos, denominando-a de excursão. Com esta atividade é importante trazer o que há em comum nos textos sobre educação de ambos:

Ao longo do capítulo dedicado à educação da obra *L'Homme et la Terre* Élisée Reclus, para além das críticas mencionadas, propõe novas formas de ensino, novas metodologias. Alguns pontos que merecem destaque dão: a co-educação de sexos; a abolição das provas e exames; o aprendizado colaborativo entre professores e estudantes e entre os próprios sujeitos aprendentes; aprendizado baseado na observação; transformação do mero leitor em autor, passando de uma postura passiva no processo educativo, atribuído aos “alunos”, para uma relação ativa com o conhecimento. (SILVA, 2011, p.6)

Atividades como estas eram realizadas pelas Escolas Modernas no Brasil e, exemplos são trazidos tanto por Pontuschka quanto por Silva (2010, p.121) este que apresenta registros dos periódicos publicados pelos alunos da Escola Moderna no Jornal *O início* sobre passeios e visitas escolares. Acredita-se, portanto, que Élisée e Ferrer foram os grandes influenciadores das atividades práticas de ensino com “passeios” que, hoje, denominamos de Estudos do Meio na medida em que eles se transformaram ao longo do tempo e através de pensadores diferentes, mas colocando sempre em evidência o contato com o meio vivido e em busca de um ensino libertário.

Considerando estas publicações referentes ao ensino anarquista - que é fortemente relacionado com as Escolas Modernas - que vinculavam as atividades práticas de contato com o meio com uma pedagogia libertária, adentramos um pouco mais sobre a Educação e a Pedagogia Libertária, a seguir.

### 3.2 Pedagogia Libertária: o destaque à educação do movimento anarquista

*Talvez uma visão utópica, talvez otimista. Apesar de tudo, uma visão.*  
(Roberto Carlos Rech)

Alguns autores como Antônio Ozaí da Silva (1999), Clovis Nicanor Kassick (2013) e Sílvio Gallo (2007) abordam a Pedagogia Libertária, explicando seus fundamentos, o conceito de educação integral e inclusive, realizam um resgate da história do movimento anarquista no Brasil, nos informando um grande número de Escolas, Centros de Cultura e inclusive de uma Universidade Popular que foram criadas e mantidas pelo anarco-sindicalismo, entre o fim do século XIX e início do século XX que, segundo Kassick (2008), evidencia a importância atribuída à educação pelos anarquistas para a consolidação do que seria um movimento emancipatório de transformação da sociedade.

O pensamento pedagógico libertário, segundo Kassick (2008), era uma realidade presente na prática revolucionária do início do século XX e apresenta, inclusive, algumas outras escolas libertárias e seus fundadores<sup>14</sup>. Da mesma forma que Ferretti (2013) relata o papel dos geógrafos anarquistas, em particular Élisée Reclus e “Pëtr Kropotkin (1842-1921), na fundação do movimento das escolas libertárias, universidades populares e extensões universitárias na Europa entre os séculos XIX e XX”. Eles estariam diretamente vinculados à Ferrer i Guàrdia e Paul Robin, e estes últimos, então, os fundadores da pedagogia libertária.

O autor ainda afirma que o ativismo pedagógico e as “pedagogias da libertação” são influências, inclusive, sobre autores como Céléstin Freinet ou Paulo Freire (CODELLO, 2005; ROSA DA SILVA, 2013), mas que há poucos trabalhos tratando da contribuição específica dos geógrafos anarquistas nestas experiências, apesar de existir uma grande contribuição da Geografia no que seria a invenção da pedagogia libertária. Além disso, ele ressalta que os “libertários não eram isolados ou marginais, mas dialogavam com pessoas envolvidas com postos institucionais, acabando por ter uma influência significativa na orientação laica e popular da escola pública”. (FERRETTI, 2008, p.12)

14 - Sobreira (2009), também apresenta em sua tese quatro escolas que considera libertária, juntamente com seus respectivos idealizadores e as datas de fundação e de encerramento:

Leon Tolstoi (1828-1910) - Yasnaia Polyana (1859-1862).

Paul Robin (1837-1912) - Orfanato Cempuis (1880-1894).

Francesc Ferrer y Guardia (1859-1909) - Escuela Moderna (1901-1906).

Sébastien Faure (1858-1942) - La Ruche (1904-1917)

Já Kassick (2008) faz críticas em relação à história oficial da pedagogia brasileira que se mostra omissa à contribuição do pensamento pedagógico libertário, mas que este, apesar das dificuldades daquele período histórico, se desenvolveu em várias partes do mundo.

Também existe, segundo Kassick (2008), uma escassez de material escrito sobre a educação libertária e as poucas exceções não estão publicadas e, portanto, tem circulação restrita. Isto se deve tanto da necessidade dos anarquistas de não comprometer o movimento, quanto da própria rejeição das ideias libertárias pela pedagogia oficial da época.

A educação anarquista no Brasil teve grande papel na educação dos trabalhadores brasileiros, segundo o autor, pois este tipo de Escola se mostrou, praticamente, como a única a oferecer este serviço porque o Estado se mostrava desinteressado enquanto ela se voltava para métodos pedagógicos revolucionários, incluindo na busca em denunciar a reprodução dos interesses da Igreja e do Estado inseridos na Escola. Buscavam isto através da coeducação dos sexos e de classes sociais, de ensino racional - muitas vezes criticado pelo seu positivismo - antiautoritário e integral uma "educação livre de dogmas e preconceitos, cuja essência era o respeito à liberdade". (KASSICK, 2008, p.138)

Entende-se que, quando a pedagogia libertária está associada ao movimento educacional anarquista, faz-se necessário, então, explanar o que considera-se anarquismo - principalmente pelo pensamento de Bakunin - que, segundo Gallo (2007), não deve ser entendido como uma doutrina política, visto que existe uma diversidade de perspectivas a serem levadas em conta, e que

[...] a força do Anarquismo estaria justamente no fato de não caber a ele a solidificação de princípios que impõe a constituição de uma doutrina. Se ele pode ser uma teoria política aglutinadora de largas parcelas do movimento operário europeu no século passado e se pode ser também uma teoria política que permite a análise dos fatos sociais contemporâneos é justamente porque não se constitui numa doutrina. (GALLO, 2007, p.19-20)

Para o autor a dimensão filosófica do anarquismo é constituída por uma *atitude*, a de negação de toda e qualquer autoridade e da afirmação da liberdade e, não uma doutrina política e um corpo de ideias abstratas. Seria um *princípio gerador*, atitude que assume diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas as quais se é submetido.

Gallo (2007) também explica a dimensão do *princípio de liberdade* na educação anarquista. A liberdade não seria um *meio*, visto que ela não é algo natural ao homem, porém, como entende Bakunin, a liberdade poderia ser *fim*, pois a educação não pode partir dela, mas pode chegar a ela, sendo conquistada e construída socialmente. Assim, metodologicamente, apesar de estranho, a pedagogia anarquista parte do *princípio de autoridade*, já que

A escola não pode ser um espaço de liberdade em meio a coerção social; sua ação seria inócua, pois os efeitos da relação do indivíduo com as demais instâncias sociais seria muito mais forte. Partindo do princípio de autoridade, a escola não se afasta da sociedade, mas insere-se nela. O fato é, porém, que uma educação anarquista coerente com seu intento de crítica e transformação social deve partir da autoridade não para tomá-la como absoluta e intransponível, mas para superá-la. O processo pedagógico de uma construção coletiva da liberdade é um processo de desconstrução paulatina da autoridade. (GALLO, 2007, p.25)

Nisto, entende-se que não há educação neutra, pois, toda educação fundamenta-se numa concepção de homem e de sociedade, logo, a questão é “definir de qual homem e de qual sociedade estamos falando”. A pedagogia libertária, na verdade, é incompatível com a sociedade capitalista e o Estado, porém, ela não deve ser "cooptada pelo capitalismo, neutralizando seu caráter político transformador, levando-a para um âmbito de liberdade individual e desembocando num novo escolanovismo, aparelhado pelas novas tecnologias", fazendo com que o caráter político da pedagogia libertária deva estar em constante reafirmação. (Idem, 2007, p.28)

Para entender o caráter da pedagogia libertária, Gallo (2007) explica o pensamento de Bakunin, que considera o homem como um produto social, através de uma perspectiva dialética, colocando a questão antropológica para além da oposição essencialismo/existencialismo<sup>15</sup> da época e, por isso, seu conceito de educação integral seria mais completa e complexa do que a de Proudhon.

Gallo (2007) também apresenta o conceito de autogestão pedagógica libertária, considerando a tendência *mainstream*, que assume Rousseau<sup>16</sup> negativamente, e contrária à tendência *não-diretiva*<sup>17</sup>, realizando uma crítica radical à sua filosofia educacional. Dessa forma, essa corrente estaria sustentada

15 - A dicotomia existencialismo/essencialismo tenta definir qual deles antecede o outro: existência ou a essência, o conhecimento intelectual ou o sensível.

16 - Jean-Jacques Rousseau, um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo.

17 – Segundo Gallo, é consolidada nas escolas novistas e supõe apenas uma liberdade individualizada que é característica das perspectivas liberais.

teoricamente em Proudhon e Bakunin, onde o autor apresenta Paul Robin, Sébastien Faure e o próprio Ferrer i Guàrdia<sup>18</sup>, com sua Escola Moderna, como os exemplos práticos dessa experiência. Para entender o fundamento principal dessas tendências, entende-se que

[...] é a oposição Rousseau x Bakunin: se assumimos a liberdade como uma característica natural, a criança deve ser educada sem direcionamentos; se, por outro lado, tomamos a liberdade como característica social, como desejava Bakunin, a criança precisa ser educada, dirigida no sentido da construção e conquista da liberdade. (GALLO, 2007, p.47)

Ao trazer essas diferenças do pensamento de Rousseau e o de Bakunin, o autor tenta frisar que a proposta libertária de uma educação integral, fundada no princípio da autogestão, não pode, portanto, ser confundida com as propostas escolanovistas que lhe são contemporâneas, as mesmas que Pontuschka (2013) salienta que utilizam os EM com outros fins, diferentes das escolas operárias anarquistas no Brasil. Em relação as duas, o autor salienta

Se há convergências entre elas, há uma divergência fundamental, a postura política resultante da concepção antropológica que a sustenta. Assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito a igualdade e a liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista, que funciona através da alienação. (GALLO, 2007, p.48-49)

As concepções liberais sobre o conceito de liberdade, elaboradas por John Locke, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, entre outros, segundo Zanardo (2012, p.5), não é a mesma considerada pelos anarquistas e por Proudhon. Enquanto Rousseau, por exemplo, tem uma “visão conservadora que impõe a vontade de alguns sobre a de outros de maneira estritamente vertical, a liberdade, para os anarquistas, seria o resultado de uma *construção social*, e não de uma condição pré-existente”. Assim, ressalta-se o conceito de pedagogia não autoritária de Paulo Freire, quando este faz críticas ao autoritarismo, mas também ao ensino liberal, devendo haver, portanto, um bom senso. (ZANARDO, 2012)

O fundamento da educação libertária é o próprio conceito de educação integral, segundo Gallo (2007, p. 35), que "politicamente [...] baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades". Para o autor, a teoria de educação integral, portanto, considera o homem como um ser total e de múltiplas facetas, indo ao ideal de Ferrer quando este afirma que não se educa integralmente ao homem disciplinando sua inteligência, é mais do que isto,

18 - Ferretti (2014) considera Ferrer e Robin os pais da pedagogia libertária.

[...] o homem é concebido como resultado de uma multiplicidade de facetas que se articulam harmoniosamente e, por isso, a educação deve estar preocupada com todas estas facetas: a intelectual, a física, a moral etc. Ferrer i Guàrdia aponta a necessidade de a educação estar atenta a todas elas. (GALLO, 2007, p.35)

Considerando uma sociedade de caráter desigual, o autor implica que nela nem todos podem desenvolver-se plenamente, entendendo que a educação integral deve, portanto, assumir uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade. É interessante salientar que ao valorizarem a educação numa perspectiva de transformação social, os anarquistas estavam reconhecendo a importância política que a educação tem.

Através de Bakunin, em sua dialética social, reflete-se sobre a dificuldade das mudanças na educação com vistas à sociedade e sua complexidade. Pois,

[...] uma nova educação, somente, não constrói a nova sociedade, e nem a nova sociedade é possível sem um novo homem, em cuja formação é de extrema importância uma nova escola. No entanto, fundar uma nova escola no seio da velha sociedade, sem a preocupação de organizar um trabalho revolucionário para transformar paulatinamente as estruturas sociais, é condenar esta escola ao fracasso. (Idem, p.43-44)

Acredita-se que o anarquismo é um movimento político e social que preocupou-se com a instância educacional e, que a educação libertária tem por base questionar “toda e qualquer relação de poder estabelecida no processo educativo e das estruturas que proporcionam as condições para que estas relações se reproduzam no cotidiano das instituições escolares” (SILVA, 1999, p.7).

Em relação à educação e as pedagogias, apóia-se em Libâneo (2005) que apresenta a pedagogia como a ciência que trata das “tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais” e, que a educação, enquanto objeto de estudo, deve ser considerada como uma realidade em mudança, pois o mundo é, ao mesmo tempo, homogêneo e heterogêneo, ou seja, criando multiplicidades. Logo, para explicá-la é necessário pensá-la na sua complexidade.

Segundo o autor (2005) é possível classificar as teorias pedagógicas em correntes, objetivando um debate contemporâneo na educação. Esse debate é necessário, pois todo profissional do ensino inevitavelmente faz opções pedagógicas, ou seja, o professor assume “um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos” (Idem, p.16).

Para ele nenhum pesquisador ou educador prático pode evitar a pedagogia, pois ao educar efetivamos práticas pedagógicas em sujeitos que, por sua vez, estão relacionados a diferentes contextos socioculturais, históricos e institucionais. E, por isso, para buscar saber como estes contextos atuam nos processos de ensino e aprendizagem é necessário o cotejamento entre o clássico da pedagogia e as novas construções teóricas pós-modernas. Portanto, é necessário que os professores conheçam as teorias educacionais, clássicas e contemporâneas para situarem-se teórica e praticamente enquanto sujeitos envolvidos neste contexto. (LIBÂNEO, 2005)

A Pedagogia Libertária, assim como a libertadora e a crítico-social são consideradas pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna. Como característica em comum, entre outras, apresentam educadores que objetivam “ajudar os alunos a internalizarem valores universais tais como racionalidade, autoconsciência, autonomia, liberdade, seja pela intervenção pedagógica direta seja pelo esclarecimento de valores em âmbito pessoal” (Idem, p.21)

Têm-se como aspectos, muitas vezes, relacionados com a pedagogia anarquista aqueles referentes ao ensino autoregulado e a de antipedagogia. Antônio Sobreira (2009), em sua tese sobre Pedagogia anarquista e ensino de Geografia, traz uma antipedagogia tendo como base

[...] educar em valores sociais de liberdade, de solidariedade, de diálogo, entendendo e vivendo com o outro de forma justa e igual, cooperando em ajuda mútua, mediados pelo diálogo razoável na solução de conflitos e aprendendo a auto-regulação e compromisso de harmonia com os demais que são as bases da anti-pedagogia. (2009, p.221)

Para o autor, o professor ao ter própria liberdade pedagógica está praticando a antipedagogia e, inclusive uma antigeografia ao buscar uma “compreensão espacial que não seja remetida ao poder dominante em qualquer de suas circunscrições, seja ela epistemológica, da teoria da geografia ou das ideologias” (2009, p.7). Seu trabalho instiga a busca por “cotas de liberdade” ao estimular, que mesmo com a dificuldade do professor em conquistá-las, em escolas baseadas no autoritarismo, é necessário mirá-la, objetivá-la e valorizá-la quando ocorre, registrando como resultados importantes em seus projetos de ensino.

Relembrando Libâneo (2005), o agir pedagógico deve estar ciente que não se pode “suprimir da pedagogia o fato de que ela lida com valores, com objetivos políticos, morais, ideológicos” (p.18) e, conseqüentemente, “o trabalho pedagógico

pressupõe intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas esperadas dos alunos que passam pela escola” (p.53).

Logo, nos parece fundamental valorizar a historicidade e a participação da pedagogia anarquista de cunho libertário, justamente porque ela vem sendo, assim como os pensadores anarquistas, negligenciada no contexto educacional brasileiro e, inclusive dentro das universidades. Esse resgate é necessário enquanto buscamos, nesta pesquisa, também colaborar para o reconhecimento e a valorização das contribuições anarquistas apresentadas, em especial à educação.

Consideramos importante em uma educação nas perspectivas de um ensino libertário o papel de um professor crítico, pesquisador e não-autoritário na construção desta pedagogia dentro da escola, lembrando que a educação libertária pressupõe, também, a transformação escolar, fato que equivocadamente alguns entendem por objetivar sua extinção<sup>19</sup>. Essa transformação seria através do desenvolvimento de consciências e ações que superem o ensino tradicional, fragmentado e vertical.

Entre a cruz e a espada, o professor crítico procura se equilibrar enfrentando as dificuldades inerentes ao sistema escolar e aquelas impostas por seus próprios alunos e colegas de trabalho. Neste ponto, o principal legado do mestre é o exemplo de que é possível “ser” e “fazer” diferente. Isto significa a busca constante da coerência entre o discurso (teoria) e o fazer (prática). A pedagogia libertária pressupõe esta atitude. (OZAÍ DA SILVA, 1999, p.10)

Apesar de ser muitas vezes combatida ou negligenciada, a Pedagogia Libertária na atualidade pode significar um caminho, ou inspirar um, àquele professor que se preocupa em trabalhar nesta perspectiva de emancipação dos sujeitos e na busca de uma sociedade mais justa a todos, sem esquecer de viver em *harmonia com a natureza* (RECLUS), aqui evidenciando o papel do professor de geografia, através de caminhos e instrumentos que possibilitem uma educação crítica, libertária e transformadora.

Ressaltamos o pensamento de Silva (2004) quando ele apresenta aproximações entre as teorias que fundamentam a *Pedagogia Crítica* e, no que ele entende por princípios que tradicionalmente caracterizam a *Pedagogia Libertária*. Isto, mesmo havendo diferenças substanciais entre as duas, “por exemplo, a inspiração cristã da Teologia da Libertação presente nas formulações de Paulo Freire” e a “ênfase da *Pedagogia Libertária* na autogestão, em especial nas suas

19 - Segundo Henri Roorda (apud Ferretti, 2014, p.11) a pedagogia libertária não pretende destruir a escola pública.

interpretações pedagógicas não-diretivas” (Idem, p.7). Contudo, para o autor, mesmo apresentando fundamentos filosóficos, origens, evolução, etc., diferenciados, possuem características em comum, pois:

[...] tanto a *Pedagogia Libertária* quanto a *Pedagogia Crítica* têm preocupações comuns com os deserdados e excluídos, tratam de temas comuns e oferecem um amplo leque de princípios norteadores para as práticas educativas. É possível, até mesmo, vislumbrar aproximações no que diz respeito à defesa da autogestão, em especial se considerarmos a contribuição teórica de Paulo Freire e a sua postura pela democratização da escola num sentido radical, isto é, envolvendo professores, alunos e funcionários nas decisões sobre os rumos da educação. Dessa maneira, é possível verificar similitudes, por exemplo, entre a pedagogia do oprimido e da esperança freireana e aspectos *libertários*, particularmente, em sua versão anarco-cristã tolstoiana.

Estas aproximações, segundo Silva (2004), foram feitas através das análises de fatores para o entendimento da práxis que orienta o pensamento libertário. Características como: a liberdade, o antiautoritarismo, educação integral, autogestão, autonomia do indivíduo, compromisso e responsabilidade social, exemplo, solidariedade e a crítica; e muitos destes princípios, portanto, são compartilhados pela *Pedagogia Crítica*<sup>20</sup>. O autor também pressupõe que todo educador libertário é um educador crítico “dos conteúdos, dos programas e instituições oficiais, da sociedade e todas as esferas de reprodução de formas de opressão e, inclusive, de si mesmo”. (Idem, p.7)

Também concordamos com Bakunin, que muito produziu sobre o anarquismo, quando ele diz que é impossível criar escolas que dessem ao aluno instrução e uma educação perfeita, mas é necessário que se continue em busca dessa “utopia” de ver e transformar, através dela, o meio social. Nisto, acredita-se que os princípios norteadores das práticas libertárias, assim como as de uma pedagogia crítica, quando analisados e compreendidos pelo professor, podem colaborar com sua prática pedagógica e com o ensino e aprendizagem dos alunos.

E por fim, como Zanardo (2012), nos mostramos simpáticos ao pensamento de Reclus, mesmo que se considere “impossível a realização de uma experiência anarquista dentro dos moldes da Escola tradicional brasileira, devido à própria sociedade que a sustenta” (Idem, p.45), mas acredita-se no papel do professor ao desenvolver, por exemplo, metodologias que trabalhem a criticidade dos alunos e objetivam sua emancipação. É dessa maneira, que introduzimos o Estudo do Meio que pode, enquanto prática diferenciada, possibilitar essas experiências.

20 - Para o autor a *Pedagogia Crítica* recusa a tese de que o conhecimento e a escola são neutros.

## **Capítulo IV: LEVANTAMENTO DE PERIÓDICOS, DISSERTAÇÕES E TESES: A METODOLOGIA E OS SEUS PROCEDIMENTOS**

Resgata-se que, o levantamento de trabalhos (periódicos, dissertações e teses) sobre Estudo do Meio surge das indagações sobre a temática durante a trajetória acadêmica desta autora. Que na busca de mais referenciais teóricos sobre o assunto, percebeu, num primeiro momento, pouca diversidade de autores teóricos sobre Estudo do Meio ou trabalhos pelo Estudo do Meio, em alusão aos referenciais deste trabalho.

Construiu-se a partir disso, a ideia da realização de um levantamento dos periódicos da CAPES e CNPQ, porém, uma vez que os da CAPES apresentaram-se como número ainda restrito e, da impossibilidade de consulta pelo site da CNPQ, buscou-se expandir a consulta, e conseqüentemente a pesquisa, através da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações.

Durante a busca online pelos trabalhos foi possível verificar a existência de um número significativo de trabalhos e sua diversificação, o que fez crescer a aspiração em investigar como esses trabalhos tratam o Estudo do Meio, principalmente na área de ensino em Geografia. Mas, pressupondo uma pesquisa qualitativa não limitamos o levantamento à Geografia, pois se compreende que outras áreas, principalmente as que envolviam o ensino, podem trazer reflexões importantes acerca do EM.

Percebemos, em primeiro momento, que um levantamento poderia ser a melhor escolha para identificar e analisar as contribuições sobre Estudo do Meio pelos autores atuais, visto que, conforme referenciais o Estudo do Meio “transforma-se” (Pontuschka, 2013). Buscamos analisar as perspectivas abordadas pelos autores, os aspectos e/ou momentos particulares de seus EM, seus objetivos, palavras-chave, temáticas e outras questões que poderão apresentar-se em consonância com a área de cada um, além da elaboração de resumos sínteses.

Essa escolha nos proporciona possibilidades de pesquisa sobre o tema levantado e, conforme Trierweiller (et al, 2012, p. 435), “levantamentos exploratórios para analisar a produção dos pesquisadores brasileiros em periódicos são relevantes, permitindo vislumbrar um panorama sobre a área”, ou neste caso, sobre um assunto específico em periódicos, teses e dissertações. Considerando o estado

do conhecimento advindo das informações do que já se produziu anteriormente sobre o tema levantado, em um:

[...] estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais, com um conjunto de outras variáveis como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc.". (MOROSINI, 2005, p.488 apud UNIVERSITAS, 2002)

No site da CAPES foi utilizada a busca avançada por assunto de trabalhos que possuíssem em exato termo *Estudo do Meio*, já que de outra forma eram encontrados milhares de trabalhos com a palavra estudo e/ou meio, também foi escolhida a busca no título, pois se percebe a necessidade de trabalhar com periódicos, teses e dissertações que realmente tratassem do tema com certa relevância, e assim, delimitando o levantamento aos que se mostrassem significantes nesta pesquisa.

No site da BDTD não existiu a possibilidade de procurar o termo exato em títulos, ou seja, foram encontrados 321 trabalhos com expressões, por exemplo, *meio de estudo, estudo de caso, meio ambiente*, portanto, nas 20 páginas de trabalhos encontrados, procurou-se no título, um por um, a expressão exata sem ajuda do buscador. Alguns trabalhos, que continham o termo *Estudo do Meio*, já tinham sido encontrados no site da CAPES, os demais estão no levantamento.

A tabela a seguir apresenta, portanto, as informações sobre o local de busca, seu tipo e a quantidade de cada trabalho. Foram levantados no total 21 trabalhos, na qual 16 foram analisados, conforme a tabela 2:

**Tabela 2: Fonte, tipo e quantidade de trabalhos.**

Base da coleta	Tipo de trabalho	Número de Trabalhos	
		Coletados	Analisados
Site da CAPES	Artigo	8	6
Site da CAPES	Dissertação	1	1
Site da CAPES	Tese	4	1
Site da BDTD	Dissertação	7	7
Site da BDTD	Tese	1	1
		21	16

Fonte: elaborado pela autora

Com uma quantidade significativa de publicações sobre Estudo do Meio, o próximo passo foi realizar a leitura e a elaboração de resumos dos mesmos que foram produzidos conforme a ordem de pesquisa. Os resumos trazem as ideias principais dos autores, mas como todo resumo, muitas informações foram suprimidas e, portanto, para facilidade de consulta ao documento original e oficial tem-se o link de acesso online de todos no levantamento, visto mais adiante.

É importante salientar que os resumos trazem as informações que aqui achamos mais relevantes e que facilitariam as reflexões que a autora desenvolveu durante a leitura de cada um. Dessa forma, questões sobre as metodologias e concepções que não são respectivamente do Estudo do Meio foram suprimidas e, em outros casos, EM que obtiveram grandes descrições foram fortemente resumidos e que assim, perdem muitas das informações que os autores desses periódicos desenvolveram, visto que muitos eram teses e dissertações.

Na tabela a seguir, trazemos as informações correspondentes de cada trabalho para a sua apresentação, antes dos resumos de cada um. Veja:

**Tabela 3: Trabalhos levantados e considerados nesta pesquisa.**

Tipo/Fonte	Autor(es)	Trabalho	Ano
Artigo CAPES	MOREIRA, J. C.; PINTO, M. C. T.	O Projeto Estudo do Meio em Ponta Grossa (Paraná, Brasil) e a realização de roteiros turístico-pedagógicos voltados para os aspectos da geodiversidade	2013
Artigo CAPES	PONTUSCHKA, N. N.; LUFTI, E. P.	Geografia e português no estudo do meio – metodologia interdisciplinar de ciências humanas: a entrevista	2014
Artigo CAPES	BUENO, M. A.	A importância do Estudo do Meio na prática de Geografia Física	2009
Artigo CAPES	DE OLIVEIRA, C. D. M.	Do Estudo do Meio ao Turismo Geoeducativo: Renovando as práticas pedagógicas em Geografia	2006
Artigo CAPES	FERNANDES, A. T. de C.	Estudo do Meio na formação continuada do(a) professor(a) de História	2001
Artigo CAPES	CARDOSO, G. M. M.	Trajetória formativa: entrelaçando saberes... estudo do meio como lugar de aprendizagem do/discente	2009

Dissertação CAPES	BOSCOLO, D.	Projetos de estudo do meio em escolas públicas em Santana de Parnaíba – SP	2007
Tese CAPES	FERNANDES, M. L. B.	A prática educativa e o estudo do meio: o Amapá como estudo de caso na construção do conceito de sustentabilidade	2008
Tese BDTD	LESTINGE, S. R.	Olhares de educadores ambientais para Estudos do Meio e Pertencimento	2004
Dissertação BDTD	LOPES, D. E.	História dos Estudos do Meio: um estudo sobre as práticas extramuros da Escola em São Paulo	2014
Dissertação BDTD	LAMBERT, L. L. de M.	O Estudo do Meio na Educação Ambiental formal: contribuições da teoria crítica da Geografia	2015
Dissertação BDTD	LIMA JR, G. da S.	O estudo do Meio no Ensino de Geografia: um caminho para discussão dos problemas ambientais do Município de João Pessoa	2014
Dissertação BDTD	De OLIVEIRA, L. A. S.	(re)conhecimento das geociências nos estudos do meio no ensino fundamental I: contribuição das práticas pedagógicas para a interação	2012
Dissertação BDTD	SCHROTER, L. C. F	Dando nome aos bois: uma proposta de inserção da Geografia nas séries iniciais do 1. grau a partir do Estudo do Meio	1997
Dissertação BDTD	ALBERGARIA, S. J. G.	A Concepção de natureza nos Estudos do Meio realizados nos ginásios estaduais vocacionais do Estado de São Paulo, de 1961 a 1968	2004
Dissertação BDTD	LLARENA, M. A. A.	O Estudo do Meio como alternativa Metodológica para abordagem de problemas ambientais urbanos na Educação básica	2009

Fonte: produzido pela autora (2016).

A seguir serão apresentados os resumos, elaborados para esta pesquisa, dos 16 trabalhos apresentados na tabela 3, além das justificativas dos outros trabalhos que não foram analisados. Ressalta-se que se optou por apresentar os resumos no corpo do trabalho, uma vez que a escrita e organização dos mesmos foi realizada tendo como prioridade compreender os objetivos, a temática, a metodologia, os momentos e resultados dos EM tratados em cada trabalho levantado e que, dessa forma, haja uma compreensão maior destes por parte do leitor, uma vez que os EM são variados, com objetivos diferentes, sendo alguns abordados de forma direta

ou indiretamente. Portanto, objetivou-se nos resumos o destaque das partes mais relevantes para a pesquisa, ou seja, sobre as práticas de EM, logo, para maiores informações são disponibilizados os links de acesso para ao trabalho original.

#### 4.1 Resumos dos Artigos do site da CAPES:

Além dos seis artigos CAPES levantados a seguir, foram encontrados outros dois que não participam de análise, que são:

- *Orientações curriculares para o estudo do meio no 1º ciclo do ensino básico*<sup>21</sup>. Este trabalho não apresentava versão online, impossibilitando sua análise.
- *A amamentação nos manuais escolares de estudo do meio do 1º ciclo do ensino básico*<sup>22</sup>. Além de sair da temática, não foi possível acessá-lo devido a algum erro no link de acesso.

A seguir os resumos dos artigos analisados nesta pesquisa:

#### **1. O Projeto Estudo do Meio em Ponta Grossa (Paraná, Brasil) e a realização de roteiros turístico-pedagógicos voltados para os aspectos da geodiversidade**

Jasmine Cardozo Moreira  
 Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Departamento de Turismo  
 Ciência & Educação, 2013, Vol.19(4), pp.897-909  
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132013000400008>

O projeto transdisciplinar foi destinado aos professores do ensino público fundamental e infantil e teve por objetivo trabalhar a educação patrimonial, englobando o patrimônio natural. Foram organizadas saídas de campo para diferentes atrativos turísticos, denominadas aulas-passeio. O Projeto reforçou os conteúdos de sala de aula e a valorização patrimonial, onde realizou-se saídas em pontos turísticos do centro urbano de Ponta Grossa e em outras regiões, objetivando demonstrar que a Geodiversidade sofre ameaças do turismo e, que a visitação pode mostrar-se desordenada sem um planejamento adequado. Como alternativas foram realizados roteiros turísticos pedagógicos, enfocando o Patrimônio Natural em Pontos de Interesse Geodidáticos. Na avaliação foram realizados questionários com os 48 professores participantes do curso - durante a saída ao Parque Nacional do Iguaçu - que trouxe como resultado fatores positivos para a formação continuada. Por fim, foram levantadas propostas de geodiversidade, com atividades dentro da sala de aula, campo e pós-campo.

21 – Artigo de SIMÕES, Celeste Isabel Almeida Silva; SILVA, Maria Helena Lopes Damião Da (2010).

22 – GALVÃO, Dulce Maria Pereira Garcia; SILVA, Isília Aparecida Da. Revista de Enfermagem Referência, 01 July2011, Vol.(4), pp.7-16.

## **2. Geografia e português no estudo do meio – metodologia interdisciplinar de ciências humanas: a entrevista**

Nídia Nacib Pontuschka e Eulina Pacheco Lutfi

Universidade de São Paulo (USP)

GEOUSP – Espaço e Tempo (Online), São Paulo, v. 18, n. 2, p. 386-402, 2014

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/82707>

A pesquisa foi realizada com professores, em 2008, em Guarulhos/SP. Salienta-se a aplicação de entrevista no trabalho de campo do estudo do meio e abordagem interdisciplinar que envolveu geografia e português. As autoras apresentam 3 momentos fundamentais para o Estudo do Meio, a preparação para o trabalho de campo, a pesquisa *in loco* e a organização do material coletado. Professores e alunos juntos discutem sobre aspectos diferentes da realidade que desejam estudar e selecionam uma delas para conhecê-la em profundidade. O tema moradia foi escolhido para o estudo do meio. E como procedimento metodológico na preparação para a entrevista, escolheu-se duas canções de Adoniran Barbosa sobre a cidade de São Paulo, a primeira Saudosa maloca e a segunda, Abrigo de Vagabundos. O estudo dessas composições foi precedido por uma entrevista dada pelo autor na TV cultura. Foram realizadas análises das composições e da entrevista, do referido autor, com informações da vida na cidade; das entrevistas com os moradores que confirmaram essas hipóteses sobre a dificuldade de moradias; e do trabalho de campo que atualizou a importância da relação entre moradia, violência e problemas ambientais, que pôde ser verificado pelas palavras dos entrevistados.

## **3. A importância do Estudo Meio na Prática Educativa de Geografia Física**

Miriam Aparecida Bueno

Universidade Federal de Goiás

Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 185-198, jul/dez, 2009

Disponível em: <http://revistas.ufg.br/bgg/article/view/9028>

Inicia-se o artigo refletindo sobre a crítica do ensino descritivo e fragmentado, apoiado na memorização de nomes e lugares, desconsiderando o processo de ordem natural e social da Geografia. Através da disciplina Prática de Ensino em Geografia Física, no curso de Licenciatura da ASMEC/Ouro Fino-MG, optou-se pelo Estudo do Meio como instrumento metodológico para trabalhar na construção dos conceitos geográficos referentes à compreensão da natureza na Geografia, entendendo que o aluno não deve ser um sujeito passivo no ensino. Referencia-se autores como Feltran e Feltran Filho (1991) apud Cavalcanti<sup>23</sup> (2002) para trabalhar o Estudo do Meio como atividade escolar. Sobre a metodologia do trabalho apresenta-se: Delimitação do espaço a ser estudado e diagnosticado; Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o espaço e o tema

escolhido; Planejamento e organização dos aspectos da realidade que seriam levantados para o diagnóstico socioambiental da área escolhida. Concluída a primeira etapa de registro e análise dos dados coletados, partiu-se para a etapa seguinte: buscar, junto aos PCNs, o eixo temático no qual o tema abordado poderia ser inserido. Depois: o levantamento dos conceitos geográficos a serem trabalhados nas oficinas pedagógicas; a verificação das possibilidades de integração com as outras disciplinas escolares; e a Definição dos materiais didáticos (maquetes, painéis, coletânea de fotografias, etc.) a serem confeccionados pelo grupo, para serem apresentados durante oficinas pedagógicas. Estas oficinas se constituíram no momento de avaliação da disciplina, onde os alunos puderam “materializar”, de forma criativa, todo o trabalho realizado durante a Prática de Ensino.

#### **4. Do Estudo do Meio ao Turismo Geoeducativo: Renovando as práticas pedagógicas em Geografia**

Christian Dennys Monteiro de Oliveira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Boletim Goiano de Geografia, n. 1 (26): p. 31-47, jan./jun, 2006  
Disponível em: <http://revistas.ufg.br/bgg/article/view/3542>

Neste trabalho analisa-se o EM enquanto metodologia organizada nas aulas de Geografia. O “Estudo do Meio estabelece uma investigação sistemática dos lugares conduzida por um coletivo de alunos e coordenada por um professor pesquisador”. Junto com a necessidade de demonstrar a versatilidade do Estudo do Meio, se traz a preocupação de não o trabalhar como uma revisão prática do conhecimento geográfico. Apresenta-se a perspectiva de duas naturezas, a primeira diretamente ligada à busca de conhecimento empírico e aberta à realidade exterior à sala de aula, mas é submetida, aos limites de uma ação científica limitada à exclusiva confirmação do que está sendo estudado na escola. E a segunda, aberta a utopia de recriar as metodologias escolares a partir desse tipo de estudo. O autor propõe o estudo do meio numa perspectiva do Turismo Educativo, mais acessível à escola e com melhores condições de reconciliar as duas naturezas. Também se faz críticas ao Estudo do Meio apenas como turismo atrativo, e ao apresentar o pensamento de Nídia N. Pontuschka se faz críticas da dificuldade da identificação do EM com as práticas de turismo. O Turismo geoeducativo, portanto, traria a prática de diálogo com os lugares com interação dos atrativos e dos repulsivos (elemento não observado no turismo retórico). Assim, esperou a desmistificação do turismo como instrumento pedagógico de valioso aproveitamento no ensino de Geografia.

## **5. Estudo do Meio na formação continuada do(a) professor(a) de História**

Antonia Terra de Calazans Fernandes  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP  
Nuances - Vol . VII – p. 43-52, Setembro de 2001

Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/137/187>

Este artigo relata a experiência de Estudo do Meio na formação continuada de professores de História que não possuíam formação na área, de 5ª a 8ª série, em escolas públicas da região do Juruá, no interior do Acre, em janeiro de 2001. O Estudo do Meio é considerado uma metodologia de trabalho didático, onde são comuns os estudos de campo. Foi realizado dentro das atividades do Programa Parâmetros em Ação – convênio SEE-AC / SEF-MEC. Com diagnóstico prévio, sugeriu-se o Estudo do Meio como metodologia de trabalho escolar, com ênfase no estudo da História local. O trabalho foi dividido em 3 etapas: (1) preparação; (2) trabalho de campo; (3) organização e apresentação das informações coletadas. Em Cruzeiro do Sul os participantes foram divididos em 4 grupos: grupo 1 para a investigação sobre Patrimônios Culturais; grupo 2 para análise de objetos da cultura material; grupo 3 para análise de Paisagens e grupo 4, investigação do olhar do morador sobre sua cidade e sua história (entrevista). Os grupos socializaram suas informações através de apresentações e com a produção de cartazes e textos. De forma conjunta foram construídos alguns passos de um Estudo do Meio e, para finalizar, apresenta-se algumas considerações levantadas pelos participantes sobre suas experiências, e da própria autora, que em suas palavras, diz que foi um incômodo a impossibilidade de tempo para amadurecimento da pesquisa, confrontação de fontes, levantamento de dados sobre a história local, da região, do Brasil e do mundo.

## **6. Trajetória formativa: entrelaçando saberes... estudo do meio como lugar de aprendizagem do/discente**

Giovanna Marget Menezes Cardoso  
Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Revista Avaliação da Educação Superior, 01 Nov. 2009, Vol.14(3), p.713-726  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000300011>

Este artigo é decorrente de uma prática educativa que visa fazer do processo de “ensinagem” na sala de aula, um espaço de pesquisa. Se traz o EM como a metodologia escolhida para trabalhar o tema: As políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil: contexto de realidade, inserida no componente curricular Fundamentos da Educação Infantil, oferecida no 5º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e

Organiza-se o EM a partir dos conteúdos do componente curricular, que não necessariamente nesses passos, mas resumidamente são: (1) promover, à luz de teóricos, processo dialógico; (2) sistematização dos conteúdos; (3) os alunos planejam a ação que norteia o EM; (4) construção de instrumentos de coleta de dados, indo ao lócus da pesquisa; (5) análise e reflexão dos dados à luz dos teóricos; (6) um simpósio aberto a comunidade universitária e externa, para a apresentação dos resultados. O EM é visto como possibilita de superação do ensino fragmentado e, provocador do educando em conhecer e desnudar a realidade e nela atuar. Para estudar o meio se pressupõe trabalhar componentes afetivos, emocionais e práticos e que “urge avançar na direção de uma prática pedagógica que promova o diálogo dos educandos com o conhecimento, como base para enfrentar os dilemas e compromissos do cotidiano e das incertezas da vida”.

#### 4.2 Resumos das Teses e Dissertações do site da CAPES

Além dos dois trabalhos a seguir, também foram encontrados outros três que não participaram do levantamento, conforme as justificativas apresentadas para cada um. São eles:

- *Adolescentes privados de liberdade e a televisão: estudo do meio como mediação*<sup>24</sup>. É observado, através do título, que trata-se de estudo de recepção/interação de um objeto com o sujeito e não de um Estudo do Meio;
- *Estudo do meio de cultura para produção de lipase por *geotrichum sp**<sup>25</sup>. Também se percebe pelo título a não relação com a temática dessa pesquisa;
- *Estudo do meio físico para o uso da terra na bacia do rio Sete de Setembro, médio Araguáia – MT*<sup>26</sup>. Neste observamos que trata-se de um estudo do meio físico, e não do método aqui trabalhado;

24 - Tese de DORNELES, Luciana Bochi; JACKS, Nilda Aparecida (2007).

25 - Tese de MEDEIROS, Janaina Fernandes De; RODRIGUES, Maria Isabel (1999).

26 - Tese de GOMIG, Elizandra Goldoni. Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" Instituto De Geociências e Ciências Exatas (2012).

## **7. Projetos de estudo do meio em escolas públicas em Santana de Parnaíba - SP**

Dulcineia Boscolo  
Orientadora Dr<sup>a</sup> Nídia Nacib Pontuschka  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo (USP), 2007  
Título de Mestre em Geografia Humana  
Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-18102007-154606/pt-br.php>

Os projetos de Estudo do Meio, pesquisados nesta dissertação, são de escolas públicas municipais de ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) de Santana da Parnaíba. São trazidas informações sobre a área estudada, seu contexto histórico e sua relação com a Região Metropolitana de São Paulo. Seus procedimentos metodológicos são principalmente as narrativas de professoras de escola pública do município. Dos questionários respondidos, escolheu-se os de 2 supervisoras e 2 professoras para as entrevistas. Reflexões sobre métodos globalizadores, interdisciplinaridade, PCNs<sup>27</sup> e temas transversais também são trazidos, assim como Zabala<sup>28</sup> sobre os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais e, novamente, com Pontuschka<sup>29</sup> o referencial histórico das concepções de EM, além de vê-lo como método globalizado. Também apresenta os passos do EM, enquanto método, de Freinet<sup>30</sup>. A partir desse referencial, elabora-se um possível caminho para a realização do EM, contendo alguns pontos relevantes: (1) o tema e local de estudo, (2) planejamento das atividades, (3) pesquisa teórica e preparação para o trabalho de campo, (4) trabalho de campo e (5) e após o trabalho de campo, com a organização das informações obtidas, produções e divulgação. Ambos os projetos são sobre Terceira Idade, num realizou-se oficina de artes com os idosos, entrevista, textos e desenhos, que demonstrou envolvimento amplo da escola e bons resultados. No outro, trabalhou-se com inclusão social, peça teatral, vídeo, jogos, brincadeiras, caminhada com os idosos, etc. Dessa forma, objetivou-se considerar os alunos como protagonistas do ensino e, caracterizar os projetos como um método globalizado, que foi denominado de Estudo do Meio que, por sua vez, pode dar lugar a uma atitude interdisciplinar.

27 - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

28 - ZABALA, A. A. Prática Educativa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

29 - PONTUSCHKA, N. N. Tese de Doutorado. A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

30 - FREINET, C. Para uma escola do povo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## **8. A prática educativa e o estudo do meio: o Amapá como estudo de caso na construção do conceito de sustentabilidade**

Maria Lidia Bueno Fernandes

Orientador: Magda Adelaide Lombardo

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo/USP, 2008

Título de Doutor em Geografia Física

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-30112009-141153/pt-br.php>

Objetivou-se analisar a metodologia do estudo do meio na construção da aprendizagem significativa com base nos PCNs<sup>31</sup>, Pontuschka<sup>32</sup>, Bittencourt<sup>33</sup> e Castellar<sup>34</sup>. Apresenta-se um estudo do meio realizado com alunos da Escola Vera Cruz, instituição que trabalha tradicionalmente com a metodologia do EM. O tema foi desenvolvimento sustentável à luz do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá implementado no Estado e trabalhado com o 3º ano do ensino médio. Abordou-se o EM como estratégia pedagógica, que numa postura investigativa deve envolver conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Também se referencia Zabala<sup>35</sup> para refletir sobre métodos globalizadores e EM, e outros que o apresentam como estratégia para a construção do conceito de sustentabilidade. Nas aulas de história e geografia foram introduzidos textos referentes ao EM e às atividades preparatórias ao campo. Para a análise do Programa, realizou-se visitas ao Projeto Orsa, e conversas com as comunidades e com membros do governo. Para o campo em Amapá foram elaborados vários roteiros, caminhadas pela floresta, nas áreas do Cerrado, mata do Igapó e o contato com pessoas e a comunidade dos Waiãpi. Considera-se que potencialidades foram desenvolvidas pelos alunos, como formular perguntas, relacionar a realidade com a teoria, questionar, utilizar diferentes fontes e reunir informações de forma adequada. Durante o campo, os alunos fizeram entrevistas, fotografias, desenhos, descrições da paisagem física e humana, relatos, anotações, com a utilização do caderno de campo que continha várias instruções e roteiro para entrevistas. Trabalhou-se com a sensibilização dos alunos sobre preconceito e estereotipia, num exercício de alteridade, sobre conflitos das populações indígenas, migração, êxodo rural e problemas urbanos que afetam o Estado, também sobre turismo em ambiente preservado e sobre ambientalismo no imaginário ocidental. No retorno à escola, os alunos realizaram a monografia e a avaliação do caderno de campo. Após, realizou-se a atividade de fechamento com debates finais, palestras abertas à comunidade e aos pais. E por final se traz algumas premissas de um Estudo do Meio.

31 - BRASIL. Ministério da Educação. PCNs: Geografia. Brasília: MEC/CNE, 1998.

32 - PONTUSCHKA, N. N.; Oliveira, A. U. de (Orgs.) Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

33 - BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

34 - CASTELLAR, S. A cidade e a cultura urbana na geografia escolar. – In: Boletim Paulista e Geografia/Seção São Paulo - Associação dos geógrafos Brasileiros. nº 85 (2006). SP: AGB, 2006.

35 - ZABALA, A. Enfoque globalizador e Pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

### 4.3 Resumos dos trabalhos da BDTD: Teses e Dissertações

Buscando expandir a pesquisa para além dos artigos, teses e dissertações do banco de periódicos da CAPES, buscou por mais trabalhos sobre Estudos do Meio, através do site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, onde se encontrou mais 8 documentos, entre teses e dissertações. Numerados aqui, de 9 a 16, conforme segue:

#### 9. Olhares de educadores ambientais para Estudos do Meio e Pertencimento

Sandra Regina Lestingue  
Orientador: Marcos Sorrentin

Tese de Doutorado - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz/USP, 2004  
Título de Doutor em Recursos Florestais

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005-155740/pt-br.php>

Esta tese é sobre o estudo de caso desenvolvido junto a um curso de especialização em Educação Ambiental (EA), com especificidade da utilização do Estudo do meio como recurso didático e do conceito de pertencimento. Obtiveram-se os dados primários (questionários, perguntas abertas, semiabertas e depoimentos) coletados durante o curso, entrevista semiestruturada, acompanhamento *in loco* e laboratório conceitual com os alunos já egressos. Num primeiro capítulo faz uma revisão literária do Estudo do Meio, trazendo autores como Pontuschka<sup>37</sup>, Mendonça e Neiman<sup>38</sup>, este último refere-se à educação ambiental e as atividades extraclasse, além de autores que valorizam o contato com o meio. *O Curso de especialização presencial e a distância: formação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis* teve 11 meses de duração. O segundo encontro do grupo teve duração de 10 dias, que num primeiro momento foi uma viagem de 4 dias à Estação Experimental de Itatinga (conhecida como Horto), na qual foi realizada a disciplina *Re-conhecendo o meio ambiente*. Esta disciplina é sobre estudo do meio. No primeiro dia no Horto, os alunos realizaram uma trilha, no segundo, realizaram atividades de aprendizado na natureza e após, em grupos, tiveram como tarefa propor um estudo do meio a partir de locais estratégicos do Horto, associá-los a algum conteúdo curricular e apresentá-los aos colegas. No terceiro dia, realizaram jogos cooperativos e na tarde realizaram atividades de educação ao ar livre. E no último, formularam um EM utilizando o entorno como recurso pedagógico. Após retorno salientou-se que os alunos fizeram várias manifestações positivas e que ficou explícito o interesse dos mesmos em incorporarem o EM nas suas práticas

37 - PONTUSCHKA, N. N. A formação pedagógica o professor e geografia e as práticas interdisciplinares. São Paulo, 1994. 343p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

38 - MENDONÇA, R.; NEIMAN, Z. À Sombra das árvores – transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse. São Paulo: Chronos, 2003. 123p.

profissionais. A partir disso, realizou-se um estudo de caso com os estudantes já egressos para o restante do trabalho, que é apresentado nos resultados da tese. Buscava-se, através deste estudo de caso com os egressos, encontrar indicativos “sobre a utilização de estudo do meio e a sua contribuição para a formação de educadores ambientais, atingindo-se objetivos educacionais e do ambientalismo relacionado ao conceito de pertencimento”.

## **10. História dos Estudos do Meio: um estudo sobre as práticas extramuros da Escola em São Paulo**

Danilo Eiji Lopes

Orientador: Antonia Terra de Calazans Fernandes

Dissertação (Mestrado) – Catálogo USP, 2014

Título de Mestre em História social

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-20012015-192304/pt-br.php>

O trabalho apresenta atividades extramuros, sobretudo aos Estudos do Meio, atrelados a disciplina de História e realizados na cidade de São Paulo. Trabalhar como monitor de uma agência de projetos educativos, de certa forma, instigou o autor a compreender o motivo da mercantilização dessas práticas e suas consequências. Ao buscar bagagem conceitual teórica sobre o contexto histórico do Estudo do Meio e das atividades extramuros, baseou-se tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>39</sup>, Circe Bittencourt<sup>40</sup>, Fernandes<sup>41</sup> à Lopes e Pontuschka (et al. 2009). A partir disso, organizou-se o trabalho em duas esferas, as experiências em escolas públicas, onde é apresentado 3 escolas que trabalharam, respectivamente: Movimento dos sem Terras (MST) no assentamento Dom Tomás Balduino realizada pela professora de história; a segunda com o projeto interdisciplinar (artes, informática e história) intitulado *História de vida e do Glicério* (Baixada do Glicério é uma região antiga da cidade de São Paulo) e destinado aos alunos de 6º ano; a terceira traz uma ação realizada em parceria com a empresa de projetos em educação que o autor trabalho. A agência disponibilizou 8 monitores e foram realizadas saídas na região central da cidade de São Paulo. Em relação as experiências nas escolas particulares, apresentou-se a Escola Pentágono, criada para atender os filhos dos professores da PUC-SP, trabalhando o *Projeto Ver e viver a cidade de São Paulo do 9º ano*, onde os próprios discentes elaboraram o material didático destinado ao campo. Foi responsável pelo trabalho de campo a mesma empresa de projetos em educação da escola anterior. Nas considerações o autor questiona que, apesar de autores dos projetos, os professores não realizam a monitoria/guia em campo, logo, existe uma separação entre o Projeto e o Campo. Também se faz críticas às aulas expositivas durante as moderações em campo. E nas considerações finais, se reflete sobre a diferença de atividades extramuros

39 - BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio: Brasília: MEC/SEMT, 2000.

40 - BITTENCOURT, C. M. F. O meio como História. In: SILVA, M. A. (org). Repensando a História. 5 e. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, Rio de Janeiro, 1994.

41 - FERNANDES, A. T. C. Estudos do Meio na formação continuada o(a) professor(a) de história. Nuances, v. 7. Et. 2001.

e Estudos do Meio, pois possuem finalidades distintas e que não “há possibilidade, nem necessidade de se encontrar uma gênese” da prática de EM. Além disso, terceirizar os serviços de EM tirou do professor o seu protagonismo, mas por outro lado, empresas sérias podem se encarregar da parte trabalhosa, além de juntar vários especialistas, porém, essa questão ainda é complexa.

### **11. O Estudo do Meio na Educação Ambiental formal: contribuições da teoria crítica da Geografia**

Luna Letícia de Mattos Lambert  
Orientador: Maria Lídia Bueno Fernandes Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília/UnB, 2015  
Título de Mestre em Geografia  
Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18876>

O trabalho avalia o uso do procedimento de ensino, Estudo do Meio, na Educação Ambiental formal, assumindo que a teoria crítica da geografia e a perspectiva construtivista da educação apresentam saberes e métodos relevantes para que a prática de educação ambiental formal assuma caráter de transformação social. No que diz respeito a Educação Ambiental, a pesquisa fundamentou-se em Enrique Leff<sup>42</sup>, Phillippe Layrargues<sup>43</sup>, Isabel Carvalho<sup>44</sup>, César Coll e Isabel Solé<sup>45</sup> sobre teoria construtivista da Educação e Maria Lídia Fernandes<sup>46</sup> e Nídia Pontuschka acerca do procedimento de ensino Estudo do Meio. O processo da pesquisa foi desenvolvido na realização da IV Conferência Nacional Infante-Juvenil para Meio Ambiente realizado em 2013, dentre os projetos de 38 escolas públicas, segundo a autora, não foi possível identificar nenhum que se assumisse como EM e, portanto, buscou-se procedimentos similares que envolvessem “abordagem pedagógica desencadeada a partir da *espacialidade* que tivesse abordagem *sistêmica*, ou *interdisciplinar*, e que desenvolvesse os *três conteúdos de aprendizagem*, os atitudinais e procedimentais além dos conceituais”. Conclui-se que os Estudos do Meio não são amplamente conhecidos e utilizados e, por isso, defende-se que os mesmos deveriam ser contemplados em programas de formação de professores para atuarem com projetos escolares, de Educação Ambiental, transformadores.

42 - LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

43 - LAYRARGUES, Philippe P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (orgs.). Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

44 - CARVALHO, Isabel C. de M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo. Cortez, 2004b.

45 - COLL, César [et. al] . O construtivismo em sala de aula. São Paulo, Ática: 2009, 6ed..

46- FERNANDES, Maria Lídia. A prática educativa e o Estudo do Meio: o conceito de sustentabilidade em questão. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq; Escola Vera Cruz, 2012.

## **12. O estudo do Meio no Ensino de Geografia: um caminho para discussão dos problemas ambientais do Município de João Pessoa**

Guibson da Silva Lima Junior

Orientador: Pedro Costa Guedes Vianna

Co-orientador: Maria Adailza Martins Albuquerque

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba/UFPB, 2014

Título de Mestre de Geografia

Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/5854>

Este trabalho tem por objetivo propor roteiros para trabalhos de campo como etapa de um Estudo do Meio, cujo tema concentrou-se nos problemas ambientais. No primeiro item caracterizou-se a região estudada, o município de João Pessoa, através da discussão relacionada à sua expansão urbana e a exposição dos seus aspectos naturais. Em segundo item, se traz os procedimentos metodológicos e os eixos teóricos da pesquisa, destacando as questões sociais como fatores essenciais para a compreensão dos problemas ambientais presentes nas cidades, além de evidenciar diferentes propostas de atividades extras sala, com ênfase no EM como prática interdisciplinar, além de refletir sobre o meio ambiente e o ensino de geografia. No terceiro item, realizou-se uma análise dos questionários aplicados aos professores de geografia do ensino fundamental II, das escolas do Polo I do município, objetivando compreender como os problemas locais estão sendo abordados nas aulas de geografia da educação básica. Através de uma análise qualitativa, percebeu-se que as principais barreiras na realização de atividades de campo, além dos problemas ambientais de maior relevância. No quarto item, apresentou três roteiros para trabalhos de campo, como etapa de um estudo do meio, objetivando contribuir no entendimento de problemas ambientais locais. Foram eles: erosão marinha na orla de João Pessoa, impactos ambientais nos rios do município e, deslizamentos e enchentes. Questões essas, que são características de algumas áreas da cidade que se destacaram pela presença de importantes questões socioambientais, reveladas como marcas do processo de crescimento urbano desordenado na cidade. Os roteiros propostos visavam, portanto, a compreensão do meio físico e social das áreas percorridas na sua pesquisa.

**13. O (re)conhecimento das geociências nos estudos do meio no ensino fundamental I: contribuição das práticas pedagógicas para a interação**

Livia Andreosi Salles de Oliveira

Orientador: Denise de La Corte Bassi

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2012

Título de Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876739>

Este trabalho remete à discussão sobre o (re)conhecimento de temas e abordagens geocientíficas nos EM, nos conteúdos programáticos e nas práticas pedagógicas das professoras no ensino fundamental I. No qual se investigou-se as contribuições das Geociências nos Estudos do Meio, desenvolvidos na Escola de Aplicação da FEUSP/São Paulo, e a formação das professoras que contribuísssem para promover a integração curricular. Existiu um Grupo de Estudos em Geociências e Educação Ambiental que proporcionou, por meio da pesquisa-ação, o (re)conhecimento e inserção de conteúdos em Geociências no currículo e nos Estudos do Meio, além de mudanças nas práticas pedagógicas. Foram realizadas atividades de campo com as professoras de EA/FEUSP, onde promoveu-se a melhor compreensão de alguns conteúdos específicos e a busca de novos roteiros para os EM. A primeira saída foi na descida do Caminho do Mar, que liga São Paulo à Cubatão, onde aspectos do meio físico foram abordados e relacionados com os biológicos. Na segunda, observaram afloramentos rochosos de diferentes idades, em Pirapora do Bom Jesus, Parque do Varvito, Parque da Rocha Moutonée em Itu, e Parque do Tietê em Salto. Foram realizados também, acompanhamentos aos EM dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, durante 3 anos, que contribuíram para a reorganização dos conteúdos programáticos e o despertar para um olhar geocientífico para o currículo. Para isso, foram analisados além dos Estudos do Meio, os cadernos de campo e as relações dessa metodologia com os conteúdos em Geociências com os conhecimentos das professoras e com o plano político pedagógico da escola. Salienta-se que, o EM é percebido como uma metodologia interdisciplinar, referenciado por Pontuschka<sup>47</sup> (et al 2007).

**14. Dando nome aos bois: uma proposta de inserção da Geografia nas séries iniciais do 1. grau a partir do Estudo do Meio**

Louisa Carla Farina Schroter  
Orientador: Pontuschka, Nidia Nacib  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 1997  
Título de Mestre em Educação  
Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77333>

O estudo analisou o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do 1º Grau, buscando compreender as formas como se dá a inserção da perspectiva espacial nesse nível de ensino. Na trajetória da pesquisa, apresenta-se as escolas pesquisadas em Florianópolis, Estado de Santa Catarina, que variam de públicas, particulares, federais e municipais. Sobre o EM considerou-se que o trabalho com as variáveis tempo-espaço pode dar-se de modo mais significativo e interessante, através dessa metodologia, referenciando Pontuschka<sup>48</sup> (1994), Balzan<sup>49</sup> (1983) e Azambuja<sup>50</sup> (1991). No capítulo 2 apresenta-se o grupo, exclusivamente de mulheres envolvidas a mais de 5 anos com o magistério e suas principais concepções do conhecimento acerca da geografia que, muitas vezes não superavam o senso comum. No terceiro, apresenta-se as 9 oficinas de grade importância teórica aos participantes. São elas: Deparando-se com o grupo; Compreendendo a História da Geografia; O que é o Estudo do Meio? (onde se realizou saída preliminar sobre o Morro do Horácio com intuito de resgatar as representações sobre o lugar dos moradores antigos e dos novos); Resgatando a História do Lugar (coleta de material bibliográfico e realização de entrevistas no campo, para confrontar a história local advindos dos referenciais e dos moradores); A configuração espacial do lugar se concretiza através do mapa (atividade 6 e 7 com a utilização de arsenal técnico); Utilizando o arsenal técnico para confeccionar a maquete da área; e O grupo avalia o processo de trabalho. Salienta-se a necessidade da inserção da Geografia e do discurso espacial nas séries iniciais e que o EM é uma alternativa metodológica que pode viabilizar essa inserção de modo menos parcializado/fragmentado. Entende-se que o processo de inserção da Geografia junto as Séries Iniciais só ocorrerá significativamente quando tiver professores afinados com essa nova perspectiva. A formação de professores tanto inicial, quanto continuada, na área de Geografia, deve priorizar um repensar crítico acerca dos pressupostos que norteiam a ciência geográfica e sua transposição escolar, em especial a este nível de ensino.

48 - PONTUSCHKA, N. N. A Formação Pedagógica do Professor de Geografia e as Práticas Interdisciplinares. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP.

49 - BALZAN, N. C. Estudo do Meio. In: PARRA, N. (org.) Didática para a escola de 1.º e 2.º Graus. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1983.

50 - AZAMBUJA, L. D. Perspectivas do "Estudo do Meio" nas Séries Iniciais do 1.º Grau. In: CALLAI, H. C. (org.) O Ensino em Estudos Sociais. Ijuí: Livraria Unijuí, 1991.

## 15. A Concepção de natureza nos Estudos do Meio realizados nos ginásios estaduais vocacionais do Estado de São Paulo, de 1961 a 1968

Sandra Júlia Gonçalves Albergaria

Pedro Wagner Gonçalves

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas /UNICAMP, 2004

Título de Mestre em Geociências

Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000317271>

Esta pesquisa consiste em um estudo sobre a concepção de natureza veiculada nos estudos do meio desenvolvidos nos ginásios estaduais vocacionais, entre 1961 e 1968, no Estado de São Paulo. O estudo foi baseado na análise de documentos, depoimentos e bibliografia sobre esta experiência educacional. No capítulo 1 se expõe as categorias utilizadas e a caracterização dos EM segundo fontes secundárias e mostra-se a perspectiva sobre a metodologia e os procedimentos de pesquisa. Devido a relevância da literatura para a construção das características dos estudos do meio se expôs, em segundo capítulo, a apreciação destas fontes secundárias sobre o contexto histórico e pedagógico dos EM. No terceiro, se trouxe vários referenciais e visou-se construir um cenário para o objeto de estudo, procurando contextualizá-lo, além de recuperar características históricas da época que existiam os ginásios estaduais vocacionais. Além disso, um breve histórico sobre o surgimento e a extinção dessas escolas, os fundamentos filosóficos e pedagógicos do Projeto educacional dos vocacionais, os aspectos de funcionamento do ensino de suas práticas que, junto aos EM formavam um projeto complexo e integrado. Destacou-se, também, a área de estudos sociais por ser o eixo integrador do projeto vocacional e geradora dos estudos do meio. Identificou-se, também, a concepção de natureza e meio, de técnica e método no capítulo 4, no qual foram utilizados depoimentos das pessoas que vivenciaram os estudos do meio, percebendo-se a experiência como inovadora para uma época de características tradicionais de ensino. A tendência metodológica e os fundamentos filosóficos destacaram os processos políticos, históricos, sociais no contexto dos EM e, por consequência, conduziram o educando à construção de concepção de natureza produzida pelo homem, o que significa, uma visão humanizada, vendo-a à serviço do homem. Tem-se que os EM ao investigar os meios tecnológicos, ligados ao desenvolvimento industrial, revelavam dimensões importantes no que se refere à vocação do aluno. Em último capítulo enfatiza-se um prisma teórico, principalmente com referência em Hannoun<sup>51</sup> (1977), que apresenta traços da psicologia piagetiana nas propostas de atividades exploratórias e nos estudos do meio para o ensino francês da década de 1970, e considera, também, que faz parte da realidade do aluno o meio *humano* e o *meio material*. Demonstrou-se a sistematização do estudo do meio com etapas comparáveis aos esquemas piagetianos (conhecimento sincrético, análise e síntese), seu aspecto interdisciplinar, sua importância como técnica pedagógica e seu caráter investigatório alinhado aos objetivos do ensino dos ginásios vocacionais.

51 - HANNOUN, Hubert. El niño conquista el medio: las actividades exploradoras en la escuela prime ira. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, 1977.

## 16. O Estudo do Meio como alternativa metodológica para abordagem de problemas ambientais urbanos na Educação básica

Marco Antonio Almeida Llarena

Orientador: Maria Adailza Martins de Albuquerque

Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Paraíba, 2009

Título de Mestre em Geografia

Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/5873>

Este trabalho priorizou o uso do estudo do meio como uma alternativa metodológica para abordagem de problemas ambientais urbanos em dez escolas do Polo I de ensino da rede pública municipal de João Pessoa. Por meio de aplicação de questionário e de conversas informais procurou-se identificar se os professores de Geografia realizam atividades extraclasse no sentido proposto. Dentre as escolas consultadas, se desenvolveu o estudo do meio com educandos e educadores da Escola Municipal Aruanda no bairro Bancários. Discute-se o processo de expansão urbana tendo, *a priori*, o município de João Pessoa como totalidade espacial e a Comunidade do Timbó como recorte espacial, área esta de risco socioambiental, enfatizando a poluição da sub-bacia do Rio Timbó e os deslizamentos de encostas ocupadas irregularmente. É apresentado os passos/encontros do EM realizado na Comunidade Timbó em: (1) encontro dos sujeitos sociais; (2) visita preliminar e opção de percurso; (3) planejamento; (4) elaboração do caderno de campo; (5) pesquisa de campo com entrevistas e observações; (6) visibilidade do trabalho e satisfação dos participantes; e (7) análise dos resultados: as entrevistas. Como referencial utilizou-se Nídia Pontuschka<sup>52</sup>, em outros<sup>53</sup>. Esperou-se, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de metodologias, visando práticas escolares que busquem a superação de problemas, por meio da ação política dos autores sociais das instituições educacionais e da sociedade em geral, na tentativa da construção de conhecimento sobre o ambiente em que vivem.

52 - Citado ao menos seis trabalhos da autora, como:

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.)

Novos caminhos da geografia. São Paulo: Contexto, 2001.p.111-142.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se: em tempos diferentes, em

escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William. O ensino de

geografia no século XXI. Campinas: Papirus, 2004b, p.248-249

53 - Exemplos de outros autores:

FELTRAN, C. de S.; FELTRAN FILHO, A. Estudo do meio. In: VEIGA, Ilma Pastos Alenvastro.

Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papirus, 1991. (Coleção Formação e Trabalho

Pedagógico), p.115-129.

BOSCOLO, Dulcineia. Projetos de Estudo do Meio em escolas públicas em Santana de Parnaíba-

SP. Dissertação de Mestrado - USP. São Paulo, 2007.

BALZAN, C. C. et al. Algumas considerações sobre um estudo do meio. São Paulo: Brasiliense, 1969.

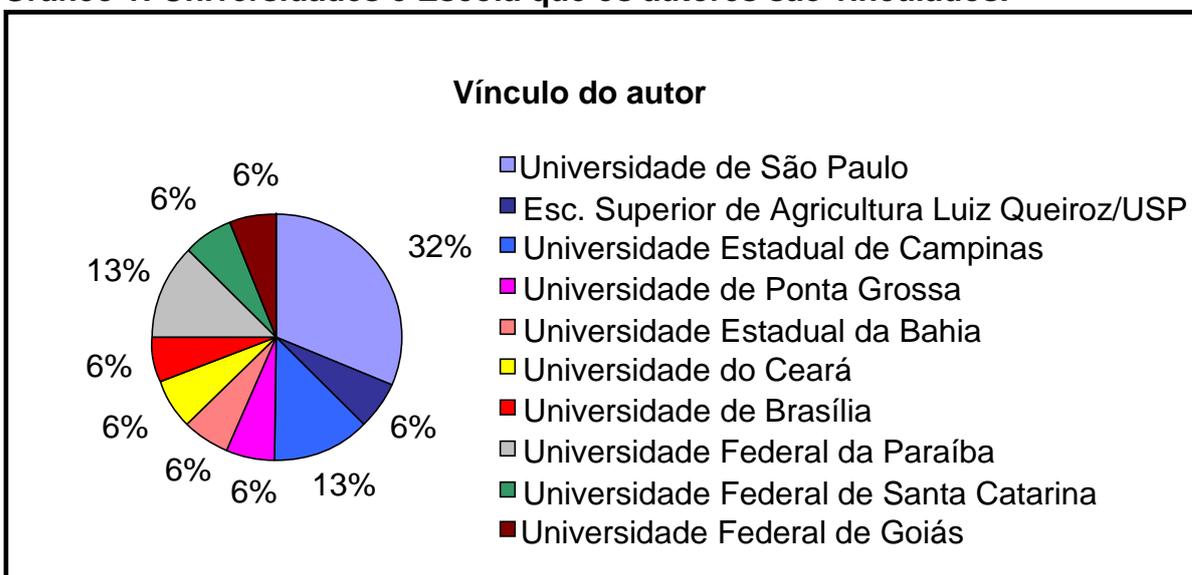
MAGALDI, Sylvia. O estudo do meio no curso ginásial, Revista de Pedagogia. Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras da USP, ano XI, vol. XI, nº. 19-20 (jan-dez.). São Paulo, 1965, p.69-76.

#### 4.4. Síntese e análise do levantamento da pesquisa

Após a organização dos resumos, apresentamos alguns gráficos e tabelas, a fim de facilitar a visualização de alguns dados quantitativos, que quando analisados nos trazem informações relevantes do contexto destes 16 trabalhos expostos. O primeiro gráfico é sobre as universidades e a Escola Superior que os autores estão vinculados. Observa-se que, além da USP ser a Universidade com mais autores vinculados, também foi detectado nesta pesquisa que o Estado de São Paulo possui 51% dos trabalhos levantados (USP, UNICAMP e ESALQ).

**Gráfico 1: Universidades e Escola que os autores são vinculados.**



Fonte: elaborado pela autora (2016)

Isto pode ser justificável, quanto ao fato de existir número representativo de referenciais teóricos sobre estudos do meio em pesquisas e/ou práticas vinculadas às escolas anarquistas e escolas novas no Estado de São Paulo, conforme vimos nas referências desta pesquisa. Nessas instituições o Estudo do Meio é trabalhado há bastante tempo e, Pontuschka apresenta alguns incentivos que existiram, inclusive, para trabalhá-lo em cadeiras de metodologia de ensino da USP. Talvez exista aí um maior interesse - consequência de um maior estímulo e, também, sem contar o acesso aos referenciais, sobre a temática, existentes em maior número no

Estado - pelos professores e pesquisadores do local, inseridos no contexto deste levantamento investigativo.

Através da análise dos trabalhos, também percebemos que autores como Nídia Pontuschka e Circe Bittencourt, professoras da USP, são referências conhecidas por suas experiências em EM no contexto histórico de São Paulo. Não vamos nos ater em números quantitativos de quantos referenciais sobre EM existem em cada trabalho ou, os autores e trabalhos mais citados no levantamento, pois o objetivo não é construir um ranking. Porém, é importante observar que Pontuschka, que é licenciada na área da Geografia, aparece como referencial em ao menos 9 dos trabalhos levantados, visto que nem todos os trabalhos são da área geográfica e interdisciplinar.

A partir disso, poderíamos categorizar as áreas em que o EM aparece, são elas: História, Geografia e Português, porém, além de evidente que a Geografia está inserida diretamente em ao menos 7 deles e 2 em História, os demais possuem características mais peculiares, mas todos abordam o estudo do meio como “prática educativa, prática pedagógica ou prática de ensino”. O Ensino parece ser a afinidade de todos estes trabalhos.

A seguir são apresentadas as palavras ou conceitos-chave que mais se mostraram nestes trabalhos, observa-se que, além das palavras-chaves dos próprios autores, utilizou-se da leitura na busca de mais informações e formulação de outras. Assim, elaborou-se uma tabela que contenha de forma mais sistemática o público alvo, a temática central, as temáticas mais importantes da pesquisa de cada trabalho e a perspectiva do EM.

**Tabela 4: Palavras e/ou conceitos-chave dos trabalhos levantados.**

Trabalho	Público	Temáticas	Perspectiva	EM
1.	Formação continuada	Educação ambiental Geodiversidade	Projeto transdisciplinar	Inserido numa metodologia de pesquisa
2.	Formação de professores	Moradia Entrevista	Interdisciplinaridade	Metodologia interdisciplinar

<b>3</b>	Curso de Licenciatura de Geografia	Geografia física Estudo da paisagem	Requer trabalho interdisciplinar	Atividade Escolar Método ativo e interativo
<b>4</b>	-	Educação Ambiental Interação socioambiental	-	Metodologia organizada das aulas de campo em Geografia
<b>5</b>	Formação continuada Escola Pública	História Patrimônio Cultural Cultura Material Paisagem	-	Metodologia de trabalho didática
<b>6</b>	Curso de Licenciatura de Pedagogia	Políticas Públicas Ensino e Pesquisa Praxis	Interdisciplinaridade Métodos globalizados	Prática educativa Metodologia de pesquisa
<b>7</b>	Formação continuada Escola Pública	Projeto de Ensino Aprend. Significativa conteúdos conceit., proced. e atitudinais	Interdisciplinaridade Trabalho coletivo	Alternativa de método
<b>8</b>	Ensino Médio de Escola Privada	Desenvolv. Sustentável Estudo do Caso Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais Espírito científico	Interdisciplinaridade Enfoque Globalizador	Intervenção/ estratégia pedagógica Metodologia para aprend. Significativa
<b>9</b>	Formação continuada Programa de Formação de especialistas	Educadores Ambientais Sociedade sustentável Pertencimento	-	Espaço de vivência Atividade de EA Recurso didático
<b>10</b>	Rede Pública e Particular de São Paulo	História Centro Histórico Assentamento	Interdisciplinaridade Integração com currículo escolar	Prática extramuro Metodologia de ensino

11	Rede Pública do Distrito Federal da IV Conferência Nacional Infante Juvenil para Meio Ambiente	Educação Ambiental Escolas sustentáveis Espacialidade	Abordagem sistêmica ou interdisciplinar	Procedimento de Ensino Projeto de ensino escolar
12	Educação Básica de João Pessoa – Escola Municipal de Ens. Fund.	Problemas ambientais urbanos Educação Ambiental Roteiro de campo	Interdisciplinaridade	Trabalho de campo como etapa de um EM
13	Formação de professores de Ensino Fund. I da Escola de Aplicação FEUSP/SP	Geociências Educação Ambiental Conteúdo programático	Interdisciplinaridade Integração do currículo Área globalizadora	Metodologia de ensino
14	Formação continuada Escolas Públicas e Particulares	Geografia nas Séries iniciais Estudos Sociais Variáveis tempo- espaço	Práticas interdisciplinares	Metodologia de estudo da realidade
15	Ginásios Estaduais vocacionais de SP	Concepção de Natureza Problemas ambientais Análise documental Depoimentos e Bibliografia	Interdisciplinaridade	Prática de Ensino
16	Escolas do Pólo I de ensino público de João Pessoa	Problemas ambientais urbanos Ensino de Geografia	Interdisciplinaridade	Alternativa Metodológica

Fonte: produzido pela autora (2016)

Os principais temas foram percebidos durante as análises e na realização dos resumos. Observou-se um grande número de trabalhos relacionados às questões

ambientais, formação de professores e alguns que, mesmo não tendo considerado tema, trouxeram a interdisciplinaridade de alguma forma no decorrer do texto. Muitos deles, na verdade, não trabalharam de forma interdisciplinar, mas considera-se interessante destacar que 13 dos 16 trabalhos apresentaram o Estudo do Meio como potencializador/facilitador da interdisciplinaridade, atividade/prática interdisciplinar, entre outros. E até como método interdisciplinar, perspectiva atual e metodológica concebida por Pontuschka.

Já as questões ambientais aparecem em 9 dos trabalhos levantados, além daqueles relativos a percepção da paisagem, Geografia, História, ensino e aprendizagem, entre outros. Lembrando que, alguns abordam mais outros menos uma determinada questão, mas que estão inseridos no contexto da pesquisa de cada um. Ressalta-se também, que o trabalho 4 é teórico e, portanto, não possui público estudado ou trabalhado e, que no trabalho 11 a autora não considera os artigos levantados por ela, como exemplos de Estudos do Meio.

Além da interdisciplinaridade, questões e autores como Zabala (2002 e 2007) também são trazidos como referenciais nas pesquisas que apresentam conteúdos, método ou área globalizadora, em que consideram o EM como um método globalizador e trazem reflexões sobre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, visto que na maioria dos trabalhos sobre questões ambientais visa-se construir no aluno o sentimento de pertença, de valorização, de sujeito ativo e transformador e, inclusive, o sentimento de responsabilidade com o meio em que ele vive. O trabalho 8 apresenta o enfoque globalizador como “sinônimo de interdisciplinaridade”.

Althaus e Rauli (2012, p.8) apresentam quatro métodos globalizadores de Zabala considerados de maior relevância: “os Centros de interesse, de Decroly; os Métodos de projetos, de Kilpatrick; a investigação do meio do MCE (Movimento de Cooperazione Educativa de Itália); e, ainda, os Projetos de trabalhos globais”.

Em todos eles, segundo os autores, a realidade é o objeto de estudo e as diferenças estão na intenção/finalidade do trabalho. Entendemos que o EM se enquadra no método de investigação do meio e que, assim como os demais, apresenta três momentos característicos do enfoque globalizador: síncriese, análise e síntese.

Entendendo que as finalidades do ensino estão direcionadas para o conhecimento e a atuação para a vida e, também considerando que a etapa de síntese é de caráter metadisciplinar, assim como a etapa de análise compreende atitudes de observação e experimentação na construção de significados no processo de ensino e aprendizagem; os autores têm por lógico que o “objetivo do estudo, o eixo estruturador das aprendizagens, seja a própria realidade” (Idem, p.9), visando conhecê-la e saber desenvolver-se nela.

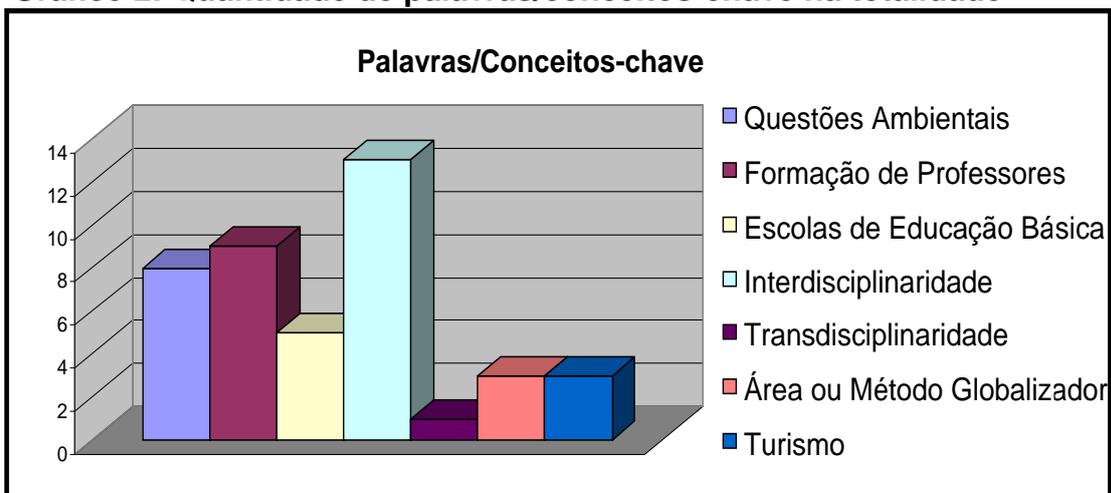
Outra questão, que se destaca fortemente em 3 dos trabalhos, é relativa ao Turismo e às agências de turismo pedagógico. O que se percebe é que, nestes trabalhos o turismo está sendo abordado numa perspectiva educativa, visando colaborar com atividades extramuros e que, especificamente sobre as agências educativas, vê-se maior vínculo com instituições particulares (apesar do exemplo em rede pública do trabalho 10), pois as escolas de rede pública ainda apresentam dificuldades estruturais e financeiras para este tipo de trabalho. O que acaba gerando certa desigualdade na realização de EM na educação básica. A seguir, a tabela contendo outras palavras-chave e os respectivos trabalhos citados:

**Tabela 5: Outras palavras-chave dos trabalhos**

Trabalho	Turismo
3.1.1	Geoturismo Roteiros GeoEducativos
3.1.4	Turismo Geoeducativo Roteiros
3.3.2	Agência de turismo pedagógico Turismo pedagógico Mercantilização das atividades extramuros

Fonte: produzido pela autora (2016)

Apresenta-se a seguir, um gráfico de barras para observar a distribuição das temáticas na totalização dos trabalhos levantados. Ressalta-se que um trabalho pode apresentar mais de uma temática e estar vinculado em mais alguma perspectiva.

**Gráfico 2: Quantidade de palavras/conceitos-chave na totalidade**

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Podemos observar que o Estudo do Meio nos trabalhos levantados se apresenta num contexto maior em experiências na formação de professores (9), seja ela continuada ou em formação, do que no contexto da educação básica, pública ou particular. Isto pode significar que apesar do incentivo na formação do docente e na formação continuada, trabalhar com esta metodologia no ensino básico, principalmente no público, não é tão fácil. Os trabalhos envolvendo atividades neste quesito precisam muitas vezes de incentivo e apoio, inclusive financeiro, que professores e as escolas em maioria não disponibilizam.

Dessa forma, reafirmamos que uma saída aos arredores da escola, uma caminhada sem custos (como em um dos exemplos de EM do trabalho 10) pode ser um ponto de partida para instigar o interesse dos alunos por esse tipo de metodologia e gerar a confiança de uma experiência diferenciada ao professor, que busca outros caminhos àqueles tradicionais de ensino.

Algumas citações e considerações sobre a interdisciplinaridade nos Estudos do Meio também são trazidas, além de um número significativo de trabalhos relativos às questões ambientais como temática desta metodologia. Isto é algo facilmente perceptível no contexto deste levantamento. Considerando a ascensão deste assunto nos trabalhos e pesquisas na atualidade, inclusive educativas e, principalmente na Geografia, por causa do aumento da necessidade contemporânea em tratar das, e sobre as questões ambientais, que segundo Suertegaray e Nunes (2011), isto vai definir novos rumos à Geografia Física, pois estas questões são

naturalmente de caráter interdisciplinar e não devem mais ser tratadas exclusivamente de cunho natural.

O professor vê no caráter interdisciplinar dos EM a possibilidade de trabalhar, de maneira prática e mais complexa, com as questões ambientais que estão em alta nas aulas de Geografia, o “ir a campo e a observação in loco”, mexe com o sentimento de pertença e de responsabilidade dos alunos em relação ao espaço em que vivem e, de certa forma, o produzem. O trabalho 9 deste levantamento analisa justamente os EM e o sentimento de pertencimento dos participantes durante as atividades propostas. A Geografia, concomitantemente, deve proporcionar um olhar mais crítico e complexo sobre as relações sociais e delas com o meio.

Logo, é perceptível no levantamento realizado, uma quantia considerável de trabalhos relativos a esta temática, mas isto não significa que os EM servem apenas, ou de modo mais significativo, para trabalhos relativos às questões naturais ou até mesmo socioambientais. Trabalhos que tratam de questões socioeconômicas, políticas, históricas e sociais também são apresentadas como temáticas ou como questões norteadoras dos seus EM e, segundo os autores, se mostraram significativos e com resultados positivos aos olhos de quem participou.

Esta é uma característica bem peculiar com a da pedagogia de Ferrer i Guàrdia em sua Escola Moderna de Barcelona. Aquele que inspirou as escolas anarquistas no Brasil gostava de ensinar através da natureza e, numa época de elevação da industrialização na Europa, realizava saídas de campo às fábricas para trabalhar com seus alunos, inclusive, sobre as condições de trabalho dos operários na época. O que era uma prática diferenciada para a época, continua sendo em muitas das escolas públicas do Brasil.

Sabemos que apenas com este levantamento não é possível compreender o contexto do Estudo do Meio em âmbito expressivo, mas podemos analisar que a maioria dos trabalhos estão relacionados ao estado de São Paulo, informação trazida tanto pelos referenciais, quanto por alguns trabalhos levantados inseridos no contexto dos Colégios Vocacionais na região, que mostram um número significativo de trabalhos publicados referentes as suas atividades de Estudos do Meio da época.

Também percebemos que os trabalhos referentes aos Estudos do Meio demonstram preocupação em construir referenciais teóricos, planejamento de uma

problemática, elaborando atividades antes, durante e depois do campo, visto que a saída de campo é só uma das etapas desta prática de ensino e pesquisa.

Considera-se aqui, o Estudo do Meio como uma metodologia que pode ser utilizada em práticas pedagógicas de diferentes áreas de ensino, mas ele não é apenas uma saída de campo, requer planejamento, mesmo que este seja desconstruído durante o campo, nele é possível trabalhar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais com os alunos, visto que o contato *in loco* proporciona o desenvolvimento do sentimento de pertença e de responsabilidade com o meio estudado e/ou vivido, no qual o sujeito se percebe como agente ativo e transformador daquela realidade.

É neste sentido que, entendemos a relação direta entre a pesquisa e o Estudo do Meio nos trabalhos analisados, seja ele uma atividade isolada ou enquanto projeto de ensino, inserido ou não no currículo da escola. Esta relação é produtora de uma aprendizagem mais significativa para os alunos e, também, estimula a construção de um professor-pesquisador, que poderá trabalhar os conteúdos de sala de aula contextualizados em alguma temática, visando estabelecer um processo investigativo do lugar estudado com a mesma, além de outras percebidas no local, desenvolvendo um trabalho coletivo de alunos e professor(es).

Compreende-se, portanto, o espaço de ensino e aprendizagem como um espaço de pesquisa, sendo necessário que o educador reconheça a pesquisa como base metodológica de desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula. E ao referenciar Pedro Demo (2006) buscamos assumir o importante papel da pesquisa e do professor pesquisador no processo de ensino e aprendizagem, e que em atividades de EM é possível possibilitar experiências investigativas, também, para os alunos.

Além disso, este processo investigativo e de pesquisa durante a metodologia de um EM (na obtenção de dados, análise crítica, elaboração de hipóteses e resoluções das problemáticas) nos remete à superação de um ensino fragmentado, e nos faz pensar qual é o papel da Geografia em uma atividade de campo inserido nesta metodologia. Sabemos que, vai além de questões ambientais, sendo necessário trabalhar com questões socioambientais, como alguns trabalhos deste levantamento ressaltaram, mas também com questões sociais, políticas, históricas e estruturais do meio em que vivemos e que transformamos constantemente.

A própria prática pedagógica da Geografia pode ser um permanente EM, segundo Oliveira (2006), e que no âmbito educacional faz-se necessário um diálogo entre a Geografia escolar e acadêmica, além daquela do cotidiano do aluno, inserido num trabalho dialógico entre teoria e prática, pressuposto em um EM, segundo Lopes e Pontuschka, (2009) e considerando a importância do EM no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, conforme Guimarães (2010).

A partir das informações apresentadas até o momento, desde os referenciais teóricos até a metodologia e o levantamento dos dados, busca-se a seguir sanar alguns questionamentos que ainda estão acordados, pois o levantamento parece introduzir o contexto atual dos EM, mas nos faz perceber que além de analisar trabalhos sobre EM, é necessário aprofundar os referenciais teóricos e históricos sobre esta metodologia, ou seja, investigar seu contexto histórico e sua base pedagógica anarquista.

Dessa forma, na próxima etapa da pesquisa, investiga-se a fundamentação teórica e de transformação dos Estudos do Meio a partir da sua historicidade, busca-se compreender os seus objetivos enquanto práticas nascidas nas Escolas Anarquistas e, também, o papel da Geografia neste contexto, referenciando Élisée Reclus, um geógrafo anarquista da época, e Ferrer i Guàrdia o pedagogo criador da Escola Moderna e, conforme referências, inspirador das escolas anarquistas brasileiras.

## Capítulo 5: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DO MEIO: HERANÇA DA GEOGRAFIA ANARQUISTA E DO ENSINO LIBERTÁRIO

*O meio é infinitamente complexo (RECLUS)*

Ao considerar as atividades das escolas anarquistas influenciadas, também, pelos pensamentos libertários de Élisée Reclus, reafirmamos as propostas educativas do geógrafo voltadas ao contato com a natureza, para o ensino através da observação, tanto dos fenômenos naturais como dos sociais. Lembrando, principalmente, que as atividades de Ferrer, por exemplo, não podem ser consideradas como naturalistas, pois previam visitas às fábricas e aos mercados. Neste sentido, Silva (2014, p.10) exemplifica e analisa que:

Com a convocatória de “volta à natureza!”, Reclus convida professores e alunos para que observem o mundo à sua volta — os rios, as rochas, as cidades, o céu — e seus fenômenos — a chuva, os ventos, a fauna — bem como a sociedade — os homens e as mulheres em suas relações sociais de convivência, socialização, troca etc.

Outro importante aspecto dado por Reclus, em relação às propostas educacionais, é relativo à “experiência de cada indivíduo” que “deve ser levada em consideração no processo educativo” do aluno (SILVA, 2011, p.12). Além disso, especificamente ao ensino de Geografia ele

[...] define, também, que a introdução de temas geográficos variando das escalas local para global, ou seja, do específico para o total, seria o melhor a ser feito por apresentar uma leitura geográfica do que circunda a vida das crianças, não trabalhando unicamente no plano teórico, o que demandaria um “ato de fé” do estudante para com o educador. (Reclus, 1903). (ZANARDO, 2012, p.33)

Para Silva (2014) Kropotkin e Reclus acreditavam que a geografia poderia ser “atrativa para os alunos se ela buscasse compreender a ação dos homens, antes mesmo de estudar os fenômenos da terra ou do mar”, um aspecto bastante peculiar para a época. É possível fazer uma leitura clara do pensamento reclusiano sobre o ensino de geografia no Livro *Escritos sobre Educação e Geografia*, que contém a produção de ambos os geógrafos e no qual são percebidos aspectos do pensamento reclusiano voltados à uma educação libertária e peculiares aos objetivos de Estudos do Meio.

Para aprender, tratemos antes de compreender. Ao invés de raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e

estudar o que se acha à nossa vista, ao alcance de nossos sentidos e de nossa experimentação. (RECLUS e KROPOTKIN, 2014, p.15)

Reclus também apresenta uma grande preocupação em “mostrar o globo as crianças”, trazer livros e mapas a elas, além de não conceber a aprendizagem que “decora nomes” e aprende “num ato de fé”. Sabe-se também, que Reclus não tentou fragmentar a geografia entre física, humana, econômica e etc., fato observado também no pensamento de Kropotkin, aliás, como já visto, Élisée percebe uma grande ligação entre a História e a Geografia.

O domínio da geografia abraça tudo isto, e o professor, que há de educar o pensamento nas crianças, deve acompanhá-las em todo este mundo de outro tempo onde se revelam nossas origens. Mas semelhantes excursões pelo passado não se fazem sem muito trabalho, sem observações paralelas nas ciências naturais, históricas, sociológicas; em uma palavra, obrigariam o aluno a pensar fazendo dele um homem que raciocina e que induz. (RECLUS e KROPOTKIN, 2014, p.31)

Especificamente, sobre as contribuições de Reclus no âmbito educacional, frisamos as atividades e metodologias de "contato com o meio" que são propostas por ele ao reconhecer a importância do 'retorno à natureza', expressão tomada, inclusive, por Ferrer (2014, p.42) como "um assunto interessantíssimo relacionado intimamente com meu conceito do ensino racionalista", este que já era adepto às viagens e a aprendizagem através do meio.

Lopes e Pontuschka (2009, p.176) lembram que além de Ferrer i Guàrdia (1859-1909), Célestin Freinet (1896-1966) também foi professor inspirador desta prática pedagógica, que possui por “objetivo proporcionar aos estudantes uma aprendizagem “mais perto da vida”, ou seja, um contato mais direto com a realidade estudada, seja ela, natural ou social”.

Com todas essas informações, fica evidente o papel do pensamento reclusiano e das escolas modernas – influenciadas pelo ideal anarquista e em busca de uma educação libertária – sobre o que se tem das atividades de Estudo do Meio atualmente. Desde o pensamento social reclusiano, não fragmentado e aberto a outras áreas do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, até o contato com meio vivido, priorizando uma observação crítica e de emancipação do aluno, nos possibilita reconhecer o caráter multi e/ou interdisciplinar dos Estudos do Meio concebido atualmente.

O Estudo do Meio que, além das utilizações adversas pelas Escolas Novas e dos acontecimentos no período da Ditadura, também sofreu, primeiramente, com a própria negligência do pensamento anarquista e dos seus precursores, considerando Élisée Reclus e Ferrer i Guàrdia, que tiveram importante papel para a construção de uma educação libertária. Contudo, tanto a Geografia de Reclus como a Pedagogia Libertária, vem sendo, aos poucos, resgatadas na busca de um ensino libertário e mais crítico, tanto pelos professores escolares como nas pesquisas acadêmicas.

Essas experiências e pesquisas nos parecem fundamentais para compreender os objetivos primordiais das escolas anarquistas ao utilizarem-se deste método, para analisar o que objetivamos atualmente de um ensino *do meio e pelo meio*, através de práticas pedagógicas. Consideramos, portanto, que estas atividades, na época, buscavam o contato e observação direta com o *meio*, a sua investigação e as relações sociais existentes nele e consigo; e a realização de uma análise crítica dos acontecimentos e de todos os tipos de autoritarismo, injustiças e desigualdades que abatem tanto os sujeitos de diferentes classes sociais, como a própria natureza. Por fim, buscavam um lugar harmonioso e justo a todos.

Atualmente, quando se busca atividades como Estudos do Meio nas aulas de Geografia, não estamos muito longe disso, prega-se na maioria dos trabalhos levantados no quarto capítulo que estes devem proporcionar observação, pesquisa, criticidade, assim como a autonomia e a emancipação do aluno em atividades que são capazes de trabalhar o sentimento de pertença e, conseqüentemente, o de responsabilidade que todos possuem em relação ao meio em que vivem e, novamente, pressupõe o aumento de análise escalar posteriormente à análise local.

De certa forma, se presume que existia planejamento na realização das atividades nas escolas anarquistas, visto que o mínimo dele é necessário para qualquer saída de campo, ainda mais em fábricas, porém, em relação às atividades do levantamento, percebemos que aquelas que apresentam maior planejamento, também apresentam melhores resultados, logo, as atividades de estudos do meio, atualmente, são muito mais complexas, até porque busca-se um trabalho interdisciplinar e a temos, atualmente, consolidadas em projetos maiores.

Não pretendemos comparar as atividades práticas das escolas anarquistas com as atividades do levantamento, que possuem em maioria pesquisadores e

participantes do nível superior, mas é interessante perceber que a grande diferença das atividades é relativa aos seus objetivos. O que pode ser compreendido devido à flexibilidade pedagógica desta metodologia, mas também, pode mostrar o tipo de objetivo pedagógico que desenvolveu-se ou buscou-se na atividade.

Nesse sentido questiona-se: O que se objetiva no EM em relação à formação do aluno? Pretende-se uma atividade crítica? Ela possui caráter libertário e/ou emancipatório? A relação entre pesquisa e o Estudo do Meio é clara tanto para aluno quanto para o professor? Existiu planejamento, uma preocupação com o antes, durante e depois? A atividade buscava a conscientização do aluno em relação aos problemas do meio estudado? A temática e suas problemáticas foram trabalhadas em sua complexidade? Acredita-se que a grande diferença está, na verdade, nos próprios objetivos desta prática, que também são suficientes para diferenciar um EM de um passeio ou de uma saída de campo qualquer. Nas escolas anarquistas e nas escolas novistas os objetivos eram diferentes. Um EM de cunho libertário, aquele que nos parece mais próximo das Escolas anarquistas, pressupõe atividades em grupo, solidária, crítica e emancipatória ao aluno, buscando compreender e investigar o meio estudado para além da sala de aula, um trabalho com participação do aluno e, também, construído por ele. Portanto, prevê um professor flexível no planejamento para com as descobertas dos alunos.

Levar todas as informações e criar uma aula expositiva ao ar livre não é estudo do meio, nele o aluno tem tempo de analisar por si só, observar, dialogar com os demais e construir seu conhecimento e criar suas próprias hipóteses e análises, mas claro, isso não exclui um professor mediador/orientador. Com isto, salientamos a importância do pós-campo, onde os pensamentos, hipóteses e análises dos alunos serão aprofundadas com os demais colegas e com o trabalho proposto pelo docente.

É o professor que possui papel principal na construção dos objetivos destas atividades. É importante que ele saiba que os EM não buscam apenas atividades fora da sala de aula, como algo diferente. Ele busca a formação de um aluno questionador da realidade. A realidade é o objeto de estudo, e ela é complexa. Logo, também é importante que ele entenda a finalidade de uma atividade de cunho libertário. Talvez, compreendendo isto, possa construir seus objetivos em consonância com o que se quer, verdadeiramente, analisar no meio estudado e, não

apenas uma adequação a determinado conteúdo escolar, comprovando em campo o que foi visto em aula.

Outro fator interessante no levantamento se diz respeito às questões ambientais, percebidas em maioria nos trabalhos. Elas estão, na verdade, também relacionadas às questões sociais, políticas, econômicas e até históricas, por exemplo. Tanto nas atividades das escolas anarquistas - Ferrer e Reclus percebiam o papel social de suas práticas - como nas atividades de cunho interdisciplinar, referenciadas em Pontuschka e, nas do método globalizador de investigação do meio, referenciando Zabala (2002 e 2007), percebe-se a busca de uma análise complexa da realidade. Assim sendo, o professor deve ser aberto à observação e análise de outras questões que não aquelas previstas no seu planejamento, além de perceber que o conteúdo proposto no EM vai estar relacionado à outras esferas e à outras temáticas, pois conteúdos geográficos são por características complexos. O ideal é um trabalho interdisciplinar, mas o professor de Geografia pode começar superando a própria fragmentação, quase sempre, aparente na área geográfica.

Se a Geografia busca compreender as relações homem/meio, logo, teremos vários elementos observáveis em uma determinada realidade e, portanto, muitos fatores a analisar. É preciso percebê-los em sua complexidade. Acredita-se que no ensino de Geografia a prática de EM pode potencializar essa análise, visto que além do estudo *in loco*, ele apresenta grande potencial para a pesquisa escolar. Segundo Cavalcanti (2002) as saídas de campo não são algo novo no ensino de Geografia e, entende o meio como um processo de inter-relação da natureza e da sociedade.

Realmente, realizar viagens e saídas de campo nunca foi algo novo aos geógrafos, mas ao considerar o EM como um tipo de campo, classificado por Cavalcanti (2002), ele nos parece mais complexo, primeiramente por ser uma metodologia de ensino, que por si só abrange diferentes temas, objetivos e perspectivas de aprendizagens, mas também devido a sua natureza interdisciplinar e, quando possível, de cunho libertário que é consequência de seu caráter emancipador no ensino de Geografia.

Considerando a importância da percepção e construção do espaço pela criança em campo, referencia-se Livia de Oliveira que apresenta contribuições de Piaget<sup>54</sup> ao trabalhar percepção e inteligência, que concebe a conduta humana como trocas funcionais entre o indivíduo e o meio exterior, comportando aspectos cognitivos e afetivos interdependentes; em segundo as contribuições de James Gibson<sup>55</sup> sobre o mundo visual, da percepção da paisagem geográfica a partir da observação direta e indireta e por considerar o observador como sujeito ativo. Por fim, a autora traz Yi-Fu Tuan<sup>56</sup> que analisa as diferentes maneiras que sentimos e conhecemos o espaço/lugar, argumentando sobre sua perspectiva única: a experiência humana, que é colorida pelas emoções e o pensamento do sujeito. “Lugar é segurança, sugere Tuan, e espaço é liberdade; sentimo-nos apegados ao lugar, mas desejamos a liberdade sugerida pela idéia de espaço”. (Idem, 2000, p.20)

Esta perspectiva, apoiada nos três autores referidos, sobre observação e percepção da paisagem nos é interessante, pois ao tratarmos atividades de campo e de contato com o meio, e também sobre questões de afeto, emoção e solidariedade quanto à pedagogia anarquista por autores como Sobreira (2009), nos faz assumir uma concepção mais humanista, que é sugerida por Tuan (apud OLIVEIRA, 2000), pois seria através da experiência que o homem conhece e constrói a realidade.

Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. “Mas o dado não pode ser conhecido em sua essência; o que pode ser conhecido é a realidade que é constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento”. (OLIVEIRA, 2000, p.21)

Para concluir, a autora traz que o meio ambiente é tudo que rodeia o homem e é composto - além de cores, formas e extensões - por sons, odores, sensações e que, portanto, precisamos de todos os nossos sentidos para nos comunicarmos com este mundo que nos rodeia, ou seja, a visão é diferente da percepção, enquanto definida pelas informações recebidas por nossos sentidos e que pode ser trabalhada a nível de significados. (Idem, 2000). Dessa forma, entendemos que ao trabalhar com a percepção do aluno nas atividades de EM, estamos trabalhando com sensações, emoções, atitudes e valores. Estas concepções e o ideal de um conhecimento produzido pelo próprio aluno estão previstas nas práticas pedagógicas libertárias de Estudo do Meio.

54 - PIAGET, Jean. Les Mecanismes Perceptifs. Paris, PUF, 1961. (entre outras obras)

55 - Yi-Fu Tuan. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980; [e] Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

56 - Gibson James J. The Perception of the Visual World, Houghton Mifflin Company, 1950

E acreditando na importância destas atividades nas aulas de Geografia, poderíamos apresentar, aqui, algumas propostas práticas de Estudos do Meio, mas ao trazer 16 trabalhos no capítulo anterior com perspectivas e temáticas diferenciadas sobre a metodologia de EM, parece-nos redundante propor exemplos que tratam questões sobre, por exemplo: educação ambiental, problemas ambientais urbanos, turismo pedagógico e pontos geoeducativos, patrimônio histórico e/ou cultural, saída de campo em acampamento MST, políticas públicas sobre a educação infantil, moradia, e paisagem; pois todas estas temáticas foram apresentadas nos referidos trabalhos e podem mostrar um caminho ao professor que procura trabalhar com qualquer um destes assuntos.

Contudo, apresentar questões norteadoras nos parece mais interessante, pois com a apresentação destas variadas perspectivas, após um aprofundamento teórico e histórico sobre as atividades de Estudo do Meio, podemos, na medida do possível, colaborar no que tange alguns esclarecimentos na construção dos objetivos, do planejamento e do desenvolvimento desta prática pelos professores de Geografia. Considerando aqui, um Estudo do Meio como uma metodologia de ensino de caráter interdisciplinar e com potencialidades libertárias.

Procura-se, ao construir estas questões, colaborar com o professor de Geografia que tem dúvidas ou busca respostas para algumas questões relativas aos Estudos do Meio como, por exemplo, do porquê e como realizá-los. As questões não são necessariamente respondidas, até porque tudo dependerá das temáticas, objetivos, das intencionalidades, da perspectiva pedagógica do professor, áreas vinculadas e da disponibilidade do educador em realizar um Estudo do Meio de grande proporção ou uma atividade mais simples, de caráter disciplinar.

Porém, mesmo sem objetivar respondê-las, acredita-se que o professor ao perguntar-se sobre essas determinadas situações da prática de EM pode, com a ajuda delas, expandir seu pensamento e conhecimento sobre esta atividade e, compreender até onde poderá valorizar seu caráter libertário e crítico no ensino.

Para a construção destas questões, baseia-se nas escritas de Newton Balzan, Pontuschka (2014) e Lopes e Pontuschka (2009), às vezes na construção de passos, as vezes no que entende-se por EM e, também, nos últimos referenciais lidos sobre a historicidade das práticas de Estudos do Meio e na vertente de seus pensadores, proporcionando-nos uma nova reflexão sobre a temática. A seguir, elas:

## **5.1 Questões norteadoras para o Estudo do Meio: propostas para o ensino de Geografia**

### **1. Antes de propor um Estudo e antes de propor o meio que será estudado, pensamos: Quais serão os participantes e possíveis colaboradores desta atividade?**

Considerando que o Estudo do Meio pressupõe um trabalho coletivo, inclusive interdisciplinarmente, é preciso delimitar e dialogar com os sujeitos escolares. Sendo eles: os demais professores da instituição, alunos, e outros possíveis participantes e/ou colaboradores externos à Escola.

Balzan compreende que o professor de Geografia, por ser mais adepto e acostumado com atividades fora da sala de aula, deverá ser um grande influenciador e estimulador dos demais professores da Escola para a realização de atividades de EM, visando, portanto, um trabalho coletivo. Já Pontuschka, além de propor como primeiro passo do EM o *encontro dos sujeitos sociais*, frisa o papel do professor enquanto pesquisador de sua própria prática, da sua história, da sua gente, de seus alunos e, também, criador do próprio currículo escolar. Sendo assim, nasce desse encontro um diálogo entre os professores, a troca de informações, os conhecimentos de cada um e dos conteúdos ou temáticas que guiarão os objetivos deste trabalho.

### **2. A partir do currículo escolar e do diálogo entre os professores participantes, pensar: Que questão problematizadora guiará o Estudo do Meio?**

Mais especificamente, encontrar o objeto de estudo desta atividade, que será construída através de uma questão problematizadora desenvolvida em conjunto com os demais professores e, a partir das necessidades encontradas por cada um deles em relação aos seus conteúdos programáticos, das necessidades subjetivas dos alunos em relação aos mesmos e, também, em relação àqueles que são transdisciplinares.

É interessante que o EM aborde questões relativas aos conteúdos programáticos, mas observar temáticas diferenciadas do dia a dia do aluno pode ser o grande diferencial de um Estudo do Meio para uma saída de campo qualquer. Esta

última que busca, muitas vezes, comprovar aquilo que já foi dado em sala de aula. E sabemos, pela vertente crítica e libertária do EM que atividades como estas buscam a emancipação, a criticidade e a autonomia do aluno na construção do seu próprio conhecimento. O EM é, portanto, pesquisa, é construir o conhecimento da sua própria realidade, é algo que vai além dos conteúdos programáticos, por si só.

Pontuschka (2009) diz que a saída de campo, em si, já proporciona um novo modo de olhar o meio e aquela realidade. Aqui, entende-se que o professor de Geografia, novamente, pode colaborar com o esclarecimento da temática, visto que o ensino geográfico trabalha, naturalmente, com as diversas relações existentes entre homem-meio. E aí, incluímos não só as características físicas, mas também, sociais, econômicas, políticas, históricas e culturais daquele meio estudado. Ou seja, é necessária a busca pelo entendimento das complexas relações desse objeto de estudo e, conseqüentemente, dos múltiplos fatores que constroem sua realidade. Não nos parece coincidência que atividades de Estudos do Meio foram inspiradas no pensamento pedagógico de um geógrafo.

### **3. A partir da questão problematizadora e do objeto de estudo, discutir: Quais os possíveis locais a serem estudados e suas potencialidades?**

Muitos EM são idealizados para trabalhar determinada realidade, o que pressupõe a descoberta do local com antecedência, mas, se os professores construíram um problema amplo, é necessário delimitar um local que proporcione com maior potencialidade o desenvolvimento da problemática/temática escolhida.

Por exemplo, para Pontuschka (2014) a construção de um EM nasce da discussão sobre os diferentes aspectos de uma realidade que se pretende estudar e, onde professores e alunos selecionam, portanto, uma delas para “conhecê-la em profundidade, sejam do cotidiano dos professores e estudantes ou outras realidades importantes em sua formação” podendo “partir do estudo de uma escola; serviço de um trabalhador; setor de transportes; turismo; praças; cidades ou de uma área rural”. (Idem, 2014, p.387)

Mas se os professores não construíram sua problemática em cima de um local ou realidade específica, mas sim de uma problemática qualquer que se mostrou importante para o ensino e aprendizagem dos alunos, torna-se, portanto, como ponto de partida analisar quais lugares potencializam o seu desenvolvimento.

Bastamos analisar que toda problemática estará vinculada a uma determinada realidade, setor, serviço e, conseqüentemente, a determinados locais. Não se trabalha com atividades sobre problemas de saneamento básico em um lugar de alto nível sócio econômico, ao menos, claro, que todas elas sirvam de contraponto. Depende das intencionalidades. O primordial, então, é encontrar o local que melhor potencialize o desenvolvimento da temática a ser aprofundada. Uma realidade condizente a ela.

#### **4. Depois de escolhido: O que sabemos sobre o local e a realidade estudada?**

Para realizar uma saída de campo e a partir dela trabalhar uma temática, ou várias, é necessário estudá-la. Isto, não só através da visita preliminar ao local, mas, também, encontrar referências bibliográficas, mapas, plantas e qualquer outro instrumento que aprofunde sua compreensão do local e dos sujeitos que lá vivem, ou trabalham, ou apenas transitam. Isto, pensando que existem lugares de diferentes realidades, sejam elas físicas ou sociais, partindo de uma área verde ou pouco povoada a um centro urbano.

Com um conhecimento prévio de determinado local parte-se para a visita preliminar, visando construir roteiros para a saída de campo, além de descobrir outras potencialidades de trabalho.

#### **5. Quais são os objetivos do Estudo do Meio e que caminho tomar para alcançá-los? Uma questão de planejamento.**

Pontuschka (2009) traz que a partir do roteiro e da visita prévia, é necessário construir um planejamento para a realização da saída de campo, mas que, para isso, é necessário discutir as razões pelas quais o local foi escolhido, partindo pelos objetivos de um EM, que seriam, por exemplo: verificar testemunhos de tempos e espaços diferentes, levantar os sujeitos sociais do local, observar os diferentes lugares, compartilhar diferentes olhares, coletar dados, entre outros.

Mas, nos parece mais importante o entendimento e a clareza, por parte do professor ao construir seus os objetivos, do que seria a base para um bom desenvolvimento desta prática em relação à sua vertente pesquisadora, analítica, crítica e libertária que, entende-se aqui, está em: **o que pretende-se observar?**

Começamos por nos questionar sobre o que e o onde, e agora, no como e no porquê analisar determinado lugar e/ou tema.

Mais do que saber sobre a importância da observação e do levantamento de dados do local estudado, devemos pensar sobre o que queremos observar e analisar. Considerando que a pedagogia libertária, conforme Silva (2004), trabalha com questões sobre autonomia do aluno, solidariedade, crítica, antiautoritarismo, liberdade, educação integral – numa perspectiva que busca não só o saber, mas também o saber fazer – e, também, desenvolver aspectos sobre compromisso e responsabilidade social, logo, é interessante questionar-se: **Busca-se a construção de indivíduos “capazes de atuarem como críticos e sujeitos ativos pela transformação das suas vidas e do meio social”?** (Idem, 2005)

Partindo disso, entendemos que os objetivos dos Estudos do Meio estão relacionados ao tipo de olhar que se pretende nas observações e no tipo de levantamento e coleta de dados que se pretende realizar e, tudo isto, na verdade, alicerçados com esta perspectiva libertária e formativa do aluno: alguém capaz de atuar criticamente - além de perceber-se - e enquanto percebe-se como sujeito ativo, tanto nas transformações de sua vida, como nas transformações do seu meio social. Desta forma, é preciso que o professor pense de que maneira contribuir para esse tipo de formação, enquanto constrói os objetivos e o planejamento da atividade que estarão, posteriormente, contidos nos cadernos de campo elaborados em conjunto com os alunos.

## **6. O que se busca na pesquisa de campo? E quais instrumentos de coleta de dados serão usados?**

Além da pesquisa bibliográfica e histórica do local e da visita preliminar, anteriormente citada, é necessário considerar a realização de algumas atividades no desenvolvimento do campo - que serão essenciais para àquelas do pós-campo - em consonância com os objetivos propostos pelo(s) professor(es).

Algo bastante importante para Lopes e Pontuschka (2009) é construção do caderno de campo pelos alunos contendo todas as orientações para o desenvolvimento das atividades e visando uma pesquisa de campo que realize coletas de dados e informações relevantes ao contexto estudado. Pode-se incluir no caderno, o roteiro que será feito no campo, contendo mapas e outros instrumentos

cartográficos necessários para a localização e reconhecimento da área; textos que tratem sobre o assunto e que sirvam de referencial teórico e, também, daqueles que servirão de orientação para as observações dos alunos.

Além disso, o caderno de campo precisa conter espaço para a escrita dos alunos, para os desenhos, croquis e qualquer outra forma de registro que ele possa achar importante ou interessante à pesquisa.

Para a autora o desenho é importante, pois faz o aluno observar várias vezes o mesmo objeto e com isso aguçar sua observação e, também, que a entrevista é um momento muito prazeroso, pois nela se revela a vida dos sujeitos e, o conhecimento do local vai construindo-se no aluno. Inclusive, é pela maneira como o sujeito entrevistado fala do lugar que, muitas vezes, acaba por demonstrar como ele se percebe e se insere no mundo. (PONTUSCHKA, 2009)

O principal instrumento de coleta de dados na pesquisa em campo, para Pontuschka, é a entrevista. Ela salienta que as questões devem ser abrangentes para que o entrevistado fale a vontade. Acredita-se que seja importante, além do roteiro das perguntas elaboradas em grupo com os alunos, o conhecimento por parte dos mesmos sobre o tipo de entrevista que se objetiva, uma semi-estruturada pode ser uma boa opção, já que dá espaço para trabalhar curiosidade do aluno, imprevisto e autonomia em relação às questões tratadas na pesquisa. Para a autora é necessário ir a campo para:

Liberar o sentir mecanizado pela vida em sociedade para preceder à leitura afetiva, que se realiza em dois movimentos contrários: negar a alienação, o esquema, a rotina, o sistema, o preconceito e afirmar o afeto da comunidade e da personalidade. (PONTUSCHKA, 2009, p.180)

Algumas propostas que devem ser realizadas em campo, principalmente nas entrevistas, percebidas nos referenciais desta pesquisa, nos faz perceber que atividades com características como: o de ir além do olhar direto do observador e buscando o desenvolvimento de todos os sentidos que não só o da visão; o de trabalhar com a afetividade; a autonomia; a solidariedade; o sentimento de comprometimento e de responsabilidade dos sujeitos com o meio e com o mundo em que vivem, podem ser consideradas de cunho libertário e, portanto, sua pedagogia deve ser valorizada e reconhecida, na medida do possível, no desenvolvimento de atividades de Estudos do Meio.

## 7. O que pretende-se com os dados coletados e com o retorno a sala de aula?

O pós-campo é o momento de realizar as análises, mais diálogos e a sistematização dos dados e informações coletadas. Em cima desses dados existem outras questões e outros conteúdos que podem ser trabalhados pelo professor de geografia, que poderá dividir essa tarefa com os demais professores, seja em projetos de ensino ou em atividades isoladas, lembrando que o professor de Geografia poderá realizar estudos do meio de forma disciplinar, quando houver a impossibilidade da realização interdisciplinarmente, mas atentando sempre quanto à superação do ensino fragmentado.

Se o professor e os alunos optaram pela realização de desenhos, produções textuais, registros fotográficos, este é o momento de analisar e compartilhar as informações. No caso das entrevistas será necessário transcrevê-las, categorizá-las e interpretá-las. (PONTUSCHKA, 2009)

Pontuschka (2009) propõe começar não pelo trabalho intelecto, mas pelo sentimental, pelas emoções. Isto, através do trabalho de exposição e análise das sensações geradas, durante as etapas anteriores, por parte dos alunos. E assim, em segundo momento, trabalhar com a cognição e a análise documental propriamente dita, lembrando que ambos os momentos estão entrelaçados. É importante, também, valorizar o processo de criação dos alunos, tanto em suas produções durante o campo, como as do pós-campo, realizando textos, poemas e desenhos, e incluímos o trabalho com mapas mentais. Neste processo de valorização da criação dos alunos, segundo a autora, é válido perguntar-se, juntamente com os eles: **o que criar?**

Algumas dicas dadas pela autora são: criação de um jornal, teatro, ensaio fotográfico, discussões com os sujeitos exteriores à prática como, por exemplo, outras turmas da escola, os pais ou toda a comunidade escolar. Inúmeras são as opções que podem ser pensadas pelos alunos e professores, mas criar algo que dê retorno à comunidade estudada é sempre gratificante aos participantes e de uma significação maior à pesquisa. Cabe ao professor, ao conhecer os alunos, a escola e a comunidade escolar, abrir várias hipóteses de continuação e aprofundamento dos dados e conteúdos trabalhados, além da vinculação de outras temáticas com produção dos alunos.

Pretende-se concluir, no final dessas questões, que é muito importante, também, que o professor tenha na base uma boa formação, que se preocupe com o tipo de aluno que ele pretende formar e através disto, ser capaz de desenvolver todas as potencialidades que um Estudo do Meio tem para contribuir com este tipo formação que ele objetiva. Uma formação mais crítica e emancipadora do aluno, nas bases de um ensino mais autônomo, solidário e não autoritário. Para isso, é necessário reconhecer o papel e a importância da formação inicial do professor de Geografia e, conseqüentemente, do ensino acadêmico a que se propôs.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Como visto no decorrer deste trabalho o Estudo do Meio, enquanto metodologia de ensino, nos é primeiramente apresentado numa perspectiva interdisciplinar e, ao longo da trajetória acadêmica da autora e, principalmente nesta pesquisa, procurou-se entendê-lo também enquanto técnica, método e, por fim, enquanto prática de uma pedagogia libertária.

Por isso, objetivamos entender o EM tanto enquanto prática pedagógica na atualidade, com a contribuição dos trabalhos levantados no capítulo 4, quanto numa perspectiva histórica desta atividade, que é vinculada à pedagogia libertária e ao ensino anarquista, dando ênfase às contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia, um pedagogo que objetivava um ensino racional na sua Escola Moderna que, por sua vez, é inspirado, também, pelos ideais do ensino geográfico de Élisée Reclus, um geógrafo anarquista que, atualmente, é visto como um pensador além do seu tempo.

Percebemos que, conforme referenciais desta pesquisa, além das diversas práticas utilizadas e desenvolvidas pelas escolas modernas e anarquistas/operárias serem apropriadas e, muitas vezes, utilizadas para outros fins que não àqueles da Pedagogia Libertária, também houve - e pode ser reflexo disto - uma negligência deste pensamento anarquista e de sua pedagogia, mas que aos poucos vem sendo retomada pelos pesquisadores e profissionais do ensino na atualidade, de todos aqueles que buscam um ensino mais crítico e emancipador do aluno, e de uma escola capaz de transformá-lo, e não de reproduzir uma sociedade desigual.

Com esta característica das saídas de campo vinculadas às escolas anarquistas, enquanto atividades pedagógicas libertárias, além do aprofundamento

das características de uma educação anarquista e geográfica com as contribuições de Ferrer e Reclus aos Estudos do Meio - realizado nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa - concebemos e valorizamos o caráter emancipador que uma atividade nos moldes do EM é capaz de proporcionar ao ensino de Geografia.

Dessa forma, valorizar a perspectiva pedagógica da educação libertária nos trabalhos de EM na atualidade, se mostra uma característica ainda resistente nas pesquisas contemporâneas, inclusive no tratamento dessa temática dentro dos muros das universidades. Acreditamos que entender os pressupostos base dessa pedagogia poderá contribuir para um melhor entendimento da objetivação do EM enquanto prática emancipadora, aliada ao ideal de formar um aluno pesquisador e crítico da própria realidade.

Ao considerar, em um primeiro momento, que a grande questão desta pesquisa era analisar como o Estudo do Meio vem sendo compreendido na atualidade – através do levantamento - além das suas contribuições ao ensino de Geografia, acabamos por nos deparar com algo fundamental para este entendimento que é, na verdade, compreender a historicidade desta prática, seus influenciadores, suas vertentes e, partir delas, entender a concepção de ensino/estudo pelo/do meio e, porque não? incorporá-las nas aulas de Geografia.

Conforme apresentado durante o trabalho, muitas temáticas ou questões problematizadoras nos EM atuais são referentes às questões ambientais, mas a prática de estudar o meio não objetiva apenas a análise e pesquisa do meio físico, mas também social. Mesmo que a maioria dos trabalhos conceba os problemas como socioambientais, muitos aprofundam mais os problemas físicos que os sociais. Um espaço qualquer de um lugar vivido por quaisquer sujeitos poderá tornar-se o meio estudado, e ele tem por característica a complexidade do espaço geográfico, ou seja, não é fragmentado, assim como qualquer outro lugar/espaço/meio.

Logo, é importante atentar-se para todas as potencialidades de um EM e da abrangência que esta prática apresenta ao estudar um lugar complexo, com características físicas, sociais, econômicas, culturais e etc., que devem ser valorizadas ao máximo. Estudar um tema único nos parece restringir a sua potencialidade e acredita-se, por isso, o porquê da perspectiva interdisciplinar tomar força e frente atualmente, buscando romper com a fragmentação do ensino e colaborar com o melhor entendimento da realidade estudada pelo aluno.

Porém, mesmo entendendo como um método de ensino, uma metodologia interdisciplinar, por oras disciplinar, é interessante entender que o EM foi mais do que uma técnica e foi mais que um método. Ele foi, para o ensino anarquista, um ideal de ensino, um caminho para a pedagogia racionalista de Ferrer, uma utopia educativa de Reclus, em busca de um ensino que libertasse o aluno e que fosse capaz de transformar a sociedade. Para os referidos anarquistas a educação era o caminho para a emancipação e a liberdade do sujeito, mesmo que só educar o homem livre não pressupõe mudar a sociedade, pois ela o modela, mas transformá-la sem um sujeito predisposto a isto seria, portanto, impossível.

Longe de finalizar, pretende-se contribuir com a temática com ênfase na pedagogia libertária, assim como, com o entendimento e o desenvolvimento de trabalhos de Estudos do Meio na atualidade, além de alertar para a importância deste assunto dentro das salas de aulas universitárias pelos alunos e professores acadêmicos e, também, da escola básica. Também salienta-se que o desenvolvimento dos EM com potencialidades libertárias pode contribuir no que se refere à valorização do trabalho com questões afetivas, de responsabilidade, solidariedade e pertencimento, entre outras, incluindo para a construção do conhecimento tanto por meio de conteúdos conceituais e procedimentais, quanto pelos atitudinais.

Espera-se com este resgate histórico a luz dos referenciais: entre os educacionais, os anarquistas e os geográficos; com o levantamento e a análise dos diferentes exemplos de EM na atualidade; a apresentação de passos e/ou momentos através de referenciais bases e, por fim, com a construção de questões norteadoras, contribuir com outras pesquisas futuras, assim como esta contribuiu com a formação pessoal e profissional da autora, que desde 2011 trabalha com a temática, num processo contínuo de construção e evolução do conhecimento e que, assim como Lestinge (2004, p.188) encantou-se em valorizar o simples, o que nos cerca, pois *o simples é também complexo*, talvez sem saber, mas indo ao encontro do que Reclus já trazia há muito tempo, na verdade: *o meio é infinitamente complexo*.

**REFERÊNCIAS:**

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; RAULI Patricia Maria Forte. **Metodologia de projetos: uma proposta para a integração dos conteúdos curriculares.** Anais do X Colóquio sobre questões curriculares e VI Colóquio Luso Brasileiro: Desafios contemporâneos no campo do currículo. Belo Horizonte/MG. Setembro de 2012. Disponível em: [www.maiza.com.br/adm/producao/43.pdf](http://www.maiza.com.br/adm/producao/43.pdf). Acessado em: 22 dez 2016

ANDRADE, Manuel Correa de. **Atualidade do pensamento de Élisée Reclus.** IN.: Élisée Reclus: Geografia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo. Editora Ática S.A., 1985 (p.201).

BALZAN, Newton César. **Estudo do Meio.** In: Nélío Parra. (Org.). Didática para Escola de Primeiro e Segundo Graus. 9ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987, v. 1, p. 113-128.

BOINO, Paul. **O pensamento Geográfico de Élisée Reclus.** IN: RECLUS, Élisée. Da ação humana na Geografia Física; Geografia Comparada no Espaço e no Tempo. Organização e tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Expressão e Arte: Editora Imaginário, 2010. (p.9-39).

CAPES. Ministério da Educação. **Pibid.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 10 de abr. de 2016

CASTRO, Renan Fernando de; ALVES, Flamarion Dutra. **Élisée Reclus: a Geografia política a serviço dos explorados.** In.: III SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA POLÍTICA. REVISTA GEONORTE, Edição Especial 3, V.7, N.1, p.69-80, 2013. (ISSN – 2237-1419).

CAVALCANTI, L.S. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ERTHAL, Rui. **Geografia Histórica - Considerações.** Revista *GEOgraphia* Vol. 5, Nº 9 (2003, p.29-39). Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/114>>. Acessado em: 22 dez 2016.

FERRER I GUARDIA, Francesc. **A Escola Moderna.** Edição original: La Escuela Moderna FORUAIT Uruguai, 1960. Tradução e diagramação: Ateneu Diego Giménez, COBAIT. Piracicaba, 2010 (p.83).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

FERRETTI, Federico. **Geografia, educação libertária e escola pública: um programa de emancipação através do saber.** *Élisée*, Revista de Geografia da UEG, 2014, 2 (2), pp.9-24. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00950765>>. Acessado em: 30 out. 2016.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação.** São Paulo: Editora imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GIL, Antônio Carlos (1946). **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Aracely Mehl. **A trajetória e o pensamento educacional de Francisco Ferrer y Guardia.** *Cadernos de História da Educação*, v. 8, n. 1, p. 35-56, jan./jun. 2009.

GUIMARÃES, P. P. **A importância do Estudo do meio no processo de Ensino-Aprendizagem.** Monografia do Curso de Ciências Biológicas modalidade Licenciatura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2010.

HENRIQUE, Wendel. **Do sentimento da natureza à sua apropriação capitalista: a sociedade e a natureza nas contribuições de Elseé Réclus.** *Geographia Opportuno Tempore*, Londrina, v.1, n. 1, p. 20-33, jan./jun. 2014.

KASSICK, Clovis Nicanor. **Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira.** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p.136-149, dez. 2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/index.html>> Acessado em: 22 dez. 2016.

KRUGER, Verno. **Apresentação - O PIBID UFPEL: Uma Trajetória de Sucesso.** IN: BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos [et al.], Organizadora. **Interdisciplinaridade no PIBID GeoArtes/UFPEL: práticas e reflexões.** Pelotas: UFPEL, 2014. (p. 7-23).

LIBÂNIO, José Carlos. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação.** IN.: (org) LIBÂNIO, José Carlos; SANTOS, Akiko, **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo: Alínea Editora, 2005

LACOSTE, Yves. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas: Papirus, 1988.

LOPES, Claudivan Sanchez.; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Estudo do meio: teoria e prática.** *Geografia (Londrina)* v. 18, n. 2, 2009, p. 173 – 191. Acesso em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>>. Acessado em: 13 abr. de 2016.

MACHADO, Silvio Marcio Montenegro. **Élisée Reclus: a atualidade do pensamento de um geógrafo anarquista do século XIX e sua contribuição para a construção de uma Geografia Libertária para o século XXI.** In.: COLÓQUIO INTERNACIONAL: ÉKISÉE RECLUS E A GEOGRAFIA DO NOVO MUNDO.

Laboratório de Geografia Política / Departamento de Geografia – USP. São Paulo. Disponível em: <<https://reclusmundusnovus.wordpress.com/memorias/>>. Acessado em: 29 de out 2016.

MATEUS, João Gabriel da Fonseca. **Reinterpretação ao conceito de evolução em Élisée Reclus**. *Élisée*, Revista de Geografia da UEG – Anápolis, v.2, n.2, p.154-164, jul./dez. 2013.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. vol. 1.; 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

MOROSINI, Marília C.; DA CUNHA, Maria Isabel; FERNANDES, Cleoni Maria B. **Produção científica sobre educação superior no RS: um estudo das dissertações e teses, periódicos e livros**. *Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 487 – 503, Set./Dez. 2005.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. **Do Estudo do Meio ao Turismo Geoeducativo: Renovando as práticas pedagógicas em Geografia**. *Boletim Goiano de Geografia Goiânia - Goiás - Brasil* v. 26 n. 1 p. 31-47 jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, Livia De. **Percepção da Paisagem Geográfica: Piaget, Gibson e Tuan**. *Geografia, Rio Claro*, Vol. 25(2): 5-22, agosto, 2000.

PELLETIER, Philippe. **A Cidade e a Geografia Urbana em Élisée Reclus e sua época**. IN: RECLUS, Élisée. *Da ação humana na Geografia Física; Geografia Comparada no Espaço e no Tempo*. Organização e tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Expressão e Arte: Editora Imaginário, 2010. (p.419-430).

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. **Geografia e Pesquisa Qualitativa: Um olhar sobre o processo investigativo**. *Geo UERJ - Ano 14, nº. 23, v. 1, 1º semestre de 2012* p. 4-18. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj>>. Acessado em: 04. Abr. 2016.

PINTO, José Vandério Cirqueira. **Geografia anarquista e anarquismo geográfico, geografia libertária e libertarismo geográfico: a excentricidade e a atualidade do pensamento de Élisée Reclus**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: ÉKISÉE RECLUS E A GEOGRAFIA DO NOVO MUNDO. Laboratório de Geografia Política / Departamento de Geografia – USP. São Paulo. Disponível em: <<https://reclusmundusnovus.wordpress.com/memorias/>>. Acessado em: 29 de out 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Estudo do meio: momentos significativos de apreensão do real**. IN: (org) PONTUSCHKA, N. N. PAGANELLI, T. I. CACETE, N, H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2009. (p.173-181)

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **O conceito de Estudo do Meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes**. IN: (org) VESENTINI, José Willian. **O Ensino de Geografia no século XXI**. Campinas/SP: Papyrus, 2013. 7 ed. (p. 254 -259)

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; LUTFI, Eulina Pacheco. **Geografia e português no estudo do meio - metodologia interdisciplinar de ciências humanas: a entrevista.** *GEOUSP – Espaço e Tempo (Online)*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 386-402, 2014.

RADTKE, Domitila Theil. **narrativa Autobiográfica do PIBID GeoArtes UFPel: Reflexões de uma pibidiana sobre o Estudo do Meio e a Percepção da Paisagem em Projetos** Trabalho de Conclusão de Curso: UFPel, 2014.

RECH, Roberto Carlos. **Élisée Reclus (1830-1905): Educação Geográfica pela natureza.** *Geingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá*, v. 7, n. 1, p. 79-99, 2015.

RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piort. **Escritos sobre Educação e Geografia.** *Tradução:* Rodrigo Rosa da Silva, Guilherme Amaral e Adriano Skoda. São Paulo-SP. Biblioteca Terra, edição virtual. 2014 (p. 78).

ROQUES, Georges. **Élisée Reclus geógrafo: uma herança ainda virtual.** IN: RECLUS, Élisée. *O Homem e a Terra: textos escolhidos.* Organizado e traduzido por Plínio Augusto Coêlho – São Paulo (SP): Intermezzo, 2015 (p.13-30)

SILVA, Antônio Ozaí da. **Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária.** *Revista Lutas Sociais.* Nº. 6, Cidade & campo – PUC/SP, 1999. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18874/14025>>. Acessado em: 22 dez. 2016.

SILVA, Antônio Ozaí Da. **Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica.** *Revista Espaço Acadêmico: Nº 42 – Novembro de 2004.* Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br/042/42pc\\_critica.htm](http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_critica.htm)>. Acessado em: 22 dez 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <[projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes\\_4ed.pdf](http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf)>. Acessado em 22 dez. 2016.

SILVA, Robledo Mendes da. **A influência de Élisée Réclus na educação operária no Brasil: das ciências naturais à educação integral.** *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Rodrigo Rosa da. Apresentação. IN.: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piort. **Escritos sobre Educação e Geografia.** *Tradução:* Rodrigo Rosa da Silva, Guilherme Amaral e Adriano Skoda. São Paulo-SP. Biblioteca Terra, edição virtual. 2014 (p. 78).

SILVA, Rodrigo Rosa da. **Élisée Reclus e a Escola Moderna de Francisco Ferrer i Guardia.** In.: COLÓQUIO INTERNACIONAL : ÉLISÉE RECLUS E A GEOGRAFIA DO NOVO MUNDO. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL : ÉLISÉE RECLUS E A GEOGRAFIA DO NOVO MUNDO. Laboratório de Geografia Política / Departamento de Geografia – USP. São Paulo, 2011. Disponível em:

<<https://reclusmundusnovus.wordpress.com/memorias/>>. Acessado em: 29 de out 2016.

SOBREIRA, Antônio Elísio Garcia. **Pedagogia Anarquista e ensino de Geografia: conquistando cotas de liberdade**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2009.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; NUNES, João Osvaldo Rodrigues. **A natureza da Geografia Física na Geografia**. Revista Terra Livre, São Paulo, n. 17, p.11-24. 2º semestre/2001. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/337>>. Acessado em: 14 dez. 2017

TRIERWEILLER, Andréa Cristina; CAMPOS, Lucila Maria de Souza; CARVALHO, Danielly Nunes de; SANTOS, Thiago Henrique Silva dos; BORNIA, Antonio Cezar; PEIXE, Blênio César Severo. **Gestão ambiental: levantamento da produção científica brasileira em periódicos de Engenharia de Produção**. Associação Brasileira de Engenharia de Produção. São Paulo, Brasil. Production, vol. 24, núm. 2, abril-junio, 2014, pp. 435-450.

ZAAR, Miriam Hermi. **Élisée Reclus e o seu método geográfico**. Biblio 3W – REVISTA BIBLIOGRÁFICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES, Universidad de Barcelona, vol XX, nº 1.123, p. 1-35, 15 de junio de 2015.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e Pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ZANARDO, Fernando. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS E A PROPOSTA DE TRABALHO DE CAMPO NA GEOGRAFIA DE ÉLISÉE RECLUS**. Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v. 3, n. 5, p. 39-56, jan./jun., 2013.

ZANARDO, Fernando. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS EM GEOGRAFIA: Experiências e novas proposições didáticas para o ensino autônomo**. Monografia para Bacharel em Geografia do Instituto de Geociências, UNICAMP. Campinas - SP, 2012.