

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: O ESTUDO DO MEIO COMO LUGAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Claudivan Sanches Lopes

Professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil.: claudivanlopes@gmail.com

RESUMO

Tem se desenvolvido nos últimos anos no campo da pesquisa educacional um intenso movimento que, impulsionado pela vaga da profissionalização do ensino, tem buscando captar e formalizar os saberes distintivos da profissão docente com o intuito de favorecer o exercício mais consciente e autônomo desta prática social. Em um esforço que une pesquisadores de diversas partes do mundo, busca-se uma nova configuração da atividade profissional dos professores na qual, estes, distanciando-se do papel de simples reprodutores de saberes produzidos externamente ao seu trabalho, são considerados produtores e mobilizadores de saberes profissionais específicos (Shulman, 2005a; 2005b; Nóvoa, 1992; 1995; Cunha, 1999, Pimenta, 1999; Contreras, 2002; Gauthier *et al.*, 1998). A formação para o exercício da docência, nesta perspectiva, é concebida “[...] como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 92). É neste contexto, em que se busca “uma nova profissionalidade docente”, entendida como a afirmação daquilo que “[...] é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995, p. 65), que aqui encaminhamos discussão defendendo a realização dos Estudos Meio na formação e na prática docente, como fator potencializador deste processo. Tendo como ponto de partida a compreensão do currículo como *práxis* (Pacheco, 1999; Sacristán, 2000) buscaremos mostrar que a adoção deste método de ensino e de pesquisa na formação e na prática pedagógica cotidiana dos professores da educação básica pode favorecer os projetos que visam dar aos professores e às unidades escolares, sem a intenção de rejeitá-los por completo, maior independência diante dos currículos oficiais e o desenvolvimento de aprendizagens mais próximas dos reais interesses dos alunos. Objetivamos, deste modo, dar maior visibilidade a essa prática pedagógica tradicional no ensino de Geografia como o intuito de ressignificá-la e potencializar sua realização. Considerando a complexidade do jogo dialético que configura a educação escolar focalizamos a ação coletiva dos professores na realização dos Estudos do Meio, como elemento que pode contribuir significativamente para com o desenvolvimento da profissionalidade docente. Ancoradas em reflexões teóricas e em experiências recentes, na condição de participantes e na condição de organizadores e coordenadores dessas atividades, tencionamos contribuir para a melhoria da formação do professor e, mais amplamente, com avanço e fortalecimento da educação geográfica no presente momento histórico.

Palavras-Chave: Educação Geográfica; Formação do professor de Geografia; Profissionalidade; Estudo do Meio.

Introdução

Tem se desenvolvido nos últimos anos no campo da pesquisa educacional um intenso movimento que, impulsionado pela vaga da profissionalização do ensino, tem buscando captar e formalizar os saberes distintivos da profissão docente com o intuito de favorecer o exercício mais consciente e autônomo desta prática social. Em um esforço que une pesquisadores de diversas partes do mundo, busca-se uma nova configuração da atividade profissional dos professores na qual, estes, distanciando-se do papel de simples reprodutores de saberes produzidos externamente ao seu trabalho, são considerados produtores e mobilizadores de saberes profissionais específicos (Shulman, 2005a; 2005b; Nóvoa, 1992; 1995; Cunha, 1999, Pimenta, 1999; Contreras, 2002; Gauthier *et al.*, 1998). A formação para o exercício da docência, nesta perspectiva, é concebida “[...] como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 92).

É neste contexto, em que se busca “uma nova profissionalidade docente”, entendida como a afirmação daquilo que “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995, p. 65), que aqui encaminhamos discussão defendendo a realização dos Estudos Meio na formação e na prática docente, como fator potencializador deste processo.

Tendo como ponto de partida a compreensão do currículo como *práxis* (Pacheco, 1999; Sacristán, 2000) buscaremos mostrar que a adoção deste método de ensino na formação e na prática pedagógica cotidiana dos professores da educação básica pode favorecer os projetos que visam dar aos professores e às unidades escolares, sem a intenção de rejeitá-los por completo, maior independência diante dos currículos oficiais e o desenvolvimento de aprendizagens mais próximas dos reais interesses dos alunos.

Considerando a complexidade do jogo dialético que configura a educação escolar focalizamos a ação coletiva dos professores na realização dos Estudos do Meio, como elemento que pode contribuir significativamente para com o desenvolvimento da profissionalidade docente. Ancoradas em reflexões teóricas e em experiências recentes¹, na condição de participantes e na

¹ Trata-se de reflexões teóricas desenvolvidas em nossa tese de doutorado intitulado: “O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade” defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Geografia Humana na FFLCH/USP, sob orientação da professora Dr^a. Nídia Nacib

condição de organizadores e coordenadores dessas atividades, tencionamos contribuir para a melhoria da formação do professor e, mais amplamente, com melhoria da educação em nosso país no presente momento histórico.

Currículo e profissionalidade docente

Alguns dos estudiosos do currículo (Sacristán, 2000; Pacheco, 1999) afirmam que embora os professores sejam, de fato, seus verdadeiros realizadores, as decisões sobre o mesmo têm sido, de maneira geral, patrimônio de instâncias administrativas superiores. À margem, portanto, do trabalho de concepção e elaboração dos currículos que devem implementar, os professores desempenham nesse processo, um papel secundário, ínfimo até, que desqualifica o conteúdo de sua profissionalidade e reduz as demandas para o exercício da profissão. São oportunas, portanto, as reflexões de Sacristán (1998, p.31-32):

A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. A evolução dos currículos, a diferente ponderação de seus componentes e de seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores. Num nível mais sutil, o papel dos professores está de alguma forma prefigurado pela margem de atuação que a política lhe deixa e o campo no qual se regula administrativamente o currículo, segundo esquema dominantes na mesma.

No campo dos estudos do currículo, a reflexão promovida pelos autores vinculados ao movimento pela profissionalização do ensino resultou adicionar ao conteúdo da profissionalidade docente, o papel potencial de idealizador e de realizador crítico do currículo. Ou seja, entre outras necessidades profissionais deste campo está “[...] a exigência de que o professor não seja apenas o operário do currículo, mas também um dos seus arquitetos” (Pacheco 1999, p. 48). Entende-se, assim, que uma caracterização técnica dos currículos, na qual o professor é um simples executor de programas e objetivos elaborados por peritos e por especialistas, é um fator de desprofissionalização do professorado, pois que, se o professor é impelido “[...] a realizar tarefas predeterminadas por estruturas superiores, a concepção de autonomia, tão necessária à profissionalização, desaparece e se produz uma espécie de *colonização* (Cunha, 1999, p. 138). (Grifo da autora).

A ausência de uma mediação crítica e criativa do professor na elaboração e na concretização do currículo não fere somente a qualidade da profissionalidade desta categoria

Pontuschka e de pesquisa atual denominada: “A formação do professor de Geografia na Universidade Estadual de Maringá: o estágio supervisionado e as estratégias formativas”, ainda em desenvolvimento.

profissional, senão que, de maneira geral, podem resultar em práticas pedagógicas marcadas pela insignificância dos conteúdos presentes no currículo para o aluno. Portanto, a busca de certa “eficiência técnica” que se caracteriza pelo fiel cumprimento dos programas ou dos temas propostos pelo livro texto, independentemente da análise das reais necessidades de uma determinada comunidade escolar é um procedimento a ser questionado. Entendemos, como Sacristán (1980), que quando os interesses dos alunos não encontram nenhum reflexo na cultura escolar podem desenvolver movimentos refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga etc. e, em casos extremos, poderíamos acrescentar, ações classificadas como violência.

Considerando-se que o currículo se cristaliza num determinado contexto e que é esse fato que acaba por lhe dar significado real, podemos concluir que a mediação crítica do professor é essencial. É o fator que pode decidir pela significância ou insignificância do currículo para o aluno. Assim, como considerara Contreras (2002), a profissionalidade docente é uma combinação não hierárquica de *competência profissional*, *obrigação moral*, e *compromisso com a comunidade*. O autor defende, deste modo, que o pleno significado do conceito de profissionalidade docente, transcende, e muito, o sentido puramente técnico da instrumentação didática, e acrescenta que a mesma só pode ser desenvolvida pela combinação complexa de habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, falar de profissionalidade não significa simplesmente definir e descrever o “bom ensino”, “[...] mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (p. 74). O que está em jogo não são apenas os “direitos dos professores”, os interesses de uma corporação, mas os direitos da educação.

Adverte o autor, entretanto, que a obrigação moral e os compromissos éticos com a comunidade destinatária do processo educativo dificilmente podem ser assumidos se o professor não dispuser de competência profissional. Evitando polarizações infrutíferas do tipo competência técnica X compromisso social no interior deste debate, afirma que: “Só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências com os que se pode elaborar tais decisões” (p. 83). A preocupação contínua do professor com sua competência profissional é um dos ingredientes da obrigação moral e dos compromissos com a comunidade acima aludidos. Destarte, a ampliação da competência profissional é um aspecto fundamental a ser considerado no desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Ao mesmo tempo, prossegue o autor “[...] é consequência desses compromissos, posto que se

alimentam das experiências nas quais se devem enfrentar situações, dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as conseqüências da prática escolar” (p. 85).

A interdependência das instâncias que compõem a profissionalidade docente, aqui brevemente analisadas – *competência profissional, obrigação moral e compromisso com a comunidade* –, permite ampliar, seguramente, a visão e o entendimento do tema em debate. Dessa forma, o que se deseja, e neste trabalho defendemos, não é a constituição de um “docente infalível” e sim de um “docente sensível” ao contexto, sempre complexo, de sua prática. Desconectado de preocupações de ordem ética e social, o docente infalível está preocupado tão somente com o cumprimento eficiente de sua função, entendida como aplicação técnica dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos. Diferentemente, o docente sensível está atento aos interesses e aos valores dos alunos e da comunidade beneficiária de seu trabalho, isto é, está apto para adaptar seu conhecimento às características que o contexto de sua atuação requer.

Contra, portanto, uma perspectiva técnico-burocrática que impõem ao professorado papel insignificante na elaboração e implementação do currículo e, ao mesmo tempo, sujeito a um maior controle externo do seu trabalho, o que se busca vislumbrar é uma “nova orientação curricular” centrada na dialética teoria-prática. Como já destacamos, advoga-se que o currículo deve ser entendido como *práxis*. Como explica Sacristán (1998, p. 47),

A orientação curricular que centra sua perspectiva na dialética teoria-prática é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar sua própria prática. A maior conscientização do professorado sobre seu papel ativo e histórico são, entre outros, os fatores que fundamentam a mudança de perspectiva.

Buscaremos mostrar a seguir que a realização dos Estudos do Meio, na perspectiva em que compreendem autores tais como, Pontuschka (2004a), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Bitencourt (2005), Goettems (2006), Lopes e Pontuschka (2009; 2010) entre outros, preconizam e corroboram projetos que visam, muito em consonância com os pressupostos da profissionalização do ensino, dar maior autonomia aos professores e as unidades escolares na concepção, elaboração e implementação de seu projeto educativo.

Estudos do Meio: definição, objetivos e inter-relações com o desenvolvimento da profissionalidade docente

O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino e de pesquisa que visa proporcionar a alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decide estudar e investigar. Organiza-se por meio de uma imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, com o intuito de verificar e produzir novos conhecimentos curriculares. Nas palavras de Pontuschka, Paganelli; Cacete, (2007, p. 175-176) (grifos nossos).

O estudo do meio, como método que pressupõe o diálogo, a formação de um trabalho coletivo e o professor como pesquisador de sua prática, de seu espaço, de sua história, da vida de sua gente, de seus alunos, *tem como meta criar o próprio currículo da escola*, estabelecendo vínculos com a vida de seu aluno e com a sua própria, como cidadão e como profissional.

Trata-se, portanto, de uma metodologia de ensino que pressupõe *trabalho coletivo*, *pesquisa* e abertura à *interdisciplinaridade*. Nesta perspectiva, a identificação de temas e lugares a serem visitados e estudados, todas as etapas de sua realização, o planejamento, a execução e a avaliação, são marcados pela *dialogicidade* (Freire, 2000). O objetivo maior é, em suma, a construção de um projeto educativo que, sem negar os conflitos, consubstanciais a qualquer relação social, tem como ponto de partida e ponto de chegada os interesses dos sujeitos envolvidos no processo educativo, a realidade vivida pelas pessoas em um determinado espaço geográfico.

Ainda que cada Estudo do Meio a ser realizado possua, em função da natureza do espaço a ser visitado e dos objetivos a eles associados, objetivos bem específicos, seus objetivos mais gerais podem ser descritos de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 177-178) da seguinte maneira:

- Consolidação de um método de ensino interdisciplinar denominado Estudo do Meio, no qual interagem a pesquisa e o ensino;
- Verificação de testemunhos de tempos e espaços diferentes: transformações e permanências;
- Levantamento dos sujeitos sociais a ser contatados para as entrevistas;
- Observações a ser feitas nos diferentes lugares arrolados para a produção de fontes e documentos: anotações escritas, desenhos, fotografias e filmes;

- Compartilhamento dos diferentes olhares presentes no trabalho de campo mediante as visões diferenciadas dos sujeitos sociais envolvidos no projeto;
- Coleta de dados e informações específicas do lugar, de seus freqüentadores e das relações que mantêm com outros espaços;
- Emerção de conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares a ser contemplados na programação;
- Produção de instrumentos de avaliação em um trabalho participativo;
- Criação de recursos didáticos baseados nos registros;
- Divulgação dos processos e do resultado.

Como vemos, o Estudo do Meio é uma prática pedagógica e, como aqui estamos defendendo, um fator de afirmação da profissionalidade docente, que está assentado no desejo coletivo de tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem, na sensibilidade às reais necessidades da comunidade escolar e, mais amplamente, na promoção da qualidade de vida de determinados grupos sociais. Neste sentido é preciso ressaltar a preocupação ética e política de comunicar às comunidades, aos homens e mulheres que residem nos lugares estudados e pesquisados, os resultados desta atividade, pois estes, como afirma Yves Lacoste (2006, p. 78) fazendo referência ao trabalho de campo desenvolvido pelos geógrafos “[...] conferem poder a quem os detêm”. Assim, os possíveis benefícios produzidos pela realização dos estudos do meio podem e devem extrapolar as fronteiras da escola que o organizou.

Distanciando, desta forma, de uma concepção de educação tecnicista ou baseada na racionalidade técnica, na qual os “produtos do ensino” são definidos *a priori*, ou seja, exteriormente aos interesses de seus beneficiários, esse método de ensino antecipa e, ao mesmo tempo, favorece uma situação profissional em que os professores são pesquisadores de sua própria prática, dos problemas curriculares que afetam a instituição, do espaço geográfico onde está inserida, de sua história, da vida alunos e da comunidade como um todo. Trata-se, sem dúvida, de uma oportunidade para que uma determinada escola possa refletir sobre seu projeto educativo e, assim, possa escolher os meios para estudar e optar pelo currículo que se quer desenvolver (LOPES E PONTUSCHKA, 2009; 2010).

É preciso alertar, todavia, que não estamos diante de um método que pressupõe um currículo totalmente aberto e onde não esteja presente a intencionalidade. É evidente que os objetivos são traçados, mas, como revela a metáfora de Jackson (1991), *o transcurso do progresso educativo se parece mais com o vôo de uma borboleta do que com a trajetória de uma*

bala ou seja, não é linear, inclui paradas, retornos, um ir e vir consciente marcado pela descoberta. Cabe aos professores organizadores desenvolverem a sensibilidade de interpretar o significado especial e singular que cada Estudo do Meio oportuniza.

Estudo do Meio: Antecedentes históricos e perspectivas atuais

O Estudo do Meio não é uma prática pedagógica nova no universo educacional brasileiro. Faz parte, na verdade, de uma “tradição escolar” que inspiradas em educadores tais como Francisco Ferrer² (1859-1909) e Celestin Freiner³ (1896-1966) tem 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. Como ressalta Goettems (2006, p. 52):

A metodologia de ensino que atualmente é denominada, ainda que muitas vezes de forma indiscriminada, de “Estudos do Meio”, é o resultado do trabalho de inúmeros educadores que, ao longo de várias décadas, se dedicaram a construir práticas de ensino que possibilitassem uma melhor compreensão do mundo e a superação dos desafios sócio-educacionais que se lhes apresentavam à época.

Segundo Pontuschka (2004a) e Bittencourt (2004), embora tenha se disseminado e se popularizado nos anos 1960 no interior do movimento da Escola Nova, os primeiros registros de atividades semelhantes aos Estudos do Meio no Brasil podem ser identificadas nas escolas fundadas por imigrantes anarquistas que no início do século XX se fixaram, sobretudo em São Paulo, para onde vieram ocupar postos de trabalho na indústria florescente e em franco desenvolvimento na época. Inspiradas nas idéias pedagógicas de Ferrer, as escolas criadas pelos militantes do movimento anarquista explica Pontuschka (2004b, p. 2), “[...] tinham como princípio oferecer um ensino racional fundamentado em observações de campo, em discussões e na formação do espírito crítico sobre o meio circundante, ou seja, o contexto social do entorno da escola ao qual pertenciam os alunos”. Os anarquistas fundaram escolas que tinham um currículo aberto, onde o método de ensino empregado era caracterizado pela imersão na realidade em um processo de pesquisa e descobertas. Todavia, as evidentes conseqüências

² Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), pensador anarquista catalão, foi o criador da Escola Moderna de Barcelona (1901). Esta, como destaca Tragtenberg (1978), caracterizava-se pela defesa de um projeto de pedagogia libertária.

³ Célestin Freinet (1896-1966), educador francês que, entre muitas outras ideias pedagógicas de destaque, sistematizou e desenvolveu, com base no interesse e na curiosidade das crianças, aulas de campo por ele denominadas de “aula-passeio” (SAMPAIO, 1989).

desta proposta pedagógica, entre outros fatores, colocaram em rota de colisão os ideais anarquistas nelas presentes e os interesses do governo brasileiro na época. Destarte, por motivos políticos, essas escolas foram fechadas pelo poder governamental.

Na década de 1960, na esteira do movimento escolanovista, as preocupações com as descobertas retornam à agenda dos educadores preocupados com a constituição de um ensino atraente e uma aprendizagem significativa. Impulsionados, portanto, pelos ideais escolanovista, as Escolas Vocacionais e o Colégio de Aplicação, ligado à antiga Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, da Universidade de São Paulo, passaram a acompanhar esse processo e o debate pode ser fomentado sem, contudo, como podemos observar na análise de Pontuschka (2004a, p. 252) que se segue, atingir de forma ampla a rede de ensino público.

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

Todavia, com o acirramento da censura e da repressão política promovida pelo governo militar através do Ato Institucional n. 5 no final desta década, essas escolas foram fechadas e os Estudos do Meio ficaram proibidos. Nesse período, quando realizados, aconteciam clandestinamente. De certa forma, os Estudos do Meio foram “proscritos” e a organização de trabalhos interdisciplinares desse tipo “era quase uma temeridade” (Pontuschka, 2004a, p. 258).

Mais adiante, com a crise do governo militar a partir de 1978-1979, e o conseqüente processo de redemocratização do país os Estudos do Meio retornaram à agenda dos educadores e exerceram um papel destacado, por exemplo, na administração Luiza Erundina em São Paulo na qual seu Secretário de Educação foi Paulo Freire. Naquele momento o Estudo do Meio desempenhou a função de elo integrador de práticas interdisciplinares no âmbito da escola básica com resultados muitos positivos (Pontuschka, 2004, 260-268).

As pesquisas mais recentes sobre o estudo do meio (BOSCOLO, 2007; GOETTEMS, 2006; LOPES E PONTUSCHKA, 2009) têm mostrado que essa metodologia de ensino pode contribuir de maneira significativa para o fortalecimento da instituição escolar e da profissionalidade dos professores de maneira geral. Goettems (2006), por exemplo, em sua

pesquisa de mestrado, nos mostra a importância do método Estudo do Meio na construção e promoção de um conhecimento transformador sobre os problemas ambientais verificados no entorno das escolas por ele selecionadas em sua investigação.

Os Estudos do Meio podem fortalecer, assim, para além da dimensão estatal do ensino, sua dimensão pública. Torna-se assim, espaço privilegiado para a discussão dos problemas vividos coletivamente pela comunidade onde a escola está inserida. Indicam como afirma Santomé (1998, p. 147) que “[...] o êxito das intervenções educacionais está ligado a um comprometimento consciente e cuidadoso como a comunidade à qual se pretende servir”.

Como vimos, a organização dos Estudos do Meio rompem, de certa forma, com uma maneira cristalizada “de ser da escola” e possibilita formas de ação que conferem aos professores e aos alunos um papel mais ativo no desenrolar do processo ensino aprendizagem e, mais amplamente do currículo escolar. É este o aspecto que buscamos destacar e que revela o sentido maior da reflexão que nos propusemos realizar neste artigo.

É preciso, todavia, como nos alertou Goettems (2006), atentarmos para o uso indiscriminado do conceito de Estudos do Meio para atividades diversificadas realizadas fora da sala de aula, como por exemplo, saídas de lazer, visitas ou passeios que, embora possam ter seu valor pedagógico e lúdico, não correspondem “exatamente” ao que aqui propomos. Do mesmo modo, a excursão de estudos que não é precedida de um sério trabalho de pesquisa e organização de roteiros de observação e análise e que, no retorno, não contemple a sistematização dos dados coletados não podem, igualmente, ser considerados como Estudos do Meio. Assim, a fecundidade desta prática pedagógica depende, entre outros fatores, da clareza metodológica que se tenha em sua realização e dos objetivos a ela vinculadas.

A ideia, portanto, de ir a campo apenas com “necessidade de sair da sala de aula” é um pouco perigosa. Ao mesmo tempo em que esvazia os significados mais fecundos deste método de ensino e de pesquisa, desvalorizam/subestimam os momentos de aprendizagem realizados na sala de aula. O Estudo do Meio não se caracteriza como um momento de rompimento do processo ensino-aprendizagem, ao contrário, faz parte dele e, certamente, não se sustenta isoladamente: a sala de aula não é “naturalmente chata”.

Portanto, ainda que tenhamos a consciência de que o Estudo do Meio possa ser compreendido de diferentes modos e perspectivas teóricas, é preciso, todavia, certa parcimônia para evitar simplificações extremas e, por conseqüência sua banalização ou perda de significados.

Considerações finais

Podemos concluir que a prática consciente dos Estudos do Meio representa, seguramente, um momento importante e privilegiado para a sedimentação de projetos que visam dar maior autonomia e poder de decisão sobre os currículos aos professores e, de maneira geral, às unidades escolares na construção de seu projeto educativo. Trata-se, sem dúvida, de um método de ensino que, tal qual descrito aqui, preconiza e ao mesmo tempo corrobora o desejo de maior profissionalização que habita o seio do professorado.

Todavia, considerando que na acepção aqui defendida o Estudo do Meio deve responder, necessariamente, às necessidades sociais e institucionais determinadas pelo fluir histórico é preciso, como aponta Pontuschka (2004a), e isso está na base da profissionalidade docente que se requer nos nossos dias, uma contínua reflexão crítica sobre as “razões de sua prática”.

É preciso destacar mais uma vez que o Estudo do Meio não é um momento à parte da vida escolar. Pelo contrário, tal qual aqui defendemos, deve ser parte integrante e, ao mesmo tempo, desempenhar função integradora do trabalho educativo da escola. Destarte, além de proporcionar a construção de um currículo mais significativo para o aluno, pode colaborar para a construção de uma nova profissionalidade docente, na qual, reconhecendo a possibilidade de autonomia das unidades escolares, os insere em uma dinâmica de valorização intelectual de seu trabalho. Resulta em maior poder de decisão ao professorado, mas também, como não poderia deixar de ser, em maior responsabilidade profissional dos professores.

Por fim, ainda que baseadas em experiências concretas de seus autores, as idéias e reflexões aqui apresentadas requerem da parte dos leitores uma “recepção criativa”, ou seja, devem ser pensadas e desenvolvidas de acordo com o contexto, que sabemos sempre singular, de onde atuam.

Referências

- BITENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOSCOLO, D. *Projetos de estudos do meio em escolas públicas em Santana de Parnaíba-SP*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (Dissertação) 2007.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 127-147.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GOETTMS, A. A. Problemas ambientais urbanos: desafios e possibilidades para a escola pública. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (Dissertação) 2006.
- JACKSON, P. W. *La vida en las aulas*. Madrid: Morada/Paideia, 1991.
- LOPES, C. S. PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 20. p. 173-191, 2009. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>> Acesso em: 27 de julho 2012.
- LOPES, C. S. PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: fundamentos e estratégias. Maringá, Pr: Eduem, 2010.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1999.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.;CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio e ação pedagógica. IN: XIV Encontro Nacional de Geógrafos. Julho/2006 Rio Branco, Acre p. 1-14.
- PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: Vesentini, J. W. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 2004a, p. 249-288.
- PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica. IN: XIII Encontro Nacional de Geógrafos, 13., 2004b, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Goiânia, GO, 2004b.

PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica. IN: SÃO PAULO-SME, Estudo do meio e outras saídas para o ensino noturno: teoria e prática. *Cadernos de formação*, n. 4, 1992.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, Santiago-Chile, n. 99, p. 195-224, 2005a.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2007.

TRAGTENBERG, M. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. *Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, n. 1, p. 17-49, 1978.