UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

ESTUDO DO MEIO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: PESQUISA, ENSINO E PRÁXIS

SANDRA TEREZINHA MALYSZ

MARINGÁ, FEVEREIRO DE 2024

ESTUDO DO MEIO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: PESQUISA, ENSINO E PRÁXIS

SANDRA TEREZINHA MALYSZ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá.
Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

MARINGÁ, FEVEREIRO DE 2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M262e

Malysz, Sandra Terezinha
Estudo do meio e educação geográfica : pesquisa, ensino e práxis / Sandra Terezinha Malysz. -- Maringá, PR, 2024.
472 f. : il. color., figs., tabs., mapas

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2024.

1. Estudo do meio. 2. Trabalho de campo. 3. Ensino de geografia. 4. Formação docente. 5. Educação ambiental. I. Lopes, Claudivan Sanches, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDD 23.ed. 910.7

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

ESTUDO DO MEIO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA:
PESQUISA, ENSINO E PRÁXIS

Tese de Doutorado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais.

Aprovada em **26 de Fevereiro de 2024**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes
Orientador- PGE/UEM

Profª. Drª. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes
UNICENTRO

Profª. Drª. Claudia Chies
UNESPAR

Profª. Drª. Patrícia Fernandes Paula Shinobu
UEL

Prof. Dr. Leonardo Dirceu de Azambuja
Membro convidado – UEM

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Miguel e Thiago.
E a todos estudantes e docentes que buscam uma escola mais democrática e acolhedora, onde o ensino, a aprendizagem e o conhecimento sejam significativos para a vida hoje e no futuro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que esteve presente em todos os momentos desta jornada: na decisão de iniciar o doutorado e na conclusão da tese; nas ideias que surgiram; nas pessoas que me apoiaram, incentivaram e deram forças; nas soluções inesperadas que apareceram mesmo diante das adversidades; e nas dificuldades que me ensinaram lições valiosas de força, coragem, determinação, humildade, responsabilidade, respeito e amor. Sou grata também pelas amizades construídas, pela minha proteção e da minha família, e pela possibilidade de seguir em frente, mesmo enfrentando os desafios de uma pandemia.

Agradecimento especial ao Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes, meu orientador e amigo, cuja orientação foi essencial para minha caminhada de aprendizado.

À banca avaliadora, composta pelas Professoras Drª Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, Drª Claudia Chies, Drª Patrícia Fernandes Paula Shinobu e pelo Prof. Dr. Leonardo Dirceu de Azambuja, agradeço o tempo dedicado à avaliação desta tese e pelas valiosas sugestões construtivas. Também sou grata às Professoras suplentes Drª Angela Maria Endlich e Drª Marli Terezinha Szumilo Scholosse, pela disposição em colaborar com a leitura do trabalho. Agradeço às Professoras Drª Sueli de Castro Gomes e Drª Leia de Andrade, que integraram a banca de qualificação, pela leitura crítica e pelas sugestões enriquecedoras.

Meu agradecimento também se estende aos colegas do Eduprogeo, especialmente à Me. Juliana Andrade Moura, pela leitura crítica do texto na qualificação, e a todos(as) que contribuíram com sugestões ao longo deste processo.

Agradeço ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em especial aos(às) professores(as) que ministraram aulas no decorrer do Programa, e às secretárias Miriam de Carlos e Josimeire C. R. Damasio, que tiveram um papel fundamental nas questões burocráticas, na orientação com a documentação e, principalmente, pelo apoio e palavras de ânimo, incentivo e confiança.

Sou imensamente grata a todos os meus familiares que me apoiaram, me incentivaram e me compreenderam neste período de realização da pesquisa, em especial aos meus filhos Miguel Malysz Bazzo Kuczak Bossak e Thiago Malysz Bazzo Kuczak. Bossak, e ao meu esposo Ivo Bossak; ao meu pai, Sr. Teodoro Malysz, que estiveram diariamente ao meu lado, me dando forças e energia; e à minha mãe, Sra. Tereza B. Malysz, que, mesmo em outra dimensão, sempre esteve presente quando eu precisei de colo e de força.

Agradeço muito aos(às) professores(as), amigos(as) e colegas de trabalho do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) pelo incentivo, confiança e apoio, que foram fundamentais para a realização deste doutorado.

Minha profunda gratidão aos(às) professores(as) da Educação Básica que contribuíram com esta pesquisa, seja com a revisão dos instrumentos da pesquisa, seja respondendo ao questionário ou participando das entrevistas, por darem vida, credibilidade e significado a este trabalho.

Aos colegas e amigos que fizeram parte da trajetória no doutorado e da vida – Suelen T. de Azevedo, Silvana de J. Galdino, Tatiane M. Ré, Thiago V. S. Athaydes e Vitor H. R. Biffi – expresso minha sincera gratidão pelo companheirismo, pelas valiosas trocas de ideias e pelo apoio constante. Estendo meu agradecimento também a todos os demais colegas que estiveram presentes e fizeram parte dessa jornada acadêmica.

Agradeço aos(às) profissionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Paraná, do Instituto Federal do Paraná (IFPR), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e do Colégio SESI pela colaboração essencial na divulgação da pesquisa aos(às) professores(as) da Educação Básica. Um reconhecimento especial à Giselli M. Martins pelo apoio nas questões burocráticas junto à SEED/PR, cujo auxílio profissional foi indispensável.

Dirijo também meu apreço aos(às) ex-alunos(as), que hoje me alegram com sua realização profissional e valorizam nossa relação de amizade, carinho e confiança neste percurso conjunto. Em nome de Ana Paula Azevedo e Jeremias A. L. de Marins, que estiveram mais próximos durante o percurso desta tese, agradeço aos demais ex-alunos(as).

Às queridas amigas e amigos que foram porto seguro nos momentos difíceis, oferecendo incentivo e consolo nas horas certas, agradeço por gestos que fizeram grande diferença ao longo dessa caminhada. Cada força recebida foi marcante. Não vou nomear aqui, mas você sabe o quanto foi importante para mim e para essa pesquisa.

Não poderia deixar de reconhecer o apoio de todos que, de forma indireta, contribuíram para minha formação nos diversos espaços pelos quais transitei – desde a escola rural até a universidade –, incluindo professores(as), alunos(as) e equipes técnicas ou administrativas.

Também sou grata às cuidadosas auxiliares que estiveram ao meu lado neste desafio, zelando por mim, pela minha família e por nossas atividades domésticas durante essa jornada, e às profissionais de Saúde que foram fundamentais nessa caminhada.

Agradeço também à Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) pela concessão de afastamento parcial do trabalho para realização desta pesquisa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Por último, mas também muito importante, agradeço a você que, lendo este trabalho, colabora para expandir o alcance e o impacto do conhecimento aqui desenvolvido. Muito obrigada pela sua contribuição e por prestigiar esta obra!

Muito obrigada!

HOMENAGEM

NÍDIA NACIB PONTUSCHKA (1938-2019)

Ao iniciar esta pesquisa sobre estudo do meio, é imprescindível reconhecer a contribuição fundamental da Professora Doutora Nídia Nacib Pontuschka para o desenvolvimento dessa prática pedagógica no Brasil.

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) por mais de três décadas, Nídia Pontuschka ofereceu contribuições relevantes para a sistematização teórico-metodológica do estudo do meio como prática transformadora. Esse processo, iniciado ainda na década de 1980, culminou com sua tese de doutorado "A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares" (1994), na qual abordou o estudo do meio entre outras propostas interdisciplinares.

Nos anos seguintes, Pontuschka aprofundou e difundiu suas reflexões por meio do artigo "O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes" (2004), que particularmente inspirou nossa pesquisa e, posteriormente, em diferentes textos e obras colaborativas com colegas professores e orientandos, continuou aprimorando esse conceito e suas aplicações.

Nídia desenvolveu o estudo do meio no contexto pedagógico como abordagem crítica e interdisciplinar voltada para a compreensão das inter-relações entre fatores naturais e as relações sociais, políticas e econômicas que produzem o espaço geográfico. Sua defesa de uma Geografia escolar comprometida com a justiça social, a interdisciplinaridade e a formação de sujeitos conscientes de seu papel na transformação da realidade continuam a inspirar pesquisadores e educadores.

Ao propor o estudo do meio como prática que rompe os muros da escola e coloca estudantes em contato direto com a complexidade do mundo real, Nídia Pontuschka deixou um legado que transcende gerações. Seu trabalho permanece vivo em cada professor e professora que acredita na potência pedagógica do território como espaço de aprendizagem.

Esta pesquisa se inscreve na trilha aberta por seu trabalho, buscando contribuir para a continuidade e o aprofundamento de uma educação geográfica crítica, reflexiva e transformadora.

"O conceito de Estudo do Meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes."
(Pontuschka, 2004)

RESUMO

O Estudo do Meio é uma prática pedagógica secular marcada por indefinição conceitual e por condicionantes estruturais, curriculares e formativos que incidem sobre suas formas e possibilidades de realização. Esta tese investiga o Estudo do Meio para analisar seu processo histórico de construção como prática pedagógica e geográfica, identificando origens e fundamentos e propondo um delineamento teórico-metodológico na perspectiva da educação geográfica crítica. De natureza qualitativa e dialética, a investigação articulou pesquisa bibliográfica; análise das produções dos *Cadernos PDE* de Geografia (2007–2019), elaboradas por 1.064 docentes; e pesquisa de campo com professores(as) de Geografia da Educação Básica do Paraná, com 195 questionários e 16 entrevistas. O Estudo do Meio tem raízes na educação intuitiva e naturalista do século XVIII e consolida-se no movimento de renovação do ensino ao final do século XIX. No século XX, Célestin Freinet sistematizou o *étude du milieu* a partir da aula-passeio. A tese mapeou matrizes teórico-práticas que influenciaram sua construção — escolanovista, libertária, humanístico-fenomenológica e crítica —, ressignificadas no contexto brasileiro. No Brasil, vincula-se às escolas livres e modernas de tradição libertária, influenciadas por imigrantes europeus na passagem do século XIX para o XX, e ao escolanovismo, de matriz europeia e deweyana. Após a Segunda Guerra Mundial, a prática desenvolveu-se nos colégios vocacionais e nas classes experimentais. A partir da redemocratização, na década de 1980, difundiu-se em perspectiva crítica, com destaque para o Movimento de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob a gestão de Paulo Freire, e para sua sistematização como metodologia de ensino por Nídia Nacib Pontuschka e colaboradores da FEUSP. No século XXI, ampliou-se por meio da formação docente, das práticas escolares, das parcerias entre escolas e universidades e da educação ambiental. Nas produções de aproximadamente 56% dos(as) docentes vinculados(as) ao PDE, foram identificadas atividades extraclasse, trabalho de campo, Estudo do Meio e práticas correlatas; apenas 4,5% mencionaram explicitamente o Estudo do Meio. Nos questionários, aproximadamente 96% afirmaram realizar atividades extraclasse e 77% reconheceram o Estudo do Meio em suas práticas. Nas entrevistas, todos(as) os(as) docentes relataram experiências correlatas, embora apenas alguns(as) as identificassem como Estudo do Meio. Evidencia-se, assim, que essa metodologia está presente nas escolas paranaenses, inclusive em práticas que incorporam tecnologias, mas carece de visibilidade e sistematização conceitual, sendo frequentemente confundida com trabalho de campo, aulas de campo, visitas e outras práticas correlatas. A experiência docente constitui a principal fonte de aprendizagem, seguida da formação acadêmica. As práticas desenvolvem-se sobretudo no Meio local, urbano ou rural, e em áreas ambientalmente protegidas, apesar de entraves relativos a transporte, tempo pedagógico e inserção curricular. Propõe-se o Estudo do Meio como metodologia interdisciplinar e práxis educativa que articula saberes cotidianos e científicos, ensino e pesquisa, estudos diretos e indiretos, na imersão dialógica de docentes e estudantes no Meio, visando à compreensão crítica da realidade e à transformação social. O delineamento teórico-metodológico articula um ciclo aos princípios de investigação da realidade, problematização, diálogo de saberes, relação teoria-prática, interdisciplinaridade, multiescalaridade, autonomia e formação integral. Integra-se a esse ciclo o aprender no, com, sobre e para o Meio, dimensão que reúne as funções e os objetivos formativos da metodologia. Conclui-se que o Estudo do Meio contribui para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento geográfico e que sua ampliação requer divulgação, institucionalização curricular e políticas públicas de incentivo, financiamento, formação e valorização docente. A tese contribui para dar visibilidade, sistematizar e qualificar uma prática que já existe, resiste e transforma.

Palavras-chave: Estudo do Meio. Trabalho de Campo. Ensino de Geografia. Formação Docente. Educação Ambiental. Interdisciplinaridade. Educação no Paraná.

ABSTRACT

Estudo do Meio (*Study of the Milieu*) is a long-standing pedagogical practice marked by conceptual indeterminacy and by structural, curricular, and teacher-education-related conditions that affect its forms and possibilities of implementation. This thesis investigates *Estudo do Meio* by analyzing its historical construction as a pedagogical and geographical practice, identifying its origins and foundations, and proposing a theoretical-methodological framework from the perspective of critical geographical education. Qualitative and dialectical in nature, the research combined bibliographic research; analysis of the Geography PDE Notebooks (2007–2019), produced by 1,064 teachers; and field research with Basic Education Geography teachers in Paraná, including 195 questionnaires and 16 interviews. *Estudo do Meio* is rooted in eighteenth-century intuitive and naturalist education and became consolidated within the movement for educational renewal in the late nineteenth century. In the twentieth century, Célestin Freinet systematized the *étude du milieu* based on the *classe-promenade*. The thesis mapped the theoretical-practical matrices that influenced its construction — New School, libertarian, humanistic-phenomenological, and critical — and were resignified in the Brazilian context. In Brazil, it is linked to free and modern schools of libertarian tradition, influenced by European immigrants at the turn of the twentieth century, and to the New School movement of European and Deweyan origin. After World War II, the practice developed in vocational schools and experimental classes. From redemocratization in the 1980s onward, it spread from a critical perspective, notably through the Curricular Reorientation Movement of the São Paulo Municipal Department of Education under Paulo Freire and its systematization as a teaching methodology by Nídia Nacib Pontuschka and collaborators at FEUSP. In the twenty-first century, it expanded through teacher education, school practices, school-university partnerships, and environmental education. In the productions of approximately 56% of PDE teachers, extracurricular activities, fieldwork, *Estudo do Meio*, and related practices were identified; only 4.5% explicitly mentioned *Estudo do Meio*. In the questionnaires, approximately 96% reported conducting extracurricular activities, and 77% recognized *Estudo do Meio* in their practices. In the interviews, all teachers reported related experiences, although only some identified them as *Estudo do Meio*. Thus, this methodology is present in Paraná schools, including in practices incorporating technologies, but lacks visibility and conceptual systematization, being frequently confused with fieldwork, field classes, visits, and other related practices. Teaching experience is the main source of learning, followed by academic education. Practices occur mainly in the local milieu, urban or rural, and in environmentally protected areas, despite constraints related to transportation, instructional time, and curricular integration. *Estudo do Meio* is proposed as an interdisciplinary methodology and educational praxis that articulates everyday and scientific knowledge, teaching and research, and direct and indirect studies through the dialogical immersion of teachers and students in the milieu, aiming at a critical understanding of reality and social transformation. The theoretical-methodological framework articulates a cycle with the principles of inquiry into reality, problematization, dialogue among knowledges, theory-practice relations, interdisciplinarity, multiscalarity, autonomy, and holistic education. This cycle incorporates learning in, with, about, and for the milieu, encompassing the methodology's formative functions and objectives. *Estudo do Meio* contributes to the development of geographical reasoning and thinking, and its expansion requires dissemination, curricular institutionalization, and public policies for incentives, funding, teacher education, and teacher valorization. This thesis contributes to making visible, systematizing, and qualifying a practice that already exists, resists, and transforms.

Keywords: *Estudo do Meio* (Study of the Milieu). Fieldwork. Geography Education. Teacher Education. Environmental Education. Interdisciplinarity. Education in Paraná.

RÉSUMÉ

L'*Estudo do Meio* (*étude du milieu*) est une pratique pédagogique séculaire marquée par une indéfinition conceptuelle et des contraintes structurelles, curriculaires et de formation. Cette thèse analyse sa construction historique comme pratique pédagogique et géographique, en identifie les origines et les fondements, et propose un cadre théorico-méthodologique relevant de l'éducation géographique critique. Qualitative et dialectique, la recherche articule étude bibliographique, analyse des Cahiers PDE de Géographie (2007–2019), produits par 1 064 enseignant(e)s, et enquête de terrain auprès d'enseignant(e)s de géographie de l'enseignement de base au Paraná, comprenant 195 questionnaires et 16 entretiens. L'*Estudo do Meio* trouve ses origines dans l'éducation intuitive et naturaliste du XVIIIe siècle et se consolide dans le mouvement de rénovation de l'enseignement à la fin du XIXe siècle. Au XXe siècle, Célestin Freinet systématise l'*étude du milieu* à partir de la classe-promenade. La thèse cartographie les matrices théorico-pratiques — École nouvelle, libertaire, humanistico-phénoménologique et critique — qui ont influencé sa construction et ont été ressignifiées au Brésil. Dans ce pays, la pratique est liée aux écoles libres et modernes de tradition libertaire, influencées par les immigrants européens au tournant des XIXe et XXe siècles, ainsi qu'à l'École nouvelle, de matrice européenne et deweyenne. Après la Seconde Guerre mondiale, elle se développe dans les établissements professionnels et les classes expérimentales. À partir de la redémocratisation des années 1980, elle se diffuse dans une perspective critique, notamment par le Mouvement de réorientation curriculaire du Secrétariat municipal de l'éducation de São Paulo sous Paulo Freire et par sa systématisation comme méthodologie d'enseignement par Nídia Nacib Pontuschka et ses collaborateurs de la FEUSP. Au XXIe siècle, elle s'élargit par la formation enseignante, les pratiques scolaires, les partenariats école-université et l'éducation environnementale. Les productions d'environ 56 % des enseignant(e)s du PDE font apparaître des activités extrascolaires, du travail de terrain, l'*Estudo do Meio* et des pratiques apparentées; seuls 4,5 % mentionnent explicitement l'*Estudo do Meio*. Dans les questionnaires, environ 96 % déclarent réaliser des activités extrascolaires et 77 % reconnaissent l'*Estudo do Meio* dans leurs pratiques. Lors des entretiens, tous(tes) les enseignant(e)s interrogé(e)s relatent des expériences apparentées, mais seul(e)s quelques-un(e)s les identifient comme *Estudo do Meio*. Cette méthodologie est donc présente dans les écoles du Paraná, y compris dans des pratiques intégrant des technologies, mais manque de visibilité et de systématisation conceptuelle; elle est souvent confondue avec le travail de terrain, les cours de terrain, les visites et des pratiques apparentées. L'expérience enseignante est la principale source d'apprentissage, suivie de la formation académique. Les pratiques se déroulent surtout dans le milieu local, urbain ou rural, et dans des zones protégées, malgré des obstacles liés au transport, au temps pédagogique et à l'intégration curriculaire. L'*Estudo do Meio* est proposé comme méthodologie interdisciplinaire et praxis éducative articulant savoirs quotidiens et scientifiques, enseignement et recherche, études directes et indirectes, dans l'immersion dialogique des enseignant(e)s et des élèves dans le milieu, afin de favoriser la compréhension critique de la réalité et la transformation sociale. Le cadre théorico-méthodologique articule un cycle aux principes d'investigation de la réalité, de problématisation, de dialogue des savoirs, de relation théorie-pratique, d'interdisciplinarité, de multiscalarité, d'autonomie et de formation intégrale. Ce cycle intègre l'apprentissage dans, avec, sur et pour le milieu, qui réunit les fonctions et objectifs formatifs de la méthodologie. L'*Estudo do Meio* contribue au développement du raisonnement et de la pensée géographiques; son expansion exige diffusion, institutionnalisation curriculaire et politiques publiques d'incitation, de financement, de formation et de valorisation enseignante. Cette thèse contribue à rendre visible et qualifier une pratique existante, résistante et transformatrice.

Mots-clés : *Estudo do Meio* (*étude du milieu*). Travail de terrain. Enseignement de la géographie. Formation enseignante. Éducation à l'environnement. Interdisciplinarité. Education au Paraná.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Ciclos da pesquisa: movimento espiralado 35

FIGURA 2 – Interrelações entre as fases do ciclo de pesquisa 53

FIGURA 3 – *Slides* do material didático do método de alfabetização de Paulo Freire 140

FIGURA 4 – Municípios paranaenses com Professores(as) PDE de Geografia que desenvolveram práticas de Estudo do Meio ou correlatas (2007-2019) 216

FIGURA 5 – Municípios paranaenses com Professores(as) PDE de Geografia que desenvolveram práticas de Estudo do Meio (2007-2019) 217

FIGURA 6 – Espacialização das práticas de Estudo do Meio e correlatas no ensino de Geografia no Paraná segundo professores(as) respondentes do questionário 243

FIGURA 7 – Espacialização dos professores(as) entrevistados(as) por Mesorregiões e NRE no Paraná 249

FIGURA 8 – O que é Estudo do Meio de acordo com os(as) professores(as) 287

FIGURA 9 – Metodologias, linguagens e recursos mais utilizados pelos(as) docentes 300

FIGURA 10 – Estudo do Meio: passado, presente e futuro 358

FIGURA 11 – Objetivos e funções pedagógicos do Estudo do Meio: NO, COM, SOBRE e PARA o Meio 366

FIGURA 12 – Saberes mobilizados e articulados no Estudo do Meio 375

FIGURA 13 – Perspectiva interdisciplinar do Estudo do Meio 381

FIGURA 14 – Ciclo do Estudo do Meio 385

FIGURA 15 – Metodologia do Estudo do Meio 390

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Professores(as) PDE de Geografia (2007-2019) em relação à prática do Estudo do Meio, aula/trabalho de campo e atividades correlatas 219

GRÁFICO 2 – Termos utilizados pelos(as) Professores(as) PDE de Geografia (2007–2019) para referirem-se às práticas que incluem saídas escolares e atividades de campo 221

GRÁFICO 3 – Perspectiva interdisciplinar nos Cadernos PDE 226

GRÁFICO 4 – Perfil dos(as) professores(as) que responderam aos questionários 245

GRÁFICO 5 – Disciplinas que os(as) professores(as) lecionam ou lecionaram 246

GRÁFICO 6 – Professores(as) que já participaram, como estudantes, de práticas de Estudo do Meio ou correlatas 268

GRÁFICO 7 – A que os(as) professores(as) atribuem sua aprendizagem de como realizar trabalho de campo, Estudo do Meio ou outras práticas correlatas 269

GRÁFICO 8 – Atividades extraclasse realizada pelos(as) professores(as) da rede pública de Educação Básica paranaense respondentes do Questionário 279

GRÁFICO 9 – Relação entre os conceitos de Estudo do Meio, aula e trabalho de campo 294

GRÁFICO 10 – Frequência e tempo de realização de Estudo do Meio e práticas correlatas 301

GRÁFICO 11 – Iniciativas para o Estudo do Meio e práticas correlatas 305

GRÁFICO 12 – Aspectos da realização do trabalho de campo pelos(as) professores(as) 307

GRÁFICO 13 – Utilização do caderno de campo 312

GRÁFICO 14 – Estudo do Meio, aula e trabalho de campo interdisciplinar 315

GRÁFICO 15 – Lugares de trabalho de campo na educação geográfica escolar no Paraná em relação a proximidade da escola 322

GRÁFICO 16– Principais locais explorados em aulas de campo e práticas correlatas em atividades com os estudantes 323

GRÁFICO 17 – Temáticas abordadas no Estudo do Meio e práticas correlatas 328

GRÁFICO 18 – Referenciais curriculares mencionados pelos(as) professores(as) 332

GRÁFICO 19 – Transporte para trabalho de campo com os estudantes 342

GRÁFICO 20 – Docentes que realizaram Estudo do Meio durante a Pandemia 346

GRÁFICO 21 – Docentes que desenvolveram atividades de "Estudo do Meio" virtuais 349

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Eixos temáticos da entrevista com docentes sobre Estudo do Meio 49

QUADRO 2 – Cronograma, duração e recursos utilizados nas entrevistas 51

QUADRO 3 – Significados dos termos "Meio" e "ambiente" 70

QUADRO 4 – Pesquisas relacionadas ao Estudo do Meio e formação docente 196

QUADRO 5 – Aspectos positivos e dificuldades no Estudo do Meio 199

QUADRO 6 – Municípios das escolas dos(as) professores(as) entrevistados(as) segundo NRE e mesorregião paranaense 250

QUADRO 7 – Perfil dos(as) professores(as) entrevistados(as) 251

QUADRO 8 – Conceitos de Estudo do Meio e Meio 281

QUADRO 9 – Termos utilizados pelos(as) professores(as) entrevistados(as) para se referirem ao Meio do Estudo do Meio 285

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Professores(as) e publicações dos Cadernos PDE de Geografia: total do corpus, práticas de Estudo do Meio e correlatas 43

TABELA 2 – Distribuição dos(as) Professores(as) PDE com práticas de Estudo do Meio e correlatas por faixa populacional dos municípios das escolas (2007–2019) 217

TABELA 3 – Objetos de estudo e temáticas declaradas nos Projetos PDE (2007 a 2019) que contemplaram Estudo do Meio (EdM) ou práticas correlatas 229

TABELA 4 – Lugares da realização do trabalho de campo nas práticas escolares desenvolvidas pelos(as) Professores(as)PDE (2007–2019) 230

TABELA 5 – Dificuldades na aplicação do Projeto PDE entre (as) professores que mencionaram o Estudo do Meio nos Cadernos PDE 237

TABELA 6 – Distribuição do Estudo do Meio (EdM) e práticas correlatas nas escolas paranaenses segundo o porte populacional dos municípios 242

TABELA 7 – Formação dos(as) professores(as) que responderam ao questionário 247

TABELA 8 – Concepções sobre a relação entre Estudo do Meio e trabalho de campo 294

TABELA 9 – Dificuldades na realização do Estudo do Meio citadas pelos(as) professores(as) . 338

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AMN	Área Metropolitana Norte
AMS	Área Metropolitana Sul
APP	Area de Preservação Permanente
BIEN	*Bureau International des Écoles Nouvelles*
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEL	*Coopérative de l'Enseignement Laïc*
CP	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio do Paraná
CREP	Currículo da Rede Estadual do Paraná.
DCE	Diretriz Curricular Estadual
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DICIO	Dicionário Online de Português
DPLP	Dicionário Priberam da Língua Portuguesa
EA	Educação Ambiental
EdM	Estudo do Meio
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMA	Estudo do Meio Ambiente
EPT	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FAFIJAN	Faculdade de Jandaia do Sul
FAFIMAN	Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GTP	Geossistema–Território–Paisagem
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
ILE	*Institución Libre de Enseñanza*
ICEM	*Institut Coopératif de l'École Moderne*
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IGOT	Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCE	*Movimento di Cooperazione Educativa*
MTCI	Meio Técnico-Científico-Informacional

NRE	Núcleo Regional de Educação
NREs	Núcleos Regionais de Educação
PBE	*Place-based education*
PCN	Plano Curricular Nacional
PCNs	Planos Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDP	Produção Didático-Pedagógica
PEC	Parque Estadual de Campinhos
PIA	Programa de Inteligência Artificial
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PICJr	Programa de Iniciação Científica Júnior
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PDSA	Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RCO	Registro de Classe Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SETI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Unidade de Conservação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 23
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 29
1.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 29
1.2 OBJETO, SUJEITOS E UNIVERSO DA PESQUISA 32
1.3 CICLOS DA PESQUISA 34
1.3.1 Fase exploratória 36
1.3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados 39
1.3.3 Análise e interpretação dos dados 51
1.3.4 Limites, desafios e contribuições da pesquisa 53
2 ESTUDO DO MEIO: PASSADO, PRESENTE E FUTURO 56
2.1 GÊNESE E TRAJETÓRIA DO ESTUDO DO MEIO 58
2.1.1 Da educação natural à lição de coisas 58
2.1.2 Do método geográfico ao método pedagógico: o legado científico do Estudo do Meio 60
2.1.3 A trajetória do Estudo do Meio no Brasil 64
2.2 O CONCEITO DE MEIO: POLISSEMIA, INTERDISCIPLINARIDADE E GEOGRAFIA 67
2.2.1 Meio: significados e etimologia 68
2.2.2 Historicidade e transversalidade do conceito de Meio 71
2.2.2.1 A emergência do Meio na Física: do ponto médio ao fluido intermediário 73
2.2.2.2 Do fixismo ao Meio como agente dinâmico: da Biologia à Biogeografia 75
2.2.2.3 Do *milieu* positivista ao debate geográfico: contribuições de Comte, Balzac e Taine 78
2.2.3 O conceito de Meio na Geografia 79
2.2.3.1 Do determinismo ao Meio relacional complexo 80
2.2.3.2 Geografia Ambiental e Sistêmica: o Meio como sistema integrado 83
2.2.3.3 Meio na Geografia Cultural e na Geografia Humanística 86
2.2.3.4 O Meio na Geografia Crítica 90
2.2.4 Meio, Meio Ambiente, Ambiente e Meio Geográfico: distinções e disputas 93

2.2.5 O Meio como totalidade complexa, contraditória e relacional: perspectivas pedagógicas e geográficas 97
2.3 MATRIZES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS E RESSIGNIFICAÇÕES DO ESTUDO DO MEIO 101
2.3.1 Matrizes fundantes do Estudo do Meio 104
2.3.1.1 Estudo do Meio no movimento escolanovista 105
2.3.1.2 Contribuição da Educação Libertária para o Estudo do Meio 110
2.3.1.3 Pedagogia Freinet, Étude du Milieu e ensino de Geografia 114
2.3.1.4 O Estudo do Meio nas Classes Experimentais e nos Colégios Vocacionais 121
2.3.2 O Estudo do Meio em perspectivas críticas, emancipatórias e humanísticas 127
2.3.2.1 A concepção de Estudo do Meio em Nidelcoff e suas projeções crítico-emancipatórias 127
2.3.2.2 Nídia Nacib Pontuschka e colaboradores: sistematização do Estudo do Meio no Brasil 131
2.3.2.3 O Estudo do Meio como práxis: diálogo com Paulo Freire 139
2.3.2.4 O Estudo do Meio na perspectiva humanística 144
2.3.3 Desdobramentos contemporâneos do Estudo do Meio 147
2.3.3.1 Estudo do Meio e diálogo com a Educação Ambiental 147
2.3.3.2 Tecnologias digitais no Estudo do Meio: possibilidades e tensões contemporâneas 150
2.3.3.3 Estudo do Meio como método globalizador 152
2.3.3.4 O Projeto Nós Propomos! e a cidadania territorial propositiva 155
2.4 O TRABALHO DE CAMPO COMO PRÁXIS DO ESTUDO DO MEIO 157
2.4.1 Genealogia do trabalho de campo: da validação empírica à formação cidadã 158
2.4.2 O trabalho de campo como práxis 160
2.4.3 O trabalho de campo no ensino da Geografia 163
2.5 ESTUDO DO MEIO: PENSAMENTO GEOGRÁFICO, ARTICULAÇÃO ESCALAR E INTERDISCIPLINARIDADE 169
2.5.1 Do lugar ao mundo: lugar, escala e síntese dialética no Estudo do Meio 170
2.5.2 Pensamento geográfico integrado 176
2.5.3 A natureza interdisciplinar do Estudo do Meio 181
2.6 O ESTUDO DO MEIO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES 185
2.6.1 O Estudo do Meio no currículo oficial das escolas brasileiras 186

2.6.1.1 O Estudo do Meio nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 189
2.6.1.2 Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCEs/PR) 190
2.6.1.3 O Estudo do Meio na Base Nacional Curricular Comum – BNCC..... 191
2.6.1.4 Currículo nas escolas públicas paranaenses com base na BNCC..... 192
2.6.2 Estudo do Meio nos currículos de outros países..... 193
2.7 FORMAÇÃO DOCENTE E CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DO MEIO PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA 195
2.7.1 Estudo do Meio em diferentes contextos de formação docente..... 195
2.7.2 Eixos estruturantes do Estudo do Meio para formação docente e educação geográfica 206
3 O ESTUDO DO MEIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO PARANÁ 210
3.1 ESTUDO DO MEIO E PRÁTICAS CORRELATAS NO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ (PDE) 212
3.1.1 Caracterização do corpus documental, contexto formativo e perfil docente..... 213
3.1.2 Concepção de Estudo do Meio e trabalho de campo nos projetos PDE..... 218
3.1.3 Questões metodológicas do Estudo do Meio nos Projetos PDE..... 223
3.1.4 Perspectiva interdisciplinar do Estudo do Meio nos Projetos PDE..... 225
3.1.5 Temáticas, lugares e intencionalidades pedagógicas nos projetos PDE..... 228
3.1.6 Potencialidades e desafios do Estudo do Meio nos Projetos PDE..... 236
3.2 CONCEPÇÕES E PRÁXIS DO ESTUDO DO MEIO NAS ESCOLAS DO PARANÁ: PERSPECTIVAS DOCENTES..... 240
3.2.1 Perfil dos(as) professores(as) que realizam Estudo do Meio e práticas correlatas..... 242
3.2.1.1 Quem são e onde estão os(as) professores(as) que responderam ao questionário 242
3.2.1.2 Conhecendo os(as) professores(as) entrevistados(as) 249
3.2.2 Estudo do Meio, formação e profissionalização docente 268
3.2.3 Concepção de Estudo do Meio e trabalho de campo..... 277
3.2.3.1 Entre a aula-passeio e o Estudo do Meio: denominações das práticas docentes 278
3.2.3.2 O Estudo do Meio e o Meio do Estudo do Meio: concepções docentes 281
3.2.3.3 Relação do Estudo do Meio com trabalho de campo 293
3.2.4 Questões metodológicas do Estudo do Meio..... 299
3.2.5 Estudo do Meio e interdisciplinaridade..... 314

3.2.6 Temáticas, conteúdos, objetivos e lugares 321
3.2.6.1 Lugares e temáticas de realização do Estudo do Meio: proximidade e diversidade territorial 322
3.2.6.2 Intencionalidades pedagógicas: os objetivos dos(as) docentes para a prática do Estudo do Meio 328
3.2.7 Estudo do Meio no currículo escolar 331
3.2.8 Potencialidades e desafios do Estudo do Meio 336
3.2.8.1 Potencialidades e desafios na realização do Estudo do Meio na voz dos(as) docentes 336
3.2.8.2 Reflexão sobre Estudos do Meio alternativos: sem ir a campo, experiências durante a pandemia e em ambientes digitais 345
4 CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DO MEIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA 350
4.1 ESTUDO DO MEIO EM MOVIMENTO 350
4.1.1 O Meio do Estudo do Meio 350
4.1.2 Dimensões pedagógicas/geográficas do Meio 351
4.1.3 O Estudo do Meio através do tempo em diferentes contextos 355
4.1.4 Estudo do Meio: da técnica à metodologia crítica 359
4.2 ESTUDO DO MEIO COMO PRÁXIS TRANSFORMADORA 365
4.2.1 Funções e objetivos pedagógicos do Estudo do Meio: aprender NO, COM, SOBRE e PARA o Meio 365
4.2.2 Mobilização de saberes no Estudo do Meio 374
4.2.3 Saberes e práticas interdisciplinares no Estudo do Meio 380
4.2.4 Ciclo pedagógico e metodológico do Estudo do Meio 384
4.3 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO ESTUDO DO MEIO PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA 391
4.3.1 Princípios do Estudo do Meio 391
4.3.2 Estudo do Meio: diretrizes para uma prática transformadora 396
CONSIDERAÇÕES FINAIS 404
REFERÊNCIAS 414
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 442
APÊNDICE B – MATERIAIS PRODUZIDOS A PARTIR DA ANÁLISE DOS CADERNOS PDE 444

APÊNDICE B1 – Estudo do meio e práticas correlatas por NRE e município de acordo com publicações dos Cadernos PDE (2007-2019) 444
APÊNDICE B2 – Publicações nos Cadernos PDE identificadas com menção ao Estudo do Meio 449
APÊNDICE C – MATERIAIS RELACIONADOS AO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS(AS) DOCENTES 451
APÊNDICE C1 – Questionário diagnóstico para professores(as) de Geografia da educação básica do Paraná sobre Estudo do Meio e trabalho de campo 451
APÊNDICE C2 – Estudo do Meio e práticas correlatas por NRE e município de acordo com questionário respondido pelos(as) docentes 460
APÊNDICE C3 – Instituições de graduação e pós-graduação dos(as) docentes respondentes do questionário 463
APÊNDICE D – MATERIAIS RELACIONADOS ÀS ENTREVISTAS COM OS(AS) DOCENTES 464
APÊNDICE D1 – Exemplos da transcrição das entrevistas 464
APÊNDICE D2 – Escolas nas quais os(as) professores(as) entrevistados(as) trabalham ou trabalharam 466
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA 467
ANEXO A1 – Requerimento para realização da pesquisa 467
ANEXO A2 – Autorização para pesquisa nas escolas 468
ANEXO A3 – Parecer do Comitê de Ética 469
ANEXO B – DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ 472

INTRODUÇÃO

Na construção desta tese, partimos da reflexão de que a educação geográfica contribui significativamente para a compreensão do espaço geográfico e da complexidade da relação entre natureza e sociedade, na direção de melhores condições de vida e de uma convivência mais justa e equânime. O conhecimento humano surge e se desenvolve a partir das experiências e práticas socioespaciais vivenciadas pelo indivíduo e pela sociedade em seu meio, expandindo-se pela interação com outros saberes e pela articulação com o conhecimento científico, o que permite uma compreensão mais aprofundada da realidade e das condições necessárias para transformá-la. Para tanto, é essencial adotar uma visão holística, integradora e totalizante do mundo, capaz de conectar saberes diversos. É nessa perspectiva que o Estudo do Meio se configura como metodologia capaz de articular essa visão a uma educação geográfica dinâmica e comprometida com a leitura crítica do mundo.

Nesse contexto, a Geografia desempenha papel fundamental: seu desenvolvimento e a apropriação social do conhecimento geográfico proporcionaram uma compreensão mais ampla do espaço de vivência e um agir mais consciente na construção do espaço social e produtivo, incluindo o planejamento dos territórios e a gestão dos recursos essenciais à sobrevivência. Trata-se, portanto, de um "conhecimento poderoso" (Young, 2011), o que faz da pesquisa e da educação geográfica elementos fundamentais para sua apreensão. Ensinar Geografia implica cultivar um modo específico de pensar, agir e ser, expandindo o conhecimento de mundo e as habilidades de articulação cidadã.

Uma educação geográfica comprometida com a formação de estudantes que se reconheçam como sujeitos sociais requer objetivos, conteúdos, objetos de conhecimento e metodologias que permitam uma prática crítica, incentivem o questionamento, valorizem o saber do(a) aluno(a) e seu contexto e ajudem a relacionar o conhecimento geográfico com a vida cotidiana.

É com essa orientação que o Estudo do Meio revela seu potencial para promover um ensino de Geografia vivo e articulado com a realidade dos(as) estudantes. A integração entre saberes experienciais e saberes científicos, de maneira colaborativa e orientada, fomenta a construção de conhecimentos sobre o espaço geográfico e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Trata-se de uma construção social em permanente movimento, forjada na práxis, unidade entre ação e teorização, que se adéqua às novas realidades sociais e aos novos contextos educacionais sem abandonar seu princípio fundante: a aprendizagem a partir da relação do sujeito com o meio. Ao

desvelar aspectos até então desconhecidos do espaço geográfico, o Estudo do Meio amplia a percepção da realidade concreta e as possibilidades de transformá-la, contribuindo para um espaço mais justo e humanizado.

A origem do Estudo do Meio é secular: suas raízes remontam à educação natural de Rousseau ([1762] 1979) e à pedagogia intuitiva de Pestalozzi, sistematizada na lição de coisas por Calkins (1870) e Buisson (1878). Essas matrizes, somadas à filosofia de Dewey (1979), para quem a experiência e a investigação do meio constituem o núcleo da educação, influenciaram a Escola Nova, que situou a experiência concreta e o contato com o meio como eixos centrais. Essa orientação manifestou-se, na França, nos passeios escolares (*promenades scolaires)* (Lycée Napoléon, 1868), e nas aulas-passeio (*classes-promenades)* (Blanguernon, 1920); na Espanha, integrou o programa de Geografia da Escola Moderna de Barcelona, que partia do lugar imediato do(a) aluno(a) em direção ao desconhecido (*Escuela Moderna*, 1901; Reclus, 1903). Freinet (1946, 2004), em *Le milieu local*, sistematizaria a prática como *étude du milieu*, articulando-a a uma pedagogia do trabalho, da cooperação e da investigação do meio vivido.

Essas experiências europeias chegaram ao Brasil por diferentes vias, pela circulação de ideias pedagógicas, pela imigração e pelo movimento operário, encontrando terreno nas escolas livres fundadas por imigrantes europeus ainda no final do século XIX. Desenvolveu-se no início do século XX nas Escolas Modernas de inspiração libertária e, posteriormente, nas Classes Experimentais e nos Ginásios Vocacionais (1956–1971), experiências interrompidas pela ditadura, mas que contribuíram para a sistematização inicial do Estudo do Meio no país (Magaldi, 1965; Balzan, 1976). Nesse mesmo período, Paulo Freire formulava os fundamentos teóricos que seriam determinantes para a redefinição da dimensão crítica do Estudo do Meio no Brasil: ao afirmar o meio concreto e vivido como ponto de partida insubstituível do processo educativo, Freire ofereceu as bases conceituais que outros(as) educadores(as) articulariam, posteriormente, à prática do Estudo do Meio em perspectiva crítica (Freire, 1987). Nesse período de transição, destaca-se também a circulação da obra de Nidelcoff (1981), educadora argentina que integrou o Estudo do Meio às Ciências Sociais como instrumento para a compreensão da realidade.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país, o Estudo do Meio passou a ser incorporado com maior liberdade em algumas escolas, como no Colégio de Aplicação da FEUSP e em escolas públicas parceiras, sendo divulgado principalmente a partir da sistematização de Pontuschka et al. (1991). No final da década de 1980 e início da de 1990, o Estudo do Meio ocupou lugar central no Movimento de Reorientação Curricular nas escolas do município de São Paulo, no âmbito das gestões de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella à frente da Secretaria Municipal de

Educação (1989–1992), assumindo contornos emancipatórios. Em sua tese doutoral (1994), Pontuschka sistematizou, a partir das experiências vivenciadas em instituições públicas, o Estudo do Meio como metodologia interdisciplinar crítica.

A sistematização das práticas e a difusão do Estudo do Meio ganham maior ênfase no século XXI, sobretudo com geógrafos(as) como Pontuschka (2004), Lopes e Pontuschka (2009), Fernandes (2008), Bueno (2009), Cavalcanti (2019), Suertegaray (2021) e Santos (1996), entre outros(as), em diálogo com referenciais pedagógicos críticos. A partir de então, o Estudo do Meio alcança maior presença em cursos de graduação e pós-graduação, bem como em práticas colaborativas entre docentes universitários(as) e escolas de Educação Básica. Essas parcerias tornaram-se fonte privilegiada para o registro e a subsequente divulgação da metodologia em artigos e trabalhos acadêmicos, consolidando o Estudo do Meio como campo de pesquisa e prática pedagógica em contínua expansão.

A presença do Estudo do Meio em diferentes tempos e espaços, ainda que sob transformações em suas práticas e concepções, permite compreendê-lo como uma tradição escolar. Apoiamo-nos em Sacristán (1999, p. 94), para quem as tradições são "corpos consistentes de pensamento e de prática vinculados a determinados valores". Reconhecer essa dimensão tradicional não significa tratá-la como neutra; ao contrário, é precisamente a autonomia dos sujeitos que a reinventam que lhe confere movimento e historicidade: como afirma o autor, "a liberdade penetra o mundo das determinações e o recompõe constantemente" (Sacristán, 1999, p. 75). É nessa tensão entre permanência e renovação que reside a vitalidade histórica do Estudo do Meio: uma tradição que se refaz a cada encontro com o território, histórica em sua genealogia e sempre original em sua realização. Uma tradição, portanto, em disputa.

Essa vitalidade secular expressa-se, de modo especial, na relação do Estudo do Meio com o método geográfico, incluindo seus princípios, categorias e procedimentos, que orientam o olhar investigativo para o Meio e a leitura crítica da realidade espacial. O trabalho de campo, atividade fundamental da Geografia, favorece a articulação interdisciplinar e a conexão entre os conceitos teóricos e a materialidade do espaço vivido.

Ao investigarmos o Estudo do Meio a partir da educação geográfica, compreendemos que a interdisciplinaridade pressupõe o domínio profundo do próprio campo (Pontuschka et al., 1991), pois é esse domínio que habilita o(a) professor(a) ao diálogo com as demais áreas. A Geografia, ao articular as relações entre sociedade e natureza em sua totalidade histórica (Santos, 1996) e ao integrar os processos físico-naturais e sociais como dimensões constitutivas do Meio (Suertegaray, 2021), evidencia que a interdisciplinaridade amplia sua capacidade interpretativa no Estudo do Meio.

Conceitualmente, na perspectiva da educação geográfica crítica, compreendemos que o Estudo do Meio constitui metodologia de ensino com pesquisa orientada, de natureza interdisciplinar, dialógica e colaborativa. Promove a articulação de saberes cotidianos e científicos a partir da imersão dialógica dos sujeitos sociais, estudantes e docentes, no e com o Meio concreto, considerando diferentes tempos, espaços e contextos. Visa à construção de novos conhecimentos, ao desenvolvimento do raciocínio e do pensamento geográfico e à compreensão da realidade para a transformação social.

Nosso ponto de partida para a compreensão do Estudo do Meio fundamenta-se, particularmente, na sistematização proposta por Pontuschka (1994), cuja tese de doutorado situa o Estudo do Meio como prática interdisciplinar no ensino de Geografia, e, posteriormente, na produção realizada com seus colaboradores, referências diretamente afinadas com a Geografia escolar e crítica. A investigação, contudo, não se restringiu a essa matriz: percorremos o Estudo do Meio em diferentes fontes e perspectivas teóricas, do movimento escolanovista às pedagogias libertárias, das vertentes fenomenológicas e humanistas às crítico-emancipatórias freireanas e à sistematização geográfica crítica, reconhecendo que sua riqueza como metodologia decorre da pluralidade de perspectivas que o constituem historicamente. Afinal, como propõe a própria Pontuschka (2004, p. 249), "o conceito de Estudo do Meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes", perspectiva que nos moveu a investigar suas transformações enquanto tradição pedagógica e geográfica em diferentes tempos, espaços e contextos de ensino.

Na literatura, o Estudo do Meio empregado no ensino tem sido interpretado ora como técnica, ora como metodologia ou método, o que reflete diferentes apreensões teórico-metodológicas e filosóficas e revela lacunas de definições consensuais sobre seu conceito e suas diretrizes práticas. Sua incorporação em documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2021), reforça sua relevância para a educação geográfica contemporânea. Embora a BNCC (Brasil, 2017) não mencione explicitamente o Estudo do Meio como nomenclatura, essa metodologia articula-se diretamente com o desenvolvimento do raciocínio geográfico, eixo central de sua proposta para a Geografia, o que constitui uma referência indireta à sua lógica investigativa e à sua potencialidade formativa. Sua implementação efetiva nas práticas escolares, contudo, permanece como um desafio a ser investigado, sobretudo no que diz respeito à formação docente e à interdisciplinaridade.

A motivação para esta pesquisa advém de nosso cotidiano e do olhar para o Meio como fonte direta de conhecimento e vivência, bem como das experiências pedagógicas como discente e

como docente em práticas de campo e no Estudo do Meio. A partir dessa vivência e das pesquisas realizadas sobre a temática, percebemos que o conhecimento acerca do Estudo do Meio entre os(as) professores(as) não é consensual e ainda se apresenta incipiente, especialmente em sua compreensão como método de ensino. Notamos, ainda, a existência de professores(as) que não distinguem trabalho de campo, aula de campo e Estudo do Meio. Por serem atividades correlatas, o trabalho de campo e a aula de campo aproximam-se do Estudo do Meio e podem integrá-lo, ao lado de outros procedimentos investigativos.

Ao estudar essa temática, identificamos dois problemas fundamentais. De um lado, um problema de ordem teórico-metodológica, resultante da indefinição conceitual e, em algumas situações, do esvaziamento de seus significados e sentidos. De outro, um problema de ordem prática, relacionado à ausência de condições adequadas de infraestrutura e de organização curricular que condicionam sua efetivação, em especial as condições de trabalho dos(as) professores(as).

Diante desse cenário, buscamos responder à seguinte questão: como o Estudo do Meio se constitui, transforma-se e se efetiva como prática pedagógica na Educação Geográfica frente aos desafios contemporâneos? Justifica-se, portanto, esta investigação pela necessidade de atualizar o Estudo do Meio na perspectiva contemporânea, apresentar um panorama de sua presença nas escolas paranaenses e fortalecer sua efetivação, contribuindo para a formação docente e para a sistematização teórica do Estudo do Meio como metodologia, especialmente na Educação Geográfica. Para discutir essa problemática, articulamos revisão teórica e investigação empírica, com análise de publicações, questionários e entrevistas com docentes da educação básica, superando a percepção inicial mediante investigação científica orientada. Aprofundamos, assim, a compreensão do Estudo do Meio e do Meio, examinamos sua interpretação e aplicação pelos(as) docentes, discutimos potencialidades e desafios e propomos subsídios teórico-metodológicos para sua qualificação e continuidade nas escolas.

Dada essa importância, esta tese tem como objetivo geral analisar o processo histórico de construção do Estudo do Meio como prática pedagógica e geográfica, suas origens, matrizes teóricas e ressignificações até a atualidade, a fim de elaborar um delineamento teórico-metodológico na perspectiva da educação geográfica crítica. Como objetivos específicos, propomos:

a) contextualizar o processo histórico de construção do Estudo do Meio, identificando suas origens e transformações na educação e, em especial, na Educação Geográfica escolar;

b) examinar os fundamentos teóricos do Estudo do Meio, investigando o conceito de Meio em suas dimensões epistemológica, geográfica e pedagógica, bem como sua centralidade para a Educação Geográfica e para o desenvolvimento do raciocínio geográfico;

c) caracterizar a práxis do Estudo do Meio, investigando concepções e práticas de professores(as) de Geografia da educação básica do estado do Paraná;

d) identificar potencialidades, limites e desafios do Estudo do Meio como prática pedagógica para a Educação Geográfica e o desenvolvimento do pensamento geográfico para a compreensão da realidade;

e) propor um delineamento teórico-metodológico que fortaleça a práxis do Estudo do Meio e suas possibilidades para a Educação Geográfica na atualidade.

Esta pesquisa se diferencia de estudos anteriores ao propor uma análise histórico-dialética do Estudo do Meio que articula três dimensões fundamentais: a genealogia do conceito, a práxis docente contemporânea e a proposição de um delineamento teórico-metodológico. Ao investigar especificamente o contexto paranaense e articulá-lo com o panorama nacional, a tese contribui para reduzir lacunas tanto na formação docente quanto na sistematização teórica dessa metodologia para a Educação Geográfica.

Para investigar como o Estudo do Meio se constitui e se transforma como prática pedagógica, seguimos o caminho da pesquisa dialética. Como afirma Minayo (1994, p. 25), "o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos enquanto inseridos num todo social maior". A tese, portanto, busca articular o passado e o presente do Estudo do Meio, colaborando na projeção de seu futuro e considerando as condições reais em que se exerce a docência de modo geral e, em especial, no estado do Paraná. Os procedimentos metodológicos que sustentam essa investigação (instrumentos de coleta, procedimentos de análise e aspectos éticos) são detalhados na Seção I.

Esta tese está organizada em quatro seções, além da Introdução e das Considerações Finais. A Seção I expõe o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando a abordagem dialética de natureza qualitativa, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. A Seção II desenvolve o quadro teórico-conceitual, percorrendo a genealogia do Estudo do Meio, o conceito de Meio, suas matrizes epistemológicas e sua relação com o currículo, a interdisciplinaridade e a formação docente. A Seção III investiga experiências com o Estudo do Meio no Paraná, analisando as práticas, os desafios e as concepções dos(as) docentes da educação básica. A Seção IV sistematiza as contribuições da pesquisa, propondo princípios e diretrizes teórico-metodológicos para o Estudo do Meio na perspectiva da educação geográfica. As Considerações Finais retomam os objetivos, sintetizam os principais resultados e indicam caminhos para futuras investigações.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, explicitamos os fundamentos epistemológicos e metodológicos que orientaram a investigação. Partindo do método dialético como base filosófica, apresentamos as escolhas que guiaram o processo de produção de conhecimento: a abordagem qualitativa como estratégia principal, a articulação complementar com elementos quantitativos e a pesquisa colaborativa como modalidade que reconhece os(as) professores(as) como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Buscamos construir conhecimentos sobre o Estudo do Meio, promovendo sua sistematização, o diálogo com a educação geográfica crítica e a transformação das práticas escolares. A investigação focaliza o Estudo do Meio nas práticas escolares de escolas públicas de Educação Básica do estado do Paraná (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), concentrando-se nas potencialidades pedagógicas dessa metodologia e em sua configuração no ensino de Geografia.

1.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O Estudo do Meio, compreendido como construção social historicamente situada, exigiu uma abordagem teórico-metodológica capaz de apreender sua dinâmica histórica, suas contradições e suas possibilidades de transformação, articulando seus princípios fundamentais aos desafios, às demandas e às possibilidades dos novos contextos sociais, educacionais e técnico-científicos em que se realiza. Fundamentamo-nos no método dialético, que, conforme Vygotski (1995), possibilita apreender a essência dos fenômenos em seu movimento e desenvolvimento. Adotamos, assim, os princípios do materialismo histórico-dialético, que compreendem a realidade social como histórica, contraditória e em permanente transformação.

Essa perspectiva orientou a análise das determinações, contradições e possibilidades de mudança presentes no objeto investigado. Conforme Kosik (1976), o método dialético permite analisar os fenômenos em suas relações recíprocas, superando visões fragmentadas e isoladas. Ao articularmos teoria e empiria, buscamos evitar tanto o empirismo quanto o teoricismo, construindo compreensões sobre o Estudo do Meio a partir das práticas e dos discursos de professores(as) no contexto escolar paranaense, conforme assinala Demo (2008).

Quatro princípios centrais orientaram esta investigação: historicidade, totalidade, contradição e práxis. Compreendemos a práxis na perspectiva freireana, como unidade dialética entre reflexão e ação orientada à transformação da realidade. Para Freire (1987, p. 20), "a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Essa concepção supera tanto o ativismo, ação sem reflexão, quanto o verbalismo, reflexão sem ação, orientando-se para a transformação consciente e intencional das condições concretas de existência. Vázquez (1977), ao aprofundar a discussão filosófica sobre a práxis, destaca-a como categoria central para compreender a atividade material humana que transforma, simultaneamente, a realidade e o próprio ser humano. Nesta pesquisa, orientamo-nos por essa concepção, buscando interpretar o Estudo do Meio em seu processo histórico de constituição e transformação.

A práxis articula-se aos demais princípios metodológicos. A historicidade permite compreender como o Estudo do Meio se constituiu e se transformou ao longo do tempo, bem como identificar possibilidades de mudança a partir de suas contradições internas e de suas relações com diferentes contextos educacionais. A totalidade situa o Estudo do Meio no conjunto das relações entre educação escolar, ensino de Geografia, políticas educacionais, formação docente, condições materiais das escolas e projetos de sociedade em disputa. A contradição possibilita identificar tensões entre discursos e práticas, entre intenções pedagógicas e condições concretas de realização, compreendendo-as como constitutivas dos processos de mudança. A práxis integra esses princípios, conferindo à pesquisa um caráter analítico e propositivo.

A pesquisa qualitativa possibilita analisar casos concretos em seus contextos históricos e sociais, reconhecendo a subjetividade, a dimensão simbólica e a intersubjetividade como constitutivas da realidade social. Desse modo, permite compreender a articulação entre aspectos objetivos e subjetivos dos fenômenos investigados (Minayo, 1994). Segundo a autora (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", elementos fundamentais para a compreensão de fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis quantificáveis. Essa abordagem mostrou-se adequada para investigar o Estudo do Meio, pois permitiu apreender as compreensões, as práticas e os significados que constituem essa metodologia de ensino.

Com base nas contribuições de Bogdan e Biklen (1994) para a pesquisa qualitativa, reinterpretadas à luz da perspectiva dialética que orienta esta investigação, destacamos cinco características do desenvolvimento da pesquisa:

a) ambiente natural como fonte direta de dados: investigamos as práticas de Estudo do Meio em diálogo com professores(as) de Geografia de escolas públicas do Paraná, buscando compreender suas experiências nos contextos reais de atuação;

b) natureza descritiva: os dados produzidos incluíram palavras, imagens e documentos, possibilitando uma análise detalhada das experiências docentes;

c) ênfase no processo: buscamos compreender como o Estudo do Meio se constitui historicamente, se desenvolve nas práticas escolares e contribui para a formação dos(as) estudantes e para a apreensão crítica do mundo;

d) centralidade do significado: procuramos compreender os sentidos atribuídos pelos(as) professores(as) ao Estudo do Meio e suas relações com as práticas pedagógicas;

e) articulação entre indução e dedução: as compreensões foram construídas no diálogo contínuo entre referencial teórico e dados empíricos. A análise não se restringiu à identificação indutiva de recorrências, mas mobilizou categorias teóricas para interpretar as situações concretas, retornando continuamente à empiria para qualificar e tensionar as interpretações.

Embora predominantemente qualitativa, a pesquisa incorporou elementos quantitativos de forma complementar, especialmente na análise dos questionários. Essa integração expressa o princípio dialético da identidade dos contrários, destacado por Martins e Lavoura (2018), ao enfatizarem a interdependência entre qualitativo e quantitativo, objetivo e subjetivo. Para os autores, a oposição rígida entre essas abordagens produz uma dicotomia que desconsidera sua relação dialética: transformações quantitativas podem gerar mudanças qualitativas, e diferenças qualitativas podem também ser expressas quantitativamente.

Os dados quantitativos dos questionários, tais como frequência de realização do Estudo do Meio, dificuldades enfrentadas e número de professores(as) envolvidos(as), contribuíram para traçar um panorama das escolas participantes no Paraná. Articulados às análises qualitativas, possibilitaram aprofundar a compreensão dos significados, das práticas e das condições concretas subjacentes aos dados numéricos. Essa integração favoreceu uma abordagem mais ampla e complexa do objeto de estudo, evitando tanto o reducionismo quantitativista quanto o subjetivismo de algumas perspectivas qualitativas.

A essa articulação metodológica soma-se a adoção dos princípios da pesquisa colaborativa, que reconhece os(as) professores(as) como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Essa abordagem é coerente com a natureza do Estudo do Meio e com a valorização dos saberes constituídos na experiência escolar (Tardif, 2014). Conforme Desgagné (2007, p. 9), a construção de conhecimentos sobre práticas profissionais requer considerar os contextos em que elas se realizam.

Assim, não buscamos avaliar as práticas docentes, mas compreendê-las, identificando os saberes mobilizados, as contradições enfrentadas e as estratégias desenvolvidas diante dos desafios institucionais.

Com base em Bandeira (2016) e Ibiapina (2016), estruturamos a pesquisa colaborativa em torno de três pilares epistemológicos interdependentes. O primeiro consiste no diálogo de saberes, que reconhece a legitimidade e a complementaridade entre conhecimentos acadêmicos e saberes oriundos da experiência docente. O segundo corresponde à reflexão crítica sobre a práxis, entendida como análise das dimensões teórico-metodológicas da prática pedagógica e de suas manifestações no cotidiano escolar, articulando teoria e realidade de modo dialético. O terceiro refere-se à transformação pedagógica, orientada pela articulação entre teoria e prática como condição para a reflexão sobre as condições de ensino e aprendizagem e para a elaboração de possibilidades de mudança.

Ao longo desta tese, grafamos *Estudo do Meio* com iniciais maiúsculas, por empregá-lo como denominação de uma prática pedagógica constituída como método de ensino. Essa opção o diferencia dos termos *estudo* e *meio* quando utilizados em outros sentidos. Para fins de concisão, adotamos também a sigla EdM. O termo *Meio*, com inicial maiúscula, é empregado quando se refere à categoria teórico-conceitual discutida na pesquisa; em usos genéricos ou não conceituais, utilizamos *meio* com inicial minúscula.

1.2 OBJETO, SUJEITOS E UNIVERSO DA PESQUISA

A temática desta pesquisa articula-se em torno do Estudo do Meio e de sua práxis pedagógica na educação geográfica. Os(as) professores(as) e os(as) estudantes constituem os principais sujeitos sociais que protagonizam essa prática na educação escolar, motivando e mobilizando sua construção como metodologia de ensino.

O objeto desta pesquisa é o Estudo do Meio como metodologia de ensino na educação geográfica, investigado em suas dimensões teóricas, históricas e práticas. Não se trata de investigar o Estudo do Meio de forma abstrata ou descontextualizada, mas de compreendê-lo como construção social e pedagógica que se manifesta em contextos específicos, atravessada por contradições, dotada de historicidade própria e em constante transformação.

A delimitação do objeto exigiu escolhas e recortes necessários. Embora o Estudo do Meio possa ser desenvolvido em diferentes níveis de ensino, disciplinas e instituições, esta investigação concentra-se no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas públicas do estado do Paraná. Essa delimitação, contudo, não circunscreve as reflexões e proposições desenvolvidas exclusivamente a esse contexto. Ao contrário, ao aprofundarmos a análise dessa metodologia nesses cenários específicos, buscamos identificar determinações mais amplas que possam contribuir para sua compreensão e aprimoramento em outros contextos e níveis de ensino.

Os sujeitos principais desta investigação são os(as) professores(as) de Geografia da Educação Básica, atuantes nas redes pública estadual e federal do Paraná. Essa escolha fundamenta-se na compreensão de que os(as) professores(as) desempenham papel central na constituição das práticas pedagógicas, na ressignificação das metodologias de ensino e na mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar.

Conforme Tardif (2014), os(as) professores(as) são sujeitos de conhecimento, detentores de saberes específicos que mobilizam em sua prática profissional. Esses saberes não se limitam à aplicação de teorias externas, mas são construídos na e pela prática, em diálogo com diversas fontes: formação inicial e continuada, experiência profissional, saberes curriculares e disciplinares, além das interações com colegas e estudantes. Bogdan e Biklen (1994, p. 55) reforçam que "o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência". Esses significados são construídos por meio das interações sociais e, por isso, a compreensão e o significado que os(as) professores(as) atribuem ao Estudo do Meio estão diretamente relacionados ao grau de conhecimento e vivência que possuem com essa prática, o que impacta diretamente seu uso no cotidiano das escolas onde atuam.

Quanto ao universo da pesquisa, Gil (2008, p. 89) define que, no campo da pesquisa social, universo ou população "é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características". Neste estudo, o universo compreende as produções e práticas relacionadas ao Estudo do Meio no Brasil, com recorte empírico para as escolas públicas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio do Paraná, das redes estadual e federal de ensino.

A escolha do estado do Paraná como recorte espacial da pesquisa empírica fundamenta-se em razões de ordem prática e teórica. Do ponto de vista prático, destacam-se a proximidade geográfica e a viabilidade de acesso aos sujeitos e às instituições. Do ponto de vista teórico, a escolha justifica-se pela escassez de pesquisas sistematizadas sobre o Estudo do Meio nas escolas

paranaenses[1] e pela possibilidade de investigar essa prática entre as metodologias trabalhadas nos cursos de formação continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Além disso, o Paraná apresenta diversidade regional e socioeconômica significativa, o que o torna um campo empírico relevante para esta investigação.

O foco em escolas públicas justifica-se por sua abrangência social e pelo caráter constitucional da educação pública. Delimitamos a pesquisa ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e ao Ensino Médio, etapas em que as aulas de Geografia são predominantemente ministradas por professores(as) com formação específica na área, público central deste estudo. Embora o foco recaia sobre as redes estadual e federal, escolas municipais e particulares foram contempladas indiretamente, uma vez que parte dos(as) docentes participantes atua ou já atuou em diferentes modalidades e redes de ensino, o que amplia nossa compreensão sobre a aplicação do Estudo do Meio em contextos variados.

1.3 CICLOS DA PESQUISA

Compreendemos, como coloca Minayo (1994, p. 26), que a pesquisa científica segue ritmo particular, em um processo cíclico "[...] que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações". Esse "ciclo de pesquisa" é como espiral e tem três fases principais: a fase exploratória, o trabalho de campo e o tratamento do material recolhido no campo. Segundo a autora (Minayo, 1994, p. 27), "[...] o ciclo nunca se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior".

Nessa direção, estruturamos o processo de pesquisa com base no "ciclo de pesquisa" (Minayo, 1994), constituído por três fases principais:

a) fase exploratória: problematização sobre o Estudo do Meio na perspectiva da educação geográfica e pesquisa teórico-bibliográfica sobre o processo construtivo do conceito de Meio e do Estudo do Meio e sua práxis educativa no Brasil;

[1] As publicações sobre as práticas escolares envolvendo o Estudo do Meio no Brasil relacionam-se principalmente às escolas do estado de São Paulo e/ou aos pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica (PUC) e da Universidade de Campinas (Unicamp).

b) pesquisa de campo: investigação sobre o Estudo do Meio nas práticas pedagógicas de professores(as) de Geografia das escolas públicas do Paraná, por meio da investigação dos Cadernos PDE de Geografia (Turmas PDE de 2007 a 2019); questionários e entrevistas com professores(as) de Geografia;

c) análise e interpretação: tratamento dos dados, interpretação dos resultados e reflexões sobre a realidade do Estudo do Meio e suas perspectivas futuras.

A Figura 01 apresenta uma síntese visual do percurso investigativo sobre o Estudo do Meio e Educação Geográfica, estruturado em formato de espiral ascendente que materializa os princípios dialéticos propostos por Minayo (1994) para a pesquisa qualitativa.

FIGURA 1 – Ciclos da pesquisa: movimento espiralado

Fonte: Elaborado pela autora com base no "Ciclo de Pesquisa" proposto por Minayo (1994).

Essa configuração expressa a natureza processual da construção do conhecimento científico: a historicidade manifesta-se no caráter temporal e contextualizado da investigação; a totalidade expressa-se na articulação orgânica entre as diferentes dimensões analíticas; e a contradição emerge das tensões produtivas entre teoria e empiria, que impulsionam novos questionamentos e aprofundamentos.

O movimento espiralado evidencia como cada camada de investigação se apoia na anterior, ao mesmo tempo em que a supera e amplia, configurando um processo de aproximações sucessivas ao objeto. Diferentemente de modelos lineares ou circulares fechados, a espiral expressa um retorno reflexivo aos mesmos temas (Estudo do Meio, relação Homem/Meio, educação geográfica), porém em patamares progressivamente mais elaborados de compreensão. Cada faixa representa uma dimensão temporal, espacial ou metodológica do Estudo do Meio, acompanhada de suas respectivas problematizações e procedimentos metodológicos.

A organização do diagrama segue uma lógica dual: à esquerda, são apresentadas as estratégias metodológicas empregadas em cada fase (pesquisa exploratória em referenciais teóricos, análise documental dos Cadernos PDE-PR, pesquisa de campo com questionários e entrevistas); à direita, sintetizam-se os achados, contextos e problematizações emergentes. Essa disposição permite visualizar simultaneamente o processo (como se investiga) e o produto (o que se descobre), revelando a indissociabilidade entre método e objeto na pesquisa qualitativa em educação geográfica.

A progressão vertical da espiral reflete uma trajetória epistemológica que parte de questões ontológicas fundamentais, "O que é Meio?" e "O que é Estudo do Meio?", na base, ascendendo para contextualizações históricas e espaciais (Estudo do Meio e Educação; relação Homem/Meio; Estudo do Meio no Brasil e no Paraná) até culminar, no topo, em análises sobre os novos contornos do Estudo do Meio frente aos desafios contemporâneos: sociedade da informação e do conhecimento, meio virtual e globalizado, desigualdades sociais, crise ambiental e sanitária. Esse movimento reflete a necessidade de compreender as bases conceituais para analisar suas manifestações concretas e transformações históricas, evidenciando que cada volta da espiral não representa mera repetição, mas síntese qualitativa que incorpora contradições, tensões e novos elementos empíricos e teóricos. Nas subseções seguintes, detalhamos cada uma dessas dimensões investigativas, explicitando seus objetivos específicos e as articulações que as integram no percurso metodológico da pesquisa.

1.3.1 Fase exploratória

A fase exploratória, segundo Minayo (1994), é o tempo de construção do projeto de pesquisa, de delimitação do objeto, de definição dos objetivos, de construção das questões norteadoras e de fundamentação teórica. Nesta pesquisa, essa fase envolveu a problematização inicial e a pesquisa bibliográfica.

Vivências educativas e pesquisas preliminares mostraram que o conhecimento sobre Estudo do Meio entre professores(as), especialmente como metodologia de ensino na educação escolar, é incipiente, e sua prática, muitas vezes invisibilizada, dispersa e carente de apoio, embora relevante para a educação geográfica. A experiência como professora e pesquisadora com práticas de trabalho de campo e de Estudo do Meio foi constituindo, ao longo do tempo, um olhar que antecede e atravessa esta investigação e instiga o seu aprofundamento (Malysz, 2007; Malysz; Aoki, 2008; Eira; Malysz, 2012; Pasti; Malysz, 2011; Passos; Malysz, 2012; Sambati; Malysz, 2014; Serenini; Malysz, 2016; Malysz; Lopes; Letenski, 2021; Malysz; Lopes; Cordovil, 2022).

O questionamento central – "Por que o Estudo do Meio, mesmo sendo intrínseco ao conhecimento geográfico e com potencialidades pedagógicas reconhecidas, apresenta pouca expressividade no Ensino de Geografia?" – inspirado em Pontuschka (2004, p. 249), que afirma que o conceito se transforma em diferentes tempos, escolas e professores, norteou reflexões aprofundadas. Novas questões surgiram ao longo da investigação, ampliando a compreensão sobre desafios e possibilidades de integrar essa abordagem de forma mais efetiva na prática pedagógica.

Conversas com professores(as) em diversos contextos (reuniões de planejamento, acompanhamento de estágios, cursos de formação, eventos) revelaram que o termo "Estudo do Meio" é pouco conhecido, mesmo entre docentes de Geografia. Observamos que práticas denominadas "trabalho de campo" ou "aula de campo", quando combinadas com outras atividades, poderiam configurar Estudo do Meio, mas muitos(as) professores(as) não distinguem claramente essas práticas. Surge então a questão: "Se os(as) professores(as) realizam trabalho de campo para estudar o meio, estariam realizando Estudo do Meio?"

O Estudo do Meio e as práticas de trabalho de campo enfrentam diversos obstáculos nas escolas: falta de tempo, questões de segurança dos estudantes, dificuldades logísticas com transporte e necessidade de alinhamento curricular. A "resistência" à realização dessas atividades também foi observada no Estágio Supervisionado de Geografia, tanto por licenciandos quanto por professores(as) supervisores(as). Contudo, por meio do diálogo e da colaboração entre estagiários(as) e professores(as) das IES e escolas, essa resistência era geralmente superada, resultando em aprendizagem positiva.

Apesar das limitações, alguns(mas) professores(as) conseguem implementar essas práticas com eficácia, relatando resultados positivos na formação dos(as) alunos(as). Esses casos suscitam questionamentos: quais abordagens específicas viabilizam tais atividades? Qual a frequência e a relevância dessas práticas nas demais escolas públicas do Paraná?

Essas constatações suscitaram reflexões sobre a formação do(a) professor(a) e o saber docente: onde aprenderam sobre o Estudo do Meio? Como esse conhecimento tem contribuído para o desenvolvimento dessa prática pedagógica nas escolas?

Outras indagações emergiram relacionadas aos contextos escolares, ao currículo e ao meio a ser estudado, considerando a viabilidade didático-pedagógica e estrutural: haveria conteúdos, temáticas e meios a serem abordados preferencialmente no Estudo do Meio? Há apoio aos(às) docentes e incentivo por parte da equipe pedagógica e gestora da escola? Essas práticas estão contempladas nos currículos escolares? Onde estão os(as) professores(as) que realizam o Estudo do Meio, como o fazem, com quais objetivos e que desafios encontram?

Realizamos levantamento bibliográfico amplo sobre o Estudo do Meio, identificando produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos), livros, documentos curriculares e materiais didáticos que abordam a temática. Esse levantamento permitiu mapear as principais referências teóricas sobre o Estudo do Meio, as lacunas existentes e as possibilidades de contribuição desta pesquisa.

A partir da pesquisa bibliográfica, construímos referencial teórico que articula diferentes campos do conhecimento: a Geografia (particularmente a Geografia Crítica e a Educação Geográfica), a Educação (particularmente as pedagogias críticas e as metodologias de ensino), a História da Educação e a Filosofia da Educação. Esse referencial fundamenta a compreensão do Estudo do Meio desenvolvida nesta tese.

A sistematização do Estudo do Meio está relacionada à sua práxis escolar. As principais teorizações sobre o tema, basilares para os nossos estudos, partiram sobretudo de professores(as) que vivenciaram essa prática nas escolas de Educação Básica, seja com seus(as) alunos(as), seja em atividades participativas e colaborativas com outros(as) professores(as). Entre esses(as) pesquisadores(as), destacamos: Bittencourt (2008); Bueno (2009); Fernandes (2008); Freinet (1946, 1956, 1964, 2004); Freire (1987, 1997, 2001); Lopes (2014); Lopes e Pontuschka (2009); Macelaine (1999); Magaldi (1965); Nidelcoff (1981); Pontuschka (1994, 2004, 2015); Pontuschka et al (1991); entre outros(as). Inspiramo-nos principalmente em Pontuschka (1994), uma das precursoras na sistematização das questões teórico-conceituais e metodológicas do Estudo do Meio.

Ao buscarmos a construção do conceito de Estudo do Meio na perspectiva escolar, deparamo-nos com práticas e concepções que se diferenciam entre países e, mesmo, dentro de um mesmo país. Procuramos, então, centrar a pesquisa nas principais influências que configuraram o Estudo do Meio no Brasil: o movimento da Escola Nova, a Educação Libertária, as perspectivas críticas e a relação com o método geográfico.

1.3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A proposta inicial da pesquisa previa a realização de Estudo do Meio colaborativo com professores(as) e estudantes, envolvendo observação participante em todas as etapas: planejamento, trabalho de campo e sistematização. Como destaca Ibiapina (2016), uma etapa inicial relevante da pesquisa colaborativa consiste em identificar e estabelecer parcerias com indivíduos ou grupos que compartilhem interesses investigativos similares, transformando a intenção inicial em propósito coletivo de investigação.

A chegada da pandemia de Covid-19[2], o fechamento das escolas e as medidas de isolamento social impuseram uma profunda reavaliação da abordagem metodológica desta pesquisa, inviabilizando a realização de atividades práticas colaborativas de Estudo do Meio nas escolas e as entrevistas com estudantes. A impossibilidade de acompanhar presencialmente as práticas de campo com docentes e estudantes exigiu a reestruturação da investigação empírica. Diante das restrições sanitárias, foi necessário explorar caminhos metodológicos alternativos que viabilizassem a continuidade do trabalho científico e a colaboração com os(as) professores(as), garantindo a segurança de todos(as) os(as) participantes.

O período de aulas remotas e híbridas exigiu adaptações significativas, considerando os espaços alternativos de aprendizagem (ambiente doméstico e plataformas digitais) e as condições de trabalho docente, profundamente afetadas pelo contexto pandêmico. Os(as) docentes relataram como principais obstáculos: aumento significativo da carga de trabalho; dificuldades com tecnologias e plataformas digitais; limitações no acesso a equipamentos e conectividade pelos(as) estudantes; e impossibilidade de realizar atividades presenciais. Com a previsão de retorno às aulas presenciais em 2021, retomamos o convite para realizar o Estudo do Meio no contexto remoto ou híbrido. Entretanto, os(as) docentes não se sentiram à vontade para desenvolver a pesquisa nesse cenário. Avaliamos conjuntamente que não seria prudente envolver diretamente os(as) estudantes durante a

[2] A Covid-19, infecção respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, altamente transmissível, foi declarada Emergência de Saúde Pública Internacional pela OMS em 30/1/2020 e pandemia em 11/3/2020. As medidas de contenção incluíram isolamento de casos, testagem em massa e distanciamento social. No contexto educacional brasileiro, o fechamento das escolas e as medidas de isolamento social levaram à adoção do ensino remoto, impossibilitando a realização de atividades práticas colaborativas de Estudo do Meio nas escolas, as entrevistas com estudantes e o acompanhamento presencial de práticas de campo (Brasil, 2020, 2021; Paraná, 2020, 2021).

pandemia, considerando as fragilidades e a sobrecarga vivenciadas pela comunidade escolar (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020).

Diante desse cenário adverso, em busca de caminhos alternativos para dialogar com professores(as) das escolas públicas do Paraná e caracterizar a prática do Estudo do Meio nestas primeiras décadas do século XXI, adotamos uma abordagem integrada (Lüdke; André, 2013), que combinou três estratégias complementares:

a) pesquisa exploratória com análise documental: investigação e identificação de práticas relacionadas ao Estudo do Meio e práticas correlatas em publicações dos Cadernos PDE (2007–2019, disponíveis *on-line*);

b) pesquisa de campo com questionários em formulários digitais: aplicados a professores(as) de Geografia da Educação Básica do Paraná, abordando práticas, desafios e significados atribuídos ao Estudo do Meio;

c) pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas (on-line ou presenciais, com medidas de segurança): realizadas com docentes selecionados(as) a partir das respostas ao questionário ou indicados(as) por colegas em razão de sua atuação com o Estudo do Meio ou práticas correlatas, visando aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas.

A integração de métodos qualitativos e quantitativos permitiu tanto quantificar práticas docentes quanto compreender seus significados, contextos e processos, revelando experiências e saberes que fundamentam esta investigação. O caráter colaborativo da pesquisa foi sustentado pelo diálogo horizontal com os(as) professores(as), especialmente nos questionários e nas entrevistas, preservando o compromisso ético e epistemológico de reconhecer os saberes docentes como fontes legítimas de conhecimento. A combinação dessas estratégias possibilitou uma visão abrangente do Estudo do Meio nas escolas paranaenses, e as adaptações metodológicas realizadas durante a pandemia ampliaram o alcance geográfico e aprofundaram a análise qualitativa.

A seguir, descrevemos cada um desses procedimentos.

Análise documental dos Cadernos PDE

A análise documental constitui procedimento fundamental na pesquisa qualitativa, pois permite acessar registros que expressam práticas, concepções e contextos históricos de determinado campo. Conforme Lüdke e André (1986, p. 38), os documentos "constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador".

A pesquisa na Série *Cadernos PDE* constituiu-se como fonte rica de dados sobre práticas docentes de Geografia no contexto paranaense, oferecendo acesso a experiências pedagógicas efetivamente implementadas com estudantes da Educação Básica. O caráter exploratório desta etapa justifica-se pela busca de identificação e mapeamento das práticas de Estudo do Meio desenvolvidas nas escolas paranaenses, aproximando a investigação da realidade escolar concreta. A disponibilização digital desses materiais foi essencial durante o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, viabilizando o acesso a esse acervo documental que registra projetos desenvolvidos no contexto real das escolas paranaenses.

Os Cadernos PDE decorrem do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE), política educacional voltada à formação continuada de professores(as) da Rede Estadual de Ensino, instituída pela Lei Complementar nº 103/2004 e regulamentada pela Lei Complementar nº 130/2010. Para ingressar no PDE, o(a) professor(a) deve pertencer ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), estar no Nível II, Classe 8, da carreira docente e participar de processo seletivo interno. O processo formativo ocorre em até dois anos, com o desenvolvimento de projetos de pesquisa e ensino em colaboração com docentes de Instituições de Ensino Superior (IES) conveniadas. Assim, os(as) Professores(as) PDE são docentes pós-graduados(as), com experiência mínima de oito anos na Educação Básica paranaense. Para obter a certificação, os(as) professores(as) **elaboraram e desenvolveram** um projeto pedagógico na escola, produziram uma Produção Didático-Pedagógica (PDP), destinada a subsidiar sua implementação, e redigiram um artigo decorrente dos resultados obtidos.

A Série *Cadernos PDE – Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE* reúne as Produções Didático-Pedagógicas e os artigos dos(as) docentes. Organizada por disciplinas, apresenta trabalhos colaborativos voltados à superação de desafios escolares e ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. A série de Cadernos PDE de Geografia das turmas de 2008 a 2016 é constituída por sinopses dos artigos e das PDPs, pelo Volume I, que reúne os artigos, e pelo Volume II, que reúne as PDPs. A série da turma de 2019 disponibiliza apenas um volume, composto pelas PDPs.

A escolha dos *Cadernos PDE* fundamentou-se na necessidade de um material documental que registrasse práticas escolares desenvolvidas no Paraná e que pudesse subsidiar a análise de práticas de Estudo do Meio. Também se baseou em nossa participação no programa entre 2007 e 2016, experiência que nos permitiu reconhecer que os(as) docentes elaboravam seus projetos a partir de práticas pedagógicas já desenvolvidas ou que desejavam implementar em suas escolas.

Consideramos, ainda, a experiência profissional e a formação dos(as) Professores(as) PDE, bem como o trabalho colaborativo realizado com docentes das Instituições de Ensino Superior.

A busca incluiu não apenas publicações com referência direta ao termo "Estudo do Meio", mas também trabalhos relacionados ao estudo da escola, de seu entorno e do município, ao trabalho de campo, às atividades extraclasse e a práticas similares. Essa opção fundamentou-se em três razões principais: a) a observação direta em campo constitui, historicamente, uma etapa central do Estudo do Meio; b) muitos(as) professores(as) realizam práticas semelhantes ao Estudo do Meio sem empregar essa terminologia, sobretudo nos resumos e nas palavras-chave; e c) as dificuldades para a realização do trabalho de campo na Educação Básica têm sido recorrentemente apontadas por professores(as).

Dessa forma, ao identificarmos publicações referentes a projetos que contemplavam atividades extraclasse, saídas escolares ou estudos da escola, de seu entorno e do município, buscamos reconhecer tanto os trabalhos explicitamente nomeados como Estudo do Meio quanto aqueles que apresentavam características convergentes com essa metodologia. Buscamos também identificar, a partir dessas publicações, possibilidades e potencialidades para o desenvolvimento ou o aprofundamento do Estudo do Meio nas escolas paranaenses, mesmo quando essa abordagem não se encontrava explicitamente formulada pelos(as) docentes.

Analisamos os *Cadernos PDE* de Geografia das turmas de 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014, 2016 e 2019, que reúnem a produção de 1.064 professores(as) e 2.067 publicações. Desse conjunto, selecionamos para a pesquisa as produções de 596 professores(as) que desenvolveram atividades extraclasse, tais como trabalho de campo, aula de campo, visitas, aulas-passeio, Estudo do Meio e outras práticas correlatas. Esse recorte compreendeu 1.164 documentos, entre artigos e Produções Didático-Pedagógicas (PDPs), conforme apresentado na Tabela 1.

Para fins de padronização metodológica, adotamos ao longo do texto a nomenclatura "trabalho de campo" ou "práticas correlatas" para designar o conjunto das atividades que incluem a observação direta do meio, envolvendo saídas da sala de aula, reservando o termo "Estudo do Meio" exclusivamente para os projetos em que os(as) professores(as) utilizaram explicitamente essa expressão em seus textos.

A análise abrangeu docentes de 214 municípios, contemplando 31 dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Paraná (Apêndice B1). Identificamos as práticas de Estudo do Meio principalmente a partir de trabalhos que empregavam explicitamente essa nomenclatura ou que apresentavam indícios de trabalho de campo e de outras atividades de observação direta da realidade nas produções analisadas.

TABELA 1 – Professores(as) e publicações dos Cadernos PDE de Geografia: total do corpus, práticas de Estudo do Meio e correlatas

Total de Professores(as) e Publicações PDE: Artigo e Produções Didático Pedagógicas (PDPs)										
Turma PDE	**Total**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2012**	**2013**	**2014**	**2016**	**2019**
Nº Profs. (as) PDE Geografia	1064	90	56	170	169	114	133	133	138	61
Nº de PDP	1064	90	56	170	169	114	133	133	138	61
Nº Artigos	1003	90	56	170	169	114	133	133	138	-
Nº Trabalhos (PDPs +artigos)	2067	180	112	340	338	228	266	266	276	61
Professores(as) e publicações com práticas identificadas com Estudo do Meio e/ou correlatas										
Turma PDE	**Total**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2012**	**2013**	**2014**	**2016**	**2019**
Nº de Profs.(as) PDE Geografia	596	33	33	102	122	55	79	68	76	28
% Profs.(as) PDE Geografia	56%	36,7%	58,9%	60%	72,2%	48,2%	59,4%	51,1%	55,1%	45,9%
Nº Trabalhos (PDPs + artigos)	1164	66	66	204	244	110	158	136	152	28
Professores(as) com práticas (artigos e/ou PDP) com a nomenclatura "Estudo do Meio"										
Turma PDE	**Total**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2012**	**2013**	**2014**	**2016**	**2019**
Nº de Profs.(as) PDE Geografia	*48*	*4*	*2*	*7*	*10*	*5*	*7*	*4*	*5*	*4*
% Profs.(as) em relação ao total de Profs. PDE Geografia	4,5%	4,4%	3,6%	4,1%	5,9%	4,4%	5,3%	3%	3,6%	6,6%
% Profs. (as) em relação aos Profs.(as) com práticas de Estudo do Meio e/ou correlatas	8,1%	12,1%	6,1%	6,9%	8,2%	9,1%	8,9%	5,9%	6,6%	14,3%

Fonte: Série Cadernos PDE de Geografia (2007 a 2019). Elaborado pela autora.

A seleção do material e a tabulação dos dados sintetizados na Tabela 1 foram realizadas em quatro níveis de análise, mediante critérios destinados a assegurar a consistência dos dados.

Nível 1 — Identificação e seleção inicial. Buscamos digitalmente as publicações nas sinopses dos *Cadernos PDE*, disponíveis em formato PDF, utilizando o termo de busca "Estudo do Meio" e outras palavras e expressões indicativas da realização de práticas de Estudo do Meio ou práticas correlatas, tais como: "trabalho de campo", "aula de campo", "atividades extraclasse" e "estudo do meio ambiente", entre outras. À medida que os trabalhos eram identificados e selecionados, incorporávamos à busca novos termos recorrentes nessas publicações, a fim de ampliar o mapeamento. Entre eles, destacam-se: estudo do lugar, da escola, do bairro, do entorno, do município, da realidade e da paisagem; educação ambiental; conservação e preservação do ambiente;

e estudos relacionados ao território, à identidade, às questões culturais e ao pertencimento, entre outros.

Quando as sinopses não permitiam confirmar a prática descrita, consultamos os trabalhos completos. Para evitar duplicidades, consideramos o conjunto das produções de cada docente, isto é, a PDP e o artigo. Em alguns casos, os termos foram encontrados em ambas as sinopses; em outros, apenas no artigo ou na PDP.

Identificamos 596 docentes que desenvolveram projetos PDE envolvendo práticas de Estudo do Meio, trabalho de campo e/ou metodologias similares. As produções desses(as) docentes totalizaram **1.164 trabalhos**, entre PDPs e artigos, correspondendo a 56% do total de professores(as) de Geografia participantes do programa, conforme apresentado na Tabela 1. Verificamos que a maioria dos(as) professores(as) PDE, correspondente a 56%, desenvolveu práticas escolares envolvendo o Estudo do Meio, o trabalho de campo ou outras práticas correlatas, com variação entre 36,7% e 72,2% nas diferentes turmas do PDE. Do total de 1.064 professores(as) PDE, 48 utilizaram o termo "Estudo do Meio" em suas publicações, representando 4,5% do total de docentes e 8,1% do conjunto de 596 docentes com práticas identificadas.

Nível 2 — Análise panorâmica das sinopses. Realizamos uma análise panorâmica das sinopses dos trabalhos dos 596 docentes que desenvolveram práticas de Estudo do Meio ou práticas correlatas. Foram analisadas 1.164 sinopses, correspondentes às PDPs e aos artigos disponíveis desses(as) docentes. Para tanto, tabulamos informações relativas a: professor(a) PDE e orientador(a); IES vinculada; localização da escola, no campo ou na cidade; etapa de ensino, fundamental ou médio, e ano/série atendido; título do artigo e da PDP; e assunto principal tratado no projeto PDE.

O objetivo dessa etapa foi identificar práticas similares ao Estudo do Meio que não utilizavam essa nomenclatura, mapear a diversidade terminológica empregada pelos(as) docentes e compreender possíveis imprecisões conceituais entre o Estudo do Meio, o trabalho de campo e as práticas correlatas. Quando necessário, examinamos também os textos completos.

Nível 3 — Estudo aprofundado das turmas PDE 2014 e 2016. Com o objetivo de compreender a relação entre trabalho de campo, aula de campo e Estudo do Meio nas práticas docentes, bem como verificar se trabalhos que não utilizavam explicitamente o termo "Estudo do Meio" apresentavam características dessa metodologia, realizamos um estudo aprofundado das produções completas das turmas PDE de 2014 e 2016. Selecionamos essas turmas por terem sido as últimas a concluir o programa em seu formato original e por disponibilizarem, nas sinopses, links diretos para os trabalhos completos, o que facilitou o acesso aos materiais e sua análise. Analisamos as produções de 144 professores(as) PDE.

A análise considerou informações relativas a: nome do(a) professor(a) PDE e do(a) orientador(a); IES vinculada; nome e localização da escola, no campo ou na cidade; etapa de ensino, fundamental ou médio, e ano/série atendido; título do artigo e da PDP; assunto principal tratado no projeto PDE; interdisciplinaridade e envolvimento de professores(as); etapas do projeto; principais referências utilizadas para fundamentar as atividades extraclasse; e o lugar atribuído ao trabalho de campo. Também observamos as principais categorias geográficas mobilizadas — espaço, território, paisagem, região e lugar —, a relação entre Estudo do Meio e trabalho de campo, bem como as características do trabalho de campo, incluindo o uso de caderno de campo, as etapas e atividades desenvolvidas, a aplicação de entrevistas ou questionários e o envolvimento de professores(as) e estudantes.

Nível 4 — Identificação e análise de trabalhos com o termo "Estudo do Meio". Para verificar a quantidade de trabalhos que utilizavam explicitamente o termo "Estudo do Meio", realizamos buscas nos artigos e nas Produções Didático-Pedagógicas identificados no Nível 1. Identificamos publicações de 48 professores(as) PDE, correspondentes a 4,5% do total de docentes participantes e a 8,1% daqueles(as) que desenvolveram práticas de Estudo do Meio ou práticas correlatas.

A decisão de aprofundar a análise desses trabalhos fundamentou-se na intencionalidade pedagógica, pois o uso explícito do termo pode indicar uma aproximação teórica consciente com a metodologia do Estudo do Meio. Além disso, o recorte de 48 docentes, correspondente a aproximadamente 92 documentos entre artigos e PDPs, viabilizou a leitura integral e uma análise mais aprofundada dos materiais. Extraímos e analisamos os dados de forma semelhante ao protocolo adotado no Nível 3, a fim de assegurar uniformidade metodológica. Também analisamos as formas de sistematização e socialização dos estudos, os conceitos de meio e de Estudo do Meio adotados pelos(as) docentes, entre outros elementos.

Pesquisa de campo com professores(as) de Geografia: questionários e entrevistas

A fase de trabalho de campo, segundo Minayo (1994), constitui o momento de coleta de dados empíricos, de aproximação com os sujeitos da pesquisa e de imersão na realidade investigada. Nesta pesquisa, essa etapa foi significativamente afetada pela pandemia de Covid-19, exigindo adaptações nos procedimentos metodológicos. A colaboração dos(as) professores(as) de Geografia da Educação Básica, viabilizada por questionários online e entrevistas semiestruturadas remotas, foi

fundamental para caracterizar e compreender a prática do Estudo do Meio nas escolas públicas paranaenses.

A abordagem colaborativa valoriza a experiência docente como fonte primária de dados, permite reflexão sobre práticas pedagógicas e cria diálogo horizontal entre pesquisadora e docentes, reconhecendo-os(as) como sujeitos produtores de conhecimento (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2016). Essa postura reforça a importância da parceria escola-universidade na produção conjunta de saberes e na superação dos desafios da escola pública.

Para a estruturação dos instrumentos, adotamos a concepção de Pontuschka (1994), que define o Estudo do Meio como método interdisciplinar e dialógico, voltado à construção do conhecimento sobre o meio geográfico. Essa prática, adaptável ao contexto escolar, considera o "meio escolar" um sistema dinâmico, moldado por interações biológicas, físicas e sociais, em diálogo com outros meios.

Os instrumentos de coleta (questionários e entrevistas) foram formulados e encaminhados de forma a criar oportunidades para que os(as) docentes refletissem sobre suas práticas, contribuindo tanto para a pesquisa quanto para processos de reflexão sobre a própria docência.

A participação dos(as) docentes, tanto no preenchimento do questionário quanto na realização das entrevistas, ocorreu de forma voluntária, após esclarecimento sobre os objetivos, os procedimentos, os possíveis riscos e benefícios da pesquisa, bem como sobre as garantias de confidencialidade, liberdade de desistência e ausência de prejuízos aos(às) participantes. Essas informações constavam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

No questionário online, o TCLE foi disponibilizado na página inicial do formulário, e o prosseguimento para as questões esteve condicionado à manifestação de concordância do(a) participante. Nas entrevistas, os objetivos, os procedimentos, a garantia de sigilo e a autorização para gravação foram retomados no início de cada encontro, obtendo-se o consentimento oral dos(as) docentes, registrado nos respectivos áudios ou vídeos.

Para assegurar o anonimato dos(as) participantes, as respostas do questionário foram codificadas de P1 a P195, enquanto os(as) docentes entrevistados(as) foram identificados(as), nas transcrições e na apresentação dos resultados, por pseudônimos de Prof-A a Prof-P. As gravações, transcrições e demais materiais produzidos foram utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e análise, sistematização e publicação acadêmica.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), conforme Parecer nº 5.116.137, de 20 de novembro de 2021 (Anexos A1, A2 e A3).

A seguir, descrevemos os procedimentos de elaboração e aplicação dos dois instrumentos de coleta utilizados na pesquisa de campo: o questionário e as entrevistas semiestruturadas.

I – Elaboração e aplicação do questionário

O questionário foi elaborado no *Google Formas* (Apêndice C1), com questões mistas, combinando perguntas objetivas, de múltipla escolha e escala Likert, e dissertativas. Essa composição articulou dados quantitativos, destinados à caracterização do perfil docente, à identificação da frequência das práticas e ao mapeamento de tendências, e dados qualitativos, voltados à compreensão de significados, motivações e contextos específicos. As questões abertas foram opcionais, respeitando a disponibilidade dos(as) docentes e resultando em diferentes níveis de detalhamento das respostas.

As temáticas foram organizadas em seis eixos:

1) formação docente e experiência profissional;

2) concepção de Estudo do Meio e sua relação com trabalho de campo;

3) planejamento e realização na escola;

4) conteúdos, temáticas e lugares abordados;

5) avaliação das práticas;

6) perspectivas e sugestões para aprimoramento.

O questionário incluiu também um convite aos(às) professores(as) para uma possível entrevista (Q43), solicitando a indicação de um telefone de contato. Realizamos teste piloto com dois docentes da rede pública paranaense, reconhecidos(as) pelos pares por suas boas práticas pedagógicas, que concordaram em participar voluntariamente da pesquisa[3]. Suas sugestões foram incorporadas para aprimorar a clareza e a adequação linguística do instrumento.

Com base em dados institucionais da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR), do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), estimamos uma população-alvo superior a 4 mil professores(as) de Geografia atuantes no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio das redes públicas estadual e federal do

[3] Os(as) docentes que avaliaram o questionário são graduados(as) em Geografia, com reconhecida qualificação acadêmica e profissional: um(a) especialista e um(a) doutor(a) em Geografia, ambos(as) com formação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e atuantes na Educação Básica da rede estadual do Paraná, sendo que o(a) segundo(a) também atua no ensino superior.

Paraná em 2021[4]. Para alcançar essa população, estabelecemos parceria institucional com a SEED/PR, com os 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs), com o IFPR e com a UTFPR, visando à divulgação da pesquisa nas instituições escolares e ao envio do questionário aos e-mails institucionais dos(as) docentes de Geografia.

A estratégia de divulgação combinou: envio direto aos *e-mails* institucionais dos(as) docentes de Geografia do Ensino Fundamental e Médio das redes estadual e federal do Paraná; divulgação em grupos profissionais de docentes em aplicativos de mensagens; e contatos diretos com instituições de ensino. Para maximizar a participação, considerando as dificuldades do período pandêmico, especialmente a sobrecarga de trabalho docente, os processos de reorganização curricular e as demandas intensificadas do ensino remoto, realizamos dois envios distintos (novembro de 2021 e janeiro de 2022), mantendo o questionário disponível para respostas até agosto de 2023.

Obtivemos 195 respostas válidas entre novembro de 2021 e agosto de 2023, correspondentes a aproximadamente 5% da população estimada. Embora os dados quantitativos tenham caráter complementar em relação ao enfoque qualitativo da investigação, o número de respostas permitiu caracterizar tendências, concepções e práticas relacionadas ao Estudo do Meio entre docentes de Geografia das redes públicas paranaenses (Gatti; André, 2013). A abrangência territorial das respostas foi significativa, contemplando 98 municípios e 30 dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Paraná, o que corresponde a aproximadamente 94% de cobertura regional e possibilita considerar diferentes contextos educacionais do estado.

II – Realização das entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 16 docentes de Geografia da educação básica do Paraná, entre outubro de 2022 e agosto de 2023. O roteiro foi organizado em oito eixos temáticos (Quadro 1), permitindo flexibilidade para explorar questões emergentes e aprofundar aspectos relevantes das experiências dos(as) participantes, em consonância com os princípios da pesquisa qualitativa.

---

[4] Em novembro de 2021, a SEED/PR registrava 4.493 cargos de docentes de Geografia, dos quais 4.169 correspondiam a jornadas de 20 horas e 324 a jornadas de 40 horas. Esse quantitativo não equivale necessariamente ao número de docentes, pois um(a) mesmo(a) professor(a) poderia acumular dois cargos. Na rede federal, consideramos os(as) docentes de Geografia do Ensino Médio Integrado vinculados(as) a um campus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a 28 *campi* do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Essa estimativa teve a finalidade de dimensionar a população-alvo e orientar nossa estratégia de divulgação do questionário. Fontes: SEED/PR – Consulta Escolas. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br. Acesso em: 11 nov. 2023; IFPR. *Cursos técnicos integrados*. Disponível em: https://ifpr.edu.br/cursos/tecnico-de-nivel-medio/tecnicos-integrados. Acesso em: 11 nov. 2023.

A seleção inicial dos(as) participantes decorreu das manifestações de interesse registradas na Questão 43 do questionário. Aproximadamente 46% dos(as) respondentes indicaram interesse em participar das entrevistas, 36% responderam "talvez" e 18% manifestaram não ter interesse, o que evidenciou expressiva disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

QUADRO 1 – Eixos temáticos da entrevista com docentes sobre Estudo do Meio

EIXOS TEMÁTICOS	ASPECTOS INVESTIGADOS
1. Fundamentos teórico-conceituais	Concepções de Meio e de Estudo do Meio; relações com o trabalho de campo; possibilidades metodológicas; importância pedagógica.
2. Práxis pedagógica	Objetivos, motivações, conteúdos e temáticas; etapas e procedimentos; planejamento e execução; trabalho de campo; sistematização e socialização; avaliação.
3. Interdisciplinaridade e colaboração	Abordagens interdisciplinares; integração com outras disciplinas e docentes; apoio institucional (gestão, família, comunidade); recursos financeiros e organizacionais.
4. Inclusão e equidade	Participação e envolvimento discente; inclusão de estudantes com necessidades especiais; estratégias para estudantes de baixa renda.
5. Currículo e institucionalização	Presença nos currículos escolares e oficiais; estratégias de inserção curricular; relação escola-universidade.
6. Formação docente e tecnologias	Formação inicial e continuada; aprendizagem da prática do Estudo do Meio; contribuições para a docência; uso de tecnologias.
7. Contexto pandêmico e perspectivas	Realização durante a pandemia; mudanças pós-pandemia; perspectivas futuras.
8. Desafios e proposições	Dificuldades e desafios; estratégias de superação; sugestões para qualificação da prática.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os(as) respondentes que manifestaram interesse, foram selecionados(as) 10 docentes. Buscou-se contemplar a diversidade de contextos e experiências, incluindo docentes que desenvolveram práticas de Estudo do Meio durante sua participação no PDE; profissionais vinculados a diferentes regiões e Núcleos Regionais de Educação (NREs); docentes de escolas urbanas e rurais; participantes de municípios de diferentes portes; bem como distintos perfis profissionais, faixas etárias e vínculos empregatícios. Outros(as) seis docentes foram incluídos(as)

por indicação de participantes já entrevistados(as), em razão de sua reconhecida experiência com o tema.

Os(as) docentes foram contatados(as) por telefone ou *WhatsApp* para convite e agendamento. Nesse contato inicial, foram apresentados os objetivos e os procedimentos da pesquisa, bem como definidos o horário, a modalidade e o local de realização das entrevistas. Informou-se que a duração estimada seria de aproximadamente 40 minutos, podendo ser ampliada conforme a disponibilidade dos(as) participantes e o aprofundamento das questões abordadas. No início de cada entrevista, foram retomados os procedimentos éticos e obtido o consentimento oral dos(as) docentes para a participação e a gravação, conforme descrito anteriormente.

Participaram das entrevistas oito professoras e oito professores. Foram realizadas 15 sessões: 11 remotamente (10 por Google Meet e uma por WhatsApp), e quatro presencialmente, em instituições de ensino, ou em local indicado pelos(as) participantes. Em uma das sessões, a entrevista foi realizada conjuntamente com dois docentes, identificados como Prof-C e Prof-D, o que possibilitou a complementaridade dos relatos sobre experiências compartilhadas.

As entrevistas tiveram duração entre 33 minutos e 2 horas e 27 minutos, totalizando 16 horas, 46 minutos e 12 segundos de gravação. Nas entrevistas realizadas via Google Meet, foram registrados áudio e vídeo; na entrevista realizada por WhatsApp, utilizaram-se a captura de tela e o áudio do dispositivo móvel; nas entrevistas presenciais, foi gravado exclusivamente o áudio. As modalidades remotas possibilitaram a participação de docentes no período da Pandemia da Covid 19, e de diferentes regiões do estado.

A atribuição dos pseudônimos seguiu a ordem decrescente do tempo de experiência docente, critério que possibilita contextualizar as falas à luz das trajetórias profissionais dos(as) entrevistados(as), sem revelar suas identidades. O Quadro 2 apresenta o cronograma, a duração e os recursos utilizados.

Com os(as) docentes que dispunham de maior tempo, a entrevista foi iniciada com uma contextualização histórica e conceitual dos fundamentos do Estudo do Meio. Essa estratégia contribuiu para situar o objeto de investigação, favorecer o diálogo e ampliar a densidade analítica dos relatos produzidos.

Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas com o auxílio do aplicativo *Transkriptor* e revisadas e corrigidas manualmente, a fim de assegurar maior fidelidade aos registros orais. Em seguida, as transcrições foram organizadas tematicamente, tomando como referência os eixos do roteiro e as questões emergentes nas falas dos(as) participantes (Apêndice D1). A transcrição

também constituiu uma etapa analítica relevante, pois a escuta atenta dos registros permitiu identificar nuances não percebidas no momento das entrevistas.

QUADRO 2 – Cronograma, duração e recursos utilizados nas entrevistas

Data, Hora	Duração (h:mm:ss)	Recurso utilizado	Professor(a)
11/10/2022, 10:00:00	02:27:17	*Google Meet*	Prof-J
11/10/2022, 13:40:00	00:42:46	*Google Meet*	Prof-A
14/10/2022, 16:05:00	00:40:24	*Google Meet*	Prof-M
17/10/2022, 15:51:33	01:06:21	*Google Meet*	Prof-F
19/10/2022, 15:47:00	00:39:40	*Google Meet*	Prof-L
19/10/2022, 21:02:00	00:50:59	*Google Meet*	Prof-O
22/10/2022, 17:45:48	00:47:34	*Google Meet*	Prof-K
28/10/2022, 14:47:03	01:35:33	*Google Meet*	Prof-C e Prof-D
28/04/2023, 17:49:27	01:12:01	Presencial	Prof-G
16/05/2023, 14:31:49	01:01:32	Presencial	Prof-E
19/05/2023, 18:05:10	00:33:03	*Whats App*	Prof-N
25/05/2023, 15:19:32	01:10:39	Presencial	Prof-B
31/07/2023, 18:20:24	01:05:15	Presencial	Prof-H
08/08/2023, 13:18:54	01:19:38	*Google Meet*	Prof-P
24/08/2023, 20:21:00	01:33:30	*Google Meet*	Prof-I

Fonte: Elaborada pela autora

1.3.3 Análise e interpretação dos dados

A análise e a interpretação dos dados constituíram uma etapa de organização, sistematização e compreensão do material produzido, com vistas à identificação de significados, padrões e relações (Minayo, 1994). Nesta pesquisa, tratamos de forma integrada diferentes fontes: organizamos os dados dos questionários em planilhas e os submetemos à análise estatística; transcrevemos e organizamos as entrevistas por eixos temáticos; e catalogamos as produções dos(as) docentes participantes do PDE conforme as temáticas e práticas nelas identificadas.

Para a análise do material textual, composto pelas respostas abertas dos questionários, entrevistas e produções docentes, adotamos a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1979), articulada à Análise de Conteúdo Qualitativa sistematizada por Moraes (1999). Bardin fundamenta

o percurso analítico em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Com base nessa proposta, Moraes (1999) detalha esse processo em cinco etapas interdependentes.

1. Preparação: seleção e organização do material relevante e representativo do objeto de estudo;
2. Unitarização: leitura cuidadosa e segmentação do material em unidades de significado, facilitando o reconhecimento de padrões e tendências;
3. Categorização: agrupamento das unidades em categorias definidas a partir dos objetivos da pesquisa, seguido de refinamentos e recategorizações que permitiram a análise integrada das diferentes fontes;
4. Descrição: relato fundamentado dos resultados obtidos com base nas categorias definidas;
5. Interpretação: articulação dos dados ao referencial teórico, buscando compreendê-los além de sua aparência imediata e identificar determinações, contradições e significados mais profundos, a fim de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o Estudo do Meio como prática pedagógica.

Articulamos a fundamentação teórica desenvolvida na Seção II aos dados empíricos apresentados na Seção III. A pesquisa de campo abrangeu docentes de 255 municípios, distribuídos pelos 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Paraná, o que nos permitiu contemplar diferentes contextos pedagógicos.

No tratamento dos dados, respeitamos a distinção entre análise e interpretação proposta por Gil (1999). Concentramos a análise na organização e na síntese dos dados para responder às questões investigativas; buscamos, na interpretação, atribuir sentidos mais amplos aos resultados, relacionando-os ao conhecimento já produzido sobre o tema. Em consonância com Teixeira (2003), conduzimos esse processo de forma contínua e iterativa, integrando organização, interpretação e refinamento progressivo das evidências.

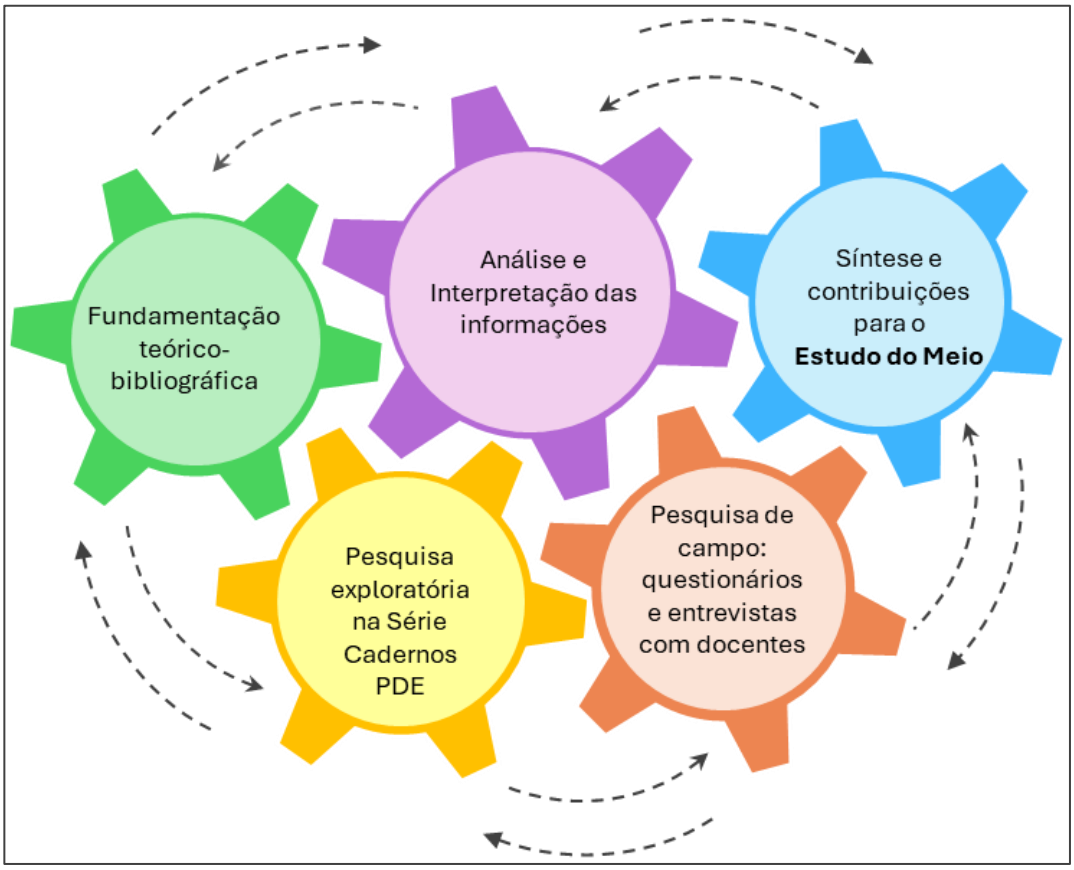
Não tivemos por objetivo julgar ou avaliar as práticas pedagógicas, mas interpretá-las à luz dos contextos em que se realizam. Essa perspectiva aproxima-se da proposição de Desgagné (2007), segundo a qual a análise das práticas docentes requer a consideração do ponto de vista dos(as) professores(as), bem como das condições e dos recursos que orientam sua atuação.

Nessa direção, articulamos coleta, interpretação e teorização ao longo do percurso investigativo. A interação entre a pesquisadora e os(as) docentes, mediada pelos instrumentos de pesquisa, possibilitou-nos acessar diferentes percepções sobre o Estudo do Meio e produzir reflexões sobre essa prática. Ao explicitarem seus saberes e refletirem sobre suas experiências, os(as) participantes contribuíram para a construção de conhecimentos que poderão subsidiar processos formativos e práticas pedagógicas em outros contextos.

A Figura 2 sintetiza essa dinâmica investigativa e evidencia a interdependência contínua e não linear entre as fases do ciclo de pesquisa.

A reflexão sobre esse percurso analítico requer, por fim, explicitar os limites e desafios encontrados, bem como as contribuições produzidas pelas escolhas e reconfigurações metodológicas realizadas ao longo da investigação.

FIGURA 2 – Interrelações entre as fases do ciclo de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

1.3.4 Limites, desafios e contribuições da pesquisa

Reconhecemos que toda investigação científica se desenvolve em condições históricas específicas, que estabelecem possibilidades, limites e desafios ao processo investigativo. Nesta pesquisa, tais condições estiveram relacionadas, especialmente, às restrições impostas pela pandemia de Covid-19, ao recorte do universo investigado e às escolhas metodológicas realizadas para assegurar a continuidade da pesquisa. Ao mesmo tempo, as reconfigurações empreendidas

possibilitaram ampliar fontes, alcançar diferentes contextos do estado e produzir contribuições para a compreensão do Estudo do Meio na educação geográfica.

As principais limitações relacionam-se às questões metodológicas decorrentes das restrições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19 (Paraná, 2020), que inviabilizaram a observação direta de experiências de Estudo do Meio em contexto escolar. O planejamento inicial previa o acompanhamento presencial de grupos de professores(as) e estudantes durante o planejamento, o desenvolvimento e a sistematização das atividades. Esse acompanhamento possibilitaria uma compreensão mais aprofundada das práticas concretas, das interações pedagógicas, das estratégias metodológicas e das dificuldades emergentes em situações reais de ensino e aprendizagem.

A pandemia também dificultou o acesso aos(às) participantes, em razão da sobrecarga docente decorrente do ensino remoto emergencial (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020). Nesse contexto, responder ao questionário ou participar de entrevistas poderia ser percebido como uma atividade adicional em uma rotina já marcada por intensas demandas profissionais. As condições de produção desta pesquisa também foram atravessadas pela sobreposição entre trabalho acadêmico, responsabilidades domésticas e cuidados familiares, circunstância que nos proporcionou uma compreensão situada de parte das dificuldades vivenciadas pelos(as) docentes participantes.

Apesar desses desafios, obtivemos adesão significativa à pesquisa, relacionada à relevância atribuída ao tema e aos vínculos construídos com os(as) professores(as). As limitações impostas pela pandemia exigiram a reconfiguração dos procedimentos inicialmente previstos e conduziram à articulação entre fontes empíricas distintas: os Cadernos PDE, os questionários e as entrevistas. Essa triangulação ampliou o alcance geográfico da investigação e favoreceu o aprofundamento qualitativo das práticas docentes. As entrevistas constituíram, ainda, espaços de escuta e reflexão, nos quais os(as) participantes compartilharam experiências, dificuldades, alternativas e perspectivas relacionadas ao Estudo do Meio, produzindo elementos que os questionários, isoladamente, não permitiriam apreender.

Além das limitações metodológicas, o recorte espacial (escolas públicas do Paraná) e temporal (Cadernos PDE de 2007–2019), bem como o foco nos(as) docentes sem escuta direta dos(as) estudantes, limitam a generalização dos resultados. Contudo, a pesquisa documental e histórica abrangeu o Estudo do Meio desde seus primórdios no século XIX, enquanto os questionários e entrevistas contemplaram o contexto docente dos últimos 30 anos no Paraná, inclusive o período pandêmico. Na perspectiva dialética adotada, o particular não se confunde com o universal, mas pode revelar determinações, tendências e contradições mais amplas que atravessam a educação geográfica e a escola pública brasileira.

A despeito desses limites, a investigação produziu um panorama sistemático das concepções, práticas, desafios e possibilidades relacionados ao Estudo do Meio entre professores(as) de Geografia das escolas públicas paranaenses. A análise dos Cadernos PDE permitiu identificar a expressiva presença de práticas correlatas, tais como trabalhos de campo, aulas de campo, estudos do entorno, do bairro e do município, entre outras, ao mesmo tempo que evidenciou o uso ainda pouco frequente e, por vezes, impreciso da denominação Estudo do Meio. Nos questionários, a maioria dos(as) docentes demonstrou reconhecimento da metodologia, embora persistam imprecisões conceituais, especialmente em relação à distinção entre Estudo do Meio e trabalho de campo. Nas entrevistas, observou-se que o termo Estudo do Meio ainda não integra com frequência o vocabulário docente, embora a maioria dos(as) participantes tenha reconhecido suas características nas próprias práticas ao longo das conversas.

A articulação entre pesquisa bibliográfica, análise documental, questionários e entrevistas fundamentou a construção da Seção II, que apresenta uma análise teórica e histórica sobre o conceito de Meio e as matrizes pedagógicas do Estudo do Meio. Essa fundamentação sustenta a Seção III, dedicada à análise das práticas docentes nas escolas públicas paranaenses, e converge para a Seção IV, na qual sistematizamos conceitos, princípios, diretrizes e recomendações que orientam o Estudo do Meio como práxis transformadora na perspectiva da educação geográfica contemporânea, articulando o referencial teórico aos dados empíricos.

Ao valorizar os saberes docentes e suas experiências concretas, a pesquisa contribui para aproximar universidade e escola pública, oferecendo subsídios para processos de formação inicial e continuada e para o fortalecimento do Estudo do Meio como metodologia de ensino na educação geográfica. As seções seguintes desenvolvem as bases teóricas e históricas que fundamentam essa compreensão, articulando-as aos dados empíricos produzidos ao longo da investigação.

2 ESTUDO DO MEIO: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

O Estudo do Meio, como construção social e pedagógica, não pode ser apreendido de forma fragmentada ou descontextualizada. Sua compreensão exige a articulação entre teoria e prática, saberes cotidianos e científicos, sujeitos e espaço geográfico, passado e presente. Essa articulação orienta a observação, a análise crítica e a reflexão sobre as dinâmicas socioespaciais e suas projeções para a educação geográfica.

O Estudo do Meio constitui metodologia interdisciplinar de ensino com pesquisa orientada, que promove a imersão de estudantes e docentes no meio concreto para a compreensão e a transformação da realidade. Suas bases epistemológicas e sua especificidade no ensino geográfico são desenvolvidas ao longo desta seção. Nosso entendimento sobre essa metodologia foi construído a partir de experiências acadêmicas e profissionais e se desdobrou, nesta tese, em investigação aprofundada sobre sua construção histórica e suas aplicações em diferentes contextos, tendo como referência fundamental as pesquisas desenvolvidas pela professora Nídia Nacib Pontuschka (1987; 1994; 1999; 2004; 2009) e seus colaboradores.

Dedicamos esta seção à fundamentação teórica e epistemológica do Estudo do Meio na perspectiva da educação geográfica crítica e emancipatória. A estruturação é progressiva: parte das raízes históricas, examina os fundamentos epistemológicos do conceito de Meio, analisa as matrizes pedagógicas que o consolidaram e discute as condições de sua institucionalização nas práticas escolares contemporâneas.

Para compreender a prática escolar do Estudo do Meio sob o ponto de vista geográfico, na atualidade e em sua projeção para o futuro, orientamo-nos pelas seguintes questões:

– Qual é o Meio inserido no Estudo do Meio enquanto prática pedagógica?

– O que é o Estudo do Meio, considerando sua concepção teórica e sua aplicação escolar?

– O que tem mudado nas concepções teóricas e na práxis pedagógica do Estudo do Meio ao longo do tempo?

– Quais as potencialidades e os desafios do Estudo do Meio no ensino de Geografia contemporâneo?

As pesquisas que sustentam esta tese, embora tenham seguido certa linearidade temporal, foram conduzidas dialeticamente, em ciclos complementares. Integramos apreensões teórico-bibliográficas com trabalho de campo e investigações emergentes do próprio percurso, o que nos

permitiu apreender o Estudo do Meio em suas múltiplas dimensões: epistemológica, histórica, pedagógica e curricular.

Organizamos esta seção em sete eixos articulados discriminados a seguir.

1. Gênese e trajetória histórica do Estudo do Meio. Investigamos as origens pedagógicas do Estudo do Meio, desde a fase embrionária até sua consolidação como prática científica e escolar nos séculos XIX e XX, com ênfase na trajetória brasileira.

2. O conceito de Meio: polissemia, interdisciplinaridade e Geografia. Examinamos a polissemia e a etimologia do conceito de Meio, sua construção interdisciplinar, sua centralidade na Geografia e suas dimensões contemporâneas.

3. Matrizes teórico-pedagógicas e ressignificações do Estudo do Meio. Analisamos as múltiplas matrizes pedagógicas que contribuíram para a construção do Estudo do Meio, e para sua ressignificação conforme os contextos históricos e pedagógicos em que se desenvolveu, ao longo do século XX e início do século XXI.

4. O trabalho de campo como *práxis* do Estudo do Meio. Fundamentamos o trabalho de campo como *práxis* central do Estudo do Meio, examinando sua genealogia, suas abordagens dialéticas e críticas e sua especificidade no ensino de Geografia.

5. Estudo do Meio: raciocínio geográfico, articulação escalar e interdisciplinaridade. Discutimos como o Estudo do Meio mobiliza o pensamento geográfico, o raciocínio geográfico e o pensamento espacial, tomando o lugar como categoria analítica de partida e articulando diferentes escalas geográficas. Investigamos, ainda, os fundamentos da interdisciplinaridade no Estudo do Meio e os desafios para a integração efetiva dos conhecimentos na compreensão da realidade.

6. O Estudo do Meio nos currículos escolares. Apresentamos a presença do Estudo do Meio nos currículos escolares brasileiros e de outros países, examinando suas diferentes configurações e abordagens.

7. Formação docente e contribuições do Estudo do Meio para a educação geográfica. Discutimos as demandas de formação docente colocadas pelo Estudo do Meio, apresentamos experiências em diferentes contextos formativos e sistematizamos as contribuições que essa metodologia pode oferecer para a educação geográfica e para a formação integral dos estudantes.

Com isso, buscamos oferecer uma análise abrangente do Estudo do Meio, de suas raízes históricas e epistemológicas às suas aplicações contemporâneas, compreendendo-o como metodologia para o desenvolvimento do pensamento geográfico, a formação cidadã e a leitura crítica das relações entre sociedade e natureza em diferentes tempos e espaços, entre a realidade e as perspectivas de transformação.

2.1 GÊNESE E TRAJETÓRIA DO ESTUDO DO MEIO

2.1.1 Da educação natural à lição de coisas

A observação do meio, social ou natural, sempre integrou o processo de aprendizagem humana. Inicialmente transmitido de forma prática e oral, vinculado à sobrevivência, esse conhecimento foi progressivamente incorporado à educação formal. Feltran e Feltran Filho (2011) argumentam que o Estudo do Meio foi motivado pela busca do conhecimento da superfície do planeta, necessidade acentuada pelo capitalismo industrial ao provocar desequilíbrios ambientais e impulsionar movimentos de proteção ao meio ambiente. Comenius (1592–1670), no contexto do humanismo pedagógico, enfatiza em "Didática Magna" (2006), uma abordagem holística para a educação, com ênfase no desenvolvimento integral da pessoa, na educação universal e acessível a todos, no conhecimento prático e no uso de recursos visuais no ensino, exercendo influência duradoura sobre a pedagogia moderna.

Rousseau (1712–1778), em diálogo crítico com essa tradição, distingue-se pela defesa dos direitos naturais e da liberdade individual. Em Emílio (1979), formula uma proposta de educação "natural" fundada em experiências diretas com a natureza e os objetos, articulando a educação negativa com a valorização da aprendizagem intuitiva, sensório-motora e prática, apoiada na vida ao ar livre e no contato com um ambiente relativamente pouco modificado, como ilustra o trecho a seguir:

> Aos dezoito anos aprende-se em filosofia o que é uma alavanca; não há camponesinho de doze que não saiba utilizar uma alavanca melhor que o primeiro professor de mecânica da Academia. As lições que os escolares aprendem entre si no pátio do colégio lhes são cem vezes mais úteis do que tudo o que se lhes diga na classe (Rousseau, 1979, p. 93).

Cambi (1999, p. 346) identifica três sentidos de "natureza" em Rousseau: a oposição ao social; os processos livres de crescimento; e a exigência de contato contínuo com o meio físico não urbano. Cousinet (1959, p. 43) reconhece em Emílio elementos que posteriormente conformariam o Estudo do Meio — interesse, observação e estudo direto —, ainda que o conceito não estivesse ali consolidado. Trata-se de uma leitura retrospectiva: o termo "Estudo do Meio" não figura em Rousseau, e o conceito de *milieu* no sentido analítico só se consolidaria na segunda metade do século XIX. Ainda assim, elementos presentes em Emílio, a centralidade da experiência direta, a aprendizagem pelas coisas e a valorização da observação, tornam-se componentes estruturantes

dessa metodologia, forjada tanto a partir de elaborações teóricas quanto de práticas pedagógicas concretas.

A pedagogia rousseauniana encontra continuidade em Pestalozzi, que desenvolve a educação intuitiva e a integração das dimensões intelectual, moral e física/produtiva, sintetizada na expressão "cabeça–coração–mão", sistematizando práticas convergentes com a lição de coisas. Entre as iniciativas inspiradas em Rousseau e Pestalozzi que se difundem na Europa até meados do século XIX, destaca-se a de Froebel, que, ao criar o jardim de infância em 1840, valoriza o jogo, a ludicidade e as excursões na natureza como meios de aprendizagem e aquisição da linguagem (Cousinet, 1959).

Conforme aponta Claval (2013), essas perspectivas impactaram profundamente a Geografia, destacando-se que, no século XIX, geógrafos de renome como Ritter e Reclus receberam formação em instituições pestalozzianas. Essa formação teria influenciado a escola geográfica francesa, no final do Oitocentos, a adotar uma abordagem dual da Geografia: transmitindo conhecimentos objetivos e evidenciando o valor formativo da experiência direta com o espaço vivenciado.

O método da Lição de Coisas adquire sistematicidade no final do século XIX, nos Estados Unidos da América (*Object Lessons*), com o manual do professor Norman Calkins (1870), *Primary Object Lessons for training the senses and developing the faculties of children: a manual of elementary instruction for parents and teachers*, que propõe uma educação dos sentidos iniciada no lar e prolongada na escola, partindo do repertório familiar do aluno (Barbosa, 1946[1883]). Bastos (2013) destaca a contribuição de Ferdinand Buisson (1841–1931), Inspetor Geral da Instrução Primária da França, na sistematização e divulgação do método *Leçon de Choses* (Lição de Coisas), com influência direta nas reformas escolares de Jules Ferry (1881–1882), que instituíram a obrigatoriedade e a laicidade do ensino primário e consolidaram a lição de coisas como prática escolar de alcance transnacional.

Em conferência na Sorbonne, Buisson (1878) apresenta a lição de coisas como a expressão concreta da intuição sensível aplicada ao ensino primário, cujo princípio fundamental, herdado de Pestalozzi, é o de que as coisas devem vir antes das palavras: uma experiência de observação ativa, na qual a criança aprende a ver, tocar, distinguir, comparar e nomear o mundo ao seu redor, em oposição ao ensino puramente verbal e mecânico. Para isso, propõe que a lição extrapole os limites da sala de aula, com visitas, passeios e coleta de materiais no ambiente, integrando-se organicamente a todas as disciplinas escolares.

No *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Buisson (1882–1887) aprofunda essa concepção, reconhecendo que a ideia encontrava sua expressão no *Emílio* de Rousseau, embora somente na Alemanha tivesse ganho corpo pedagógico sistemático, com o conceito de *Realien*: um ensino organizado como bloco curricular, voltado ao conhecimento das realidades naturais,

geográficas e históricas. A lição de coisas é ao mesmo tempo um método, um princípio e uma categoria curricular, e nesse sentido, antecipa os fundamentos do Estudo do Meio: partir do espaço vivido pela criança para, progressivamente, alcançar o abstrato.

No Brasil, o método foi introduzido e difundido no final do século XIX por Rui Barbosa (1849–1923), por meio da tradução e adaptação do manual de Calkins para o português "Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores" (Calkins, 1886), e das proposições para a Reforma do Ensino Primário (Barbosa, 1946 [1883]). O método visava ordenar a observação sensorial como base para a formação de conceitos, articulando geografia elementar, ciências naturais e instrução moral e cívica.

De acordo com Cousinet (1959), durante o período entreguerras as concepções pedagógicas de Pestalozzi exerceram significativa influência sobre o ensino de Geografia, fomentando trabalhos de campo e a investigação do ambiente próximo como estratégias para a elaboração de saberes mais abrangentes. A lição de coisas consolidou-se, nesse contexto, como recurso pedagógico que priorizava a experiência direta com elementos tangíveis, em oposição ao modelo centrado na transmissão oral e na memorização.

A trajetória da educação natural rousseauniana à sistematização pestalozziana, da intuição sensível à lição de coisas como prática escolar institucionalizada, revela um movimento pedagógico de fundo: a afirmação progressiva da experiência direta com o mundo como condição do conhecimento. Esse movimento, contudo, não se restringe ao campo da pedagogia. Paralelamente, desenvolve-se no século XIX uma tradição de investigação científica do meio, no campo da Geografia, das Ciências Naturais e da Sociologia, que também recorre à observação direta, ao trabalho de campo e ao estudo do ambiente como procedimentos metodológicos fundamentais. É dessa dupla herança, pedagógica e científica, que o Estudo do Meio emerge como metodologia escolar: não como invenção repentina, mas como resultado de um lento processo de transposição didática, pelo qual práticas consolidadas no campo científico foram incorporadas ao campo escolar, adquirindo novos sentidos, funções e configurações.

2.1.2 Do método geográfico ao método pedagógico: o legado científico do Estudo do Meio

No século XIX, a consolidação das ciências naturais e humanas, especialmente da Geografia, forneceu bases epistemológicas para a sistematização do Estudo do Meio. Ao se constituir como

ciência, a Geografia incorporou práticas de observação de campo, descrição de paisagens e análise das relações entre sociedade e natureza, denominadas à época relações homem-meio, tradição metodológica que foi transposta para a educação escolar, contribuindo para a configuração do Estudo do Meio como metodologia pedagógica.

O desenvolvimento da Geografia, da Sociologia e da Antropologia ampliou o conceito de "meio" para além da dimensão físico-natural, incorporando dimensões sociais, culturais e econômicas. A consolidação do conceito de *milieu* no pensamento científico foi fundamental para a emergência do Estudo do Meio como prática pedagógica. À medida que a sociedade e a ciência se desenvolveram, esse conceito se transformou para responder aos novos desafios dessa relação, influenciando continuamente a metodologia.

As expedições de viajantes naturalistas legaram fundamentos metodológicos que se tornaram centrais no Estudo do Meio: observação direta sistemática, descrição minuciosa, registro gráfico, coleta local de dados, classificação e abordagem interdisciplinar (Freitas, 2004; Lestinge; Sorrentino, 2008; Claval, 2013). Segundo Freitas (2004), imbuídas do ideal iluminista de progresso, essas expedições possuíam propósitos acadêmicos, políticos e práticos. Com apoio institucional, os naturalistas não apenas catalogavam recursos: aplicavam saberes como a aclimatação de plantas e animais para maximizar benefícios econômicos e sociais, difundindo valores ligados ao bem-estar coletivo.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Alexander von Humboldt (1769–1859), que em suas expedições científicas integrou observação empírica, descrição sistemática e interpretação das inter-relações e distribuições espaciais entre elementos naturais e humanos. Sua obra *Cosmos* (1845–1862) expressa uma visão integradora da natureza, influenciando tanto a Geografia quanto as práticas pedagógicas que valorizam a experiência direta com o ambiente.

Segundo Claval (2013), Humboldt demonstra que o trabalho de campo transcende a coleta de dados isolados: a realidade geográfica organiza-se em paisagens, totalidades dotadas de coerência interna, cuja apreensão depende de observação global e sensível. A concepção humboldtiana fortalece o Estudo do Meio ao atribuir centralidade à paisagem como síntese empírica, defender um olhar integrador físico-biológico-cultural, valorizar o trabalho de campo como apreensão de totalidades e legitimar a visualidade (desenhos, perfis, croquis) como mediação cognitiva.

Esses viajantes e naturalistas-geógrafos foram decisivos para a constituição da Geografia Moderna ao integrar natureza, sociedade e território. Suas metodologias serviram de base para práticas que relacionam ensino e aprendizagem à observação direta do meio: passeios escolares, aulas-passeio, excursões de estudo, museus didáticos, trabalho de campo e o próprio Estudo do Meio

(Freitas, 2004; Lestinge; Sorrentino, 2008). Foi sobre esse legado que a escola geográfica francesa, especialmente por meio de Paul Vidal de La Blache, construiu a sistematização teórica e pedagógica que transpôs esses procedimentos ao ensino escolar.

La Blache (1845–1918), professor universitário e sistematizador do método regional, converteu a observação empírica em procedimento rigoroso e transmissível. Em artigo publicado em 1907, dirigido a professores do ensino primário, enunciou os princípios que fundamentariam o método geográfico escolar. Para ele, o ensino de Geografia devia "apoiar-se em realidades sensíveis, recorrer às impressões e à experiência", partindo do meio concreto em que a criança está inserida, pois a inteligência infantil se desenvolve a partir de referências locais: crianças "formadas em um determinado meio, impregnadas de certos hábitos" (La Blache, 1907, p. 51, tradução nossa). A questão central era "extrair uma lição de geografia desse empirismo local" (La Blache, 1907, p. 50, tradução nossa). A paisagem deixava de ser apenas objeto científico para tornar-se documento pedagógico: algo que se lê, se interpreta e se ensina a ver. Esse princípio estendia-se à formação docente: "Estude o país que você tem a ensinar" (La Blache, 1907, p. 51, tradução nossa), orientação que antecipa o que hoje reconhecemos como fundamento do Estudo do Meio.

La Blache sintetiza a indissociabilidade entre ciência e pedagogia ao afirmar que "se faz obra de pedagogia ao fazer obra de ciência; pois uma e outra vivem de realidades e observações, e se formam na escola da natureza" (La Blache, 1907, p. 51, tradução nossa), enunciado que nomeia com precisão o movimento que esta seção demonstra: a passagem do campo científico ao campo escolar.

Esse legado metodológico encontrou ressonância nas práticas escolares europeias, onde, ainda na segunda metade do século XIX e início do XX, já se realizavam excursões e passeios escolares que influenciaram o processo construtivo do Estudo do Meio. Edições do *Bulletin Administratif de l'instruction Publique* (1867; 1868; 1869; 1882) registram atividades de estudantes de escolas normais e secundárias de Paris destinadas a observar a realidade agrícola e industrial e a promover cuidados de higienização. Essas atividades aparecem sob diversas denominações: *leçons et promenades agricoles*; *promenades scientifiques*; *promenade scolaire*; *excursions des élèves*. Havia a preocupação de que não fossem apenas momentos recreativos, mas situações educativas que integrassem estudos teóricos e aprendizagem concreta em ambientes naturais, campos agrícolas, frentes de exploração mineral ou fábricas.

No mesmo período em que La Blache formulava esses princípios do campo científico, Blanguernon, inspetor que atuava na academia de Haute-Marne, registrava que já em 1909 professores do ensino primário organizavam, do campo pedagógico, práticas que respondiam a esses mesmos fundamentos. Blanguernon (1920) relata que professores organizavam caminhadas visando

à observação de fenômenos do meio e ao desenvolvimento da escrita, articuladas a acampamentos e à exploração do meio com finalidades de treino para sobrevivência, inclusive de inspiração militar. Preocupado em reafirmar o caráter pedagógico dessas práticas, propõe substituir a nomenclatura "passeio escolar" por "aula-passeio": não "um simples 'passeio'", mas "uma 'aula', mais agradável, mas igualmente séria" (Blanguernon, 1920, p. 119–120, tradução nossa), dotada de programa próprio, que coloca a criança em contato direto com a terra e a vida e a ensina a ver, observar, refletir e sentir a verdade e a beleza dos seres, das coisas e das obras humanas. Essa proposta seria posteriormente incorporada a diferentes metodologias pedagógicas, com destaque para a Pedagogia da Escola Moderna de Célestin Freinet (1964).

Conforme Clozier e Debesse (1936), a observação direta constituía o método mais desejável na formação oferecida pelas escolas normais, já figurando como procedimento recomendado pelo programa oficial francês de 1923 para o ensino primário. Nessa perspectiva, a Geografia devia ser conduzida como estudo concreto, ancorado no contato com realidades observáveis, tomando como ponto de partida o espaço próximo para, por via indutiva, reconstruir os conhecimentos de Geografia Geral[5].

Essa tradição pedagógica do trabalho de campo geográfico encontra em Pierre George (1909–2006) um de seus sistematizadores. Entre 1937 e 1940, George desenvolve experiências pedagógicas no Lycée Charlemagne, em Paris, nas quais estudantes realizaram monografias de localidades suburbanas baseadas em investigação direta: "pesquisaram documentos municipais, acompanharam a imprensa local, entrevistaram inúmeras pessoas e tiraram esboços 'na hora'" (George, 1937, p. 74, tradução nossa). George propõe método baseado em coleta de materiais, organização de exposições temáticas, modelagem de paisagens, visitas a fábricas preparadas geograficamente e excursões ao campo, argumentando que "muito poucos sabem ver geograficamente; ninguém sabe disso até que tenha sido ensinado" (George, 1937, p. 172, tradução nossa). Para George, a Geografia é "disciplina social por excelência, da disciplina que prepara os jovens para a sua vida laboriosa e coletiva, perfeitamente consciente" (George, 1937, p. 96, tradução nossa), formulação que articula método geográfico, prática pedagógica e formação crítica.

---

[5] Lestinge (2004) aponta que o Escotismo também teria influenciado o Estudo do Meio. Segundo Lobo (1932), as atividades dos escoteiros reúnem experiências ao ar livre que valorizam o contato sensorial com a natureza — orientação espacial, observação de rastros, leitura do céu e uso de bússola —, ampliando-se ao espaço urbano por meio da observação de pessoas, ruas e casas. Jogos de observação, memória e estudo da natureza ao ar livre reforçam uma aprendizagem fundada na experiência direta, relacionando-se a princípios que mais tarde seriam sistematizados no Estudo do Meio.

As bases pedagógicas e metodológicas apresentadas, das expedições naturalistas às aulas-passeio europeias, encontram no século XX um contexto histórico favorável à sua sistematização institucional. A modernização da sociedade, marcada pela industrialização e pela urbanização, demandou novas formas de educação escolar nas quais o Estudo do Meio se consolidou como prática pedagógica. Diferentes correntes, libertárias, escolanovistas, críticas e fenomenológicas, consolidaram a centralidade do meio nos processos educativos, embora não de forma convergente: as tensões e disputas entre essas perspectivas marcaram o processo pelo qual o Estudo do Meio se constituiu como metodologia, questão desenvolvida nas seções seguintes.

2.1.3 A trajetória do Estudo do Meio no Brasil

Antes de qualquer sistematização pedagógica europeia, práticas educativas fundadas na centralidade do meio vivido já existiam entre os povos originários. Como observa Brandão (1981), a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais, constituída por trocas contínuas com a natureza e entre os sujeitos: aprender era inseparável de viver no território, de conhecer a floresta, de dominar os saberes do lugar. Não se trata de afirmar que esses povos praticavam o Estudo do Meio tal como este viria a ser sistematizado, mas de reconhecer que a centralidade do meio vivido como eixo educativo não é invenção europeia: é uma redescoberta tardia de algo que outras formas de educação já realizavam há séculos.

A chegada dos jesuítas (1549) inaugurou um processo de substituição progressiva dessa educação territorial por um ensino enciclopedista e verbalista, centrado nos textos clássicos. O *Ratio Studiorum* (1599) consolidou esse modelo por mais de dois séculos. Ainda assim, a ação catequética exigiu dos jesuítas um reconhecimento sistemático do território: línguas, costumes, paisagens e organização social tornaram-se objetos de observação e registro. Padres como José de Anchieta produziram descrições detalhadas do meio natural e humano, com caráter quase etnográfico — não como prática pedagógica, mas como condição para a missão (Melo, 2016).

Da intuição ao método: século XIX e primeiras décadas do século XX. O Estudo do Meio, tal como se consolidou no Brasil ao longo do século XX, tem raízes que remontam ao século XIX, quando duas tradições, com projetos políticos distintos, valorizavam, cada uma a seu modo, a experiência direta com o meio. De um lado, o ensino intuitivo inspirado em Pestalozzi foi introduzido pelas reformas republicanas, notadamente com a "lição de coisas", pela tradução e adaptação do manual de Norman Calkins por Rui Barbosa (1946 [1883]), articulando observação direta e estudos

indiretos: o retorno ao meio não se dava como matriz espontânea da vida, mas como método deliberado. De outro, Pontuschka (1994; 2004) situa na tradição anarquista, inspirada em Ferrer i Guàrdia, que remonta à década de 1880, as raízes mais antigas do Estudo do Meio no Brasil, identificando nas escolas livres fundadas por imigrantes italianos e portugueses o primeiro contexto em que práticas embrionárias dessa metodologia foram sistematizadas como educação emancipatória.

Nas décadas seguintes, essas correntes se desdobraram e se complexificaram. Na tradição libertária do movimento anarquista e das escolas livres, surgiram em São Paulo as Escolas Modernas a partir de 1912, aprofundando a dimensão emancipatória da educação pelo meio. Paralelamente, o movimento escolanovista, referenciado em Dewey, Montessori e Claparède, deslocou o eixo pedagógico da transmissão para a experiência ativa. No Brasil, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo foram os principais articuladores dessa renovação. Delgado de Carvalho (1941) traduziu seus princípios para a geografia escolar, sistematizando o trabalho de campo e as excursões escolares como práticas pedagógicas legítimas.

Sistematização e resistência: dos anos 1950 à ditadura. No final dos anos 1950, Paulo Freire formulou os fundamentos teóricos que seriam determinantes para a redefinição da dimensão crítica do Estudo do Meio no Brasil. Ao afirmar o meio concreto e vivido como ponto de partida insubstituível do processo educativo, por meio das noções de leitura do mundo, diálogo e temas geradores, Freire ofereceu as bases conceituais que outros(as) educadores(as) e pesquisadores(as) articulariam, posteriormente, à prática do Estudo do Meio em perspectiva crítica. Nesse mesmo período, as Classes Experimentais e os Ginásios Vocacionais (1956–1971) reuniram influências de diferentes correntes pedagógicas, o escolanovismo, as escolas libertárias e a pedagogia de Freinet, em diálogo com as bases conceituais que Freire então formulava, consolidando o Estudo do Meio como eixo curricular. Os Ginásios Vocacionais, liderados por Maria Nilde Mascellani (1999), destacaram-se por articular trabalho de campo e análise social, representando uma das experiências mais significativas de organização do Estudo do Meio no Brasil. Essas iniciativas foram interrompidas com o golpe de 1964, que esvaziou o Estudo do Meio de sua dimensão crítica, reduzindo-o a práticas tecnicistas ou preservando-o de forma discreta por professores que resistiam à imposição antidemocrática. Mesmo com a restrição da prática, destacam-se as publicações de Magaldi (1965) e Balzan (1976), com as primeiras sistematizações do Estudo do Meio a partir das práticas dos Ginásios Vocacionais e das Classes Experimentais. Essas iniciativas constituíram a principal base sobre a qual outros(as) atores(as) — pesquisadores(as), professores(as) e autores(as) — avançariam na consolidação do Estudo do Meio como prática pedagógica no Brasil.

Redemocratização e consolidação: dos anos 1980 ao século XXI. A partir dos anos 1980, com a redemocratização do país, o Estudo do Meio ganha novo impulso e encontra espaço crescente nas escolas. A obra da educadora argentina Maria Teresa Nidelcoff, cuja primeira edição em língua portuguesa data de 1979, contribui para a divulgação do Estudo do Meio em perspectiva crítica no país (Nidelcoff, 1981). Destacam-se, entre as décadas de 1980 e 1990, duas experiências significativas para a sistematização do Estudo do Meio em perspectiva crítica: a sua incorporação nas disciplinas de Prática de Ensino da FEUSP em parceria com escolas públicas; e sua centralidade no Movimento de Reorientação Curricular nas escolas paulistas, sob as gestões de Paulo Freire (1989–1991) e Mário Sérgio Cortella (1991–1992) à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no governo de Luiza Erundina, com assessoria de professores(as) da USP e da Unicamp. O Movimento de Reorientação Curricular criou condições institucionais para a sistematização de práticas interdisciplinares, desenvolvendo o Estudo do Meio em projetos integradores das disciplinas escolares a partir de temas geradores (São Paulo, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d; Freire, 1987; Pinheiro, 2011).

A partir das experiências na FEUSP e em diálogo com o Movimento de Reorientação Curricular, Pontuschka, Nadai, Bittencourt e Kulcsar (1991) sistematizam a prática metodológica do Estudo do Meio. Em sua tese doutoral, Pontuschka (1994) aprofunda a sistematização do Estudo do Meio como metodologia interdisciplinar crítica. Ainda na década de 1990, o Estudo do Meio é sugerido como prática pedagógica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tanto nos documentos voltados às disciplinas escolares quanto nos temas transversais, reconhecendo seu potencial interdisciplinar para a compreensão da realidade social e ambiental (Brasil, 1997; 1998).

Já no século XXI, o Estudo do Meio conquista maior espaço nas práticas escolares e universitárias e na produção acadêmica, com destaque para Pontuschka e seus colaboradores, entre outros(as) professores(as) e pesquisadores(as) (Pontuschka, 2004, 2009a, 2009b; Pontuschka e Contin, 2006; Pontuschka e Lutfi, 2014; Lopes e Pontuschka, 2009; Fernandes, 2008; Bueno, 2009; entre outros). O Estudo do Meio consolida-se também como objeto de investigação acadêmica, com produção crescente de dissertações e teses nas universidades brasileiras. Programas institucionais como o PDE no Paraná, e o PIBID, estreitaram a relação entre universidades e escolas, criando espaços privilegiados de formação docente e experimentação pedagógica. As novas tecnologias ampliaram suas possibilidades metodológicas, tanto nas práticas de campo quanto nas mediações digitais. Temáticas como a relação campo-cidade, o espaço urbano, a educação ambiental, a segurança alimentar, os movimentos migratórios, as comunidades e povos tradicionais, os processos de

urbanização, a mecanização e o êxodo rural ganharam renovada centralidade, intensificando-se diante dos desafios socioambientais e das tensões territoriais contemporâneas.

Essa trajetória revela que o Estudo do Meio no Brasil não seguiu uma linha evolutiva linear, mas um movimento de avanços e recuos condicionados pelo contexto político e pedagógico de cada época: floresceu nos períodos de abertura democrática e foi esvaziado nos períodos autoritários. Essa historicidade é constitutiva do Estudo do Meio e justifica a necessidade de compreendê-lo não apenas como técnica e como método, mas como metodologia e práxis pedagógica comprometida com a transformação social. Sua compreensão plena exige, contudo, a análise das matrizes teóricas que lhe conferiram sentido, desenvolvida na seção 2.3, bem como o exame do conceito de Meio que sustenta epistemologicamente toda essa construção: polissêmico, disputado e central na Geografia, como se desenvolve a seguir.

2.2 O CONCEITO DE MEIO: POLISSEMIA, INTERDISCIPLINARIDADE E GEOGRAFIA

O conceito de Meio constitui o fundamento epistemológico do Estudo do Meio, cuja ressignificação na educação geográfica contemporânea depende de sua compreensão aprofundada. Trata-se de conceito multidimensional que se articula com as categorias geográficas fundamentais (espaço, paisagem, lugar, território e região) e manifesta-se em enfoques variados: interação sociedade-natureza, produção e planejamento espacial, Educação Ambiental e interpretações pedagógicas. Contudo, a incorporação do trabalho de campo, embora central, tem gerado frequentemente a confusão do Estudo do Meio com a etapa da saída da sala de aula, o que produz imprecisão conceitual e deixa sem resposta questões fundamentais. Esta seção investiga as dimensões epistemológicas do conceito de Meio e suas implicações para o ensino de Geografia, a partir de questões centrais: O que é Meio? Qual é o "Meio" do "Estudo do Meio"? Por que estudá-lo na escola? As respostas dependem do contexto, dos referenciais teóricos e dos objetivos de cada proposta pedagógica, o que exige análise de como o termo é interpretado em cada realidade educacional.

A polissemia do termo e a complexidade de sua trajetória histórica exigem que esta seção percorra, antes de propor uma síntese pedagógica, o caminho da etimologia à epistemologia, da Física à Geografia, da Biologia à fenomenologia. Como esclarece Abbagnano (2007, verbete

"conceito"), um conceito não se reduz a nomenclaturas: pode constituir-se de técnicas simbólicas complexas e abranger relações e processos abstratos. Aplicado ao Meio, isso significa que ele ultrapassa designações únicas, como ambiente, *milieu*, território ou espaço vivido, e articula dimensões naturais, sociais, históricas, culturais e técnicas em uma totalidade relacional. Esse percurso não é meramente ilustrativo: é constitutivo do argumento central deste trabalho, pois é da riqueza acumulada nessa trajetória que emerge a compreensão do Meio como categoria integradora, capaz de fundamentar o Estudo do Meio como prática pedagógica crítica e emancipatória. Percorremos essa trajetória interdisciplinar destacando as transições conceituais mais relevantes para o Meio Geográfico e para o Estudo do Meio.

2.2.1 Meio: significados e etimologia

O conceito de 'meio' percorre séculos de história das ideias, acumulando significados conforme os campos do conhecimento que o incorporaram. Destacamos aqui o sentido científico do termo e seu intercâmbio com "ambiente" e "meio ambiente", dada a aproximação com a ciência geográfica e com a educação.

A etimologia da palavra "meio" remonta ao latim *mĕĭum,ĭi* / *mĕĭus,ĭi*, cujo conceito abarcava o sentido de "centro, espaço intermediário, intervalo de tempo, metade" e *mĕĭus,a,um* no sentido de "que está no centro, central, mediano, médio, intermédio, moderado, neutralidade"; em conexão com raízes indo-europeias de *medhyo* no sentido de "meio" e grega de *mésos,ĕ,on* no sentido de "que está no meio" (Rey, 2010). Nesse jogo de palavras, o conceito de "meio" incorpora ao mesmo tempo o sentido de "centro, centralidade, neutralidade, moderação, intermédio". A etimologia, portanto, já sugere sua essência de centralidade ou intermediação: um ponto que conecta ou equilibra.

Desde o século XII, quando designava o que está entre algo ou ocupa posição central, até o século XVII, quando ganhou destaque nas ciências com Descartes, o termo acumulou complexidade. No século XIX, foi incorporado pela Zoologia, Biologia, Sociologia e Literatura (Rey, 2010). Transposto para o campo científico, o termo transcende sua simplicidade inicial, abrangendo desde o espaço físico que nos rodeia até os sistemas complexos de interação entre seres vivos e seu entorno.

A variação etimológica entre línguas reflete as particularidades culturais de cada contexto e as influências das matrizes latina, indo-europeia e grega no vocabulário científico ocidental. Como as origens da Geografia científica no Brasil estão fortemente ligadas à Geografia francesa, convém destacar que, nessa língua, o termo para "meio" é *milieu*, tendo como sinônimos *environnement* e

ambiant, traduzidos em português como "ambiente". A origem etimológica do termo *milieu* é especialmente interessante, pois combina *mi*, derivado do latim *medius* (que significa "meio"), com *lieu* (que significa "lugar"). Essa junção resulta em *lieu du milieu*, ou seja, "lugar do meio", enfatizando a relação central entre o conceito de meio e a ideia de espaço ou localização. Introduzido no vocabulário francês no século XVII, o termo passou a designar "arredores", "meio" e "ambiente", destacando a conexão entre o meio e o entorno físico ou social (Harper Collins, [s. d.]).

O termo francês *ambiant* deriva do latim *ambiens, entis,* do verbo *ambire* ("andar ao redor"), composto por *amb-* (ao redor) e *ire* (ir). Entre os séculos XVI e XVII designava o ar como fluido que circula ao redor. Posteriormente, tornou-se substantivo (*un ambient,* depois *ambiant*), referindo-se a um espaço ou corpo percorrido por outro, como um fluido. No início do século XIX, o uso figurativo ganhou popularidade, passando a descrever algo que pertence ao meio ou contexto, consolidando-se também na forma derivada "ambiência" (Rey, 2010). Os franceses também utilizam o vocábulo *environnement*, traduzido do inglês *environment*, originário no latim *environ*, que significa "ao redor de", combinado ao sufixo *-ment*, utilizado desde o século XVII para descrever "o estado de ser cercado". Em 1827, o termo inglês *environment* adquiriu uma conotação mais ampla como "o conjunto de condições em que uma pessoa ou coisa vive", conforme utilizado por Carlyle para traduzir a palavra alemã *Umgebung* (Rey, 2010, p. 448).

Na língua alemã, *Umgebung* corresponde ao *environnement*, designando o "ambiente geográfico" compartilhado; *Umwelt* aproxima-se do *milieu*, referindo-se ao "ambiente comportamental" próprio de cada organismo; e *Welt*, "mundo", remete ao universo tal como apreendido pelo conhecimento científico (Uexküll, citado por Canguilhem, 1952). A distinção entre esses três termos não é apenas linguística: ela evidencia a complexidade do campo semântico em torno do Meio e antecipa a impossibilidade de tratá-lo como realidade una e indiferente ao ser vivo que o habita.

Essa maleabilidade permite ao termo transitar entre classes gramaticais, enriquecendo o vocabulário, mas gerando ambiguidades conceituais conforme o contexto. O Quadro 3 sistematiza os principais significados registrados para as palavras Meio e ambiente.

Cabe distinguir a dimensão lexical da dimensão conceitual do termo “meio”. O significado de qualquer conceito se constitui em relação a outros conceitos e ao contexto teórico no qual se insere, não sendo, portanto, fixo nem autossuficiente. No caso do Meio, essa relatividade é especialmente pronunciada: o termo transita entre a Física, a Biologia, a Sociologia, a Geografia e a Pedagogia, adquirindo acepções distintas em cada campo

QUADRO 3 – Significados dos termos "Meio" e "ambiente"

Classe	Significado de "MEIO" (Exemplo de uso)
a) Numeral	1. Metade de uma unidade ("Meio litro de água")
b) Substantivo	2. Parte de uma coisa equidistante de seus bordos, do seu princípio e fim (meio da rua) 3. O centro de um espaço (meio da sala) 4. Momento que separa em duas partes iguais um segmento de tempo (meio-dia) 5. O ambiente onde se vive (meio urbano) 6. Local onde se vive ou se exerce uma atividade (meio acadêmico) 7. Totalidade dos fatores externos suscetíveis de influir sobre a vida do ser vivo (meio natural) 8. Conjunto de elementos materiais e circunstanciais que influenciam um organismo vivo (meio biológico) 9. Grupo social a que pertence uma pessoa (meio social) 10. Modo, possibilidade (meio de sobrevivência) 11. Região espacial na qual ocorrem fenômenos (meio de propagação) 12. Elemento material, substância ou ambiente no qual se produzem certos fenômenos (meio aquoso) 13. Recurso (meio de transporte) 14. Cada um dos paus localizado no centro de uma jangada (meio da jangada) 15. Reservatórios de sal – meio de cima, meio de baixo (uso regional)
c) Adjetivo	16. Metade de um todo (meia porção) 17. Posição intermediária (classe média) 18. O que tem fraca intensidade (meio triste)
d) Verbo	19. Mear – dividir ao meio (mear o terreno) 20. Mediar (meio entre duas partes)
e) Advérbio	21. Nem mais, nem menos (meio cansado) 22. Por meio de (comunicar por meio de carta)
f) Locução substantiva	23. Meio ambiente (conceito ecológico) 24. Meio de comunicação (imprensa, rádio, TV) 25. Meio de transporte (carro, ônibus, avião) 26. Meio geográfico (conceito geográfico) 27. Meio de cultura (biologia/Microbiologia) 28. Meio circulante (economia/moeda)
Classe	**Significado de "AMBIENTE" (Exemplo de uso)**
a) Adjetivo	1.Que rodeia ou envolve por todos os lados e constitui o meio em que se vive (temperatura ambiente)
b) Substantivo	2.Tudo que rodeia ou envolve os seres vivos e/ou as coisas; meio ambiente (preservação) 3.Recinto, espaço, âmbito em que se está ou vive (ambiente escolar) 4.Conjunto de condições materiais, culturais, psicológicas e morais que envolve uma ou mais pessoas; atmosfera (ambiente familiar) 5.Ambiência (ambiente acolhedor) 6.Conjunto de elementos de hardware e/ou software em que os programas são executados (ambiente virtual) 7.Situação sociocultural em que uma determinada variante linguística normalmente é empregada (ambiente linguístico) 8.Conjunto das particularidades de um meio social, natural ou histórico em que se situa uma ação (ambiente histórico)

Fonte: GDHoui (2020), DPLPi (2021), Dicio (2023). Elaborado pela autora.

.

O levantamento lexicográfico evidencia a notável complexidade semântica de Meio: transita por seis classes gramaticais, abrange desde acepções geométricas elementares até conceitos científicos especializados e incorpora, entre suas locuções substantivas, "meio ambiente" e "meio geográfico".

Enquanto a palavra "meio" é polissêmica, podendo assumir diferentes significados, o conceito de "meio" tende a ser monossêmico, designando um fenômeno específico dentro de um campo de estudo. No plano lexical, ambiente e meio ambiente podem ser compreendidos como acepções que o próprio termo meio já contém, o que explica o uso intercambiável desses termos no discurso cotidiano, escolar e até mesmo em textos científicos. Contudo, no plano conceitual, essas distinções não são neutras: expressam diferentes perspectivas epistemológicas e disputas políticas sobre a relação sociedade-natureza, como será analisado na seção 2.2.4. A clareza na comunicação exige, portanto, não apenas atenção ao uso lexical do termo, mas à explicitação de seu significado conceitual no contexto específico da análise, como destaca Geraldino (2017).

2.2.2 Historicidade e transversalidade do conceito de Meio

O conceito de Meio possui trajetória marcadamente interdisciplinar, pontuada por sucessivas ressignificações. Desde o século XII, quando indicava posição central entre dois pontos, até sua assimilação pela Física e pela Matemática no século XVII, o termo atravessou fronteiras disciplinares (Zoologia, Biologia, Sociologia, Literatura) (Rey, 2010) antes de ser incorporado pela Geografia.

Georges Canguilhem (1904–1995), filósofo e médico francês, dedicou parte central de sua obra à epistemologia das ciências da vida. Em *La connaissance de la vie* (1952), investigou a construção epistemológica do conceito a partir do século XVII, definindo-o como noção essencialmente relativa, um "entre-dois centros" (*entre-deux centres*) que expressa a relação entre organismo e entorno, não uma realidade objetiva preexistente. Quando se esquece esse caráter relacional, "o meio tende a perder sua significação relativa e a tomar aquela de um absoluto e de uma realidade em si" (Canguilhem, 1952, p. 162). Essa perspectiva rompe com abordagens mecanicistas: os organismos não são passivos diante do ambiente, mas agentes ativos que constroem e interpretam seu entorno. Jakob von Uexküll (1864-1944), biólogo alemão, contribuiu decisivamente para essa compreensão ao desenvolver o conceito de *Umwelt* (mundo próprio), demonstrando que cada organismo constrói seu próprio meio a partir de sua percepção e ação, noção que influenciaria profundamente a fenomenologia e a Geografia Humanística.

Fundamentando-se em Canguilhem, Carlos F. G. Geraldino (2011) demonstra que o Meio foi apropriado e ressignificado pela Geografia ao longo do século XX, identificando três forças constitutivas do conceito: a mesológica (tudo que existe materialmente na natureza), a fisiológica (relativa aos seres viventes) e a ontológica (vinculada à contradição do próprio ser). O autor destaca ainda o "nomadismo interdisciplinar" do termo, que enriqueceu progressivamente seu significado: "esse conceito não apenas encontrou seu lugar na Geografia, mas segue sendo expandido e aprofundado tanto em sua disciplina original quanto naquelas por onde passou anteriormente" (Geraldino, 2013, p. 205).

Evelin C. Biondo (2021), em diálogo com Canguilhem, observa que significado e palavra nem sempre se encontram simultaneamente — "por vezes, o significado era assumido a partir de uma origem, e a palavra adotada, a partir de outra" —, evidenciando a complexidade histórica do conceito. Para Biondo, "fazer Geografia é aprender a ler o mundo através de seus conceitos em movimento", o que implica reconhecer o Meio como conceito dinâmico, historicamente transformado nas diferentes práticas disciplinares.

Essa trajetória pode ser organizada em nove momentos conceituais que revelam não apenas a mudança de significado, mas a transformação do próprio papel atribuído ao Meio na relação com os seres vivos, com o espaço e com o sujeito que o habita.

1. Um ponto médio e entremeio — a partir da Matemática e da Física (Geometria, Mecânica, Descartes, Newton);
2. Um fluido intermediário e agente de transmissão — a partir da Física (éter newtoniano);
3. Um invólucro e modificador dos seres vivos — transição da Física à Biologia (Lineu, Buffon, Lamarck);
4. Um agente seletor, espacial e totalizante — da Biologia à Biogeografia (Darwin, Wallace, Humboldt, Ritter);
5. Uma força determinante e mensurável — da Filosofia Positivista à Literatura e à Geografia (Comte, Taine, Balzac, Ratzel);
6. Uma totalidade sistêmica e relacional — da Geografia Clássica à Geografia Sistêmica: o Meio como sistema integrado de relações entre sociedade e natureza (Reclus, La Blache, Febvre, Sorre, Tricart, Bertrand, Ab'Sáber);
7. Uma construção perceptiva, vivida e existencial — da Biologia (*Umwelt*) e da Fenomenologia à Geografia Cultural e Humanística: o Meio como experiência, percepção, afeto e lugar constituído pela vivência (Uexküll, Merleau-Ponty, Lowenthal, Tuan, Relph, Berque, Oliveira);

8. Uma totalidade contraditória e historicamente produzida — da Filosofia Dialética à Geografia Crítica: o Meio como produto histórico de relações sociais de produção, marcado por contradições, desigualdades e relações de poder (Marx, Engels, George, Milton Santos, Suertegaray);
9. Um campo pedagógico de investigação e práxis — da Pedagogia, Psicologia e Filosofia da Educação ao Estudo do Meio: o Meio como ponto de partida da construção do conhecimento, articulando experiência vivida, investigação ativa e transformação social (Dewey, Clausse, Debesse, Piaget, Vygotski, Magaldi, Freire, Nidelcoff, Callai, Cavalcanti, Pontuschka).

Essa transversalidade manifesta-se em múltiplos campos: na Geometria e na Arquitetura, associa-se a centro e equilíbrio; na Física, designa o espaço de propagação de ondas; na Biologia e na Ecologia, corresponde ao ambiente necessário à sobrevivência dos organismos; na Filosofia e na Sociologia, torna-se instrumento de análise das condições que determinam sujeitos e sociedades; na Arte e na Literatura, refere-se ao contexto cultural e social que influencia a criação e os criadores. Na Geografia, consolida-se como totalidade complexa, relacional e integradora para a compreensão da indissociabilidade entre sociedade e natureza no espaço geográfico. Na Educação, articulando Pedagogia, Psicologia e saberes interdisciplinares, integra e dinamiza o processo educativo, constituindo a base conceitual do Estudo do Meio.

A convergência entre Canguilhem (1952), Geraldino (2011) e Biondo (2021) evidencia que o Meio não pode ser compreendido como conceito estático ou unívoco, mas como construção histórica e relacional, marcada por múltiplas apropriações e disputas epistemológicas. Compreender essa trajetória, com suas rupturas, continuidades e ressignificações, é condição para situar o papel do Meio na Geografia e, por consequência, nas práticas pedagógicas do Estudo do Meio.

2.2.2.1 A emergência do Meio na Física: do ponto médio ao fluido intermediário

O termo "meio", herdado do latim *medius*, designava originalmente o ponto central entre dois extremos: a metade geométrica de um segmento, o equilíbrio entre opostos. Essa origem já continha a semente de uma tensão que percorreria toda a trajetória do conceito: o Meio como posição, algo que está entre, e o Meio como relação, algo que conecta e medeia. Ao longo de sua construção histórica, o conceito incorporou essa dualidade.

A primeira apropriação científica do conceito de Meio ocorreu na Física dos séculos XVII e XVIII, quando o termo passou a designar não apenas um ponto central entre dois extremos, mas o espaço material através do qual forças e fenômenos se propagam. Essa transformação conceitual foi fundamental para a consolidação da Mecânica moderna.

René Descartes (1596–1650) concebia o universo como espaço completamente preenchido por matéria sutil, sem vácuo: as interações físicas ocorriam pelo contato direto entre corpos, e o movimento dos astros se dava mediante turbilhões de matéria sutil que preenchiam o espaço cósmico. Em *Principes de la Philosophie* (1644), Descartes estabeleceu o "entremeio" (*milieu*) como condição material necessária à transmissão de movimento (Descartes, 1644 *apud* Canguilhem, 1952; Rey, 2010). Para Descartes, não poderia haver ação à distância: todo movimento deveria ser transmitido por contato direto através de um meio material contínuo. Essa concepção mecanicista do Meio como substância intermediária que permite a propagação de forças tornou-se fundamento da Física cartesiana. O Meio era, assim, condição material do contato, não da distância.

Isaac Newton (1643–1727) representou uma ruptura: sua teoria da gravitação universal propunha que a força gravitacional atuava à distância, sem meio material intermediário (Newton, 1687 apud Canguilhem, 1952). Contudo, Newton não abandonou completamente a ideia de fluido intermediário. Para explicar fenômenos ópticos e acústicos que a ação à distância por si só não resolvia, introduziu o conceito de éter (*éther*, no original), fluido sutil que conectaria dois centros de força e permitiria a transmissão de ações entre eles.

Na mecânica dos fluidos e na acústica, essa relacionalidade ganhou expressão concreta: o ar, a água e outros fluidos passaram a ser compreendidos como meios dotados de propriedades específicas (densidade, viscosidade, elasticidade) que condicionam ativamente a propagação de forças e movimentos. O Meio não era mais apenas o espaço entre os corpos, mas o próprio agente das condições de transmissão. Consolidava-se, assim, o modelo do Meio como fluido universal — homogêneo, mensurável e dotado de propriedades físicas que determinam os fenômenos naturais.

Essa transição, porém, carregava o risco conceitual que Canguilhem (1952) identificou: ao reter do Meio apenas sua função de transmissão e esquecer que ele é intermediário entre dois centros, o conceito tende a se absolutizar, operação que reaparecerá nas concepções deterministas da Geografia. O debate entre o Meio cartesiano pleno e o espaço newtoniano com ação à distância estendeu-se por séculos, até que investigações do final do século XIX e início do XX tornaram insustentável a existência de um éter material, consolidando a dispensabilidade de um meio físico para a propagação da luz no vácuo.

A contribuição da Física reside, portanto, na elaboração da ideia de intermediação e transmissão, transformando o Meio de posição geométrica estática em agente dinâmico de propagação de forças. Esse modelo conceitual, o Meio como fluido dotado de propriedades mensuráveis que condicionam ativamente os fenômenos, seria apropriado por outras ciências, preparando o terreno para que as ciências da vida, a partir do século XVIII, pensassem o ambiente dos organismos não como cenário passivo, mas como elemento ativo nas relações vitais. A Biologia, ao apropriar-se do conceito físico de Meio, promoveria uma segunda transformação radical: do fluido que transmite forças ao invólucro que modifica os seres vivos, conforme veremos a seguir.

2.2.2.2 Do fixismo ao Meio como agente dinâmico: da Biologia à Biogeografia

A Biologia dos séculos XVIII e XIX promoveu a transformação mais radical no conceito de Meio: de condição passiva a agente ativo, de cenário a protagonista dos processos vitais. Se na Física o Meio era substância transmissora de forças, na Biologia passou a designar o conjunto de condições externas capazes de influenciar e modificar os seres vivos. A noção biológica de Meio deriva das concepções sobre o Cosmos discutidas por Descartes, Copérnico e Galileu, mesclando o componente antropogeográfico com o componente mecânico (Canguilhem, 1952).

Lineu: o Meio como cenário passivo. Carl von Linné (Lineu) (1707–1778), sistematizador da taxonomia biológica, estabeleceu em *Systema Naturae* (1735) o sistema binomial de nomenclatura e organizou o mundo vivo em categorias hierárquicas. Adepto do fixismo, acreditava que as espécies haviam sido criadas de forma imutável por Deus. Nessa perspectiva, o Meio tinha papel secundário: era simplesmente o local onde as espécies viviam, sem capacidade de modificá-las (Canguilhem, 1952).

Buffon: a influência ambiental. Georges-Louis Leclerc, Conde de Buffon (1707–1788), desenvolveu uma visão mais dinâmica. Em *Histoire Naturelle* (1749–1788), questionou a fixidez absoluta das espécies, sugerindo que fatores ambientais (clima, alimentação, domesticação) poderiam causar variações nos organismos. Embora não tenha formulado uma teoria completa da evolução, reconheceu que o Meio exercia influência sobre os seres vivos, e suas observações sobre distribuição geográfica anteciparam questões centrais para a biogeografia e as teorias evolutivas posteriores (Canguilhem, 1952).

Lamarck: o Meio como agente transformador. Jean-Baptiste de Lamarck (1744–1829), em *Philosophie Zoologique* (1809), argumentou que mudanças nas circunstâncias ambientais criavam

necessidades que desenvolviam ou atrofiavam órgãos conforme o uso ou desuso, e essas características eram transmitidas à descendência. Embora o mecanismo proposto tenha sido posteriormente refutado, Lamarck foi o primeiro a formular sistematicamente a ideia de que o Meio modifica os organismos ao longo do tempo, estabelecendo uma relação dinâmica e transformadora entre ambiente e seres vivos (Canguilhem, 1952).

A apropriação do conceito de Meio pela Geografia ocorreu no contexto dessa transformação biológica, quando geógrafos naturalistas do século XIX integraram a dimensão espacial às concepções sobre as relações entre organismos e ambiente. Alexander von Humboldt (1769–1859) e Carl Ritter (1779–1859) foram figuras centrais nesse processo, consolidando o Meio como categoria geográfica ao aplicarem o princípio da totalidade às relações entre natureza e sociedade.

Humboldt: abordagem holística do Meio. Alexander von Humboldt revolucionou a compreensão das relações entre organismos e ambiente a partir de suas expedições pela América Latina. Ao observar a distribuição da vegetação em faixas altitudinais no vulcão Chimborazo, no Equador, desenvolveu o conceito de "geografia das plantas", demonstrando que temperatura, umidade, altitude e latitude determinavam padrões de distribuição dos seres vivos. Para isso, introduziu métodos quantitativos inovadores (isotermas e perfis altitudinais), revelando relações causais subjacentes à distribuição das espécies. Em *Cosmos*, Humboldt (1985) buscou sistematizar a unidade da natureza, concebendo-a como todo ordenado em que cada elemento se relaciona com os demais, antecipando concepções sistêmicas que emergiriam apenas no século XX. Humboldt buscou ainda sintetizar as variações dos meios em diferentes paisagens, enfatizando suas interconexões e influências recíprocas (La Blache, citado por Geraldino, 2011). Como observa Canguilhem (1952), Humboldt aplicou ao estudo das relações entre o ser humano histórico e o Meio a categoria de totalidade, estabelecendo que nenhum elemento poderia ser compreendido isoladamente.

Ritter: a mediação entre natureza e sociedade. Carl Ritter interessou-se pelas relações entre meio natural e sociedades humanas. Em sua *Erdkunde* (Geografia Comparada), argumentou que relevo, clima e hidrografia influenciavam o desenvolvimento das civilizações, concebendo a Terra como "morada do homem": espaço em que as condições naturais ofereciam possibilidades e limitações para a ação humana. Para Ritter, "a história humana é ininteligível sem a conexão do homem com o solo e com todo o solo. A terra considerada como um todo é um suporte estável das vicissitudes da história" (Canguilhem, 1952, p. 174, tradução nossa). Embora posteriormente criticadas por determinismo excessivo, suas ideias estabeleceram o Meio como mediador entre

natureza e sociedade, formulando questões que permaneceriam centrais para a Geografia: como o Meio condiciona sem determinar e como as sociedades transformam seus ambientes?

Darwin e Wallace: o Meio como agente seletor e geográfico. Charles Darwin (1809–1882) e Alfred Russel Wallace (1823–1913) revolucionaram a ciência ao propor a seleção natural como motor da evolução. Em *A Origem das Espécies* (1859), Darwin demonstrou que variações individuais, submetidas à pressão seletiva do ambiente, resultavam na sobrevivência diferencial dos organismos mais adaptados. O Meio não induzia diretamente as variações, mas selecionava aquelas que conferiam vantagens adaptativas. Nas Ilhas Galápagos, a variação dos tentilhões entre ilhas com características ambientais distintas revelou como a pressão seletiva do Meio produzia adaptações específicas, funcionando cada ilha como laboratório natural da seleção natural (Canguilhem, 1952).

Wallace acrescentou a dimensão espacial: ao identificar padrões de distribuição biogeográfica no arquipélago malaio, demonstrou como barreiras geográficas criavam ambientes isolados onde a evolução seguia trajetórias independentes. A "Linha de Wallace", fronteira biogeográfica que separa a fauna asiática da australiana, ilustra como o isolamento geográfico condiciona trajetórias evolutivas distintas. Wallace desenvolveu ainda os fundamentos da biogeografia insular, mostrando como tamanho, distância continental e idade geológica das ilhas influenciavam a diversidade de espécies. O Meio não era apenas condição biológica, mas condição geográfica: fator que diferencia condições, separa populações e diversifica espécies.

Ao articular conhecimentos da Biologia, da Geografia e da Geologia, a Biogeografia estabeleceu o Meio como sistema integrado de fatores bióticos e abióticos em relação, superando concepções fragmentadas anteriores. O meio biogeográfico constitui-se como conceito multidimensional, que integra fatores abióticos (clima, solo, relevo, hidrografia), bióticos (interações entre espécies), históricos (processos evolutivos ao longo do tempo geológico) e espaciais (distribuição, dispersão e barreiras geográficas), dimensões que, em conjunto, explicam tanto as condições da vida quanto os padrões de distribuição das espécies. A Biogeografia demonstrou que o Meio não é substrato passivo sobre o qual a vida se desenvolve, mas sistema ativo que seleciona, modifica e é modificado pelos organismos, concepção de transformação mútua entre seres vivos e ambiente que seria incorporada pela Geografia nas abordagens ecológicas e sistêmicas do século XX (Canguilhem, 1952).

A consolidação do conceito de Meio na Geografia, porém, traria consigo a tentação que Canguilhem (1952) identificou: ao reter do Meio apenas sua função de condicionamento e esquecer que ele é intermediário entre dois centros — o organismo e seu entorno, o sujeito e seu mundo —, o conceito tende a se absolutizar. O que Humboldt e Ritter concebiam como relação de totalidade

poderia ser reduzido a determinação causal. Essa inversão epistemológica, tratar o Meio como força objetiva que age sobre o organismo, esquecendo o caráter relacional que define o conceito, encontraria expressão máxima no determinismo geográfico, conforme veremos a seguir.

2.2.2.3 Do *milieu* positivista ao debate geográfico: contribuições de Comte, Balzac e Taine

Comte: da mensuração à dimensão intelectual. O conceito de meio, que desde Newton e Darwin se concentrava em fatores ambientais circunstanciais, foi profundamente transformado por Auguste Comte (1798–1857). Em 1839, Comte introduziu o termo *milieu* como o conjunto das circunstâncias externas necessárias à existência de qualquer organismo (Canguilhem, 1952), definindo o "meio homogêneo" a partir de variáveis mensuráveis: clima, altitude, pressão atmosférica. Cabe esclarecer que Comte buscava homogeneizar metodologicamente o conceito: não afirmava que o meio fosse fisicamente homogêneo, mas que poderia ser estudado por variáveis padronizadas e quantificáveis.

Para Comte, o ser humano não apenas se adaptava ao meio, mas era capaz de promover alterações significativas em seu ambiente, interação que transcendia as necessidades biológicas e se estendia a questões existenciais, culturais e intelectuais. Nesse contexto, Comte introduziu o *milieu intellectuel*: combinação entre materialidade (elementos físicos concretos) e imaterialidade (ideias, valores e cultura). Essa dualidade, segundo Canguilhem (1952), revelou a complexidade da interação humana com o ambiente, mediada por fatores biológicos e fatores simbólicos, o que antecipou análises integradoras de dimensões naturais e culturais, abrindo caminho para debates que se tornariam centrais nas ciências humanas.

A expansão mesológica: de Balzac e Taine à crítica geográfica. Honoré de Balzac (1799–1850) e Hippolyte Taine (1828–1893) expandiram o conceito de meio para novas dimensões analíticas. Em 1842, Balzac estabeleceu analogia explícita entre sociedade humana e natureza: em sua *Comédie Humaine*, os personagens eram produtos de seus ambientes sociais assim como as espécies eram produtos de seus ambientes naturais, transposição direta das ideias naturalistas para a análise social. Taine ampliou essa visão ao propor uma análise mesológica que integrava três fatores na produção artística e cultural: raça (herança biológica e cultural), momento histórico (contexto temporal) e meio (ambiente físico e social). Para Taine, o meio incluía não apenas clima e geografia, mas também instituições, religião, governo e costumes, uma "atmosfera material, moral e intelectual" que moldava indivíduos e produções culturais (Geraldino, 2017).

A análise mesológica de Taine influenciou o realismo e o naturalismo nas artes e nas ciências humanas emergentes, mas enfrentou críticas substanciais de geógrafos (Geraldino, 2011). Ratzel (1844–1904) apontou a ausência de critérios analíticos rigorosos; Reclus (1830-1905) destacou sua restrição a contextos imediatos, negligenciando processos de longa duração e conexões espaciais mais amplas; Sorre (1880-1962) identificou limitações mais fundamentais: falta de definição precisa do conceito, ausência de relações intermediárias com formas superiores de atividade humana e inexistência de mecanismos explicativos sobre como o meio influenciava comportamentos e produções culturais (Geraldino, 2017).

Essas críticas evidenciaram a necessidade de maior rigor teórico-metodológico, revelando a tensão produtiva entre a busca por generalização científica e o reconhecimento da especificidade das relações humanas com o ambiente, tensão que permaneceria central nos debates entre determinismo e possibilismo.

Ainda assim, a trajetória de Comte a Taine consolidou um fundamento essencial: as relações humanas com o ambiente são mediadas por sistemas simbólicos, conhecimentos e valores irredutíveis a determinações físicas ou biológicas, percepção que influenciaria a Geografia Cultural e as abordagens humanísticas do século XX (Geraldino, 2017).

2.2.3 O conceito de Meio na Geografia

Na Geografia, o conceito de Meio não possui trajetória linear: cada corrente teórica o reelaborou a partir de seus próprios pressupostos epistemológicos, produzindo compreensões distintas, e frequentemente conflitantes, sobre o que é o Meio, como ele se relaciona com a sociedade e qual é o papel do sujeito em sua constituição. Como observa Geraldino (2013), trata-se de uma noção historicamente elaborada, cujos sentidos se deslocam conforme as matrizes teóricas que orientam a leitura da relação sociedade-natureza. Compreender essas diferentes acepções é condição para situar o Estudo do Meio no campo da educação geográfica e para construir as distinções conceituais que a seção seguinte desenvolve. Nas subseções seguintes, percorremos essa trajetória, das concepções deterministas e possibilistas da Geografia Clássica às perspectivas sistêmicas, críticas, culturais e humanísticas contemporâneas, evidenciando como o Meio foi sendo constituído como categoria relevante para a compreensão das dinâmicas espaciais e das relações sociedade-natureza.

2.2.3.1 Do determinismo ao Meio relacional complexo

Na tradição geográfica que investiga as relações entre sociedade e natureza, o conceito de Meio é compreendido como espaço dinâmico de interação entre as sociedades humanas e o ambiente natural. Três pensadores da Geografia Clássica se destacam nessa discussão: Friedrich Ratzel, Élisée Reclus e Paul Vidal de La Blache. Embora compartilhem a premissa de que o Meio se encontra em permanente transformação resultante das práticas humanas, cada um desenvolveu interpretações distintas sobre a natureza dessa relação, diferenças que refletem não apenas trajetórias intelectuais individuais, mas também os contextos históricos, políticos e culturais nos quais suas obras foram produzidas.

Ratzel: o Meio como determinante natural. Friedrich Ratzel (1844–1904), um dos fundadores da geografia moderna, foi um dos críticos das fragilidades metodológicas da análise mesológica de Taine, exigindo maior rigor analítico no tratamento do conceito de meio. Contudo, é o próprio Ratzel quem desenvolve, no campo geográfico, uma das versões mais deterministas da relação entre meio e sociedade, que mais fortemente marcaria a Geografia escolar do século XX. Influenciado pelas ideias de Darwin sobre a evolução, Ratzel deslocou o eixo do debate: onde Darwin via luta pela sobrevivência, Ratzel identificava uma luta por espaço. Os seres vivos encontram-se em constante enfrentamento por uma parcela territorial onde a vida é possível, o que denominou *Lebensraum* (espaço vital) (Taylan, 2010).

Para Ratzel, o meio físico (clima, relevo, solo, hidrografia) determinava as possibilidades de desenvolvimento das sociedades humanas. Povos situados em meios favoráveis desenvolveriam culturas superiores; povos em meios adversos permaneceriam em estágios inferiores de civilização. Essa hierarquização, que combinava determinismo geográfico com evolucionismo social, forneceu base pseudocientífica para justificativas colonialistas e expansionista, desdobramento que a teoria tornava possível, ainda que não fosse sua intenção declarada (Taylan, 2010).

Essa centralidade do território e do espaço vital na obra de Ratzel encontra ressonância no conceito de *Umwelt* desenvolvido por Uexküll (1965), que Canguilhem mobilizou para pensar a relação organismo-meio. Para Uexküll, cada ser vivo organiza seu próprio ambiente a partir de suas percepções e ações, de modo que percepção e ação estão sempre centralizadas no sujeito, e não em um meio objetivo e universal. Canguilhem reinterpretou essa visão, destacando a interligação entre organismo e ambiente e colocando os seres vivos como referência para a organização do ambiente. Essa perspectiva aponta para uma compreensão do Meio radicalmente diferente da ratzeliana: não o espaço que determina o sujeito, mas o espaço que o sujeito constitui ao mesmo tempo em que é por

ele constituído, compreensão que reaparecerá na Geografia Humanística sob a forma de topofilia (Tuan, 1980 [1974]) e de *trajection* (Berque, 1996; 2010).

Reclus: o papel do Meio na emancipação humana. Élisée Reclus (1830-1905), ao afirmar que "todo fenômeno é complexo" (Reclus, 2010, p. 37), sublinha que o chamado "meio primitivo" — embora composto pelos elementos circundantes — corresponde apenas a uma parte das influências que moldam a vivência humana. Para Reclus, esse meio primitivo não deve ser entendido como barreira a ser superada, mas como fator que enriquece a humanidade e propicia sua emancipação.

Nessa perspectiva emancipatória, Reclus argumenta que os seres humanos, organizados pela força da associação, atuam como agentes geológicos: alteram a geografia dos continentes, redesenham correntes aquáticas e modificam climas ao deslocar espécies animais e vegetais de seus habitats de origem. "A força do homem se mede pelo seu poder de acomodação ao meio" (Reclus, 1869, p. 670) — interação que não se reduz à resistência, mas implica também apropriação e transformação do ambiente.

Reclus (1905, p. 116). introduz ainda a noção do "meio-espaço", que abrange inúmeros fenômenos externos, e do "meio-tempo", associado a uma cadeia infinita de transformações e inter-relações. Essa dinâmica entre ser humano e natureza desenrola-se como movimento em espiral, simultaneamente histórico e geográfico, no qual transformações naturais e sociais derivam tanto das forças conflitantes quanto das convergentes entre eles.

La Blache: o Meio como conjunto de possibilidades. Para Paul Vidal de La Blache (1845–1918), o Meio não se limita a fatores físicos, mas constitui uma totalidade integradora de clima, solo, vegetação, relevo e elementos humanos, oferecendo um conjunto de possibilidades que os grupos humanos exploram de forma ativa e adaptativa. Seu método empírico-indutivo pressupunha que leis geográficas só podem ser formuladas a partir de dados diretamente observáveis. Deslocando o eixo explicativo do determinismo ratzeliano, La Blache propôs que não é o meio que explica a sociedade, mas a relação entre as possibilidades oferecidas pelo meio e as escolhas culturais e técnicas do grupo.

La Blache (1946, p. 30) definiu o Meio como "um compósito dotado de uma potência tal que pode agrupar e manter juntamente seres heterogéneos em coabitação e correlação recíproca". Essa noção, segundo o autor, constitui a própria lei que rege a Geografia dos seres vivos: cada região representa um domínio onde elementos díspares (plantas, animais, grupos humanos) se adaptaram a condições comuns, formando totalidades únicas. O Meio torna-se, assim, objeto central da Geografia: um sistema integrado de forças com características de síntese e circularidade (Gomes,

1996, p. 199). A síntese decorre da integração simultânea de forças de diferentes origens; a circularidade, da interconexão de elementos que se influenciam mutuamente como causa e efeito, formando totalidades regionais únicas. Como campo de ação, o Meio expressa a singularidade de cada combinação, permitindo reconhecer "uma essência invisível (o movimento) dentro do domínio do visível (sua manifestação concreta)" (Gomes, 1996, p. 200).

Para operacionalizar essa perspectiva, La Blache desenvolveu o conceito de gênero de vida (*genre de vie*), designando o conjunto de técnicas, práticas e modos de organização pelos quais grupos humanos estabeleciam relações específicas com as possibilidades do meio (La Blache, 1946). Albert Demangeon (1872-1940) aprofundou essa abordagem ao acrescentar uma ênfase explícita nas formas de organização social como variável constitutiva do Meio (Demangeon, 1982).

Essa concepção de Meio como totalidade observável e o método regional baseado na observação empírica das relações entre grupos humanos e suas condições geográficas forneceram fundamentos epistemológicos que La Blache transpôs para o ensino escolar de Geografia.

Febvre: o Meio como construção histórica e relacional. Lucien Febvre (1878–1956), filiado à tradição possibilista de Vidal de La Blache, da qual foi o principal sistematizador na historiografia, foi pioneiro na Geografia Histórica ao propor uma visão profundamente relacional entre homem e natureza. Anterior à ruptura crítica dos anos 1970, sua obra já antecipava elementos de uma perspectiva dialética ao enfatizar a transformação mútua e historicamente situada entre ser humano e ambiente: o homem transforma o meio ao mesmo tempo em que é por ele condicionado, em um processo contínuo e recíproco.

Para Febvre, o homem, ao intervir sobre o Meio, permanece inserido nele e sujeito à sua influência. A natureza sobre a qual ele age não é uma natureza intocada, mas uma natureza já amplamente transformada pela própria ação humana ao longo do tempo, configurando um ciclo ininterrupto de ações e relações recíprocas (Febvre, 1991, p. 324, apud Silva; Silva, 2019, p. 107). O que distingue essa perspectiva do possibilismo clássico é a dimensão histórica acumulada: o Meio não é apenas campo de possibilidades presente, mas sedimento de intervenções passadas que condicionam as intervenções futuras, totalidade relacional em permanente reconfiguração.

Essa leitura histórica e relacional antecipava elementos que a corrente crítica, surgida nos anos 1970, radicalizaria ao denunciar as estruturas de poder que produzem o espaço geográfico: para essa corrente, o Meio não é dado pela natureza nem resultado de escolhas culturais livres, mas produto histórico de relações sociais de produção marcadas pela desigualdade, pela exploração e pela contradição.

A transição do determinismo ao possibilismo não esgotou os limites epistemológicos da formulação "relação homem-meio". A partir da Geografia Crítica dos anos 1970, essa expressão passou a ser problematizada por seu viés antropocêntrico e generalizante, sendo progressivamente substituída por "relação sociedade-natureza", formulação que reconhece a diversidade de sujeitos sociais, as contradições de classe e a historicidade das formas de apropriação da natureza, conforme veremos nas abordagens sistêmicas e críticas que se seguiram.

2.2.3.2 Geografia Ambiental e Sistêmica: o Meio como sistema integrado

A Geografia Ambiental e as abordagens sistêmicas do século XX buscaram superar as limitações do determinismo e do possibilismo sem abandonar o rigor científico na análise das relações natureza-sociedade. O Meio passou a ser compreendido como sistema: conjunto de elementos em interação dinâmica, cuja lógica não pode ser reduzida à soma das partes.

Sorre: Meio e a ecologia humana. Maximilien Sorre (1880–1962) ampliou o conceito de "meio geográfico" ao propor uma abordagem sistêmica e estratificada, na qual fatores físicos, biológicos e sociais interagem de forma integrada. Aplicando o conceito de ecologia humana à Geografia, em analogia à ecologia de plantas e animais, mas destacando o papel central das ações humanas, Sorre introduziu o termo "meio humano" ou ecúmeno para designar o espaço geográfico transformado pela ação humana, resultando em paisagens culturais (Sorre, 1951). Para ele, com o avanço tecnológico, as criações humanas passaram a dominar as relações entre homem e ambiente, como evidenciam a urbanização e a industrialização (Sorre, 1951).

Sua contribuição mais original foi o conceito de complexo patogênico: conjunto de fatores físicos, biológicos e sociais que, em interação, determinam as condições de saúde e doença de uma população (Sorre, 1951). Ao incluir cultura e organização social entre os determinantes do adoecimento, Sorre demonstrou que o meio geográfico não é natureza física isolada, mas campo de relações que atravessa dimensões naturais e humanas simultaneamente.

Retomando o conceito de gênero de vida desenvolvido por La Blache, Sorre confere-lhe maior precisão sistêmica: o gênero de vida designa o conjunto de práticas coletivas adaptativas que permitem a sobrevivência e o desenvolvimento de grupos humanos em diferentes contextos ambientais (Sorre, 1951). Se em La Blache o conceito enfatizava as escolhas culturais e técnicas dos grupos diante das possibilidades do meio, em Sorre ele passa a integrar também as dimensões biológicas, climáticas e sanitárias, ampliando o escopo analítico sem abandonar a perspectiva

relacional. Disso decorre uma consequência metodológica direta: o mesmo espaço físico adquire significados radicalmente distintos conforme o sistema de relações que o constitui (Sorre, 1955), antecipando discussões contemporâneas sobre a construção social do Meio. Essa perspectiva sistêmica foi aprofundada por Jean Tricart (1920–2003), que introduziu uma perspectiva dialética.

Tricart, Sochava e Bertrand: integração sociedade e ambiente. Jean Tricart (1920–2003) introduziu uma perspectiva dialética na Geografia Física ao explorar as forças contrárias, internas e externas à Terra, que influenciam a evolução do relevo. Para Tricart, o planeta resulta da interação de três fontes de energia: a força intrínseca da matéria que compõe o globo, a atração gravitacional dos corpos celestes e a radiação solar (Moreira, 2009). Tricart foi um dos primeiros a utilizar o termo "ecogeografia" para expressar sua abordagem integrada entre Geografia Física e Ecologia: o estudo do Meio deveria considerar as interações entre elementos naturais e ações humanas, reconhecendo o ser humano como parte constitutiva da natureza, e não como agente externo a ela (Moreira, 2009). Essa visão influenciou diretamente a obra de Bertrand (2004).

Georges Bertrand (2004) distinguiu Meio de paisagem: para ele, o Meio possui finalidade ecológica mais restrita. A paisagem, por sua vez, é conceito mais amplo: integra elementos físicos, biológicos e antrópicos, é dinâmica e instável, e resulta da interação dialética entre esses elementos, formando um todo em constante evolução (Bertrand; Bertrand, 2007). Essa distinção fornece o fundamento para o conceito de geossistema, no qual os três componentes da paisagem, potencial ecológico (clima, hidrologia e geomorfologia), exploração biológica (interação entre vegetação, fauna e ação humana) e ação antrópica (impacto humano direto sobre o sistema), são articulados como ferramenta metodológica. O conceito foi originalmente desenvolvido pelo geógrafo soviético Viktor Borisovich Sochava (1905–1978) entre 1960 e 1963 e apropriado por Bertrand para o estudo da "paisagem total", superando a visão reducionista de paisagem como sinônimo de meio natural.

Em 1991, Bertrand ampliou significativamente esse quadro ao propor o *système tripolaire* Geossistema–Território–Paisagem (GTP), no qual o Geossistema representa a base físico-ecológica, o Território expressa as relações de poder e apropriação, e a Paisagem integra as dimensões perceptivas e simbólicas. Essa perspectiva distancia definitivamente a paisagem do conceito restrito de meio natural e a aproxima de um ambiente global, complexo e integrado, onde aspectos físicos, sociais e culturais coexistem e interagem (Reis Junior, 2007, p. 381).

Ab'Saber: paisagem, herança natural e espaço total. Aziz Ab'Sáber (1924–2012) representa um dos desdobramentos mais significativos da leitura integrada da natureza e da paisagem na Geografia brasileira, constituindo um elo entre a tradição francesa do conceito de Meio e sua reelaboração no contexto nacional. Formado na USP sob influência de Pierre Monbeig, Ab'Sáber

vivenciou o trabalho de campo como prática científica e pedagógica de leitura da paisagem (Ab'Sáber, 1992).

No plano metodológico, Ab'Sáber desenvolveu uma análise geomorfológica em três níveis de tratamento: a compartimentação topográfica (formas de relevo), a estrutura superficial da paisagem (depósitos e formações superficiais) e a fisiologia da paisagem (processos morfoclimáticos e pedogênicos), método que permite compreender a paisagem em sua gênese, organização atual e dinâmica de transformação (Suertegaray, 2021). Sua principal contribuição à teoria geográfica foi a Teoria dos Domínios Morfoclimáticos Brasileiros, na qual identificou seis grandes domínios que integram relevo, clima, vegetação, solos e hidrografia de forma sistêmica, constituindo uma regionalização do território brasileiro baseada na correlação entre processos geomorfológicos e climáticos (Ab'Sáber, 2003).

Ab'Sáber incorporou também uma perspectiva histórica e evolutiva, estudando as mudanças paleoclimáticas do Quaternário e demonstrando como climas passados moldaram as paisagens atuais. Ao identificar refúgios florestais e áreas de retração e expansão de biomas, evidenciou a dinâmica temporal das paisagens brasileiras, superando a dicotomia natureza-sociedade ao demonstrar que o Meio é produto de processos naturais de longa duração combinados com intervenções humanas históricas.

Em sua contribuição ao conceito de Meio, Ab'Sáber propôs a noção de **ambiente total**, definido como "o ambiente diversificado em que vive o homem, não apenas no presente, mas também no passado" (Ab'Sáber, 2005, p. 19). Essa leitura integrada foi sistematizada também como **espaço total**, entendido como "a organização dos homens sobre a herança da natureza" (Ab'Sáber, 1995, p. 101). Para o autor, "o espaço total é um mosaico", resultante da "acumulação das ações antrópicas sobre ações antrópicas de diferentes épocas, e sobre uma natureza que é a base, é o suporte ecológico de todas as atividades" (Ab'Sáber, 1995, p. 101).

O ambiente total e o espaço total aproximam-se, assim, da noção de Meio como realidade complexa, situada e historicamente constituída. Nessa perspectiva, o Meio articula três elementos fundamentais da tradição geográfica: totalidade (integração de elementos físicos, biológicos e sociais), diversidade (variabilidade de formas e processos) e temporalidade (acúmulo de ações humanas sobre heranças naturais). O Meio não se reduz ao quadro físico-natural nem a um simples cenário da ação humana; constitui uma síntese histórico-geográfica formada pela articulação entre herança natural, processos ecológicos, formas de ocupação e práticas sociais.

No plano político e pedagógico, Ab'Sáber destacou a dimensão social do meio ambiente, atuando como cientista e ativista, em defesa do planejamento territorial, da conservação ambiental e

ambiental crítica. No campo da educação, apontou que "a educação que se projeta sobre os nossos alunos não fixa, com clareza, nem a noção de escala, nem tampouco a de ambiente total" (Ab'Sáber, 2005, p. 24), evidenciando a necessidade de uma educação geográfica que articule escalas espaciais e temporais na compreensão do Meio como totalidade.

As abordagens sistêmicas representaram avanço significativo na compreensão integrada do Meio, superando dicotomias entre Geografia Física e Geografia Humana. Ao articular elementos físicos, biológicos e antrópicos em sistemas dinâmicos, abriram caminho para uma leitura do Meio como totalidade. A Geografia Humanística aprofundará a dimensão existencial, perceptiva e vivida dessa categoria.

2.2.3.3 Meio na Geografia Cultural e na Geografia Humanística

A perspectiva anunciada por Canguilhem, ao compreender o Meio como relação constitutiva entre ser vivo e entorno, encontra na fenomenologia um de seus desdobramentos filosóficos mais consequentes. A noção de *Umwelt*, formulada por Uexküll, também contribui para esse deslocamento ao indicar que cada ser vivo constitui um mundo próprio em sua relação com o entorno. Desse modo, o Meio deixa de ser compreendido apenas como exterioridade física e passa a ser pensado como campo relacional, vivido e percebido (Canguilhem, 1952; Geraldino, 2010; 2013).

Maurice Merleau-Ponty (2000) demonstra que o sujeito não conhece o mundo a partir de uma consciência desencarnada, mas pelo corpo próprio, campo perceptivo originário pelo qual o ser humano se orienta, habita e constitui o espaço. Para Merleau-Ponty, "o corpo é não somente coisa, mas relação com um *Umwelt*", isto é, com um mundo próprio constituído pela experiência corporal (Merleau-Ponty, 2000, p. 337): o ser humano não está diante do mundo como sujeito diante de objeto, mas é, pelo corpo próprio, parte da mesma trama que o constitui. O meio, portanto, não é cenário externo, mas emerge dessa relação encarnada, fundamento filosófico sobre o qual a Geografia Humanística erguerá suas categorias de lugar, topofilia e meio percebido.

A partir da década de 1960, a renovação da Geografia Cultural e o surgimento da Geografia Humanística promoveram uma redefinição fundamental do conceito de Meio, deslocando o foco das determinações físico-ambientais para as experiências cotidianas e a interação afetiva e existencial entre o ser humano e o ambiente. O Meio deixa de ser apenas substrato físico ou palco das ações

humanas para se constituir como realidade co-produzida na relação entre ser humano e ambiente, carregada de significados, memórias e afetos.

Lowental: Percepções e memórias na construção do Meio. David Lowenthal (1923–2018) argumenta que a Geografia deve se preocupar não apenas com a natureza do ambiente, mas com o meio pessoalmente apreendido, ligado ao comportamento humano e à maneira como as paisagens são moldadas. Para Lowenthal, o meio é espaço carregado de significados culturais e históricos, cuja apreensão é mediada por experiências pessoais, memórias e contextos culturais (Holzer, 2013): o ambiente não é apenas cenário físico, mas construção subjetiva influenciada por valores e vivências individuais e coletivas.

Em *Geography, Experience, and Imagination* (1961), Lowenthal desenvolve uma epistemologia geográfica assentada na relação entre o mundo exterior e as imagens que dele construímos. A Geografia, para o autor, distingue-se das demais disciplinas por tomar o meio na escala e nas categorias em que ele é apreendido na vida cotidiana, o que significa dizer que seu objeto não é o ambiente abstraído da experiência, mas o ambiente tal como é vivido. Daí decorre uma distinção central: o meio concebido pelas pessoas não coincide necessariamente com o ambiente tal como objetivamente se apresenta; entre os dois, interpõe-se a percepção — e a percepção, longe de ser neutra, é sempre culturalmente mediada (Lowenthal, 1961).

Essa mediação atua em diferentes camadas. As culturas constroem formas próprias de ver e habitar o mundo, pois "filtram a percepção do meio em conformidade com seus estilos e técnicas particulares" (Lowenthal, 1961, p. 252, tradução nossa). No plano individual, a imagem que cada pessoa forma do ambiente não é espontânea nem neutra: "a imagem do ambiente é construída a partir de toda a experiência passada de quem a possui" (Lowenthal, 1961, p. 259, tradução nossa). Memória, linguagem e afeto são, portanto, constitutivos do Meio percebido, e não elementos acessórios.

É por isso que, para o autor, "cada visão de mundo particular é única porque cada pessoa habita um meio diferente" (Lowenthal, 1961, p. 251, tradução nossa). A superfície da Terra, em última instância, é modelada pela "refração através de lentes culturais e pessoais, do costume e da imaginação" (Lowenthal, 1961, p. 260, tradução nossa). Essa construção aproxima a Geografia do vivido, do imaginado e do lembrado, e não apenas do mensurável.

Tuan: Topofilia e o Meio como lugar constituído pela experiência. Yi-Fu Tuan (1930–2022) introduziu o conceito central para a Geografia Humanística: a **topofilia:** "o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico" (Tuan, 1980 [1974], p. 5). Para Tuan, cada sujeito constitui seu

lugar a partir dos vínculos afetivos que estabelece com o espaço vivido: não há lugar sem sujeito que o habite e signifique.

Em *Place: an experiential perspective,* Tuan define o lugar como "um centro de significado construído pela experiência", conhecido "não apenas através dos olhos e da mente, mas também através dos modos de experiência mais passivos e diretos, os quais resistem à objetificação" (Tuan, 2018 [1975], p. 6). Essa construção não possui escala predefinida, pois "a experiência constrói o lugar em diferentes escalas. A lareira e o lar são lugares. Vizinhança, cidade e metrópole são lugares" (Tuan, 2018 [1975], p. 7). Contudo, sua constituição exige reconhecimento: "nomear o lugar é dar-lhe reconhecimento explícito, reconhecê-lo no nível consciente e verbalizado" (Tuan, 2018 [1975], p. 7).

A constituição do lugar pela experiência possui implicações importantes para pensar a relação entre sujeito, meio e educação. Tuan observa que o recém-nascido "não tem mundo", pois ainda "não é capaz de distinguir entre o eu e o meio ambiente externo" e, embora sinta, "suas sensações não estão localizadas no espaço" (Tuan, 1983 [1977], p. 23). A partir dessa indiferenciação inicial, o sujeito constitui progressivamente seus lugares, passando do apego a pessoas ao apego a localidades. Nesse processo, o lugar torna-se uma necessidade existencial, vinculada à identidade, ao pertencimento e à estabilidade da experiência.

No campo pedagógico, essa compreensão permite afirmar, com Tuan (2018 [1975], p. 13), que uma função essencial da educação é articular a experiência". O lugar, em diferentes escalas, "é um constructo da experiência", sustentado não apenas por sua materialidade, mas também "pela qualidade da consciência humana" (Tuan, 2018 [1975], p. 15). Assim, sua contribuição para a compreensão do meio reside em evidenciar que experiência, afeto, percepção e consciência participam da constituição dos lugares vividos.

Relph: O mundo vivido. Edward Relph, na década de 1970, enfatizou a percepção como elemento central na compreensão do lugar, introduzindo os conceitos de "mundo vivido" e "ser-no-mundo" na perspectiva humanista (Holzer, 2013). O mundo vivido designa o ambiente tal como é experienciado pelas pessoas no cotidiano, carregado de significados pessoais e culturais, não como abstração cartográfica, mas como espaço de vivências concretas.

O conceito de ser-no-mundo aponta para a inseparabilidade entre identidade humana e experiência espacial: os seres humanos existem e se definem em relação aos lugares que habitam (Holzer, 2013). A contribuição de Relph ao conceito de Meio está em evidenciar sua dimensão fenomenológica: o Meio não é um dado objetivo externo ao sujeito, mas uma realidade constituída pela experiência vivida, simultaneamente física e existencial.

Berque: Mesologia Relacional. Augustin Berque propõe uma ontologia relacional do Meio que supera o dualismo moderno entre natureza e cultura, articulando a fenomenologia ocidental de Heidegger e, pela via corporal, Merleau-Ponty, com a filosofia oriental japonesa de Watsuji Tetsurô (1889–1960), rompendo com a mesologia determinista do século XIX. O ponto de partida é o *écoumène*, redefinido não como território ocupado, mas como "a relação da humanidade com a extensão terrestre" (Berque, 1993, p. 299, tradução nossa), relação dupla: a humanidade mede a Terra, e a Terra mede a humanidade.

O conceito central é a *médiance,* tradução de *fûdosei* de Watsuji, definida como "o sentido, ao mesmo tempo subjetivo e objetivo, da relação de uma sociedade com a extensão terrestre" (Berque, 1993, p. 302, tradução nossa). Esse sentido se produz pela *trajection*: "um movimento no qual o mundo subjetivo e o mundo objetivo não cessam de interagir em espiral, produzindo a realidade trajetiva, meio subjetiva, meio objetiva, que é a dos nossos meios" (Berque, 1993, p. 302, tradução nossa). O Meio não é dado nem construído unilateralmente: é co-constituído.

A paisagem, nessa perspectiva, funciona tanto como marca quanto como matriz. A sociedade produz formas no ambiente, mas essas formas "participam de um meio e de sua mediação" (Berque, 1996, p. 73, tradução nossa), moldando, por sua vez, a sociedade que as produziu. A consequência pedagógica do conceito de Meio, segundo Berque, é que "habita-se concretamente um lugar, um meio, que é preciso aprender e ensinar a habitar" (Berque, 2020, p. 67, tradução nossa). Entendemos que, para Berque, habitar significa compreender o Meio como produção histórico-geográfica relacional, reconhecer as forças que o constituem e situar a ação humana nessa rede de mediações.

A Geografia Cultural renovada e a Geografia Humanística, portanto, deslocam o conceito de Meio para o campo da experiência, da percepção, da memória, do afeto e do habitar. Essa perspectiva não elimina a materialidade do espaço, mas demonstra que ela é sempre vivida, percebida, simbolizada e significada por sujeitos e grupos sociais. Com isso, o Meio passa a ser compreendido também como realidade existencial e cultural, dimensão fundamental para práticas pedagógicas que tomam o espaço vivido como ponto de partida da investigação geográfica.

Lívia de Oliveira: percepção e meio ambiente. No Brasil, a perspectiva fenomenológica do Meio encontrou em Lívia de Oliveira (1932–2020) uma interlocutora fundamental. Sua obra articula fenomenologia, epistemologia genética de Piaget e ensino de Geografia, constituindo referência importante para a Geografia Humanística brasileira na compreensão do Meio a partir da percepção como forma de conhecimento do espaço vivido.

Na perspectiva humanística, o meio deixa de ser compreendido apenas como exterioridade físico-natural e passa a envolver os modos pelos quais os sujeitos percebem, significam e se vinculam

afetivamente ao ambiente. Oliveira (2012) destaca que a apreensão do ambiente passa pelos sentidos, mas também por filtros culturais, individuais e afetivos, de modo que a percepção não constitui simples leitura objetiva da realidade, mas uma construção situada que articula percepção, cognição, representação e conduta espacial.

Oliveira supera a dicotomia sujeito-objeto ao afirmar que "o meio ambiente é trabalhado não mais como um objeto, mas como sujeito", pois "homem e meio ambiente constituem-se num todo inseparável" (Oliveira, 2017, p. 101). Com base em Piaget, a autora compreende a percepção como construção empírica que progride por etapas, resultando da equilibração entre estruturas internas (biológicas e mentais) e externas (ambientais, culturais, sociais e econômicas) (Oliveira, 2012).

Essa perspectiva fundamenta sua leitura do meio ambiente como totalidade que abrange o natural e o construído, o próximo e o distante, o amado, o social e o religioso, o concreto e o abstrato, o visível e o invisível (Oliveira, 2012). A percepção ambiental assume, assim, caráter ético e afetivo: trata-se, "no fundo, de visão de mundo [...] uma atitude, uma posição, um valor, uma avaliação que se faz de nosso ambiente" (Oliveira, 2012, p. 61), evidenciando que essa relação é majoritariamente sociocultural e parcialmente individual.

As reflexões de Oliveira demonstram que a relação entre ser humano e Meio é constitutiva da experiência espacial, articulando percepção, aprendizagem e construção da geograficidade (Oliveira, 2020), o que contribui para compreender a dimensão subjetiva da relação sujeito–meio, sem substituir a análise crítica das determinações sociais, históricas e materiais que produzem o espaço, conforme veremos na abordagem crítica que se segue.

2.2.3.4 O Meio na Geografia Crítica

A Geografia Crítica, consolidada a partir dos anos 1970, reelaborou o conceito de Meio a partir do materialismo histórico-dialético, enfatizando a produção social do espaço, a mediação técnica e as contradições inerentes à apropriação desigual da natureza. Essa perspectiva não compreende o Meio como dado natural nem como resultado de escolhas culturais livres, mas como produto histórico de relações sociais de produção marcadas pela desigualdade, pela exploração e pela contradição.

Pierre George: Meio, Ambiente e Contradição. Pierre George (1909–2006) representa figura fundamental da renovação crítica na tradição francesa. Desde os anos 1930, George desenvolve uma teoria crítica da Geografia articulada com uma pedagogia do trabalho de campo

comprometida com a investigação direta e a formação de consciência crítica. George (1937) critica o determinismo geográfico e propõe que a Geografia deve realizar "a síntese do trabalho humano, do esforço das sociedades humanas para viver, para produzir, para aperfeiçoar as suas formas de existência" (George, 1937, p. 95, tradução nossa), definindo-a como "ciência do povo" que estuda as sociedades a partir de seu trabalho básico e suas reações.

Em *L'environnement* (1971), George estabelece distinção conceitual entre meio (*milieu*) e ambiente (*environnement*). Para o autor, "o ambiente compreende um meio e um sistema de relações" (George, 1971, p. 7, tradução nossa), definindo o ambiente como realidade mais ampla que articula a base material (meio) e as formas históricas de organização social. O meio, por sua vez, "é percebido através da resposta às necessidades, da sujeição a constrangimentos e do medo de ameaças e perigos" (George, 1971, p. 9, tradução nossa), constituindo-se como dimensão material e perceptiva da relação entre sociedade e natureza, mediada por necessidades, constrangimentos e estratégias de proteção contra ameaças.

O conceito de **ecossistema** funciona como mediação entre meio e ambiente, designando o equilíbrio instável entre a dinâmica dos processos naturais e a dos conjuntos humanos. Essa distinção permite a George desenvolver análise dialética: a ação humana tem "conteúdo contraditório", capaz tanto de "neutralizar os danos 'espontâneos' do meio" quanto de "contaminar o meio, tornando-o um agente de corrosão ou de destruição das coletividades humanas" (George, 1971, p. 31, tradução nossa). O meio não é dado natural neutro, mas realidade constituída na e pela relação social, marcada pela tensão permanente entre capacidade técnica de correção e potencial de destruição.

George denuncia os impactos do capitalismo industrial sobre o ambiente, desconstruindo dois mitos centrais do desenvolvimentismo, o da riqueza inesgotável da natureza e o de sua capacidade ilimitada de regeneração, e demonstrando que a degradação ambiental é consequência estrutural da lógica de acumulação capitalista. A contribuição de George à conceituação de Meio reside em demonstrar que a natureza não é substrato passivo da ação humana, mas realidade historicamente transformada pelas relações de produção.

Milton Santos: Meio Técnico-Científico-Informacional. Milton Santos (1926–2001) propõe compreender o espaço geográfico a partir das relações entre técnica e território, formulando uma periodização histórica do Meio. Em *A Natureza do Espaço* (1996), identifica três fases na estruturação do Meio: o **Meio Natural**, marcado pela integração entre técnica e natureza e pela predominância dos ritmos naturais; o **Meio Técnico**, caracterizado pela mecanização do território e pela transformação intensiva da natureza a partir da Revolução Industrial; e o **Meio Técnico-Científico-Informacional** (MTCI), fase contemporânea iniciada após a Segunda Guerra Mundial,

na qual ciência, tecnologia e informação tornam-se forças produtivas diretas e se fundem ao próprio território.

O MTCI caracteriza-se pela cientificização da técnica e pela tecnicização da ciência, distribuindo-se desigualmente pelo espaço em manchas e pontos, gerando aceleração temporal e compressão espaço-temporal. Essa distribuição seletiva e hierarquizante revela que a modernização técnica não é neutra: aprofunda desigualdades espaciais, beneficiando determinados territórios e populações em detrimento de outros (Santos, 1996, p. 160).

Para Santos (1996), o espaço geográfico não é suporte físico passivo, mas síntese contraditória entre **fixos e fluxos**: os fixos, objetos técnicos e infraestruturas instalados no território, recebem e modificam os fluxos; os fluxos, ações, práticas sociais, políticas e econômicas, percorrem e transformam os fixos. Essa dialética entre objetos e ações constitui o espaço como totalidade histórica em permanente movimento, exigindo a articulação das categorias estrutura, processo, função e forma.

Suertegaray: Ambiente como categoria geográfica. Enquanto Milton Santos enfatiza a mediação técnica e a periodização histórica do Meio, Dirce Suertegaray aprofunda a compreensão do ambiente como natureza transfigurada pelo trabalho humano, destacando as assimetrias de poder que marcam essa produção.

Suertegaray propõe que o conceito de ambiente, tal como mobilizado pela Geografia, deve incorporar não apenas a dimensão natural, mas também a social, a cultural e a política. Essa ampliação ancora-se na compreensão da natureza como **transfigurada**, expressão que indica que o trabalho humano transforma a natureza em outra, sem, contudo, eliminar sua dimensão natural (Suertegaray, 2021, p. 99). Como sintetiza a autora: "A natureza natural, que, originariamente, se autoproduzia, na atualidade do processo de socialização (transformação de primeira natureza em segunda natureza), transfigura-se, esgota-se, finda-se, em escala global. Este processo produz ambiente (natureza transfigurada)" (Suertegaray, 2021, p. 135). O ambiente, portanto, não preexiste à ação humana como realidade exterior e neutra; constitui-se como produto histórico e contraditório da relação sociedade-natureza.

Essa produção é sempre diferenciada e marcada por assimetrias de poder: "rompe-se o meio e se constroem ambientes: ambientes limpos e democráticos, ambientes sujos e de dominação em conflito" (Suertegaray, 2021, p. 132). Considerando que o espaço geográfico é "uno e múltiplo", a autora destaca o ambiente como conceito operacional que, ao lado de lugar, território, paisagem, região e rede, funciona como "filtro" analítico para enfatizar uma dimensão específica da complexidade espacial, no caso do ambiente, "a transfiguração da natureza" (Suertegaray, 2001, s. p.).

Para a autora, "o ambiente é produto do trabalho humano e, na contemporaneidade, pode ser entendido como o amálgama entre sociedade e natureza, que se constituem reciprocamente", acrescentando que "o ambiente contém o meio (orgânico), mas é um produto social" (Suertegaray, 2021, p. 80).

Síntese: contribuições da Geografia Crítica para a compreensão do Meio. As contribuições de Pierre George, Milton Santos e Dirce Suertegaray demonstram que o Meio é socialmente produzido, historicamente constituído e geograficamente diferenciado, embora cada autor o conceitue de modo distinto.

Pierre George estabelece uma distinção analítica entre meio, entendido como base material percebida, e ambiente, concebido como sistema de relações historicamente constituído. Ambos são articulados pelo conceito de ecossistema e marcados pelas contradições do capitalismo industrial. Milton Santos, por sua vez, propõe uma periodização histórica do Meio — do Meio Natural ao Meio Técnico-Científico-Informacional —, na qual a técnica constitui mediação fundamental da produção do espaço geográfico e evidencia a distribuição desigual dos sistemas técnicos no território. Dirce Suertegaray aprofunda a compreensão do ambiente como natureza transfigurada pelo trabalho humano e atravessada por assimetrias de poder, sintetizando que "o ambiente contém o meio (orgânico), mas é um produto social".

Essas perspectivas convergem para uma compreensão do Meio que supera tanto o determinismo naturalista quanto o culturalismo subjetivista. O Meio não corresponde a um substrato físico neutro, a um simples cenário da ação humana ou a uma categoria exclusivamente subjetiva. Constitui uma totalidade histórico-geográfica, produzida por processos naturais, técnicos, sociais, culturais e políticos que se expressam de modo contraditório e desigual no espaço.

Essas formulações oferecem fundamentos geográficos indispensáveis à compreensão do Meio no Estudo do Meio. Na próxima seção, ampliamos essa discussão mediante o diálogo com perspectivas pedagógicas, a fim de compreendê-lo como totalidade complexa, contraditória e relacional.

2.2.4 Meio, Meio Ambiente, Ambiente e Meio Geográfico: distinções e disputas

A compreensão do que seja "meio" é fundamental para o Estudo do Meio. Como visto na seção 2.2.1, no plano lexical os termos meio, meio ambiente e ambiente podem ser tratados como acepções intercambiáveis, o que explica seu uso fluido no discurso cotidiano e escolar. Contudo, no

plano conceitual, essas distinções não são neutras: ocultam tensões epistemológicas e disputas políticas que atravessam a definição do meio e condicionam as possibilidades de sua compreensão crítica. Nesta seção, analisamos essas distinções e identificamos as tensões epistemológicas que as atravessam para explicitar o posicionamento desta tese: o meio como totalidade complexa, relacional e contraditória.

A expressão meio ambiente deriva do francês *milieu ambiant*, cunhada pelo naturalista Geoffroy Saint-Hilaire no século XIX para designar o conjunto de condições externas que influenciam o desenvolvimento dos seres vivos. No campo geográfico, a noção de *milieu* foi central para a escola francesa de La Blache, que a compreendia como síntese das relações entre sociedade e natureza mediadas pela cultura. Essa concepção, contudo, foi frequentemente reduzida a determinismos ou a descrições naturalistas, perdendo sua dimensão histórica e social. Pierre George (1971), ao retomar essa tradição francesa, estabelece distinção analítica entre *milieu* (meio) e *environnement* (ambiente): o meio designa a base material (natural e construída), enquanto o ambiente compreende o meio acrescido do sistema de relações sociais que o organiza.

Até o final do século XIX, o uso desses termos estava circunscrito ao estudo da natureza; no século XX, sobretudo a partir da década de 1970, passou a englobar as interações entre sociedade e natureza, marcando uma ampliação conceitual significativa (Mendonça, 2002). Esse alargamento deve muito à contribuição de Engels (1979), que concebeu ser humano e natureza como partes de um mesmo movimento, superando a dicotomia que tratava a natureza predominantemente como recurso (Moreira, 2020).

No campo geográfico brasileiro, essa ampliação conceitual foi reelaborada por diferentes correntes, conforme demonstrado na seção anterior. Na perspectiva crítica, que tende a tratar o meio como sinônimo de espaço geográfico, Ab'Sáber (2005) propôs o ambiente total, que integra a herança natural (meio) e a organização social; Suertegaray (2021) analisa a produção social do ambiente, enfatizando que "o ambiente contém o meio (orgânico), mas é um produto social". Nessa mesma direção, Pontuschka e Contin (2006) reforçam a dimensão social do conceito de ambiente, ao destacar sua articulação com os processos sociais desde a década de 1970.

A Geografia Humanística, por sua vez, introduz uma distinção fundamental: o meio não é apenas substrato material ou produto social, mas mediação — relação vivida, experienciada, atravessada pela percepção, pelos significados e pelos vínculos afetivos que os sujeitos estabelecem com o lugar. Oliveira (2012) enfatiza o ambiente da percepção e o mundo vivido, enquanto Berque (2010), em perspectiva fenomenológica, propõe o conceito de *mediância*: o meio não é nem objeto

(natureza externa) nem sujeito (representação mental), mas a relação dinâmica entre ambos, constituída historicamente e culturalmente.

Milton Santos (1995, p. 698) estabelece como premissa fundamental que "não existe meio ambiente diferente de meio". Tanto a geografia como a sociologia, desde o final do século XIX, assentam suas bases nessa ideia de meio: pensadores como Humboldt, Ritter, Vidal de La Blache e Durkheim buscaram refletir sobre a relação sociedade-natureza considerando o entorno das sociedades como dado essencial da vida humana. Recusando qualquer separação, Santos periodiza essa relação em meio natural, meio técnico e meio técnico-científico-informacional, afirmando que "nada é puramente social, mas igualmente técnico", demonstrando que os agravos ao meio ambiente são agravos ao próprio meio de vida humano.

No plano institucional, a Conferência de Estocolmo (1972) reconheceu o meio ambiente como conjunto de fatores naturais, sociais, econômicos e culturais interdependentes, deslocando-o do campo estritamente ecológico para o das relações entre sociedade e natureza. No Brasil, esse processo influenciou a criação da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) (Lei nº 6.938/81), que o define como "o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas". A Constituição Federal de 1988 aprofundou esse marco ao elevar o meio ambiente à condição de direito fundamental. No plano internacional, a Rio-92 consolidou esse deslocamento ao vincular o conceito ao desenvolvimento sustentável, tornando-o referência normativa global.

No campo jurídico, Araújo (2019) sistematiza a pluralidade interpretativa ao identificar quatro dimensões do conceito: o meio ambiente natural (biosfera, fauna, flora, solo, águas e atmosfera); o meio ambiente artificial (espaço urbano construído); o meio ambiente cultural (patrimônio histórico, artístico e digital); e o meio ambiente do trabalho. Essa sistematização revela que o conceito não se reduz à natureza, mas abrange o espaço construído e as condições do trabalho humano. A autora destaca que a Constituição de 1988, embora eleve o meio ambiente a direito fundamental, não o define com precisão, permitindo interpretações que oscilam entre a restrição aos recursos naturais e a amplitude de todas as formas de vida. Para superar essas limitações, Araújo (2019) defende uma racionalidade transdisciplinar que integre saberes populares, técnicos e modos de vida culturais, superando a dicotomia entre biocentrismo e antropocentrismo.

Santos (1995, p. 703) denuncia o que denomina "Natureza espetáculo": quando o meio ambiente, mediado pela mídia, substitui a "Natureza Histórica, lugar de trabalho de todos os homens", ocultando as relações sociais que produzem o espaço. Para o autor, "muitos movimentos ecológicos, levados pela mídia, destroem, mutilam ou reprimem a Natureza" (Santos, 1995, p. 703).

Essa crítica converge com a preocupação de Ab'Sáber (2005, p. 22), para quem a escola "não fixa a noção de ambiente total", reduzindo a educação ambiental à contemplação da natureza, sem compreender as relações entre sociedade e território.

No plano político, Carlos (2007, p. 31) demonstra que o espaço funciona como "instrumento da ação, meio de controle, logo de dominação e de poder", produzindo hierarquias espaciais centradas no processo de acumulação. A autora alerta que o espaço se constitui como elemento central "das estratégias da reprodução" (Carlos, 2007, p. 13), evidenciando que a definição de meio ambiente nunca é neutra, mas atravessada por relações de poder.

Acselrad (2004) aprofunda essa perspectiva ao conceituar o meio ambiente como "uma construção variável no tempo e no espaço, um recurso argumentativo a que atores sociais recorrem discursivamente através de estratégias de localização conceitual nas condições específicas da luta social", afirmando que ele constitui "um terreno contestado material e simbolicamente" cuja nomeação "redistribui o poder sobre os recursos territorializados". Para o autor, o meio ambiente é dinamicamente apropriado por atores sociais em contextos de desigualdades sociopolíticas, recusando a ideia de um "meio ambiente único" ao qual corresponderia uma "consciência ambiental também única".

Moreira (2020, p. 33) demonstra que a estrutura ecológico-territorial capitalista é uma "totalidade homem-meio rupturada", marcada pela "expropriação-separação recíproca do homem e da natureza originada pela acumulação primitiva". Para o autor, a separação cidade-campo, decorrente dessa ruptura, constitui o "fundamento do arranjo territorial" do capitalismo, evidenciando que a fragmentação do meio ambiente não é natural, mas produto histórico de relações sociais de produção. Jacobi (2008, p. 28) compreende o meio ambiente como "um habitat socialmente criado"; e Rehbein (2010, p. 172) sintetiza que meio, ambiente e natureza possuem significados "socioculturalmente instituídos", flexíveis o suficiente para remeter à "possibilidade de múltiplas articulações teórico-metodológicas".

Essas distinções não são terminológicas, mas expressam diferentes projetos epistemológicos e políticos para a Geografia. Elas revelam três perspectivas recorrentes: a perspectiva naturalista, que tende a reduzir o meio à natureza, tratando-a como substrato físico-biológico externo à sociedade; a perspectiva antropocêntrica, que subordina a natureza à ação humana, frequentemente instrumentalizando-a como recurso; e a perspectiva fenomenológica, que enfatiza a experiência vivida e os significados atribuídos ao meio, mas pode negligenciar as determinações materiais. Superar essas tensões exige compreender o meio como totalidade complexa, relacional e contraditória, na qual natureza, sociedade e técnica se articulam em processo histórico, sem reduzir

a experiência espacial à materialidade nem dissociar a experiência das condições materiais que a produzem.

Mais do que uma questão terminológica, a disputa em torno desses conceitos revela que a definição de meio ambiente nunca é neutra: ela implica escolhas sobre quem tem direito ao espaço, como a natureza é valorada e quais relações entre sociedade e território são consideradas legítimas.

Essas tensões teóricas manifestam-se também na prática docente. Professores que trabalham com o Estudo do Meio frequentemente não explicitam distinções conceituais entre meio, meio ambiente e ambiente, empregando esses termos de forma intercambiável. Quando utilizam a metodologia do Estudo do Meio em sua acepção ampla, tendem a mobilizar o conceito de meio como totalidade; contudo, quando o trabalho se articula à educação ambiental, observa-se frequentemente um olhar maior para a dimensão natural, ou uma disputa não resolvida entre as dimensões social e natural. Em outros casos, ao fortalecer a dimensão social, deixa-se em segundo plano a dimensão físico-natural.

Por isso o trabalho interdisciplinar é fundamental: ele mobiliza olhares para diferentes dimensões do meio, que é ao mesmo tempo totalidade objetiva e construção subjetiva do sujeito em sua relação com o mundo. O Estudo do Meio deve cultivar um olhar integrador que articule o físico-natural, o histórico-social e a experiência do sujeito, evitando a fragmentação conceitual que naturaliza a separação entre sociedade e natureza ou reduz o meio a apenas uma de suas dimensões. Nem sempre um mesmo Estudo do Meio consegue abordar todas as dimensões com igual profundidade, mas o importante é manter esse horizonte integrador.

Essa oscilação revela que as disputas conceituais não são apenas acadêmicas, mas atravessam o trabalho pedagógico, as questões político-territoriais e a crise ambiental planetária. Discutir essas contradições é fundamental para o Estudo do Meio, que deve desvelar as múltiplas temporalidades, espacialidades e relações de poder inscritas no espaço.

2.2.5 O Meio como totalidade complexa, contraditória e relacional: perspectivas pedagógicas e geográficas

A compreensão do Meio como totalidade complexa, contraditória e relacional encontra fundamentos tanto na tradição pedagógica quanto na reflexão geográfica. Autores como Dewey, Piaget, Vygotski, Debesse-Arviset, Clausse, Nidelcoff, Magaldi, Pontuschka e Freire contribuíram,

cada qual a seu modo, para afirmar o Meio como categoria pedagógica fundamental, recusando sua redução a cenário ou pano de fundo da ação educativa.

Para Dewey (1979), o meio constitui o campo da experiência educativa: toda aprendizagem genuína ocorre pela interação ativa do sujeito com o ambiente. Para o autor, a educação não é preparação para a vida, mas a própria vida em processo de transformação.

Piaget (1973) demonstra que o desenvolvimento cognitivo ocorre na interação ativa do sujeito com o meio, superando tanto o inatismo quanto o empirismo. Oliveira (2017), na perspectiva da Geografia humanística, articula a epistemologia piagetiana com a experiência vivida do meio, compreendendo a percepção ambiental como construção ativa mediada pelas estruturas do sujeito, cujo resultado "se apresenta como resultado da equilibração entre suas estruturas internas (biológicas e mentais) e as externas (ambientais, culturais, sociais, econômicas)" (Oliveira, 2017, p. 128). Essa articulação é fundamental para o Estudo do Meio, pois evidencia que a leitura do território não é mera observação, mas processo de construção de significados que mobiliza tanto as estruturas cognitivas quanto a experiência sensível e afetiva do sujeito.

Em estudos de pedologia, Vygotski aborda o meio na relação com o desenvolvimento do ser humano. Vygotski (2010) afirma que o meio não pode ser analisado como uma condição estática e exterior ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. À medida que a criança se desenvolve, modifica-se também a atitude do meio em relação a ela, estabelecendo uma relação bidirecional. O fundamental não é o meio em si, mas a relação que a criança estabelece com ele. Na leitura de Jerebtsov (2014 apud Paula, 2019), para Vygotski, o ser humano e o meio formam um sistema integrado e indissociável, uma "unidade com o meio". Assim, o meio configura-se como o espaço simbólico e intersubjetivo das relações culturais, no qual o desenvolvimento ocorre pela mediação e interação social, constituindo a personalidade através das vivências compartilhadas.

Maurice Debesse (1963) propôs uma abordagem integradora que articula aspectos geográficos, psicológicos e sociais, concebendo o Meio como sistema de relações bidirecionais entre indivíduo e ambiente, no qual múltiplas determinações, físicas, familiares, escolares e comunitárias, configuram as experiências formativas. Debesse-Arviset (1973, p. 14) desdobra essa concepção para o plano didático ao afirmar que "o ambiente é um livro que é preciso aprender a ler geograficamente" (tradução nossa), por meio da observação direta que revela a interdependência entre elementos naturais e humanos, defendendo que observações simples sobre o entorno têm maior utilidade educativa do que aulas expositivas.

Arnold Clausse (1968) propõe um duplo movimento metodológico: introduzir o meio na escola e levar a escola ao meio, organizando a sala de aula como *milieu* que favoreça a construção do conhecimento por métodos funcionais baseados na resolução de problemas.

Na América Latina, Nidelcoff (1988) concebe o Meio como a realidade concreta dos estudantes, abarcando o entorno escolar, o bairro, a comunidade e as relações sociais, econômicas, culturais e políticas que constituem o cotidiano. Ela articula o Estudo do Meio à pedagogia crítica e supera concepções naturalistas ao compreender o Meio como espaço marcado por contradições e relações de poder que exigem investigação sistemática. Partir do Meio constitui, para a autora, necessidade pedagógica fundamental: conecta conteúdos escolares à experiência dos estudantes, rompe com o verbalismo, valoriza saberes populares e desenvolve consciência orientada à intervenção na realidade.

No Brasil, Magaldi (1965) compreende o ser humano como impensável fora do meio, estabelecendo uma relação de constituição mútua. O meio é concebido como um todo indissociável e orgânico, caracterizado pela comunicação dinâmica entre elementos que, nas salas de aula, aparecem artificialmente compartimentados em disciplinas. Fundamentada em Clausse (1961), a autora argumenta que o Estudo do Meio coloca crianças e adolescentes diante de complexos vivos e reais, conjuntos de significação funcional que se ampliam gradativamente, permitindo distinções, análises e sínteses indispensáveis à construção do conhecimento. Magaldi distingue o meio vivido (ponto de partida pedagógico) do meio real (amplo e global da civilização), este último compreendido como conquista paulatina do universo mental do jovem.

Pontuschka (1994), referência central do Estudo do Meio no campo pedagógico-geográfico, recupera Angel Marques para definir o meio como "conjunto de realidades externas ao sujeito, que age sobre ele e sobre o qual o sujeito age, procurando não perder jamais de vista o contexto natural e humano" (Marques *apud* Pontuschka, 1994). Essa formulação afirma a bidirecionalidade da relação sujeito-meio e recusa o naturalismo ao incluir o contexto humano como constitutivo do meio, convergindo com Santos (1995; 1996), que recusa qualquer separação entre sociedade e natureza.

Pontuschka (1994; 2004; 2007) consolidou o Estudo do Meio como metodologia de perspectiva crítica, afirmando que "o meio é uma Geografia viva", onde é preciso "saber ver" e "dialogar com a paisagem". Para a autora, o meio começa pelo próprio corpo, "nossa primeira morada", e se expande para múltiplas dimensões da existência: histórica, política, econômica e espacial. Para Pontuschka (1994; 2004a, p. 260), "não existem lugares privilegiados, não há lugares pobres" para o Estudo do Meio: é preciso "saber 'ver', saber 'dialogar' com a paisagem, detectar os problemas existentes na vida de seus moradores". O Estudo do Meio não se limita a observar

elementos isolados: trata-se de desvendar a teia de relações sociais subjacente à paisagem aparente, permitindo que alunos e professores, em processo coletivo e interdisciplinar, produzam conhecimento sobre a realidade vivida e suas tensões.

Paulo Freire (1967; 1983; 1997) fundamenta essa perspectiva em dimensão emancipatória: os seres humanos, ao agirem sobre o mundo, modificam-no e, ao modificá-lo, transformam-se a si mesmos. Ele afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos para promover a conscientização e a práxis transformadora. Essa convergência entre Freire e Pontuschka (1994; 2007) fundamenta o Estudo do Meio como prática pedagógica que articula leitura crítica do território e produção coletiva de conhecimento, superando a mera observação para desvendar as relações sociais que constituem a paisagem e suas tensões.

A multidimensionalidade do meio exige que sua compreensão pedagógica articule dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, políticas e existenciais. O Estudo do Meio, além da construção de conceitos científicos, implica a formação de sujeitos capazes de ler criticamente o território, de reconhecer-se como parte dele e de atuar em sua transformação.

Clausse (1968) distinguiu quatro dimensões constitutivas do meio: o natural, o humano, o técnico e o da comunicação. Drouin e Astolfi (1987), na Didática das Ciências, observaram que o conceito de meio frequentemente aparece de forma implícita em textos científicos, sem definições precisas, apresentando variabilidade de significados relacionados às etapas históricas de sua construção. No contexto pedagógico, o termo é amplamente empregado em situações didáticas, mas raramente explorado de forma sistemática e conceitual. Os autores identificaram seis categorias para compreender o termo: meio-objeto ou meio-lugar; meio-harmonia; meio-recurso; meio-conjunto de componentes; elementos e interdependência; e meio biorelativo ou biocentro. Na perspectiva da Educação Ambiental, Sauvé (2005) propôs paradigmas que dialogam com essas categorias: meio como natureza; meio como recurso; meio como problema; meio como lugar para se viver; meio como biosfera; e meio como projeto comunitário, reforçando as diferentes dimensões do meio e seu caráter interdisciplinar.

No contexto da política curricular brasileira, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (Paraná, 2006) estruturam o ensino de Geografia em quatro dimensões: política, socioeconômica, socioambiental e cultural-demográfica, convergindo com a proposição de compreender o meio como totalidade complexa.

A partir dessas contribuições, propomos compreender o meio como totalidade que articula seis dimensões inter-relacionadas: socioeconômica, físico-natural, geopolítica, ético-ambiental,

cultural-simbólica e espaço-temporal-escalar. Essas dimensões não são compartimentos estanques, mas aspectos de uma mesma realidade complexa que se manifestam simultaneamente na prática educativa. Ao investigar um rio urbano, por exemplo, o Estudo do Meio articula: a dimensão socioeconômica (ocupação das margens, infraestruturas de saneamento, uso industrial da água); a dimensão físico-natural (processos geológicos, geomorfológicos, climáticos, atmosféricos, hidrológicos e biogeográficos); a dimensão geopolítica (conflitos por acesso à água, políticas públicas, gestão de bacias hidrográficas); a dimensão ético-ambiental (responsabilidade pela poluição, direito à água, justiça socioambiental); a dimensão cultural-simbólica (memórias do rio, simbolismos, identidades locais, transformações da paisagem); e a dimensão espaço-temporal-escalar (transformações históricas do rio, articulação entre escalas local, regional e global). Essas dimensões, que desenvolveremos na Seção IV, superam tanto a fragmentação disciplinar quanto as dicotomias natureza/sociedade, objetivo/subjetivo e local/global, constituindo aspectos de uma mesma realidade complexa que se manifestam simultaneamente na prática educativa.

A abordagem integradora das dimensões do Meio não constitui apenas uma opção metodológica, mas uma exigência da própria complexidade do real. À luz das contribuições geográficas e pedagógicas discutidas, compreendemos o Meio do Estudo do Meio como categoria pedagógico-geográfica historicamente produzida, geograficamente diferenciada e pedagogicamente investigável a partir do espaço vivido pelos(as) estudantes. Trata-se de uma totalidade complexa, relacional e contraditória, constituída pela articulação entre processos físico-naturais, sociais, técnicos, culturais, políticos, éticos e espaço-temporais. Nessa perspectiva, o Estudo do Meio ultrapassa a observação fragmentada da realidade e constitui uma mediação entre a experiência vivida, os processos socioespaciais e a interpretação teórica, favorecendo a leitura crítica do espaço e uma práxis educativa orientada à sua transformação, conforme propõe Freire (1987; 1996).

2.3 MATRIZES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS E RESSIGNIFICAÇÕES DO ESTUDO DO MEIO

Nesta seção, investigamos como o conceito de Meio foi construído pedagogicamente, dando origem ao Estudo do Meio. Constituído como construção social e pedagógica historicamente situada, o Estudo do Meio emerge do diálogo com diferentes matrizes do pensamento educacional e geográfico, caracterizando-se como metodologia interdisciplinar de integração entre teoria e prática

mediante observação e investigação direta da realidade. Identificar essas matrizes fundantes é condição para situá-lo historicamente, reconhecer suas filiações teóricas e ressignificá-lo à luz das perspectivas críticas contemporâneas. A sistematização baseou-se em fontes diversas: revisão bibliográfica sobre história da educação e do pensamento geográfico, análise de documentos históricos e relatos de experiências educacionais.

Pontuschka (1994, p. 249) situa o Estudo do Meio em uma tradição escolar comprometida com uma educação conectada à realidade concreta dos sujeitos, inspirada em educadores como Ferrer i Guardia e Célestin Freinet, cujo foco recai na aprendizagem "mais perto da vida". A autora identifica o caráter dinâmico e contextual do conceito, que se reconfigura segundo especificidades temporais, institucionais e das práticas docentes. Goettems (2006, p. 52) acrescenta a dimensão coletiva: trata-se de resultado histórico do trabalho de inúmeros educadores que, ao longo de décadas, consolidaram a metodologia por ciclos de experimentação, reflexão crítica e sistematização. Isso explica tanto o risco do uso indiscriminado do termo, que dilui critérios epistemológicos e ético-políticos, quanto a potência de sua historicidade colaborativa.

Ao longo de sua trajetória, o Estudo do Meio foi reconfigurado por múltiplos fatores: correntes geográficas, pedagógicas e filosóficas; conjunturas sociopolíticas e econômicas; e distintas concepções de educação e sociedade. Sua plasticidade — entendida como a capacidade de incorporar novas demandas preservando núcleos estruturantes (experiência direta, interdisciplinaridade, articulação teoria-prática, leitura crítica da realidade e formação cidadã) — explica sua permanência como prática legitimada. Ao mesmo tempo, essa plasticidade impõe a necessidade de intencionalidade e clareza de critérios nas práticas contemporâneas.

Docentes e pesquisadores(as) raramente atuam com uma única matriz, mas combinam traços de diferentes abordagens que influenciaram sua trajetória, de acordo com os objetivos formativos e os contextos socioeducativos.

A partir desse processo histórico de disputas e hibridizações, identificamos, para fins analíticos, oito matrizes pedagógicas que orientam as práticas de Estudo do Meio e que serão analisadas a seguir.

1. **Educação tradicional e concepções positivistas:** enfatiza a descrição objetiva do meio físico-natural (relevo, clima, flora, fauna) e dos aspectos humanos quantificáveis (população, economia, infraestrutura), valorizando o desenvolvimento de habilidades de observação sistemática, registro ordenado e classificação taxonômica. Concebe o meio como objeto de conhecimento externo ao sujeito, passível de mensuração e classificação segundo leis naturais e sociais invariantes. Possui rigor metodológico e potencial para a alfabetização científica inicial, mas tende a reduzir a

complexidade socioambiental, invisibilizar relações de poder e naturalizar fenômenos históricos e socialmente construídos.

2. **Educação libertária:** fundamenta-se na autonomia radical, na autogestão e na recusa de hierarquias autoritárias. Concebe o meio como espaço de experimentação livre, organização cooperativa e vivência autogestionária. Valoriza a livre iniciativa, a solidariedade e a construção coletiva não diretiva. Fomenta o protagonismo estudantil e a consciência libertária, mas apresenta risco de dispersão metodológica e fragilidade analítica quando não articulada a processos de reflexão coletiva, além de tensões com estruturas escolares institucionalizadas.

3. **Concepção experimental e escolanovista:** fundamenta-se na aprendizagem pela experiência direta, na atividade prática e no protagonismo discente. Concebe o Meio como espaço de experiência e investigação. Em sua vertente funcionalista, enfatiza a adaptação do sujeito ao meio social; em sua vertente progressista, associada a autores como Dewey e Anísio Teixeira, valoriza a vivência democrática e a transformação da realidade. Favorece o engajamento, a motivação e o desenvolvimento de habilidades investigativas. Contudo, pode resultar em ativismo desvinculado de reflexão teórica ou, em sua vertente adaptativa, na naturalização das estruturas sociais existentes, quando não sustentada por mediação pedagógica consistente.

4. **Concepção neopositivista e tecnicista:** fundamenta-se na racionalidade técnica, na eficiência e no controle científico do processo educativo. Concebe o Meio como conjunto de variáveis passíveis de controle, mensuração e manipulação para a otimização da aprendizagem. Valoriza a programação instrucional, os objetivos operacionais e a avaliação baseada no desempenho. Embora favoreça a sistematização e a eficiência, tende ao reducionismo behaviorista, à fragmentação do conhecimento e ao esvaziamento da dimensão crítica. Em relação à matriz positivista, aprofunda a despolitização da educação ao tomar a neutralidade técnica como valor em si mesma.

5. **Concepção humanística-fenomenológica:** valoriza a experiência vivida, a subjetividade, a afetividade e o pertencimento nas relações com o meio. Concebe-o como espaço vivido, construído por percepções, memórias e significados, com ênfase na dimensão simbólica, na corporeidade e na topofilia. Amplia as dimensões simbólicas e culturais, promove engajamento afetivo com lugares e valoriza experiências singulares. Como limites, apresenta risco de relativismo e subjetivismo quando não articulada a análises estruturais, podendo negligenciar determinações materiais e relações de poder.

6. **Concepções socioambientais:** integram as dimensões social e ambiental, reconhecendo que problemas ambientais envolvem também questões sociais, econômicas e culturais. Concebem o meio como produto da interação entre natureza e sociedade, articulando-se aos discursos de

desenvolvimento sustentável e responsabilidade socioambiental. Promovem educação ambiental, gestão participativa e práticas sustentáveis, valorizando o diálogo de saberes. Como limite central, tendem a minimizar conflitos e contradições estruturais ao focar em mudanças comportamentais individuais sem questionar o modelo de desenvolvimento, distinção que as separa das concepções crítico-emancipatórias.

7. **Concepções crítico-sociais e emancipatórias:** fundamentam-se na pedagogia histórico-crítica, na educação libertadora, na educação ambiental crítica, na ecologia política e nos estudos sobre justiça ambiental. Concebem o Meio como espaço de contradições sociais, conflitos territoriais e relações de poder, articulando a análise das estruturas de dominação a processos educativos transformadores. Caracterizam-se pela práxis, ação e reflexão, pela problematização, pelo diálogo horizontal e pela articulação entre saberes populares e conhecimento científico. Buscam formar sujeitos capazes de compreender as raízes estruturais dos problemas e atuar coletivamente na construção de sociedades mais justas. Como limites, enfrentam resistências institucionais e requerem formação docente consistente, tempo, condições materiais e apoio institucional.

8**. Tendências contemporâneas:** destacam a hibridização físico-social-digital do Meio, os fluxos informacionais e as escalas globais de análise. Nessa perspectiva, o Meio é compreendido como espaço geográfico híbrido, constituído por interações presenciais e virtuais, mobilidades ampliadas e problemáticas emergentes, como ciberespaço, redes sociotécnicas, mudanças climáticas, fluxos migratórios e globalização. Incorporam dados geoespaciais, como SIG e sensoriamento remoto, mídias interativas e metodologias participativas digitais, ampliando as possibilidades de investigação e articulando questões locais a processos globais. Seus limites incluem a possível tecnicização excessiva, o afastamento da materialidade local e a reprodução das desigualdades de acesso às tecnologias digitais.

2.3.1 Matrizes fundantes do Estudo do Meio

Esta subseção examina como as matrizes internacionais apresentadas anteriormente, especialmente o movimento escolanovista, a Educação Libertária e a Pedagogia Freinet, contribuíram para o Estudo do Meio e foram recepcionadas no contexto brasileiro. Essas três correntes estabeleceram os princípios da aprendizagem ativa, da educação integral, da autonomia discente e do contato direto com a realidade, elementos estruturantes do Estudo do Meio.

2.3.1.1 Estudo do Meio no movimento escolanovista

A observação direta do meio emergiu como prática pedagógica central no movimento da Educação Nova, ou Escola Nova, como ficou internacionalmente conhecido. Influenciada pelos princípios de educação sensorial de Pestalozzi (1997), essa abordagem promoveu renovação escolar fundamentada na aprendizagem ativa e no contato direto com o meio. Ao longo do século XX, a internacionalização do movimento permitiu que a observação direta do Meio se adaptasse a diferentes contextos culturais, consolidando-se como prática interdisciplinar que integrou contribuições de médicos, psicólogos, pedagogos, filósofos, professores, geógrafos e biólogos.

A pedagogia escolanovista fundamentava-se no princípio de que "o meio é vida", defendendo que o ambiente escolar deveria ser moldado pelos interesses e necessidades do desenvolvimento infantil. Essa perspectiva promovia educação prática e ativa, privilegiando inicialmente escolas localizadas em áreas rurais para favorecer o contato direto com o meio natural; quando tal localização não era possível, buscava-se recriar esse contato mediante hortas, oficinas e atividades de observação e experimentação, com mínima interferência adulta. Com o avanço da industrialização e da urbanização, a metodologia expandiu-se para incorporar também o meio social, valorizando a integração entre escola, família e comunidade; a educação passou a partir de experiências concretas no meio próximo, ampliando-se progressivamente conforme o desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Ferrière, 1921; Duval, 2002).

A consolidação metodológica resultou de processo colaborativo internacional, com cada país contribuindo com elementos específicos. Na França, três experiências foram fundamentais para a estruturação do *Étude du Milieu*. A École des Roches (1899), fundada por Edmond Demolins (1852–1907), representou a primeira experiência francesa de Escola Nova: promovia formação integral que contemplava mente, corpo e espírito por meio de excursões pedagógicas, trabalhos em hortas e oficinas e visitas a áreas rurais e comerciais, estabelecendo modelo de articulação entre teoria e prática que influenciou a pedagogia francesa (Duval, 2002).

O Plano Langevin-Wallon (1944–1947) buscou democratizar o ensino propondo escola conectada ao meio social. Henri Wallon, fundamentado em sua psicologia genética, defendia que a interação concreta da criança com o meio físico e social constituía a base para aprendizagem significativa, incluindo atividades práticas, visitas a fábricas, museus e instituições públicas e projetos investigativos da realidade local. As *classes nouvelles* (1945–1952) completaram esse ciclo renovando o ensino secundário ao adotar métodos ativos que integravam o *Étude du Milieu* ao currículo,

enfatizando o trabalho no campo e no ambiente fabril e promovendo aprendizagens a partir do meio natural, social e cultural (Duval, 2002).

Na Bélgica, duas experiências destacaram-se na estruturação do Estudo do Meio, cada uma por via distinta. Ovide Decroly (1871–1932) desenvolveu abordagem curricular baseada em "centros de interesse", voltados às necessidades humanas fundamentais, como alimentação, proteção, defesa e trabalho, e à compreensão do meio natural, social e histórico; sua metodologia influenciou o programa belga de ensino fundamental, estruturado desde 1936 com base no *Étude du Milieu*. A escola de Bierges-les-Wavre, fundada por Faria de Vasconcelos, materializou esses princípios em internato rural que articulava currículo flexível centrado no interesse estudantil, alternância entre atividades intelectuais, físicas, artísticas e práticas, e avaliação formativa. O *Étude du Milieu* constituía o núcleo articulador teoria-prática: visitas de estudo estruturadas em ciclo de preparação, com planejamento de trajeto, pesquisa documental e agendamentos; observação sistemática dos aspectos físicos e humanos; e documentação posterior por conferências, exposições e materiais coletados (Vasconcelos, 2015).

Na Suíça, Adolphe Ferrière (1879–1960) sistematizou os princípios fundamentais da Escola Nova: atividade como motor da aprendizagem, centralidade da experiência pessoal e do interesse da criança como ponto de partida, individualização dos percursos formativos e auto-organização cooperativa. Em 1899, junto com Pierre Bovet e Édouard Claparède, fundou o Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN), organização destinada a estudar e conectar as escolas novas internacionalmente (Duval, 2002).

Nos Estados Unidos, a Educação Progressista, influenciada pela pedagogia pragmática de John Dewey (1859–1952), destacou-se como uma das principais vertentes do escolanovismo. Dewey defendia a aprendizagem pela experiência (*learning by doing*), enfatizando a resolução de problemas reais e a articulação entre teoria e prática. A Laboratory School da Universidade de Chicago (1896–1904) exemplificou essa abordagem com currículos integrados que exploravam o entorno urbano, rural e industrial como laboratório de aprendizado, concebendo a educação como processo de reconstrução da experiência pelo método investigativo, no qual o estudo do entorno desempenhava papel central.

No contexto italiano, a partir da década de 1950, o Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), inspirado em Freinet, ampliou o reconhecimento da *ricerca sull'ambiente* (pesquisa do meio) como prática pedagógica estruturante. Essa metodologia articulava observação sistemática, entrevistas, levantamento documental, cartografia participativa e análise crítica das transformações territoriais (Boscolo, 2007).

Em artigo publicado no número inaugural de *L'information géographique*, principal periódico da geografia escolar francesa, o geógrafo René Clozier e a pedagoga Debesse-Arviset (1936) defendem que a observação direta é o método mais desejável para a formação de futuros professores nas escolas normais, método já recomendado pelo programa oficial francês de 1923 para as escolas primárias. Para que pudessem aplicá-lo em suas classes, os alunos-mestres necessitavam de treinamento rigoroso, realizado por meio de *leçons-excursions* que incluíam croquis, fotografias e análise das paisagens físicas e humanas, partindo do estudo do *pays* para ampliar progressivamente o horizonte até a noção de região. Nesse mesmo período, as pedagogias ativas, ancoradas na tradição intuitiva de Pestalozzi e no pragmatismo do movimento escolanovista, sustentaram a expansão do Estudo do Meio como investigação orientada pela experiência, pelo trabalho de campo e pela descoberta (Debesse, 1957; Pontuschka, 1995; Zanatta, 2012).

Cousinet (*apud* Raillon, 2010, p. 117) afirma que todos os pedagogistas do estudo do meio, desde Mabel Barker, insistiram na necessidade de "[...] pôr o escolar em presença do real geográfico, mas sob a condição [...] de que esse real seja, de maneira qualquer, geografizado, pois o mesmo sítio natural é uma realidade artística para os artistas, uma realidade geológica para os geólogos, uma realidade botânica para os botânicos". A simples presença do aluno diante do real não era suficiente: ver o mesmo sítio não é ver a mesma coisa, pois o que se vê depende das categorias com que se olha. Essa tensão entre estar no meio e aprender a partir dele atravessaria todo o movimento escolanovista como questão constitutiva, nunca plenamente resolvida.

Raillon (2010, p. 26) registra que Cousinet criticava práticas de professores que organizavam passeios escolares com programa de observações rigoroso e antecipado, nomeando-as "estilo educação nova de estudo do meio ambiente". Sua crítica incidia sobre o excesso de rigidez prévia, que sufocava a espontaneidade investigativa dos(as) estudantes. Pontuschka, décadas depois, identificaria problema distinto: o esvaziamento metodológico por falta de problematização. Embora partam de diagnósticos opostos — um contra o excesso de controle, outro contra a ausência de rigor —, ambas as críticas convergem na recusa do uso do rótulo sem a substância do método.

Essa tensão atravessou também a tradição didática espanhola da Geografia. Sánchez Ogallar (1995) sistematiza o *estudio del medio* (estudo do meio) como categoria central da didática geográfica, situando-o em continuidade com a tradição escolanovista de Ferrière, Freinet e da Institución Libre

de Enseñanza (ILE)[6]. Para o autor, o estudo do meio concretiza-se nas práticas de trabalho de campo e excursões, cuja função é articular observação direta, indagação metodológica e aprendizagem de conceitos e procedimentos geográficos numa perspectiva interdisciplinar, dimensão historicamente ausente de um ensino no qual "predominaram enfoques estritamente disciplinares, metodologia verbalista e livresca" (Sánchez Ogallar, 1995, p. 6, tradução nossa). Sánchez Ogallar alerta, contudo, para dois desvios que esvaziam esse potencial: o ativismo sem estrutura, que confunde atividade com aprendizagem, e o localismo, que reduz o estudo do meio ao entorno imediato como fim em si mesmo, quando seu verdadeiro papel é o de "laboratório para aplicar e verificar os princípios gerais" que a Geografia explica (Sánchez Ogallar, 1995, p. 7, tradução nossa). O estudo do meio representa, nesse quadro, uma resposta simultaneamente à fragmentação disciplinar e ao empirismo ingênuo: nem conteúdo sem experiência, nem experiência sem conceito.

A ascensão do Estudo do Meio na Escola Nova relaciona-se tanto ao seu potencial de dinamizar a aprendizagem quanto à sua funcionalidade em projetos de formação cívica e racionalização organizativa. Ao conjugar ideais de solidariedade, civismo e modernização, o movimento de renovação do ensino incorporou também dispositivos de eficiência e normalização capitalistas, desviando-se parcialmente de seus enunciados emancipatórios iniciais. Essa tensão explica por que duas das correntes pedagógicas que mais consequentemente questionaram seus limites, a Pedagogia Freinet e a Educação Libertária de Ferrer i Guardia, desenvolveram trajetórias próprias, tratadas nas seções seguintes.

Escolanovismo no Brasil e Estudo do Meio

As ideias escolanovistas chegaram ao Brasil em 1882 com as propostas de Rui Barbosa (1849–1923) para a Reforma do Ensino Primário (Zanatta, 2012). Influenciado pelo método intuitivo de Pestalozzi e pela *Lição das Coisas* de Calkins, Rui Barbosa propôs uma nova abordagem para os conteúdos escolares, especialmente na Geografia, ao introduzir a relação homem-meio como eixo central: a disciplina deveria abordar tanto as influências do meio natural sobre o homem quanto as transformações realizadas pelo homem no espaço, dimensão até então negligenciada nos manuais escolares (Zanatta, 2012). Ele defendia que o ensino de Geografia fosse "um estudo cheio de vida e

[6] A Institución Libre de Enseñanza (ILE) foi fundada em 1876 em Madrid por Francisco Giner de los Ríos e outros professores universitários afastados de seus cargos por defenderem a liberdade de cátedra. De orientação laica, a ILE desenvolveu uma pedagogia centrada na observação direta, no contato com a natureza e nas excursões escolares como método de conhecimento do território (Fundación Francisco Giner de Los Ríos, s.d.).

interesse", baseado na observação concreta dos fenômenos, partindo do próximo para o distante, com o uso de excursões escolares, mapas e globos como recursos pedagógicos, pois "só pelo método da observação real é que o aluno conseguirá formar ideia correta dos fenômenos geográficos e fixar indestrutivelmente no espírito as aquisições realizadas" (Barbosa, 1946 [1883], p. 309).

Apesar do pioneirismo, em algumas aplicações da Lição das Coisas, o professor mantinha protagonismo excessivo, enquanto o aluno permanecia passivo. Ainda assim, essa metodologia influenciou o escolanovismo no Brasil e promoveu novas abordagens nos conteúdos geográficos (Zanatta, 2012). O escolanovismo avançou em duas etapas. Na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), reuniram-se intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, criando o espaço institucional para o debate pedagógico. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova traduziu esse debate em programa político para modernizar o sistema educacional e atender, entre outros fatores, às demandas do desenvolvimento industrial (Bevilaqua, 2021).

Foi nesse cenário que Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884–1953) sistematizou uma Geografia escolar moderna, fundamentada na pedagogia ativa e nos princípios que fundamentariam o que se convencionou denominar Estudo do Meio. Em *Methodologia do Ensino Geographico* (1925), delineou uma didática assentada na progressão por "círculos concêntricos" — do simples e próximo ao complexo e distante — e na observação em níveis, da percepção sensorial à investigação científica planejada, com finalidades explícitas, plano de trabalho e critérios de registro (Rocha, 2009; Zanatta, 2013). Essa arquitetura concretizava-se nas excursões, entendidas não como simples passeio, mas como dispositivos de investigação que faziam a ponte entre o método da ciência geográfica e a prática escolar.

Delgado de Carvalho (1941) associava as excursões ao núcleo metodológico do trabalho de campo, organizando-as em ciclo integrado de cinco momentos articulados. O ponto de partida era o **preparo preliminar**, com a definição de objetivos e, quando possível, o reconhecimento prévio do itinerário e dos pontos de observação. A esse se somava o **preparo psicológico**, pelo qual a excursão (*ex-cursus*, sair do curso ordinário com propósito) era apresentada aos alunos como ato de responsabilidade e investigação. A etapa seguinte cabia aos próprios estudantes: a **organização** do itinerário, dos tempos, dos materiais e da divisão de papéis, reforçando autonomia e cooperação. Em campo, a **observação dirigida** mobilizava técnicas de ver, ouvir e registrar (anotações sistemáticas, croquis, medições, entrevistas, registros fotográficos e uso de mapas). Por fim, a **elaboração de relatórios e a socialização dos resultados** convertiam a experiência em conhecimento comunicável, por meio de sínteses individuais e coletivas, quadros-síntese, exposições e debates.

Consciente da dificuldade de "ensinar a ver", alertava: "Ver, ouvir e contar são três processos que nem todos estão em condições de empregar. É necessário saber observar" (Carvalho, 1941, p. 101). Recusando a fragmentação disciplinar, insistia em que aspectos físicos, biológicos, sociais, históricos e econômicos formassem uma "grande síntese de vida" que reaproximava escola e realidade (Carvalho, 1941, p. 99–101).

As etapas da excursão sistematizadas por Carvalho guardam estreita relação com a metodologia do Estudo do Meio, tal como sistematizada posteriormente por Pontuschka (1994; 2004). A excursão pedagógica e o Estudo do Meio cumprem, na prática, funções distintas e complementares: a excursão é um dos métodos possíveis de investigação no meio; o Estudo do Meio, de forma mais ampla, é a moldura curricular que articula preparação, campo e pós-campo, conferindo sentido e cumulatividade às saídas.

2.3.1.2 Contribuição da Educação Libertária para o Estudo do Meio

Na matriz libertária, a observação direta do meio é princípio autônomo, fundado em bases distintas das que orientavam a geografia acadêmica de La Blache. Reclus, Kropotkin e Ferrer atuam no mesmo período histórico, mas a partir de outro projeto: político, ético e pedagógico. Para eles, conhecer o meio é condição para transformá-lo. Esse projeto articula três contribuições complementares: Reclus oferece a base geográfico-epistemológica, ao defender que o conhecimento racional e direto do meio é condição para a formação de consciência crítica da realidade; Kropotkin amplia essa perspectiva ao articular ciência, trabalho e cooperação, sustentando que o saber deve estar vinculado à prática coletiva e à emancipação social; Ferrer i Guàrdia incorpora e operacionaliza essas formulações no âmbito da educação libertária, transformando-as em princípios pedagógicos concretos e sistematizados. O elo entre os três autores não é apenas intelectual, mas também editorial e político: Reclus e Kropotkin fornecem o fundamento teórico-epistemológico, enquanto Ferrer realiza sua tradução para a prática escolar, tornando o meio geográfico e social objeto privilegiado de investigação pedagógica.

A educação libertária parte do entendimento de que a escola tradicional, sob a aparência de neutralidade, cumpre função ideológica ao reproduzir estruturas de exploração e dominação, preparando os estudantes para posições sociais previamente determinadas. Em contraposição, assume explicitamente o caráter político da educação, colocando-a a serviço da transformação social,

da denúncia das injustiças e do desmascaramento dos mecanismos de opressão e controle social (Gallo, 1993).

Nesse contexto, o Estudo do Meio ocupa lugar de destaque na educação libertária: possibilita a observação direta e racional do meio social e natural, a inserção coletiva e orientada na realidade concreta e, a partir dessa experiência, a apreensão crítica das contradições da sociedade capitalista. Ao articular conhecimento, reflexão coletiva e ação transformadora, constitui práxis pedagógica orientada ao desenvolvimento da consciência crítica e à construção de sujeitos autônomos e solidários.

Contribuições dos geógrafos anarquistas: Élisée Reclus e Piotr Kropotkin

Élisée Reclus (1830–1905), geógrafo anarquista formado em Berlim com Carl Ritter, construiu concepção de território como totalidade viva, atravessada por relações de poder, exploração e resistência. Em *La Enseñanza de la Geografía*, publicado no *Boletín de la Escuela Moderna* (1908), sistematizou excursões, observação direta, comparação e mapeamento como operações centrais do aprendizado geográfico, ancoradas no princípio de totalidade: a interdependência entre natureza, técnica e sociedade. Em oposição ao uso de livros didáticos, Reclus defendia que "o ensino oral sugestivo, dado por aqueles que sabem àqueles que compreendem é o melhor método. A geografia começa ao redor de si, pela observação direta. Se eu fosse professor de Geografia, eu evitaria começar por manuais e mapas" (Safón, 2003, p. 29). Para Reclus, isolar a criança do mundo real era prepará-la para a submissão; colocá-la em contato direto com a realidade era prepará-la para a autonomia. Reclus referia-se às excursões como "verdadeiras viagens" ou "passeios escolares" realizados nas proximidades da residência dos alunos, e observava que, sem mencionar a palavra Geografia, o professor estaria ensinando Geografia, colocando indiretamente em evidência a importância do meio na construção dos conceitos e da mediação docente (Chahin, 2013).

Piotr Kropotkin (1842–1921) ampliou essa base em direção às relações de produção e cooperação. Em *Campos, Fábricas e Oficinas* (1898), propôs integrar ciência e trabalho, convertendo o território em campo de investigação sobre produção, técnica e cooperação, e defendendo a superação do divórcio entre saber teórico e trabalho manual. Kropotkin relaciona sua concepção de educação à formação integral e aos pressupostos da pedagogia ativa, propondo "um programa de formação integral condizente à organização social do trabalho idealizada pelos anarquistas", sendo essa formação "uma necessidade decorrente do divórcio entre a ciência e o ofício" (Chahin, 2013, p. 76). Seu conceito de apoio mútuo forneceu chave de leitura para as práticas comunitárias observadas nas

saídas escolares, afastando-as de passeios sem finalidade pedagógica e aproximando-as de investigação sobre trabalho, solidariedade, conflito e desigualdade. Reclus e Kropotkin integraram o Comitê de Iniciativa para o Ensino Integral (1898), um dos pilares da Escola Moderna de Barcelona (Safón, 2003, p. 51).

A pedagogia libertária de Ferrer i Guàrdia e a Escola Moderna de Barcelona

Foi sobre essa base que Francisco Ferrer i Guàrdia (1859–1909) construiu a Escola Moderna de Barcelona (1901), reconhecido como "combatente em educação social que se esforçou para desenvolver um movimento de ensino e instrução em escala mundial" (Safón, 2003, p. 11). Embora não fosse propriamente anarquista, dialogava profundamente com o socialismo libertário, defendendo "uma educação racionalista, integral e isenta de interferências de natureza religiosa" (Emos, 2017, p. 148). Ferrer foi inspirado pelas ideias de instrução integral de Bakunin: instrução igual para todas as crianças, independentemente das diferenças de classes sociais e de gênero, "tanto para a vida do espírito como do trabalho, a fim de que todos pudessem se tornar pessoas completas" (Bakunin, 1869, p. 43), incorporando o objetivo da formação conjunta do intelecto e do trabalho manual (Safón, 2003). Para Ferrer, o ensino racional exigia que a aprendizagem fosse sempre ancorada na experiência concreta, articulando teoria e prática de forma indissociável, princípio que se materializava nas visitas, excursões e atividades manuais integradas ao currículo (Chahin, 2013; Emos, 2017).

Essa escola laica e coeducativa rejeitava prêmios e punições, valorizava higiene e trabalho manual-científico, e estruturava o currículo a partir da observação direta do meio natural e social. As visitas não eram apêndice do currículo, mas o núcleo de uma formação integral: intelectual, manual, física e moral. Eram planejadas com objetivos definidos; no retorno, os alunos produziam textos, desenhos, croquis, mapas e notas para o jornal escolar, consolidando o ciclo de observação, registro e compreensão articulada do meio (Chahin, 2013). Esse movimento entre a observação no exterior e a produção em sala dá forma ao Estudo do Meio como método. O ensino de Geografia partia da cidade de Barcelona e seus arredores, avançando para a descrição física do território, dos meios de produção, dos costumes culturais e meios de comunicação (Chahin, 2013, p. 105). Como observa Chahin (2013, p. 121), "a observação, experiência e reflexão sobre lugares sociais passaram a constituir parâmetros fundadores para as saídas escolares, instituídas como atividades cotidianas [...] como oportunidades de levarem a educação para a experiência de espaços sociais reais".

Para sustentar esse modelo, Ferrer estruturou política editorial deliberada. Diante da negativa de Reclus em escrever um manual, por considerar que "o ensino oral sugestivo, dado por aqueles que sabem àqueles que compreendem é o melhor método. A geografia começa ao redor de si, pela observação direta" (Safón, 2003, p. 29), encomendou ao naturalista Odón de Buen o manual *Nociones de Geografía Física* (1905); publicou obras de Reclus (*L'Homme et la Terre*, 1905) e de Kropotkin (*La Grande Révolution*, 1909); e divulgou orientações didáticas no *Boletín de la Escuela Moderna* (Chahin, 2013; Silva, 2016).

A Escola Moderna foi alvo de vigilância e repressão sistemáticas: fechamento temporário em 1906, com a prisão preventiva de Ferrer, acusado do atentado de Morral e posteriormente absolvido; nova prisão em 1909 e execução sumária durante a Semana Trágica de Barcelona. A morte de Ferrer catalisou redes internacionais e comitês pró-Escola Moderna, convertendo suas visitas escolares em referência global do Estudo do Meio no âmbito libertário (Pontuschka, 1994; Chahin, 2013). Sua obra persistiu e escolas modernas foram fundadas em outros países, inclusive no Brasil (Safón, 2003). As ideias de Reclus e Kropotkin chegaram ao Brasil pelo movimento da própria Geografia, enquanto a educação libertária de Ferrer chegou com imigrantes europeus, voltada à educação dos filhos dos trabalhadores fabris.

Em São Paulo, após a execução de Ferrer, o Comitê Pró-Escola Moderna impulsionou três escolas em bairros operários: Escola Moderna 1 (Belenzinho, inaugurada em 13/05/1912, dirigida por João de Camargo Penteado), Escola Moderna 2 (Brás, 1913, inicialmente por Florentino de Carvalho e, depois, por Adelino Tavares de Pinho) e Escola Moderna 3 (São Caetano, 1919, sob José Alves), com manutenção sindical e familiar, coeducação, abolição de exames, mínima autoridade do professor e jornal escolar (Kassick; Kassick, 2004; Pinho, 2012). Nessas escolas, as visitas e excursões à maneira de Ferrer estruturavam a educação geográfica por meio de ciclo integrado de observação, registro e explicação: saídas ao Jardim da Luz, às margens do Tietê, à caixa d'água, a fábricas e equipamentos urbanos eram concebidas com objetivos e observáveis definidos; no retorno, produziam-se textos, desenhos, mapas e artigos para o jornal escolar *O Início* (Kassick; Kassick, 2004).

A abordagem de Reclus e Kropotkin conferia densidade teórica a esse ciclo: Reclus orientava a leitura das relações entre formas físicas, técnicas e vida social, articulando totalidade socioespacial, observação direta, comparação e mapeamento; Kropotkin guiava a interpretação das práticas produtivas e comunitárias observadas, evidenciando cooperação e conflito a partir do princípio do apoio mútuo (Reclus, 2010; Emos, 2017). As saídas vinculavam geografia, ciências, língua, artes e história, com dimensão lúdico-cultural (poesias, cantos, jogos) e socialização via jornais, arranjo que

Zanardo (2012, p. 38) classifica como "o método de ensino mais completo devido ao seu caráter interdisciplinar". Outras experiências consolidaram esse modelo: a *Escola Operária 1º de Maio* (RJ, 1903), de Pedro Baptista Matera, combinou alfabetização, coeducação e saídas ao Cinema Smart e ao Jardim Zoológico, até sofrer prisões e fechamento (Silva, 2019); a *Dante Alighieri* (1900) e a *Escola Germinal* (1903), em São Paulo, seguiram a mesma matriz ferreriana (Pontuschka, 1996).

A execução de Ferrer simbolizou a criminalização de escolas laicas e autogestionárias. No Brasil, a Diretoria da Instrução Pública determinou, em 1919, o fechamento das Escolas Modernas 1 e 2; outras experiências sofreram incursões policiais e pressões eclesiásticas (Kassick; Kassick, 2004; Thompson *et al.*, 1895). Mais do que as instituições, reprimiu-se o núcleo do método: o trabalho de campo, os jornais de alunos e a leitura crítico-geográfica do espaço vivido foram os alvos centrais, forçando adaptações que reconfigurariam o modelo nas décadas seguintes. Para contornar o cerco, João Penteado fundou, em 1920, a Escola Nova, mantendo práticas ativas e algumas saídas e publicações, ainda que sem o discurso militante explícito (Martins, 2010; Emos, 2017).

2.3.1.3 Pedagogia Freinet, Étude du Milieu e ensino de Geografia

A pedagogia de Célestin Freinet (1896–1966) articula-se aos princípios da Escola Ativa, que, desde o final do século XIX, propunha a centralidade da criança, a aprendizagem pela experiência e a integração entre escola e vida (Freinet, 1959). Contrapondo-se às abordagens tradicionais que reduziam o Estudo do Meio a meros inventários mecânicos do território local, Freinet propunha uma relação ativa entre a criança e o meio, distinguindo-se pela ênfase na dimensão política e na organização cooperativa do trabalho pedagógico (Freinet, 1946). Na construção de sua pedagogia, Freinet foi movido principalmente pelas preocupações sociais e pela formação integral da criança (Sanches, 1998, p. 39).

Freinet (1946, s/p, tradução nossa) propôs o Estudo do Meio Local por considerar que é nesse meio que se encontram as raízes da criança: "Para este estudo do ambiente local, vamos extrair da vida real da criança, na origem de suas sensações, suas experiências e suas descobertas, os elementos essenciais, os elementos básicos - os únicos sólidos e definitivos - de sua formação, sua instrução e sua educação". Para o pedagogo, "O estudo do ambiente local será doravante o nosso ABC pedagógico, a base primária de qualquer cultura, o elemento da vida que renovará a nossa escola popular" (Freinet, 1946, s/p, tradução nossa).

A partir do meio local, a criança poderia compreender outros meios e contextos. Como afirmava Freinet (1946, s/p, tradução nossa): "Há um princípio geral: eu só realmente aprecio e entendo o trabalho do jardineiro, pedreiro ou motorista se eu não só estudei essas profissões de fora, mas se eu as vivi". Nessa perspectiva, Freinet sistematizou a *classe-promenade* (aula-passeio) como dispositivo investigativo regular, transformando-a de prática esporádica em eixo estruturante do currículo (Freinet, 1969, 1974). A ampliação escalar do conhecimento do meio vivido era possibilitada pela correspondência escolar, que promovia a investigação comparativa de diferentes contextos geográficos através de trocas de experiências, textos, fotografias, mapas e objetos entre crianças de diferentes escolas, lugares e contextos (Freinet, 1946).

A trajetória de Freinet, marcada pela experiência como professor primário em contextos rurais, pela vivência traumática da Primeira Guerra Mundial e pelo engajamento político no movimento operário e cooperativista, influenciou sua pedagogia comprometida com a transformação social e a democratização cultural (Legrand, 2010; Sampaio, 1989). Nascido em 1896 em Gars (Alpes francesas) e filho de camponeses, Freinet estudou na Escola Normal de Nice. Convocado para a Primeira Guerra, sofreu lesão pulmonar por gases tóxicos, o que limitou sua fala e o levou a buscar técnicas alternativas ao verbalismo escolar tradicional (Sanches, 1998, p. 39). A aula-passeio foi desenvolvida como técnica principal para colocar os alunos em atividade investigativa e expressiva (Freinet, 1946, 1964). Freinet defendia: "Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você apresenta, também será perdido enfiar-lhe nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes" (Freinet, 2004, p. 19).

Em 1920, em Bar-sur-Loup (Alpes Marítimos), lugarejo de 1.000 habitantes, Freinet desenvolveu sua pedagogia e criou a imprensa escolar (Legrand, 2010). Para que os textos produzidos pelos estudantes fossem lidos além da aldeia, divulgava os resultados em revistas de educação. Em 1926, trocou correspondência escolar com o professor René Daniel (1897–1993), na Bretanha (distante mais de 1.220 Km) (Portier, 1994), estimulando os alunos a compartilharem, além de textos, fotografias, frutas, comidas típicas da região e objetos culturais. Com a colaboração da professora Élise Freinet[7] (1898–1983), desenvolveu o desenho livre e outras técnicas, que ele denominou de tecnicas de vida, que articuladas, configuravam o método de Freinet.

---

[7] Élise Freinet (1898–1983), educadora e artista plástica, foi companheira de vida e de trabalho de Célestin Freinet. Sua contribuição à Pedagogia Freinet incidiu especialmente sobre a dimensão estética e expressiva, com o desenvolvimento do desenho livre, da poesia e do artesanato como linguagens pedagógicas autônomas, ampliando os canais de comunicação e simbolização disponíveis aos estudantes.

As técnicas freinetianas difundiram-se com a organização da Cooperativa do Ensino Leigo (*Coopérative de l'Enseignement Laïc* — CEL) em 1928 e a realização de congressos anuais. Em 1932, o movimento chegou à Bélgica e à Espanha. Freinet posicionou-se contra a escola tradicional e contra o escolanovismo que permanecia, a seu ver, teórico e pouco enraizado nas condições reais de trabalho. Foi afastado da escola de Bar-sur-Loup e rompeu com a Escola Nova; em 1934, fundou a escola de Vence. Perseguido no pré-guerra, teve a escola destruída e foi enviado a campo de trabalhos; libertado, integrou a Resistência. No pós-guerra, reconstruiu a instituição e, em 1947, transformou a CEL no Instituto de Cooperação da Escola Moderna (*Institut Coopératif de l'École Moderne* - ICEM) (Legrand, 2010, p. 14). Essa ruptura não foi apenas terminológica: expressava uma divergência de fundo sobre a relação entre teoria e prática pedagógica.

Com a criação do ICEM, a pedagogia Freinet expandiu-se para outros países europeus, principalmente Bélgica, Suíça e Itália, alcançando também a educação brasileira. Nas classes experimentais das décadas de 1950 e 1960, educadoras como Lucília Bechara, Maria Nilde Mascellani e Olga Bechara apropriaram-se criativamente dos princípios freinetianos (Sampaio, 1989; Nery, 2000; Chiozzini, 2003).

Ao organizar a Escola Moderna, Freinet preferiu essa designação para enfatizar a adaptação funcional às necessidades históricas e sociais, evitando inovações retóricas sem lastro prático (Freinet e Salengro, 1960). Segundo ele:

> **Dizemos *Escola Moderna* e não *Escola Nova* porque insistimos muito menos no aspecto** da novidade do que no da adaptação às necessidades do nosso século. Uma técnica escolar tradicional pode muito bem se encaixar em nossas concepções se permitir e facilitar as formas de trabalho que defendemos. De fato, a *Escola Nova*, cuja contribuição não negligenciamos durante a primeira metade do nosso século, permaneceu principalmente teórica. Procurou reconsiderar os princípios. Somos educadores que, em nossas salas de aula, tentam colocar em prática as ideias e sonhos dos teóricos, que devem garantir a permanência de nossas funções enquanto se esforçam para torná-las mais eficientes. Temos de trazer o futuro para o presente e para o passado, o que não requer um apelo espetacular à novidade, mas prudência, método, eficiência e grande humanidade. (Freinet *in:* Freinet e Salengro, 1960, s/p, tradução nossa) (grifos nossos).

O trabalho de Freinet culminou em uma pedagogia cujo princípio epistemológico central é o *Méthode Naturelle* (Método Natural), fundamentado no *tâtonnement expérimental* (tateamento experimental) (Freinet, 1946, 1964, 1966). Esse método orienta-se pelo desenvolvimento orgânico da criança e manifesta-se, no contexto do Estudo do Meio, na primazia da experiência direta como ponto de partida para a sistematização do conhecimento, na valorização da expressão livre das vivências espaciais e na construção gradual dos saberes geográficos a partir da exploração do

ambiente de vida. O Método Natural articula diferentes técnicas pedagógicas desenvolvidas principalmente a partir da aula-passeio e do texto livre

Freinet defendia um ensino que, além da formação técnica e para o trabalho, considerasse a afetividade e reconhecesse as diferenças entre estudantes: todos podem aprender, mas nem todos aprendem com as mesmas técnicas, métodos ou ritmo, o que exigia que a escola pensasse alternativas contemplando essa diversidade. Não rejeitava a educação com base científica nem o uso de técnicas, mas criticava o cientificismo, o tecnicismo e o ensino fragmentado. A efetivação do Método Natural esbarrava nas resistências e na inércia institucional da formação escolástica, levando Freinet a dedicar-se à formação docente e à realização de congressos para difundir suas técnicas. Alertou, contudo, que suas técnicas e método não eram receitas a serem seguidas à risca, sendo necessária a adaptação às características distintas dos contextos educativos e dos estudantes.

Aula-passeio integrada a outras "técnicas de vida" no *Étude du Milieu*

Entre as técnicas de vida desenvolvidas, para Freinet (1964, p. 74), a aula-passeio representava "uma brecha luminosa" para superar as deficiências do ensino tradicional, embora ele reconhecesse a resistência que enfrentavam, pois, muitos pais não compreendiam o trabalho pedagógico subjacente. Freinet conferiu sentido pedagógico integral à aula-passeio, articulando-a ao desenvolvimento intelectual, às ciências, às artes e à aprendizagem espontânea com o meio vivido.

> A **aula-passeio** constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde partia, com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos os campos nas diversas estações: no inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; **já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamo-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda nossa sensibilidade natural**. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta... (Freinet, 1964, p. 23 (grifos nossos).

A originalidade freinetiana manifesta-se na elaboração de dispositivos materiais e simbólicos que articulam a aula-passeio com outras Técnicas de Vida: Biblioteca de Trabalho, Cantos de Atividades, Complexos de Interesse, Correspondência Interescolar, Estudo do Meio, Fichário Autocorretivo, Fichário Escolar Cooperativo, Imprensa na Escola, Jornal Escolar, Jornal Mural, Livro da Vida, Planos de Trabalho e Texto Livre. Essas técnicas convertem a experiência vivida em

conhecimento sistematizado e socialmente compartilhado, atuando como mediadoras entre o vivido e o conceituado, entre o individual e o coletivo.

Durante a aula-passeio, as crianças observam fenômenos geográficos (relevo, vegetação, hidrografia); interagem com atores sociais (trabalhadores, artesãos, agricultores); coletam materiais para o museu escolar; e registram informações por meio de desenhos, anotações e fotografias, formulando questões que motivam posteriores processos de análise e intervenção, como registrou Sanches (1998):

> Ocorriam diariamente nos arredores da aldeia, geralmente à tarde, associadas ao interesse natural das crianças pelas coisas da vida no entorno escolar. Incluíam visitas à oficina do marceneiro, do ferreiro, do tecelão, à padaria, à olaria, à perfumaria e outros espaços produtivos. Na volta, realizavam-se resumos no quadro-negro, leituras, cópias, ilustrações com desenhos e avaliações, deixando criar asas à livre expressão das crianças. Após as discussões, o texto aflorava naturalmente como água de nascente, ganhando corpo no quadro-negro. As crianças percebiam-se por meio dos textos e neles percebiam a vida dos lugares com sua Geografia, História, Matemática, Ciências e Arte, todo **o universo das aulas ganhava vida fora da sala e, posteriormente, nos textos produzidos, prolongando ecos de aprendizagem que cada disciplina produzia.** A vida entrava para dentro da classe com o ar e o sol (Sanches, 1998, p. 19, tradução nossa).

Por ocorrer em espaço não escolar, a aula-passeio proporcionava relações pedagógicas mais horizontais entre docentes e discentes. Com o retorno à escola, realizava-se no quadro um "balanço" sobre o passeio (Freinet, 1964, p. 24). Freinet reconhecia ter suprido uma lacuna de recursos, mas continuava preocupado em oferecer materiais de leitura além dos manuais tradicionais, distantes da vida dos alunos. Seu desejo era que os passeios fossem traduzidos em texto vivo, construído e impresso pelos próprios jovens, constituindo o Livro da Vida, que auxiliava na escrita e na leitura.

A aula-passeio integrava, assim, o Estudo do Meio, em oposição a esquemas rígidos que o organizam segundo categorias abstratas predefinidas. Freinet defendia o Estudo do Meio a partir dos interesses genuínos das crianças e articulado à possibilidade de intervenção concreta sobre a realidade. Como observou Vuillet (1962, citado por Legrand, 2010, p. 16), para Freinet "**o estudo do entorno só faz sentido realmente quando há também um esforço para agir sobre ele e transformá-lo**" (grifos nossos). Essa perspectiva fundamenta-se na compreensão de que o conhecimento geográfico constitui instrumento de leitura crítica e transformação da realidade, articulando ação e reflexão em projeto pedagógico que forma sujeitos capazes de intervir conscientemente em seu ambiente.

Da necessidade de registrar e compartilhar o conhecimento construído a partir da vida dos estudantes e da comunidade, Freinet desenvolveu instrumentos integrados à aula-passeio e ao texto livre: as correspondências escolares, o jornal escolar e a imprensa na escola, que se tornaram centrais

para a renovação pedagógica. Para Freinet (1946), não há registro mais fidedigno do ambiente onde as crianças vivem do que as páginas dos jornais escolares. As técnicas por ele sistematizadas não são fins em si mesmas, mas mediações que possibilitam a expressão autônoma dos estudantes e a socialização de suas produções. Por meio do jornal escolar e da correspondência interescolar, os estudantes exteriorizam suas vivências espaciais: "conta, escreve, desenha, constrói..." sobre sua vida em seu Meio (Freinet, 1946).

O *Étude du Milieu* constitui um dos pilares da metodologia freinetiana, compreendido como investigação viva na qual a escola mergulha no ambiente. Segundo Freinet (1946), para o estudo do ambiente local, é necessário compreender o que a criança já sabe sobre esse ambiente e como ela reage ou se integra a ele, reconhecendo que esse meio pode ser diferente daquele que os adultos conhecem.

Freinet sustenta o Estudo do Meio em pedagogia investigativa e cooperativa que articula autonomia individual, responsabilidade coletiva e intervenção consciente sobre o ambiente. A cooperativa escolar, os planos de trabalho, as assembleias e a autogestão configuram dispositivos orientados à formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o meio e de atuar cooperativamente em sua transformação. A pedagogia freinetiana inscreve o Estudo do Meio em horizonte político-pedagógico, opondo-se ao tecnicismo fragmentado, ao verbalismo abstrato e à hierarquização dos saberes, constituindo prática de democratização do conhecimento científico e valorização da cultura popular.

A Pedagogia Freinet e a Geografia escolar na estruturação do Estudo do Meio

Freinet (1946) sistematiza a investigação do meio em cinco dimensões articuladas, enfatizando a necessidade de os estudantes disporem de equipamentos técnicos essenciais e de os docentes possuírem domínio teórico-metodológico. Essas dimensões articulam múltiplas linguagens: expressão linguística (texto livre, relato oral, correspondência), criação artística (desenho, gravura, pintura, cartografia) e investigação científica (tateamento experimental, observação sistemática), permitindo que a criança aprenda Geografia não por definições abstratas, mas vivenciando, observando e sistematizando suas experiências em processos reflexivos:

1. **Investigação do meio local:** realizada espontaneamente mediante textos livres das crianças e sistematicamente por pesquisas, passeios, visitas e inquéritos. Freinet (1946) afirma que "a primeira etapa do ensino geográfico necessária é naturalmente o estudo do ambiente local,

da aldeia, do seu riacho, das suas montanhas, das suas colinas, das suas fontes, da sua vegetação, das suas habitações" (tradução nossa).

2. **Investigação de outros meios:** análise das regiões geográficas das escolas correspondentes mediante documentos recebidos, como textos livres, fotografias, mapas, pesquisas e respostas a inquéritos.
3. **Aprofundamento metódico:** sistematização do conhecimento geográfico por procedimentos científicos, como experimentos, tabelas de resumo, mapas e plantas, gráficos, pesquisa bibliográfica, fichários e classificação de materiais, desenvolvendo o raciocínio geográfico.
4. **Enriquecimento do ensino:** utilização de recursos didáticos diversificados, como desenhos, textos, jornais, fotografias, cartões postais, filmes e viagens entre escolas parceiras, ampliando as possibilidades de representação dos fenômenos geográficos.
5. **Exploração concreta e significativa, com** análise de objetos cotidianos do meio.

Nesse contexto, a aula-passeio revela sua importância como prática de convergência metodológica, com contribuições importantes da e para a Geografia.

Raoul Faure (1921–2009), professor primário filiado à Escola Moderna de Freinet, aprofundou a orientação pedagógica freinetiana de investigação do meio vivido, conferindo-lhe maior sistematicidade como método de leitura geográfica do território. Compartilhando a recusa freinetiana ao ensino verbalista, Faure (1950, s/p, tradução nossa) afirma que "a definição não aprende nada: é apenas palha vazia de grãos". Para ele, a alternativa seria o estudo do meio local de forma concreta: "quatro horas de caminhada de Grenoble a Saint-Nizier ensinam mais sobre o que é um planalto do que qualquer descrição verbal" (Faure, 1950, s/p, tradução nossa).

Faure organizou o estudo do ambiente local em grupos temáticos progressivos: da casa e seus materiais construtivos ao clima, do trabalho humano à vida social e à inserção da aldeia em sua região, configurando um mapa de possibilidades a ser percorrido conforme os interesses emergissem. A casa torna-se o nó metodológico que conecta subsolo, clima, trabalho e história: "as pedras de que é construída nos levarão à pedreira próxima, as vigas de seu telhado nos guiarão para a floresta de onde vêm" (Faure, 1950, s/p, tradução nossa). Faure (1961, s/p, tradução nossa) definiu o meio local como "um devir perpétuo": natureza, vida e organização em transformação contínua, dimensão temporal que integra o passado dos ancestrais, o presente da comunidade e as tendências futuras do território. Para ele, a geografia viva nasce do contato direto com a paisagem, não da leitura de manuais. Faure (1961) propõe ainda uma progressão cartográfica fundamentada na experiência corporal: da modelagem em argila ao plano, do plano ao mapa vivo enriquecido progressivamente

com desenhos, rótulos e fotografias trazidos pela correspondência interescolar, antecipando o que a didática da geografia contemporânea denomina letramento cartográfico.

Entre os registros da proximidade do Estudo do Meio com o ensino de Geografia, está o reconhecimento por Freinet, em correspondência de 1940, das experiências pedagógicas com o ensino de geografia relatadas por Lucien Gachon (1894–1984), professor primário em Saint-Dier d'Auvergne. Contemporâneo de Freinet, Gachon desenvolvia, em contexto diferente, a prática da *classe-promenade*, com fundamento na tradição vidalina da *lecture de paysage*, na atenção à realidade do meio rural e ao saber do camponês. Para Gachon (1948, s/p, tradução nossa), a Geografia era, por si mesma, forma de pedagogia, entendida como "a arte de fazer perceber as relações entre as coisas, entre os seres e entre os seres e as coisas".

Partindo do meio local, Gachon (1948) defendia que os alunos deveriam observar diretamente os fenômenos geográficos em seu entorno imediato, propondo que as crianças assistissem, na própria escola, ao nascimento dos relevos durante uma chuva forte, vendo a água escorrer e abrir sulcos no caminho ou no campo recém-lavrado. Cabia ao mestre ir além da experiência do camponês, introduzindo a noção de tempo geológico por meio da observação de um pequeno vale próximo à escola, ajudando os alunos a compreenderem que o riacho que serpenteia por seu fundo o havia escavado lentamente ao longo de milhões de anos (Gachon, 1946).

2.3.1.4 O Estudo do Meio nas Classes Experimentais e nos Colégios Vocacionais

O movimento escolanovista brasileiro afirma-se sobretudo no pós-Segunda Guerra Mundial, em contexto de aceleração da industrialização, da urbanização e do adensamento das conexões do país com a economia mundial. Nesse cenário, cresce nos anos 1950–1960 a preocupação em articular escola e realidade por meio de métodos ativos que garantissem apropriação crítica do vivido (Pontuschka, 2004).

Nesse contexto, Magaldi (1965, p. 171) distingue duas modalidades de abordagem do Meio: a indireta, por “imagens da realidade", e a direta, pela "realidade em si mesma". A primeira amplia o espectro de objetos inacessíveis presencialmente (fotografias, mapas, filmes, maquetes, imprensa); a segunda permite ao estudante vivenciar a totalidade concreta de situações nas quais os elementos são percebidos como indissociáveis. O Estudo do Meio torna-se interface privilegiada entre essas formas, articulando documentação mediada e contato direto.

No interior do escolanovismo brasileiro, o Estudo do Meio alcança destaque nas Classes Experimentais, nos Ginásios/Colégios Vocacionais, nas Escolas de Aplicação e em algumas escolas particulares comprometidas com educação integral e cidadã (Mascellani, 1999; Neves, 2010; Albergaria, 2004). Nessas experiências confluem referências: escolanovistas (métodos ativos, centralidade da experiência, psicologia evolutiva); libertárias (autogestão parcial, crítica à autoridade vertical rígida); e pedagogias libertadoras, tanto freinetiana (técnicas cooperativas, investigação do *milieu*) quanto emergentes de Paulo Freire (temas geradores, leitura problematizadora da realidade).

O caráter crítico desses projetos contribuiu para sua repressão por governos autoritários. As Classes Experimentais nasceram, floresceram e declinaram em contexto democrático (1959–1964), não enfrentando repressão direta, mas perdendo apoio institucional após o golpe de 1964. Os Ginásios Vocacionais foram criados em 1962 ainda em democracia, continuaram funcionando sob ditadura (1964–1969), radicalizando-se como espaço de resistência pedagógica e política, até serem fechados compulsoriamente em 1969.

A documentação sobre métodos ativos e Estudos do Meio desse período é irregular, com maior densidade referente ao final dos anos 1950 e à década de 1960. Após a repressão, parte relevante da memória dessas práticas sobreviveu por meio de professores que transladaram, em atuação anônima ou solitária, as experiências acumuladas para outras escolas e, posteriormente, para universidades, muitas vezes já cursando pós-graduação, gerando reelaborações teóricas em contexto histórico diverso.

Pontuschka (1994) observa que a organização curricular dominante nos anos 1960 permanecia fragmentada em "compartimentos estanques", e identificava no Estudo do Meio via concreta para recompor saberes dispersos, irradiando possibilidades de trabalho interdisciplinar. Essa potencialidade, de ligar o vivido às linguagens disciplinares requalificando conteúdos de forma articulada, explica simultaneamente seu prestígio inicial e a vigilância de que se torna alvo na ditadura: não interessavam professores animados por ideais libertários ou por utopia de transformação social, tampouco práticas que desnudassem contradições locais e estruturais diante de adolescentes.

Estudo do Meio nas Classes Experimentais

As *Classes Experimentais* foram criadas em 1959, no governo de Juscelino Kubitschek, para inovar o ensino secundário, que enfrentava críticas quanto à rigidez curricular, ao excesso de provas e à sobrevalorização de notas, à desarticulação entre níveis de ensino e ao excesso de disciplinas. Tais

escolas assemelhavam-se às *Classes Nouvelles* francesas, que atribuíam importância aos métodos ativos e à psicologia evolutiva (Albergaria, 2004).

As normas das *Classes Experimentais* enfatizavam: a) currículo com sólido conteúdo formador; b) atenção a diferentes aptidões; c) articulação interdisciplinar e vertical entre níveis de ensino; d) participação estudantil ativa; e) atividades extraclasse significativas (Albergaria, 2004). Ilustraremos com duas experiências: as *Classes Experimentais* do *Instituto Estadual de Educação "Narciso Piernoni"*, de Socorro/SP (Albergaria, 2004), e as *Classes Integrais* do *Colégio Estadual do Paraná*, em Curitiba/PR (Chaves Junior, 2017; Barbosa, 2019).

Em Socorro, as duas *Classes Experimentais* tinham como eixo organizador: priorizar trabalho em equipe, estudo dirigido, Estudo do Meio e coordenação de disciplinas (Albergaria, 2004). O plano pedagógico articulava a escola à condição de estância hidromineral, integrando problemáticas locais, como recursos hídricos, formas de subsistência e serviços, à cultura geral. O Estudo do Meio era explicitamente sistematizado "como recurso para a identificação e conscientização da problemática da comunidade", seguido de reflexão orientada quanto à responsabilidade social dos alunos (Oliveira, 1986, p. 47).

Em Curitiba[8], as *Classes Integrais* (1960–1967) conferem centralidade curricular ao Estudo do Meio, entendido como inovação de cunho nacionalista: aproximar estudantes do conhecimento do Paraná, diante do reconhecimento de que grande parte desconhecia o próprio espaço vivido. As atividades visavam também à concretização do ensino, com observação de elementos específicos desenvolvidos nas disciplinas, objetivando orientação vocacional, integração à sociedade e formação integral dos jovens.

As visitas eram motivadas principalmente por História e Geografia, articulando-se com Artes Aplicadas, Desenho, Português e Matemática. Realizavam-se em instituições assistenciais, políticas, de serviços públicos, culturais, econômicas e recreativas, e em locais de interesse histórico. Entre os lugares visitados: *Serviço de Meteorologia de Curitiba*; Marco da Fundação da Cidade (Praça Tiradentes); *Museu Paranaense*; Fábrica de Fita; Lapa; Sambaquis; Paranaguá. Os deslocamentos eram a pé, de ônibus ou trem, sempre com supervisão docente. A preparação envolvia: 1) contato prévio do professor proponente com a instituição; 2) discussão coletiva nas reuniões docentes para ampliar a

[8] Em linhas gerais, para funcionamento do Colégio Experimental do Paraná, dos quase 4000 alunos que frequentavam o Colégio, foram selecionadas 10 turmas, uma de cada série dos cursos do período matutino, para o controle experimental, perfazendo 264 alunos. Os(as) docentes indicados para estas turmas deveriam colaborar com o trabalho experimental e em receber os(as) alunos(as) da Universidade do Paraná para realizar as suas práticas de docência (Chaves Junior, 2017).

exploração interdisciplinar; 3) esclarecimentos aos alunos sobre objetivos, procedimentos e condutas; 4) elaboração prévia de roteiros de observação; 5) produção posterior de relatórios, redações, desenhos ou cartazes como "atestados vivos de bom aproveitamento geral" (Chaves Junior, 2017).

A coordenação pela área de Estudos Sociais (integradora de História, Geografia e elementos de Ciências Humanas) sustentava a síntese dos diferentes recortes disciplinares emergentes nas saídas (Albergaria, 2004; Chaves Junior, 2017).

Estudo do Meio nos Colégios Vocacionais

A partir das *Classes Experimentais*, inspirados pelo ideário escolanovista, por concepções libertárias e dialético-críticas, surgem na década de 1960 em São Paulo os *Ginásios Vocacionais* (ou *Colégios Vocacionais*), voltados ao curso secundário. O termo "vocacional" não se limitava à formação técnica restrita ao treinamento manual: pretendia desenvolver aptidões amplas articulando estudo, cultura, trabalho, ciência e intervenção social (Mascellani, 1999).

A educadora Maria Nilde Mascellani (1931–1999)[9], coordenadora do Ensino Vocacional, estimulava formação multidisciplinar para que estudantes fossem também sujeitos de sua história. As escolas funcionavam sob filosofia que unia projetos interdisciplinares e viagens de estudo, promovendo intensa participação estudantil. Mascellani (1999) interpreta a educação vocacional como processo crítico-dialético que parte da realidade concreta, incorpora temporalidades (passado, presente e futuro) e projeta ação transformadora.

Essas escolas propunham currículo nuclear (*core curriculum*) estruturado por problemas e temas geradores extraídos da realidade dos estudantes. A área de Estudos Sociais, integrando História, Geografia, Sociologia e Antropologia, funcionava como eixo articulador, ativando conexões conceituais que as demais áreas aprofundavam (Oliveira, 1986; Mascellani, 1999; Albergaria, 2004; Neves, 2010; Tamberlini, 2016; Oliveira, 2018).

Os Estudos do Meio distribuíam-se ao longo dos quatro anos: primeiro ano (comunidade escolar e cidade), segundo (escala estadual), terceiro e quarto (escala nacional, articulando-a às dimensões locais, regionais e globais) (Mascellani, 1999). A progressão espacial não era mero

[9] Em 1961, a professora Maria Nilde Mascellani foi uma das principais responsáveis pela criação do Serviço de Ensino Vocacional (SEV) ou Ginásios Vocacionais (GVs), assumindo sua coordenação até 1969, quando o projeto educacional foi extinto pela ditadura militar, que o considerou subversivo.

alargamento quantitativo: tratava-se de retomar categorias como trabalho, produção, circulação, desigualdade, uso de recursos e territorialidade em escalas maiores para ressignificar leituras anteriores, em movimento espiralado. As atividades eram planejadas em equipes de alunos, com orientação docente intensiva, reforçando o caráter cooperativo e a responsabilidade partilhada. Mascellani (1999), participante da organização pedagógica e professora, interpreta tais Estudos do Meio como "exercício de cidadania".

Segundo Albergaria (2004), os Estudos do Meio tiveram grande importância na inovação do ensino nas classes vocacionais, inseridos em metodologia dialética, na perspectiva de ensino crítico. Entre as contribuições significativas estava o Estudo do Meio no próprio local de trabalho e nos bairros onde os alunos residiam, associando trabalho em grupo e intervenção na comunidade. A partir desses trabalhos, surgiu o primeiro núcleo para criação do sindicato local dos trabalhadores do Frigorífico em Barretos. Em Rio Claro, a ação comunitária concentrou-se na conscientização sobre preservação do horto florestal e da mata ciliar. Em Americana, desenvolveu-se programa de esclarecimento à população de baixa renda sobre as vantagens da sindicalização; a análise das carteiras de trabalho revelou numerosos abusos em relação aos direitos trabalhistas, com orientação de dois advogados trabalhistas (Mascellani, 1999). Tais desdobramentos demonstram que o Estudo do Meio era realizado principalmente como prática social de leitura e ação (Tamberlini, 2016).

O avanço do governo autoritário promoveu o desmonte dos Ginásios Vocacionais: denúncias de docentes conservadores, prisões, apreensões de materiais e desconfiança estatal culminaram na extinção formal pelo Decreto n. 52.460, de 1969, que integrou os cursos à rede comum. O Estudo do Meio, por sua capacidade de expor desigualdades concretas e de mobilizar noções de intervenção, foi rotulado de prática subversiva, suspeita de "comunismo". Em paralelo, políticas educacionais alinhadas à tecnologia educacional deslocaram sua natureza metodológica ampla para repertório de "técnicas motivacionais" despolitizadas, aptas a ilustrar conteúdos previamente fixados. As práticas envolvendo o Estudo do Meio continuaram, contudo, a ser desenvolvidas em menor expressão, difundidas por professores que já as praticavam ou que as vivenciaram como alunos e, posteriormente, por publicações que circularam no meio educacional como canais de preservação e transmissão de saberes pedagógicos progressistas.

Mesmo sob censura, o debate metodológico sobre o Estudo do Meio não se interrompeu completamente; circulou por publicações acadêmicas que preservaram e difundiram a tradição metodológica. As publicações de Angel D. Marquez (1965) na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* trouxeram referências internacionais que permitiam fundamentar a metodologia sem necessariamente explicitar vínculos com perspectivas críticas censuradas pelo regime. O artigo de

Sylvia Magaldi (1965), "O estudo do meio no curso ginasial", publicado na *Revista de Pedagogia*, contribuiu para sistematizar experiências e reflexões, fomentando o debate do Estudo do Meio como metodologia, para além de mero procedimento técnico. O artigo de Newton César Balzan (1976), "Estudo do Meio", publicado no livro *Didática para a escola de 1º e 2º graus*, amplamente adotado em cursos de Pedagogia, oferece orientações metodológicas acessíveis sobre como realizar um Estudo do Meio, dividindo sua organização em quatro fases:

1. **Planejamento:** reconhecimento do lugar a ser estudado pelos(as) professores(as) e das possibilidades de exploração; planejamento das atividades com os(as) alunos(as) e com os(as) professores(as) das disciplinas envolvidas.
2. **Execução:** contato direto com a realidade estudada, acompanhado de elaboração mental contínua, por meio de observação, entrevistas, comparação entre fatos e anotações sistemáticas.
3. **Exploração dos resultados:** retomada, em sala de aula, dos dados, registros e impressões trazidos pelos(as) alunos(as) do local estudado, aprofundando sua análise.
4. **Avaliação:** análise da síntese elaborada pelos(as) alunos(as) e do processo de comunicação e organização coletiva das atividades ao longo do Estudo do Meio

O debate conceitual ganha relevo quando Balzan, Nadal, Salgueiro e Prestes (1969) descrevem o Estudo do Meio como "técnica" dotada de potência de observação, pesquisa, cooperação e formação de independência pessoal:

> Uma educação que se firma no desenvolvimento integral da personalidade do adolescente e, simultaneamente, numa vivência de valores reais, integrando-o no meio em que vive, deverá dar-lhe possibilidades de reconhecer este meio, pois, somente assim, ele poderá transformá-lo (...). Uma das técnicas mais ricas para atender a estes objetivos é o ESTUDO DO MEIO, pois, além de toda a bagagem de pesquisa, de treino de observação, possibilita um treino de vida em grupo, de divisão de responsabilidades, de independência pessoal, de amizade. Deve ser enxergada também como um fugir ao estudo de gabinete, de visualização teórica dos problemas. Ela é, em última análise, um meio concreto de conhecimentos das diversas realidades, através das quais o domínio do mundo se amplia (Balzan, N. C.; Nadai, E.; Salgueiro, G. I. E Prestes, N. A., 1969, p. 71-85 citado por Pontuschka, 1996, p. 173).

Pontuschka (1996) argumenta que a amplitude de finalidades atribuídas ao Estudo do Meio por Balzan *et al.* extrapola o escopo de uma técnica isolada, configurando um método integrado, pois envolve planejamento, procedimentos investigativos, sínteses cognitivas, avaliação formativa e implicações ético-políticas. A concepção de meio que se consolida nesse conjunto de experiências desloca-se de cenário local para campo dinâmico de relações socioeconômicas, políticas e culturais: ao ancorar-se simultaneamente na realidade concreta e em abstrações mediadoras, o Estudo do Meio

vocacional funda um espaço curricular híbrido que investiga, representa, interpreta e intervém, no qual conhecer não é acumular dados dispersos, mas reorganizar significados para atuar conscientemente na construção de uma sociedade democrática e justa.

Em síntese, as Classes Experimentais e os Ginásios Vocacionais[10] consolidaram no Brasil uma tradição de Estudo do Meio concebido como método de integração curricular, formação cidadã e leitura crítica da realidade. Pressionada e parcialmente interrompida pela ditadura, essa tradição manteve-se subterraneamente em práticas docentes, reelaborações universitárias e produções didáticas, constituindo parte do subsolo metodológico sobre o qual, décadas depois, incidiriam novas reformulações como a educação ambiental crítica, a interdisciplinaridade temática e os projetos integradores de base investigativa.

2.3.2 O Estudo do Meio em perspectivas críticas, emancipatórias e humanísticas

Nesta subseção, sistematizamos as bases epistemológicas das concepções crítico-sociais e crítico-emancipatórias e das humanístico-fenomenológicas, evidenciando suas contribuições para a consolidação do Estudo do Meio como *práxis* transformadora. Aprofundamos as contribuições de Maria Teresa Nidelcoff e de Nídia Nacib Pontuschka, o diálogo com Paulo Freire e as dimensões existenciais e perceptivas do Estudo do Meio, que também dialogam com as concepções críticas e socioambientais.

2.3.2.1 A concepção de Estudo do Meio em Nidelcoff e suas projeções crítico-emancipatórias

Maria Teresa Nidelcoff Maggiolo (Santa Fé, 23 out. 1937) difundiu didática ancorada na realidade concreta dos alunos, consolidando o Estudo do Meio como uma das principais metodologias para o ensino de Geografia e de Estudos Sociais em contextos sul-americanos marcados por instabilidade sociopolítica e regimes autoritários entre as décadas de 1960 e 1980 (Nidelcoff, 1981; 1988; 1994). Ao propor que a escola parta da análise da realidade vivida para formar

[10] Sobre o Ensino Vocacional, sugerimos o documentário "Vocacional, uma aventura Humana" (Venturi, 2011).

sujeitos capazes de intervir sobre ela, Nidelcoff reposiciona o professor como mediador investigativo e agente de transformação, em perspectiva experiencial, construtiva e sociopoliticamente comprometida.

O livro *A Escola e a Compreensão da Realidade* (Nidelcoff, 1981) circulou nas escolas brasileiras, principalmente particulares, oferecendo fundamentação teórica e orientações práticas para o Estudo do Meio como instrumento de leitura crítica da realidade social. Nidelcoff explicita a preocupação em orientar o professor a ajudar as crianças a ver e compreender a realidade, a expressá-la e a se expressarem, e a descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança. O Estudo do Meio é apresentado como método articulador capaz de sustentar esses objetivos ao evitar o ensino fragmentado em disciplinas estanques, pois a "realidade" comparece simultaneamente com "rótulos" de História, Geografia ou Estudos Sociais dentro da escola.

A autora parte de uma concepção de ser humano histórico e criador de cultura que se realiza no tempo; por isso, conhecer a si mesmo passa por conhecer outros sujeitos de sua localidade, de outros lugares e de outros tempos. A integração disciplinar não é adorno, mas condição para que a leitura do meio não reduza o social ao natural nem o natural ao social, mantendo a totalidade concreta como horizonte. Para Nidelcoff (1981, p. 10), "Conhecer e analisar a maneira pela qual vivem os homens com os quais estamos em contato" é o que a escola chama de "estudo do meio". A autora critica, contudo, o estudo do meio introduzido na escola de maneira formal, mas desvirtuado e destituído de seu sentido.

Ao discutir o termo "meio", Nidelcoff enfatiza a perspectiva gradualmente expansiva da criança, que não delimita rigidamente fronteiras entre o físico, o biológico e o humano. Em sua formulação:

> "Do ponto de vista das crianças, 'o meio' é toda aquela realidade física, biológica, humana que rodeia os alunos, estando ligados a ele de uma maneira direta, através da experiência e com a qual estavam em intercâmbio permanente. Não se pode, portanto, precisar os limites do meio, porque, à medida que a criança cresce, seus relacionamentos com a realidade que rodeia se tornam imperiosos. O meio é cada vez mais amplo, se estende: meu quintal, minha rua, meu bairro, meu lugarejo, os arredores do meu lugarejo" (Nidelcoff, 1981, p. 10).

Essa caracterização evidencia a ampliação progressiva dos espaços de vivência e a inseparabilidade entre dimensões biofísicas e socioeconômicas, conferindo base a um enfoque experiencial-construtivista que evolui conforme se alargam as interações do estudante. O termo "estudo" adquire matizes conforme a idade: a) abrir-se ao meio, em conotação afetiva e expressiva; b) observar sistematicamente, aprendendo a ver e a descobrir; c) explicar, comparar e analisar causas e consequências, sem que as etapas se tornem lineares ou excludentes (Nidelcoff, 1981).

A autora distingue o Estudo do Meio *integral,* que abrange a população de um bairro ou cidade em seus aspectos fisiográficos, biogeográficos, demográficos, socioeconômicos, produtivos, culturais, morfológicos e de circulação, do Estudo do Meio *parcial*, focalizado em um problema ou recorte como fábrica, estabelecimento rural, moradia, alimentação, emprego e renda. O estudo *integral* exige coordenação colegiada: motivação inicial; explicitação conjunta de objetivos, etapas, lugares, dados e interlocutores; formação de equipes com divisão de tarefas e prazos; investigação em campo; reuniões de acompanhamento; síntese, exposição e debate; autoavaliação. Nos parciais, segue-se lógica análoga em escala reduzida, podendo compor unidades de trabalho mais amplas (Nidelcoff, 1981).

As modalidades de atividade enumeradas por Nidelcoff, excursões, reportagens, entrevistas e questionários, análise de testemunhos históricos, investigação de história local, elaboração e leitura de planos e mapas, descrições e relatos, leituras informativas, produção escrita e dramática, e expressão por desenhos, gráficos, fotografias e diferentes linguagens, configuram integração metodológica que amplia habilidades de observação, registro, expressão e interpretação, sustentando a passagem da descrição à explicação sem reduzir o processo a uma sequência rígida. A autora enfatiza as incertezas que afligem futuros docentes, seu papel na comunidade e as formas de atuação diante das necessidades concretas dos alunos, alertando que a omissão perpetua estruturas que mantêm desvantagens para os mais necessitados (Nidelcoff, 1981).

Em *Uma Escola para o Povo*, Nidelcoff (1988) denuncia a massificação pedagógica e a "escola teórica" projetada por detentores do poder para reproduzir normas sociais, conclama o magistério a construir didática própria enraizada na realidade local e vincula mudança de atitude à leitura concreta das condições materiais da escola, inclusive carências como calçados inadequados ou materiais danificados por goteiras, tomadas como fonte de experiência formativa. A autora problematiza modelos docentes, contrapondo o *professor-povo*, engajado e crítico, ao *professor neutro* e ao "professor-policial" vinculado a interesses dominantes, e defende metodologia assentada na didática ativa que desloca o foco da transmissão para a construção dialógica situada.

Em *Ciências Sociais na Escola*, Nidelcoff (1994 [1987]) reforça a centralidade das metodologias ativas para adolescentes e destaca o Estudo do Meio como eixo privilegiado, apoiado inclusive por recomendações da Unesco. A autora especifica os obstáculos que explicam por que, apesar desse reconhecimento, o Estudo do Meio tem sido de difícil introdução como método habitual: formação docente insuficiente para empreender estudos integrais; desconhecimento, por parte do professor, do meio municipal e urbano em que atua; horários atomizados que dificultam saídas; e distância cultural entre ambiente escolar e ambiente de moradia dos estudantes.

Nidelcoff (1994) elenca contradições que tensionam a pedagogia ativa: pretensão de formar indivíduos protagonistas versus massificação social; estímulo ao criador versus exigência de consumidor/trabalhador treinado; insuficiência de recursos para escolas populares; formação dissociada da realidade concreta; sistemas de ensino com correntes pedagógicas alheias às condições objetivas; e resistência à inovação em contexto competitivo e seletivo. A autora propõe superar esses pares dicotômicos mediante postura autoral docente: criatividade dentro da rotina; vitalidade e curiosidade ante o desgaste; didática fundada na comunicação humana frente ao tecnicismo; invenção situada contra "receitas"; e solidariedade e intercâmbio em oposição ao isolamento.

Para o Ensino Médio, Nidelcoff (1994) considera o Estudo do Meio como ponto de partida expansivo, nunca atividade encerrada em si: possibilita comparar o próprio meio com outros, apreender relações entre ser humano e paisagem, adquirir métodos de observação e registro, dominar progressivamente o trabalho cartográfico (do esboço ao mapa) e avançar da descrição à explicação causal. O estudante incorpora novos espaços e relações conforme amplia deslocamentos e interações, dinâmica que reforça abordagem construtivista apoiada em ampliação de experiências concretas articuladas a operações cognitivas de comparação, análise e síntese.

A projeção das contribuições de Nidelcoff (1981; 1988; 1994) para perspectivas críticas e emancipatórias decorre de três eixos que articulam experiência, construção ativa e engajamento sociopolítico:

a) A centralidade da observação direta e da atividade investigativa: integra dimensões afetivas, perceptivas e analíticas em ciclos que possibilitam à criança e ao adolescente reorganizar cognitivamente o real, evitando o reducionismo memorístico.

b) A recusa da fragmentação disciplinar e a defesa de estudos do meio integrais ou parciais: posiciona o território como totalidade complexa onde se entrelaçam processos naturais e sociais, condição para leitura estruturada de desigualdades e necessidades.

c) A concepção do professor como "professor-povo" e elemento de mudança: desloca o Estudo do Meio de função ilustrativa para práxis que pode identificar contradições e fomentar compromisso ético-político com a transformação.

A metodologia vivencial proposta, ao articular ver, expressar, comparar, analisar e intervir, fornece matrizes para um Estudo do Meio que sustenta processos de conscientização e emancipação, sem abandonar o rigor da organização de equipes, da coleta planejada e da síntese crítica: dispositivo formativo que se inicia na experiência sensível localizada e avança para universos mais amplos de comparação e problematização, constituindo mediação privilegiada entre a escola e a construção de sujeitos capazes de ler e transformar o mundo (Nidelcoff, 1981; 1988; 1994).

2.3.2.2 Nídia Nacib Pontuschka e colaboradores: sistematização do Estudo do Meio no Brasil

Nídia Nacib Pontuschka tornou-se uma das principais sistematizadoras do Estudo do Meio no Brasil a partir de sua experiência docente na Educação Básica e de sua atuação na formação inicial e continuada de professores(as), bem como em projetos de pesquisa, ensino e extensão na Faculdade de Educação da USP. Sua produção desde a década de 1970 (Pontuschka, 1994; 1996; 2004; 2006; 2007; 2008; 2014), articulada à assessoria a Paulo Freire no Movimento de Reestruturação Escolar da Prefeitura de São Paulo (1989–1992), combina investigação acadêmica, acompanhamento e orientação de projetos educativos e reflexão metodológica, conferindo densidade teórico-crítica a uma prática antes disseminada de modo difuso. Pela ênfase em perspectiva crítico-social de leitura e transformação da realidade, entendida como via de enfrentamento das desigualdades, seus trabalhos orientam pesquisas sem excluir o diálogo com outras vertentes.

Na década de 1990, Pontuschka procura teorizar o Estudo do Meio, resgatando suas origens e questionando seu tratamento como mera técnica para entendê-lo, a princípio, como metodologia e, posteriormente, como método, o que recoloca a preocupação com "o meio a ser estudado". Embora sua prática de Estudos do Meio remonte aos anos 1980, ganha notoriedade com a tese de doutorado (1994), de amplo alcance pela sistematização científica. Reconstruímos aqui essa formulação teórico-metodológica tal como edificada em textos autorais e de coautoria, evidenciando a passagem de um uso difuso, frequentemente tratado como "técnica" ou simples saída de campo, para a consolidação de um método de ensino interdisciplinar e de "captação do real", com estatuto epistemológico próprio, critérios operacionais e horizonte ético-político definidos.

O Estudo do Meio defendido por Pontuschka, Nadai, Bittencourt e Kulcsar (1991, p. 4) incorpora influências da educação libertária e da educação libertadora e a concepção de "meio" como conjunto que engloba questões naturais e sociais, ainda que com maior ênfase na sociedade: "É importante que se trabalhe no meio analisando as diferentes possibilidades e as diferentes concepções do conjunto dos agentes sociais que compõem e organizam aquele espaço." Em perspectiva crítico-social de educação para leitura e transformação da realidade, as pesquisadoras discutiram o Estudo do Meio e seu potencial formativo na disciplina de Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura em História e Geografia da USP (a partir de 1987), como trabalho integrador da disciplina e dos cursos, professor/professor, professor/aluno, aluno/aluno, conteúdo/método, e como "um dos projetos possíveis para se pensar o ensino de História, Geografia e de outras

disciplinas superando o isolamento e a atomização de cada campo científico, sem no entanto perder a especificidade de cada um deles" (Pontuschka et al., 1991, p. 46).

As pesquisadoras relataram experiências, desde 1987, com Estudos do Meio realizados pelos(as) alunos(as) das disciplinas de Prática de Ensino de Geografia e História, direcionados a espaços sociais específicos. Relacionaram o Estudo do Meio aos métodos próprios dessas ciências, aproximando o(a) licenciando(a) do trabalho do(a) historiador(a) e do(a) geógrafo(a). A leitura de um espaço social exige contato com "arquivos, memórias e a própria paisagem (os objetos materiais)" tratados por linguagens adequadas, iniciando os(as) licenciandos(as) em procedimentos de seleção de fontes, observação orientada, registro, organização de depoimentos, tratamento crítico, problematização e interpretação (Pontuschka et al., 1991, p. 3).

O Estudo do Meio torna-se, assim, instrumento de aproximação entre epistemologia disciplinar e didática. As autoras apresentaram a experiência "O pescador, na Região de Iguape" (Pontuschka et al., 1991), desenvolvida com alunos(as) e professores(as) da Prática de Ensino da USP, contando em algumas aulas com mais de um(a) docente e com técnicos(as) do serviço de recursos audiovisuais, o que possibilitou discussões sobre coleta e documentação do cotidiano e análise do material. As etapas incluíram: reconhecimento e arrolamento das fontes; definição da problemática; organização do roteiro, com atividades, divisão de tarefas e equipamentos; pesquisa de campo; tratamento das informações e sistematização com os(as) estudantes; e intervenção no meio com ações relacionadas à problemática investigada.

A partir do Estudo do Meio de Iguape, produziu-se o vídeo *Iguape, uma cidade morta?*, álbum de slides com fotografias e roteiro e fitas cassete com entrevistas de pescadores, alunos(as), professores(as) e funcionários(as) de escolas públicas. O material foi disponibilizado a professores(as) da Faculdade de Educação da USP e de escolas de 1º e 2º graus, ampliando o alcance formativo da experiência. Formou-se também movimento que, associado a outros em diversos estados, suspendeu os efeitos da lei sobre a pesca da manjuba, beneficiando pescadores artesanais. Nesse caso, o Estudo do Meio incorporou intervenção propositiva, ultrapassando a dimensão investigativa e assumindo compromisso com a transformação da realidade estudada.

Pontuschka (1994, p. 260) destacou que, na realização do Estudo do Meio, "o aluno expressa o desejo de compreender o espaço do qual faz parte ou mesmo espaços mais distantes, que aguçam o seu desejo de conhecer". A autora relaciona a amplitude do "meio" às referências construídas no processo de conhecimento da realidade, incluindo experiências vivenciadas, com constante preocupação em identificar desigualdades e contradições sociais, atribuindo ao conhecimento papel na superação dessas contradições e na construção da cidadania.

Ao argumentar pela inserção do Estudo do Meio no ensino, Pontuschka (1996, p. 26) propôs sua conceituação como "um método para conhecer um objeto de estudo extraído da realidade local ou de outras realidades estudadas como referenciais importantes para que o estudante possa entender a sua própria vida, inserida em um espaço e tempo determinados". Embora muitos o definam como técnica, a autora defende o Estudo do Meio "como um método de captação do real" (Pontuschka, 1996, p. 176), isto é, um encadeamento sistemático de procedimentos investigativos, analíticos e comunicativos orientados por problemáticas da realidade, o que implica fundamentação teórica explícita, planejamento cooperativo, integração interdisciplinar estruturada e articulação teoria-prática-intervenção.

Essa distinção entre método e técnica já aparecia na formação docente: ao analisar planos de ensino do curso de Magistério, Pontuschka (1987) constatou que o Estudo do Meio era frequentemente reduzido a uma entrada no rol de "estratégias", sem que fosse reconhecido em sua dimensão metodológica mais ampla, como um processo em que aluno e professor juntos vão produzindo conhecimento e fazendo a sua História (Pontuschka, 1987). O problema, portanto, não era apenas de prática escolar, mas de uma concepção metodológica frágil que se reproduzia desde a formação inicial dos docentes.

Pontuschka (1996, p. 173) alerta para "não se utilizar o Estudo do Meio somente como forma de consumo de informações, considerando as pessoas como objetos, mas como sujeitos que em suas diferenças podem crescer mutuamente, podem trocar, podem ensinar e aprender". Essa advertência dirige-se ao uso indiscriminado do rótulo "Estudo do Meio" para saídas recreativas ou excursões culturais desprovidas de problematização, inclusive excursões terceirizadas, organizadas por empresas especializadas sem mediação docente qualificada e motivadas principalmente pelo lucro (Pontuschka, 1996; 2004). Sem problematização e incorporação de fontes diferenciadas, como estatísticas, cartografias históricas, documentos institucionais e memória oral, corre-se o risco do empirismo ingênuo: o conhecimento empírico direto é necessário, mas insuficiente para compreender a totalidade do real.

Para Pontuschka (1996), no Estudo do Meio como atividade pedagógica, alunos e professores devem pensar juntos em soluções para os problemas levantados a partir da análise da realidade estudada:

> [...] **o Estudo do Meio não tem apenas a finalidade de conhecer a realidade, mas também de propor soluções**, considerando os limites e possiblidades do grupo de alunos e professores em suas dimensões materiais, de comprometimento com a realidade estudada e com a capacidade de criação e de vontade política. (Pontuschka, 1996, p. 27) (Grifos nossos).

Pontuschka (2006, p. 26) reconhece o Estudo do Meio como "Geografia viva", espaço dinâmico de inter-relação entre processos naturais e sociais, envolvendo pesquisa de campo, bibliográfica e iconográfica, com investimento coletivo e individual. O contato com o espaço deve suscitar abstrações relacionadas às mudanças e permanências, aos conflitos, às ações técnicas, às desigualdades socioespaciais e à integração sociedade/natureza. O objetivo ultrapassa "ver" ou "colecionar" informações: trata-se de compreender contradições e, dentro dos limites do grupo, propor caminhos de ação.

Uma das principais contribuições de Pontuschka ao Estudo do Meio foi sua discussão como prática interdisciplinar. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 173) afirmam que "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".

Em relação aos objetivos centrais do Estudo do Meio escolar, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 173) apontam:

> a) consolidação de um método de ensino interdisciplinar denominado Estudo do Meio, no qual interagem a pesquisa e o ensino;
> b) verificação de testemunhos de tempos e espaços diferentes: transformações e permanências;
> c) levantamento dos sujeitos sociais a serem contatados para as entrevistas;
> d) observações a serem feitas nos diferentes lugares arrolados para a produção de fontes e documentos: anotações escritas, desenhos, fotografias e filmes;
> e) compartilhamento dos diferentes olhares presentes no trabalho de campo mediante as visões diferenciadas dos sujeitos sociais envolvidos no projeto;
> f) coleta de dados e informações específicas do lugar, de seus frequentadores e das relações que mantêm com outros espaços;
> g) emersão de conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares a serem contemplados na programação;
> h) produção de instrumentos de avaliação em um trabalho participativo;
> i) criação de recursos didáticos baseados nos registros;
> j) divulgação dos processos e do resultado (Pontuschka, Cacete e Paganelli, 2007).

Nesses objetivos, destacam-se a centralidade da interdisciplinaridade, a integração ensino-pesquisa, a multimodalidade de registros, escrito, visual, oral, cartográfico, e a socialização como componente epistêmico. O Estudo do Meio extrapola os limites disciplinares preservando a contribuição específica de cada professor(a): parte de problemas socialmente significativos, exige articulação de saberes disciplinares e reorganiza conteúdos curriculares à luz de questões emergentes do campo.

Pontuschka e Contin (2002) descreveram como a articulação universidade-escolas em Vera Cruz e Espírito Santo do Turvo transformou práticas fragmentadas, como horta utilitária, "festa do

verde" e estudos isolados, em processo interdisciplinar integrado pelo Estudo do Meio. A concepção ampliada de "ambiente" integra processos bioquímico-físicos e sociais, tratando de problemas como desmatamento, voçorocas, êxodo rural, evasão escolar ligada ao trabalho sazonal e alta rotatividade docente. O planejamento conjunto viabilizou Estudos do Meio supervisionados com objetivos de conhecer a cidade e seus bairros, mobilizar o conhecimento de professores residentes, mapear problemas socioambientais e registrar percepções comunitárias. O método deixa de ser saída pontual e torna-se eixo de investigação e reorganização curricular. Os resultados incluem base empírica comum para debate pedagógico, sensibilização interdisciplinar e aproximação consistente entre escola e território, reforçando o Estudo do Meio como método estruturante da educação ambiental crítica.

Pontuschka e Lutfi (2014) relatam um Estudo do Meio realizado em 2008 com professores(as) de Guarulhos (SP), voltado a compreender como os moradores se relacionavam com uma cidade tensionada por especulação imobiliária, urbanização acelerada e déficit habitacional. A experiência organizou-se em três movimentos encadeados: preparação teórico-cultural, que mobilizou canções de Adoniran Barbosa como disparadoras de memória social e problematização do espaço urbano; trabalho de campo com observações sistemáticas e entrevistas que privilegiaram a escuta das narrativas locais; e etapa de organização e análise, quando produções multimodais, textos, registros visuais e outras linguagens, foram articuladas a referenciais da Geografia, particularmente a leitura do espaço concebido, percebido e vivido em Lefebvre, e da Língua Portuguesa, via dialogismo bakhtiniano, ressaltando a centralidade ética da palavra do outro. O estudo evidenciou o potencial formativo da integração de linguagens e da leitura crítica do urbano, ao mesmo tempo em que explicitou dificuldades recorrentes: romper o isolamento disciplinar, garantir tempo e recursos de planejamento e ultrapassar descrições aparentes em direção a interpretações mais profundas das contradições espaciais.

Bittencourt (2008, p. 273) argumentou que a realização do Estudo do Meio integra uma "tradição escolar", embora com objetivos diversos, e destaca a "saída de campo" pela motivação discente e pelas possibilidades pedagógicas, defendendo que seja efetivamente "estudo de campo" gerador de aprendizagem significativa. Lopes e Pontuschka (2009, p. 176), ampliando essa perspectiva, sistematizaram as etapas do Estudo do Meio e o reafirmaram como:

> um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores(as) o contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos.

Considerando a produção de Pontuschka e colaboradores, o Estudo do Meio organiza-se em um ciclo metodológico com três macrofases principais e interligadas — *pré-campo*, *campo* e *pós-campo* — que se desdobram em etapas encadeadas em movimento dialógico, retomadas em níveis crescentes de complexidade, permeadas por características transversais que atravessam todo o ciclo ciclo[11]:

1. **Problematização coletiva e escolha do tema:** professores(as) e estudantes analisam demandas, interesses e experiências vividas para definir coletivamente o objeto do Estudo do Meio, articulando objetivos e conteúdos das diferentes áreas em diálogo interdisciplinar.
2. **Definição dos objetivos e planejamento:** definem-se coletivamente as relações interdisciplinares, a seleção de conteúdos, as formas de observação e coleta de dados, a interlocução com sujeitos sociais, a sistematização, a socialização e a avaliação, em um processo no qual os conteúdos disciplinares atuam como recursos heurísticos para a construção interdisciplinar do conhecimento.
3. **Recorte territorial e visita preliminar:** o recorte territorial é definido coletivamente, priorizando lugares que permitam compreender problemáticas vividas pelos moradores e estabelecer nexos com o cotidiano dos(as) estudantes. A visita preliminar refina objetivos, testa instrumentos, identifica interlocutores e ajusta o roteiro investigativo.
4. **Elaboração do caderno de campo e demais materiais:** o caderno de campo, construído preferencialmente com a participação dos(as) estudantes, funciona como instrumento de pesquisa e roteiro de campo, contendo textos de apoio, mapas, roteiros de entrevista, cronograma e espaços para registros escritos, desenhos e esquemas.
5. **Pesquisa de campo:** etapa em que se concretiza o diálogo com o espaço, com a história, com as pessoas e com os colegas, integrando teoria e prática. São centrais a observação e a coleta de dados: entrevistas, fotografias, anotações, desenhos, filmes e pesquisa documental.
6. **Sistematização, análise e interpretação:** os dados coletados são organizados e interpretados com base nos conteúdos disciplinares e na articulação interdisciplinar, visando à construção de sínteses explicativas.

[11] Referências que fundamentam esta sistematização: Pontuschka, Nadai, Bittencourt e Kulcsar (1991); Pontuschka (1994; 2004; 2007); Pontuschka, Cacete e Paganelli (2007); Lopes e Pontuschka (2009); Pontuschka e Lutfi (2014).

7. **Socialização, avaliação e devolutiva:** a avaliação é processual e formativa. Os resultados são socializados com colegas e comunidade por meio de relatórios, painéis, vídeos ou exposições, consolidando a construção coletiva do conhecimento.
8. **Intervenção (quando viável):** proposição de encaminhamentos, ações educativas ou incidência em políticas locais, consolidando a dimensão transformadora do Estudo do Meio, etapa condicionada ao contexto institucional, territorial e político da escola.

Perpassando todas as etapas, o Estudo do Meio apresenta características transversais que lhe conferem identidade metodológica:

– avaliação processual e reencaminhamento permanente das questões investigativas;

– compromisso ético com os sujeitos e os lugares pesquisados; — articulação entre as escalas local, regional e global;

– reflexão sobre o próprio processo de conhecimento;

– aprofundamento e reelaboração dos conceitos geográficos; — integração de diferentes linguagens e recursos metodológicos.

Na perspectiva da Geografia escolar comprometida com a transformação social, o Estudo do Meio constitui recurso estratégico porque, ao ser realizado de forma continuada e articulada, possibilita que professores(as) e estudantes apreendam a complexidade social, política e econômica dos espaços investigados, ultrapassando a fragmentação típica de abordagens tradicionais e avançando para uma compreensão integrada da totalidade (Pontuschka, 2007).

A rede de orientandos(as) amplia e atualiza esse arcabouço teórico-metodológico, demonstrando adaptabilidade contextual sem diluição de fundamentos. Entre esses colaboradores:

- Arno Aloísio Goettems (2006) sistematiza o Estudo do Meio como método de ensino-aprendizagem e de formação docente ao aplicar leitura interdisciplinar de problemas ambientais urbanos de Carapicuíba, articulando diagnóstico territorial e prática escolar em duas escolas estaduais.
- Ângela Martins Baeder (2009) articula Estudo do Meio, educação ambiental crítica e mobilização sociopolítica de catadores, evidenciando a dimensão ético-política, a construção de cidadania e a mediação entre trabalho, território e reconhecimento social.
- Beatriz Moreto de Campos (2015) reforça o papel do Estudo do Meio na reorganização curricular e na valorização do trabalho intelectual docente, aproximando conteúdos geográficos sistematizados, experiência vivida discente e autonomia profissional.

- Claudivan S. Lopes e Pontuschka (2016) evidenciam que o Estudo do Meio contribui para a organização curricular e a profissionalidade docente, ao fortalecer a autonomia dos(as) professores(as) e o protagonismo intelectual.
- Dulcinéia Boscolo (2007, p. 48) discute o Estudo do Meio com foco na preparação para a cidadania em projeto intergeracional, defendendo que as observações e investigações do meio "permitem uma aproximação concreta dos problemas estudados", concebendo o espaço como algo dinâmico, sendo meio e produto da sociedade.
- Núria Hanglei Cacete realiza, desde 2004, com as turmas de Metodologia do Ensino de Geografia II da USP, Estudo do Meio na cidade histórica de Bananal e seu entorno, no Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista. A experiência resultou no projeto "Potencial Pedagógico da Metodologia Estudo do Meio", com publicação de ebook (Cacete; Durães, 2020) e da Documentação do Estudo do Meio no website PlanEnGeo (Planengo, s/d).

Essa rede de colaboradores(as) tem preservado os princípios estruturantes, como problematização, práticas dialógicas, interdisciplinaridade, investigação cooperativa, articulação teoria-prática-intervenção com atividades multimodais, ética, socialização e divulgação, em contextos diversificados, como urbano e rural, educação ambiental, mobilização social e inovação curricular, inovando em linguagens, tecnologias e devolutivas. Entre os principais desafios para a prática metodológica, segundo Pontuschka e colaboradores, estão: a banalização terminológica; a superficialidade empirista, trabalho de campo sem categorias analíticas; a mercantilização; a dificuldade de planejamento interdisciplinar; o risco ético de objetificar sujeitos sociais; as restrições de tempo institucional; e a necessidade de articular teoria e prática para que "ver" não substitua "compreender".

A partir dessas incursões, o Estudo do Meio no Brasil desloca-se de prática empírica dispersa ou técnica motivacional para método crítico-interdisciplinar com identidade epistemológica, didático-procedimental e ético-política, consolidação que se amplia pela ação formadora de professores(as) em diferentes níveis e modalidades de ensino, gerando efeito multiplicador: vivência integral do ciclo investigativo, diversificação temática, produção de materiais e circulação em eventos que legitimam o Estudo do Meio como eixo de profissionalidade docente. Esse processo ancora-se na problematização como fio condutor; na articulação multiescalar, de fontes e linguagens; no trabalho de campo que possibilita abstrações e articula teoria e prática; na interdisciplinaridade, que preserva e transcende especificidades disciplinares; na socialização e avaliação formativa e participativa; e no compromisso ético e crítico com a leitura das contradições socioespaciais e a proposição de encaminhamentos possíveis.

2.3.2.3 O Estudo do Meio como práxis: diálogo com Paulo Freire

A vertente libertadora do Estudo do Meio foi preconizada no Brasil principalmente por Paulo Freire (1921-1997), cuja proposta educacional, fundada na prática dialógica e na leitura crítica da realidade, conferiu a essa metodologia dimensão emancipatória e transformadora. Nessa perspectiva, o Estudo do Meio assume abordagem dialética, voltada à compreensão da realidade social e à transformação coletiva (Freire, 1967; 1996).

A principal diferença entre o Estudo do Meio na concepção libertadora e na escolanovista reside nos objetivos pedagógicos: enquanto a segunda prioriza o desenvolvimento individual, a primeira orienta-se pela construção de um projeto coletivo de sociedade (São Paulo, 1992c, p. 16). Freire repudia a *pedagogia bancária* e propõe pedagogia crítico-dialógica que valoriza a pergunta, a crítica e a construção coletiva do conhecimento, articulando saber popular e saber científico mediados pelas experiências dos alunos:

> Por isto repudio a 'pedagogia bancária' e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da **relação dialógica**. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a **construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico,** mediados pelas experiências do mundo (Freire, 2001, p.83). (Grifos nossos).

Freire reconhece o valor da experiência concreta na relação com o conhecimento, mas adverte que "a leitura de mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato, dos conceitos que vai da generalização do tangível" (Freire, 2015, p. 40). A leitura da palavra e a leitura do mundo, os conceitos cotidianos e os mais abstratos, articulam-se mutuamente, e é nessa articulação que se ancora o Estudo do Meio: ao trabalho de campo e ao olhar sobre a realidade concreta deve somar-se a sistematização e a socialização do conhecimento produzido, pois o conhecimento coletivo chega até nós pelo diálogo, pela escrita e pela leitura.

Freire construiu sua proposta educacional a partir de práticas coletivas e dialógicas, da reflexão sobre a prática e da valorização do saber do aluno (Freire, 1997). Nos projetos de alfabetização de adultos dos anos 1960, partia de elementos culturais e naturais do meio vivenciado pelos alunos, estimulando o aprendizado pelo diálogo sobre suas experiências cotidianas.

No contexto histórico brasileiro, Freire destacou-se pelo Movimento de Alfabetização de Adultos e de Educação de Base, iniciado em 1960 em Recife, que visava não apenas à alfabetização, mas à formação de uma consciência política e social entre os trabalhadores. A experiência

emblemática de Angicos/RN, em 1963, na qual 300 adultos foram alfabetizados em 40 horas de aulas, transcendia a decodificação linguística, promovendo pensamento crítico, capacitação profissional e exercício pleno da cidadania (Nogueira, 2019).

Nos materiais didáticos desses projetos, as imagens dos slides da Figura 3, ilustravam palavras do vocabulário dos alunos, utilizadas como temas geradores de debate que articulavam conhecimento cotidiano, cultura popular, saber científico e reflexão crítica, posicionando os estudantes como sujeitos capazes de transformar sua própria história.

FIGURA 3 – *Slides* do material didático do método de alfabetização de Paulo Freire

Figura 3.1. Slides do método de alfabetização utilizados em Angicos/RN (1962/1963)

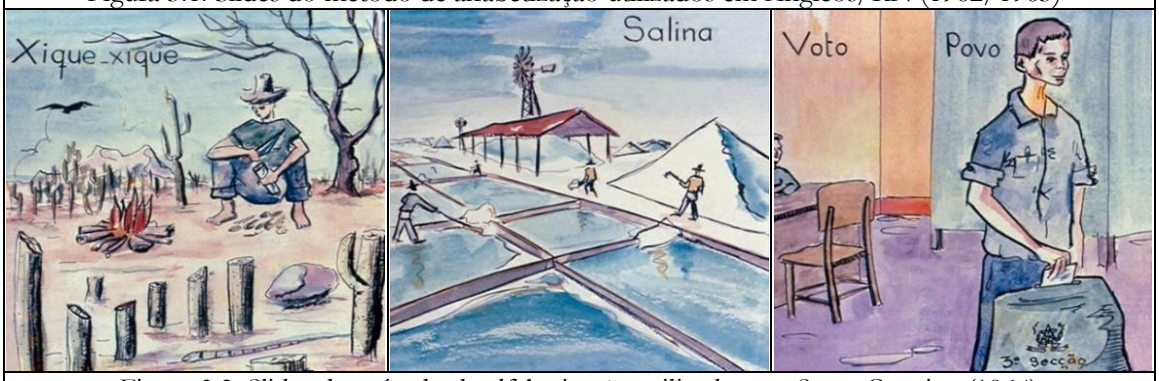


Figura 3.2. Slides do método de alfabetização utilizados em Santa Catarina (1964)

Fonte: Acervo Paulo Freire. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3440; http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/607. Acesso em: 18 mar. 2021. Organizado pela autora.

Na década de 1960, a pedagogia freiriana influenciou escolas experimentais, como os Ginásios Vocacionais (Albergaria, 2004), e levou o presidente João Goulart a convidar Freire para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), interrompido pelo golpe militar de 1964. Exilado, Freire atuou na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça, sempre valorizando a cultura local e a educação dialógica (Brandão, 2005). Com o enfraquecimento da ditadura, retornou ao Brasil em 1980 para atuar na PUC-SP e na UNICAMP, onde fundou o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Em 1989, na gestão da prefeita Luíza Erundina, assumiu a

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, levando a proposta libertadora de ensino nas escolas municipais paulistas, com os Estudos do Meio retomados com ênfase em sua proposta educacional.

Como secretário de Educação do município de São Paulo entre 1989 e 1992, Paulo Freire, apoiado por Mario Sérgio Cortella, conduziu nas escolas municipais o projeto de Reorientação Curricular por via da Interdisciplinaridade, cuja organização pedagógica centrava-se na elaboração de projetos de Estudo do Meio a partir de temas geradores, integrando as disciplinas escolares com o objetivo de contribuir para a transformação social a partir da educação. Para esse movimento, foi celebrado convênio entre a USP e a Secretaria Municipal de Educação, reunindo professores-assessores que já se dedicavam ao Estudo do Meio, como Nídia Nacib Pontuschka e Rubens Aparecido dos Santos (Geografia), Eulina Pacheco Lutfi (Português), Mansur Lutfi (Química) e Circe Maria Fernandes Bittencourt (História), com papel central na orientação didático-pedagógica junto aos docentes das escolas municipais. Com protagonismo de Geografia e História, os temas extraídos da vida comunitária norteavam o planejamento e integravam outras áreas, incorporando também realidades mais distantes por analogia para iluminar o cotidiano. Essa metodologia fortaleceu a autonomia docente e institucional, favoreceu a produção de novos conhecimentos e ressignificou saberes escolares, contribuindo para democratizar o conhecimento (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

Um exemplo revelador do potencial formativo dessa abordagem é narrado por Pontuschka em entrevista a Pinheiro (2011): uma docente que percorria diariamente o trajeto casa–escola relatou ter reconhecido, somente durante um "passeio" formativo orientado pela observação sistemática, a existência e a historicidade de um hospital de 58 anos — outrora referência no tratamento de hanseníase e tuberculose. Tal experiência evidencia o deslocamento epistemológico promovido por uma formação continuada de inspiração freiriana: a passagem de uma circulação funcional para uma leitura crítica do espaço, convertendo elementos invisibilizados do entorno em potenciais temas geradores (saúde pública, memória sanitária, estigma), capazes de articular escalas locais e políticas nacionais. Confirma-se, assim, a centralidade da leitura do mundo antecedendo e ressignificando a leitura da palavra, e o professor como sujeito pesquisador do lugar.

Pontuschka (1996) ressalta que o Movimento de Reorientação Curricular ultrapassou, em abrangência e complexidade, as experiências anteriores de alfabetização, ao envolver múltiplas disciplinas, diferentes níveis de ensino e contextos socioespaciais heterogêneos. Embora encontrasse resistências em escolas de classe média, sua recepção positiva em outras unidades produziu efeitos estruturantes sobre os Projetos Político-Pedagógicos, promovendo abertura institucional às comunidades e instaurando dinâmicas dialógicas de problematização de questões antes

invisibilizadas. Como recorda a autora: "As escolas abriram-se para as comunidades e trouxeram colaborações importantes para professores(as) e alunos(as). Discutiam-se problemas da escola e do bairro desconhecidos por muitos" (Pontuschka *apud* Pinheiro, 2011, p. 16-17).

A transição de gestão em 1992, com a indicação de Mário Sérgio Cortella, marcou etapa de sistematização que evitou a dispersão das inovações e consolidou o movimento por meio de publicações formativas. O *Relato de Práticas de Geografia* (São Paulo, 1992b) reúne projetos do ensino básico desenvolvidos a partir de temas geradores, combinando pesquisa em sala de aula e saídas a campo. A experiência do 5º ano sobre "A falta de infraestrutura" ilustra a passagem de questões cotidianas, como acesso à água, rotina doméstica e armazenamento, à construção de categorias como infraestrutura urbana, saúde pública e ambiente, articulando perguntas geradoras, trabalho cartográfico, entrevistas e análise de um córrego local em práxis interdisciplinar que rompe sequências disciplinares estanques.

O *Caderno de Formação 4 — Reorientação Curricular do Ensino Noturno: Estudo do Meio e outras saídas para o ensino noturno* (São Paulo, 1992c) recontextualiza a proposta para estudantes trabalhadores e explicita os princípios que deslocam o Estudo do Meio de recurso didático pontual para operador epistemológico e político de um currículo crítico: dialogicidade, pesquisa, contextualização e superação da fragmentação. O documento justifica o incentivo da Secretaria ao Estudo do Meio por ser "um método que possibilita concretizar seus princípios político-pedagógicos", tendo como objetivo que "o sujeito se constitua como cidadão consciente, crítico e atuante na busca de uma sociedade justa e democrática" (São Paulo, 1992c, p. 15).

Nesse caderno, identificam-se três eixos estruturantes: circulação dialógica e investigativa do conhecimento em processo dialético; contextualização espaço-temporal articulada à valorização do coletivo e das diferenças; e recomposição da unidade do saber por meio da análise integrada da realidade. A incorporação orgânica dessa prática exigiu ajustes institucionais, como horários e tempos de planejamento, evidenciando que inovações metodológicas implicam reconfiguração da estrutura escolar e que práticas libertadoras demandam condições institucionais, não apenas adesão individual docente.

Lopes (2013), ao relacionar os Estudos do Meio com a proposta freiriana, destaca o caráter dialógico e dialético de sua pedagogia: para Freire (2001), a palavra voltada à transformação do mundo é um exercício praxiológico de contínua ação e reflexão. Os Estudos do Meio alinham-se à pedagogia freiriana ao estimular projetos interdisciplinares fundados na prática dialógica, na articulação entre saber popular e saber científico e na valorização sistemática do meio vivenciado pelos alunos.

O caráter dialógico e dialético dessa pedagogia ancora-se na noção de práxis, que, para além de sinônimo de prática ou de mera aplicação de teoria, designa a unidade indissociável entre reflexão e ação transformadora, atividade humana que, ao mesmo tempo em que conhece o mundo, sobre ele intervém para transformá-lo. Vázquez (1977) e Freire (1987), embora com ênfases distintas, convergem nessa formulação: Vázquez a desenvolve no campo da filosofia marxista, distinguindo a práxis da atividade meramente prática ou utilitária e definindo-a como ação consciente e crítica orientada à transformação da realidade; Freire, por sua vez, traduz essa concepção ao campo educativo ao afirmar que a palavra verdadeira articula reflexão e ação, e que privar a ação de sua dimensão reflexiva a converte em puro ativismo, ao passo que privar a reflexão de sua dimensão prática a reduz a palavrório vazio. Nessa perspectiva, o Estudo do Meio, ao articular leitura do mundo e leitura da palavra, experiência sensível e elaboração conceitual, investigação e intervenção, realiza-se como práxis educativa.

A dimensão dialógica freireana é ressaltada por Mendonça e Neiman (2003, p. 45), que observam como seu método se harmoniza com os Estudos do Meio ao estimular entrevistas com familiares e com a comunidade, de modo que "as saídas de campo podem constituir momentos de aproximação através do diálogo com a realidade visitada". Nessa perspectiva, o Estudo do Meio possibilita a percepção do cotidiano e de sua lógica, permitindo refletir sobre os processos sociais para compreendê-los e agir de forma ativa em projetos coletivos, podendo tornar-se um ato de inserção política pelo qual os estudantes "vêm a conduzir seu próprio processo de libertação da realidade opressiva, o objetivo da educação" (Mendonça e Neiman, 2003, p. 45).

A dimensão espacial da escola como objeto de Estudo do Meio encontra ressonância direta no pensamento freireano sobre a pedagogicidade do espaço. Freire (1997) reconhece que a organização, o cuidado e a estética dos ambientes educativos constituem discursos não verbais que educam tanto quanto os conteúdos curriculares explícitos:

> É incrível que não imaginemos a significação do "discurso" formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso "pronunciado" na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade peso significativo na avaliação da experiência docente. (Freire, 1997, p. 45).

Essa perspectiva amplia o conceito de Estudo do Meio para além da investigação de ambientes externos, como parques, bairros e bacias hidrográficas, incorporando a escola como território pedagógico primário a ser lido, problematizado e transformado. O ambiente escolar, com suas condições físicas, organização espacial, acessibilidade, áreas verdes, gestão de resíduos e relações

de convivência, configura-se como primeiro campo de investigação no qual estudantes exercitam a observação sistemática, a leitura crítica do espaço, o levantamento de problemas e a proposição de intervenções, desenvolvendo competências investigativas e cidadãs aplicáveis a escalas territoriais mais amplas.

Na concepção de Paulo Freire, a educação não é neutra: é ato político e prática de liberdade. Os Estudos do Meio, nessa perspectiva, oferecem possibilidades que vão da mediação dialógica e da educação ativa à abordagem integrada de elementos socioculturais, políticos, econômicos e naturais; da articulação entre conhecimentos cotidianos e científicos ao incentivo à pesquisa e à curiosidade epistemológica; da análise crítica da realidade à superação dos limites da sala de aula. Trata-se, em síntese, de metodologia que não apenas ensina sobre o mundo, mas convida os sujeitos a lê-lo criticamente e a transformá-lo.

2.3.2.4 O Estudo do Meio na perspectiva humanística

A vertente humanística/fenomenológica enfatiza a experiência vivida, a afetividade, a corporeidade e o sentido, recolocando a subjetividade discente como dimensão constitutiva da leitura territorial. Exige, contudo, ancoragem crítica para evitar a romantização do "natural" e a invisibilização de assimetrias de poder. A síntese humanístico-crítica produz horizonte formativo em que sentir, compreender e agir se articulam de forma integrada.

O Estudo do Meio, nessa perspectiva, configura-se como prática formativa que articula dimensões cognitivas, afetivas, estéticas, corporais e éticas, entendendo o meio como espaço existencial carregado de valores, memórias, identidades e interações simbólicas. Não se reduz à coleta instrumental de dados: integra a contemplação, a escuta sensorial, a reflexão crítica e a produção de sentidos compartilhados, valorizando a coconstituição entre seres humanos e natureza, superando dualismos e abrindo espaço para aprendizagens que ativam a empatia ecológica, a responsabilidade e a imaginação. A relação sujeito-lugar é central, sendo a paisagem compreendida como lugar vivido, interpretado e sentido.

Sandra R. Lesting (2004), em sua tese de doutorado *Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento*, orientada por Marcos Sorrentino, discute o Estudo do Meio a partir do curso de especialização em Educação Ambiental "Formação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis", realizado na ESALQ/USP, em Piracicaba, entre setembro de 2000 e julho de 2001, com o objetivo de formar comunidades de aprendizagem e contribuir para o fomento de programas

educacionais fundamentados nos conceitos do ambientalismo, utilizando o Estudo do Meio para promover a percepção e compreensão do entorno na perspectiva da construção de sociedades sustentáveis.

A análise da tese concentrou-se nos resultados alcançados, especialmente em uma das disciplinas do curso, denominada Re-conhecendo o Meio Ambiente. Essa disciplina tinha como especificidade a utilização do Estudo do Meio para valorizar a percepção e o contato dos estudantes com ambientes externos à sala de aula, destacando o entorno natural e construído como recurso pedagógico. As atividades de campo foram realizadas durante quatro dias na Estação Experimental de Itatinga (Horto Florestal da ESALQ/USP), envolvendo atividades como aprendizado da natureza, Estudo do Meio, jogos cooperativos, educação ao ar livre e *outdoor education*. Para o desenvolvimento dessas atividades, contou-se com equipe de estudantes que recebeu guia com referências sobre as atividades propostas, servindo também como base para anotações de dados e observações. Ao término, realizou-se roda de conversas para reflexão sobre as sensações experimentadas e o aprendizado obtido.

Propôs-se também atividade a distância na qual os(as) alunos(as) deveriam formular um Estudo do Meio utilizando o entorno em que estavam inseridos como recurso pedagógico. Entre os resultados obtidos, destacam-se as contribuições para as relações interpessoais dos participantes, o fortalecimento do sentido de pertencimento e a intenção dos(as) alunos(as) de utilizar o Estudo do Meio em sua prática profissional. Lesting (2004, p. 183) confirmou que "os estudos do meio podem contribuir para a formação de educadores ambientais capazes de utilizá-los como caminho para se atingir objetivos educacionais e do ambientalismo relacionados ao conceito de pertencimento".

Em publicação posterior, Lesting e Sorrentino (2008, p. 5) ampliam a discussão do Estudo do Meio sob a perspectiva da Educação Ambiental, considerando que "um Estudo do Meio é comumente conhecido como uma atividade dirigida em que se utiliza determinado local/entorno/paisagem para se aprofundarem conceitos e/ou conteúdos geralmente relacionados ao currículo escolar". Ressaltam a importância de atividades educativas em espaços naturais[12], e enfatizam que o conceito de natureza é variável, adaptando-se ao espaço, à cultura e ao tempo, e que o processo de construção desse conhecimento no Ocidente ora distancia o ser humano da natureza, ora o aproxima dela.

---

[12] Fundamentando-se no botânico F.C. Hoehne, que em 1937 defendeu a inclusão de propostas nas escolas que despertassem o interesse pela flora brasileira, associando teoria e prática.

Quanto à organização do Estudo do Meio, Lesting e Sorrentino (2008) salientam que a necessidade de sua realização pode surgir dos estudantes ou ser parte do planejamento escolar, sendo fundamental que haja propósito claro e bem definido para todos os envolvidos. Os proponentes devem contemplar dois caminhos: o pedagógico, que envolve a preparação dos estudantes, e o logístico, que abrange o planejamento da saída a campo, incluindo transporte, alimentação e cuidados pessoais. Um roteiro deve ser elaborado para sistematizar anotações e observações, facilitando a pesquisa, a organização e a comparação de dados e permitindo interpretações pessoais. Na execução, uma saída a campo pode ser aproveitada para diversas atividades, combinando tarefas individuais e em grupo, como palestras, entrevistas e reflexões pessoais, de maneira que ajude os participantes a redescobrirem a capacidade de se surpreender, valorizar o silêncio, apreciar a diversidade e estabelecer relação profunda com o belo, o ético e o estético.

Mendonça e Neiman (2003, p. 30) destacam a relevância do trabalho de campo no Estudo do Meio por possibilitar a abordagem de conceitos tanto consolidados pela ciência positivista quanto a construção de "novos e inesperados conceitos que possam surgir do contato com a realidade". Para os autores, é essencial discutir com os(as) alunos(as) que os sentidos humanos são ferramentas tão valiosas quanto os equipamentos tecnológicos na determinação das características do ambiente, sendo fundamental encontrar equilíbrio entre o uso de aparelhos de medição e câmeras fotográficas e a exploração sensorial e perceptiva. Os autores alertam que o trabalho de síntese não deve transformar-se em relatório acadêmico extenso e excessivamente detalhado, pois nem sempre esses documentos refletem a verdadeira compreensão dos(as) alunos(as) sobre a realidade estudada.

Para Mendonça e Neiman (2003, p. 25), "a matriz ideológica por trás de qualquer pedagogia é sempre a visão de mundo que vigora na sociedade". Os autores criticam a massificação do ensino provocada pelo pensamento reducionista e materialista que prevalece no Ocidente, por não formar jovens capazes de lidar com a realidade complexa. Ao discutirem a importância do Estudo do Meio na Educação Ambiental, Mendonça e Neiman (2003) identificam a influência de diversas correntes pedagógicas nessa perspectiva, entre elas a Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner[13].

Mendonça e Neiman (2003, p. 48) reconhecem a aproximação da Pedagogia Waldorf com o Estudo do Meio, ao apontarem que nessa concepção, "os estudos do meio devem estimular atos de

---

[13] As correntes identificadas por Mendonça e Neiman (2003) como influências sobre o Estudo do Meio na Educação Ambiental são: o empirismo nas atividades experimentais das ciências positivistas; o construtivismo de Jean Piaget (1896–1980) e de Lev Vygotski (1896–1934), com a influência do meio sociocultural na construção e transmissão de conhecimentos; a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1995); a pedagogia de Paulo Freire, partindo da realidade como instrumento de aprendizagem; e a Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner , fundamentada na Antroposofia

cuidado, de zelo e carinho entre os alunos", orientados ao fortalecimento dos vínculos com o entorno. Na sua dimensão humanística, a Pedagogia Waldorf valoriza a vivência, o pertencimento ao meio e a integração dos estudantes com a comunidade e a natureza[14]. Entretanto, a concepção Waldorf, fundamentada na Antroposofia (Lima, 2020), não integra formalmente a tradição do Estudo do Meio, especialmente em sua perspectiva crítica. A Pedagogia Waldorf distingue-se da perspectiva humanística crítica que orienta o Estudo do Meio, ao distanciar-se das contradições sociais e dos conflitos de classe, e ao fundar-se em uma visão de mundo harmoniosa e espiritual, essa pedagogia afasta-se do horizonte emancipatório que caracteriza o Estudo do Meio como prática de formação crítica e cidadã.

2.3.3 Desdobramentos contemporâneos do Estudo do Meio

Nesta seção, abordamos os desdobramentos contemporâneos do Estudo do Meio, incluindo o diálogo com a Educação Ambiental, a incorporação crítica de tecnologias digitais, a perspectiva da globalização curricular e os projetos propositivos de cidadania territorial.

2.3.3.1 Estudo do Meio e diálogo com a Educação Ambiental

A disputa em torno do conceito de Meio Ambiente reconfigura o próprio sentido do Estudo do Meio na contemporaneidade. É a partir da virada ambiental dos anos 1970 que esse diálogo se torna estruturante, exigindo que o Estudo do Meio seja compreendido não apenas como metodologia geográfica, mas como prática situada em campo de disputas éticas, ecológicas e políticas.

A Conferência de Estocolmo (1972), a Carta de Belgrado (1975) e a Conferência de Tbilisi (1977) inscreveram a Educação Ambiental na agenda internacional, estabelecendo princípios para a

---

[14] A Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner *(1861-1925)*, orienta-se pela concepção de que "o mundo é belo" e deve despertar no jovem "uma alegria constante de descobrir novas belezas e novos enigmas" (Pinto, 1987, p. 31), concebendo o ser humano em sua integralidade física, anímica e espiritual. As excursões e passeios de classe constituem práticas centrais, favorecendo a convivência, a responsabilidade coletiva e o estudo de campo de diferentes disciplinas (Lanz, 1979). No ensino de Geografia, Serrer (2016) registra que as escolas Waldorf articulam o conhecimento do entorno com a inserção dos alunos em outras realidades por meio de projetos e visitas comunitárias, aproximando-se do Estudo do Meio. A primeira escola Waldorf foi criada em 1919 em Stuttgart, Alemanha, para filhos de operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria. A primeira escola Waldorf no Brasil foi fundada em 1956 em São Paulo. Atualmente há cerca de 250 escolas no Brasil e mais de 2.000 no mundo (Federação das Escolas Waldorf do Brasil – FEWB, 2022).

compreensão das relações entre sociedade e natureza[15]. No Brasil, a Eco-92 aprofundou esse movimento ao produzir a Agenda 21, que previa a educação como instrumento de transformação socioambiental[16]. Esse conjunto de marcos criou condições favoráveis para metodologias capazes de articular as dimensões ecológicas, sociais e políticas da questão ambiental, campo com o qual o Estudo do Meio apresenta reconhecida afinidade, contribuindo para a ampliação de suas práticas e publicações, principalmente a partir dos anos 1990.

Esse percurso culminou, no plano jurídico, na Lei n. 9.795/1999 (PNEA), que consolidou uma visão de meio que transcende o recorte físico-biológico ao estabelecer a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural (Art. 4º, II) e ao definir o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas relações (Art. 5º, I). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998) reforçaram essa convergência ao reconhecer o Estudo do Meio como recurso metodológico relevante e ao incorporar o Meio Ambiente como tema transversal, legitimando práticas integradoras para além de qualquer componente curricular isolado. Estudo do Meio e Educação Ambiental constituem, assim, campos que se fortalecem mutuamente: a legislação ambiental criou condições favoráveis à difusão dessa metodologia nas escolas; o Estudo do Meio, por sua vez, contribui para os objetivos mais amplos da Educação Ambiental crítica.

Essa convergência encontra expressão em experiências como a de Calixto (2012), que demonstra, em pesquisa com professores(as) de Geografia de Piratini-RS, como o Estudo do Meio articula ciência geográfica e temática ambiental. Partindo da escala local e do uso de mapas do próprio município, educadores e educandos passam a ler o território como espaço de relações socioambientais, ilustrando como a cartografia escolar articula as dimensões ecológicas, sociais e políticas da questão ambiental.

Nas perspectivas críticas latino-americanas, especialmente as de matriz freireana, esse diálogo assume contornos mais radicais: investigar o meio implica revelar determinações históricas de classe,

---

[15] A Conferência de Estocolmo (1972) resultou na Declaração sobre o Ambiente Humano e criou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). A Carta de Belgrado (1975) estabeleceu metas e princípios para a Educação Ambiental global. A Conferência de Tbilisi (1977), promovida pela Unesco e pelo PNUMA, definiu os princípios orientadores da Educação Ambiental que influenciaram legislações nacionais, incluindo a brasileira.

[16] A Eco-92, ou Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada no Rio de Janeiro em 1992, produziu também a Declaração do Rio, a Convenção sobre Diversidade Biológica e a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, além da Agenda 21, documento de planejamento para o desenvolvimento sustentável que dedicou capítulo específico à reorientação da educação para o desenvolvimento sustentável.

raça, gênero e colonialidade, bem como conflitos socioambientais envolvendo água, terra, moradia, lixo e energia. O Estudo do Meio passa a ser estratégia privilegiada para problematizar o impacto antrópico e a justiça ambiental, articulando escalas local e global.

Bêz (2018) sistematiza essa orientação ao propor matriz Estudo do Meio que articula a Geografia Socioambiental e da Complexidade com a pedagogia emancipatória de Paulo Freire. Tem como eixo a problematização da realidade, entendida como encadeamento de ação-reflexão-ação que move educandos e educadores da consciência ingênua à consciência crítica do espaço vivido. Nessa perspectiva, investigar o meio é desvelar as determinações que produzem os problemas socioambientais do lugar e projetar o que Freire (1987) chamou de inédito viável: a superação de situações-limite, possibilidades de transformação que os sujeitos ainda não percebiam como alcançáveis antes do processo de conscientização. O Estudo do Meio configura-se, assim, como dispositivo de leitura do mundo, articulando a leitura da palavra (conceitos geográficos, dados cartográficos, marcos legais) com a leitura do contexto (relações de poder, conflitos socioambientais, identidades territoriais), superando a excursão descritiva ou o protocolo de sensibilização ambiental.

O Estudo do Meio fornece dispositivos metodológicos como o trabalho de campo interdisciplinar e a problematização situada; a Educação Ambiental introduz marcos éticos, ecológicos e políticos que fortalecem seu escopo crítico. Entretanto, surge o risco de neutralização: discursos de sustentabilidade e "cidadania verde" podem ser capturados por lógicas gerenciais ou de marketing institucional, convertendo investigação crítica em prescrição de comportamentos individuais e esvaziando a dimensão política e transformadora de ambos os campos. Reconhecer esse risco não é razão para recuo, mas para vigilância epistemológica. O Estudo do Meio, quando fiel às suas raízes geográficas e pedagógicas, permanece um dos instrumentos mais potentes para que educandos e educadores leiam o mundo não apenas como paisagem a ser contemplada, mas como território a ser compreendido e transformado.

Ab'Sáber, em sua reflexão sobre educação ambiental, afirma a necessidade de método, noção de escala, trabalho de campo e interdisciplinaridade, defendendo que a compreensão ambiental deve partir das realidades vividas pelos sujeitos. Para o autor, a educação ambiental não pode restringir-se às escalas planetária ou nacional, pois "começa em casa. Atinge a rua e a praça. Engloba o bairro. Abrange a cidade ou a Metrópole" (Ab'Sáber, [s. d.]). Essa formulação reforça a centralidade do Meio como realidade multiescalar, cuja compreensão requer a articulação entre o entorno vivido e as totalidades mais amplas que o constituem.

2.3.3.2 Tecnologias digitais no Estudo do Meio: possibilidades e tensões contemporâneas

No contexto contemporâneo do Estudo do Meio, o acesso diferenciado às tecnologias de informação e comunicação torna-se marcador de inclusão e exclusão socioespacial. Com o avanço dessas tecnologias, emerge o que Pierre Lévy (1999) denominou ciberespaço — espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores, cuja expansão reconfigura a organização do espaço geográfico e as relações sociais, promovendo hibridização entre presencial e virtual que redefine territorialidades e centralidades.

Milton Santos (1996; 2006) nomeia a configuração histórica específica do espaço contemporâneo ao propor o conceito de meio técnico-científico-informacional — período em que ciência, técnica e informação se fundem na produção do espaço geográfico, reorganizando territórios, temporalidades e modos de existência. Essa hibridização não representa ruptura entre dois mundos separados, mas intensificação da mediação técnica que sempre caracterizou a relação humana com o meio.

A mesologia de Augustin Berque (1996; 2010) traz o conceito de *trajection* (trajetividade): relação dinâmica entre o ser humano e seu ambiente, mediada por sistemas técnicos e simbólicos, que recusa tanto o naturalismo quanto o construtivismo radical. Ao analisar o espaço virtual e as tecnologias de comunicação, Berque demonstra que a invenção das novas técnicas do virtual não representa ruptura, mas continuidade de um processo muito antigo — o mesmo processo de *trajection* que, desde os primórdios da hominização, governa a relação da humanidade com a extensão terrestre. Os espaços virtuais sempre "trajectaram" na extensão física para lhe dar sentido e produzir socialidade; as tecnologias digitais são, nessa perspectiva, a expressão contemporânea desse processo constitutivo.

Nesse contexto, as tecnologias digitais reconfiguram o conceito de meio e ampliam as possibilidades metodológicas do Estudo do Meio, sem substituir a experiência direta e presencial do território. A incorporação dessas tecnologias não representa ruptura metodológica, mas ampliação dos recursos disponíveis para investigação, análise e representação do espaço geográfico. Mercado (2017), ao abordar metodologias ativas com Estudo do Meio online no ensino superior, mostra como recursos digitais, entre eles fotografias aéreas, imagens de satélite, mapas digitais, bases de dados georreferenciadas, documentários, registros históricos digitalizados e plataformas de visualização espacial, permitem aos estudantes acessarem informações sobre o meio estudado antes, durante e após a experiência de campo, ampliando as possibilidades de pesquisa, análise e contextualização.

Esses recursos possibilitam que estudantes explorem previamente o território por meio de imagens de satélite, mapas interativos, *Street View* e outras ferramentas, construindo questionamentos e hipóteses que orientarão a observação direta. Durante o trabalho de campo, dispositivos móveis permitem registros georreferenciados, consultas a bases de dados em tempo real e articulação imediata entre observação presencial e informações complementares. Após o campo, as tecnologias digitais facilitam a sistematização, a análise e a socialização dos dados coletados por meio de plataformas colaborativas, mapas digitais, infográficos e outras formas de representação. Essas possibilidades têm sido exploradas em experiências concretas de ensino de Geografia.

No contexto da Geografia escolar, a integração de geotecnologias às práticas pedagógicas tem sido objeto de reflexão tanto na formação docente quanto nas experiências de trabalho de campo. Essas ferramentas favorecem a coleta de dados georreferenciados, a visualização multiescalar do espaço e a articulação entre experiência direta e representações cartográficas digitais, permitindo aos estudantes transitarem do local ao global e compreenderem como processos espaciais se manifestam concretamente nos territórios. Freitas (2021) ilustra empiricamente essa integração ao relatar o uso pedagógico de aplicativos como *GPS Status* e *Google Earth* em trabalhos de campo na educação básica, revelando que estudantes desenvolvem não apenas conhecimentos técnicos, mas também o pensamento espacial, a capacidade de relacionar o mapa com a paisagem observada, de compreender a posição relativa de elementos no espaço e de analisar padrões de distribuição espacial.

Ressaltamos que esses estudos indiretos não substituem a observação direta e a experiência sensorial do trabalho de campo, mas enriquecem a compreensão do meio ao permitir comparações temporais, análises em diferentes escalas e acesso a informações que não seriam observáveis in loco. A articulação entre experiência presencial e uso de tecnologias constitui, assim, um dos desafios metodológicos centrais do Estudo do Meio contemporâneo.

A pandemia de Covid-19 evidenciou a relevância da dimensão digital do Estudo do Meio ao impor o uso de tecnologias como condição para a continuidade educativa, levando à adaptação de práticas para o "trabalho de campo virtual" ou "Estudo do Meio remoto". Experiências incluíram visitas virtuais a museus e sítios históricos, entrevistas remotas com moradores locais via videoconferência, análise de imagens de satélite e mapas colaborativos, e exploração de territórios por meio de plataformas como *Google Earth* e *Street View*. Essa experiência revelou potencialidades, como a exploração de territórios distantes ou inacessíveis, o acesso a bases de dados e acervos digitalizados, a flexibilidade temporal e a articulação de múltiplas escalas de análise, mas também limites significativos: ausência da experiência corporal e sensorial, impossibilidade de interações

presenciais com sujeitos locais, perda da imprevisibilidade e das descobertas do campo presencial, e mediação algorítmica que filtra e enquadra o visível, produzindo representações parciais.

A experiência pandêmica evidenciou ainda desigualdades no acesso tecnológico que reproduzem injustiças educacionais: estudantes de periferias, áreas rurais e comunidades empobrecidas enfrentaram dificuldades de acesso a dispositivos, conectividade e ambientes adequados, demonstrando que o uso de tecnologias digitais não é socialmente neutro, mas amplifica desigualdades preexistentes. A mediação digital, quando subordinada a lógicas mercantis e algorítmicas, pode fragmentar vínculos comunitários, esvaziar espaços públicos de sociabilidade presencial e privatizar interações sociais, produzindo novas formas de segregação socioespacial (Castells, 1999; Lemos, 2004).

Diante desse cenário, a incorporação de tecnologias digitais ao Estudo do Meio constitui campo de tensões que demanda investigações futuras: como articular experiência presencial e mediação digital sem eliminar a dimensão corporal e sensorial do território; como garantir que desigualdades tecnológicas não ampliem injustiças educacionais; como explicitar os modos pelos quais plataformas e algoritmos moldam a percepção e a representação do espaço; e como formar docentes para integrar criticamente dimensões concretas e virtuais do meio, superando tanto o tecnoentusiasmo acrítico quanto a resistência nostálgica. Nesta tese, limitamo-nos a levantar essas questões, a fim de estimular debates e pesquisas futuras sobre o Estudo do Meio e as tecnologias digitais.

2.3.3.3 Estudo do Meio como método globalizador

O Estudo do Meio, como metodologia consolidada na tradição pedagógica brasileira, guarda similaridades com o que Antoni Zabala denomina, no original em espanhol, *"investigación del medio"* — apresentada em *La práctica educativa* (2000, p. 154) como um método globalizador. Zabala atribui a origem desse método ao *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE), da Itália, que buscou organizar e sistematizar o *tâtonnement* experimental herdado de Freinet, com abordagem própria, convertendo a escola em uma instituição em que o aluno coloca sua bagagem cultural ao alcance dos demais para, coletivamente, chegar a conhecer o mundo cientificamente (Zabala, 2000, p. 154-155). Para o MCE, investigar na escola significa escolher, ordenar, relacionar os elementos descobertos e analisar problemas precedentes; a investigação será o processo natural de aprendizagem na medida em que está relacionada ao ambiente e ao interesse da criança, um ambiente que lhe é familiar e do qual tem

experiência imediata. Em 1970, esse processo de sistematização resultou na definição da metodologia da *investigación del medio* em uma sequência de fases (Zabala, 2000, p. 154-155). Na tradução brasileira da obra — *A Prática Educativa* (Zabala, 2014) —, o método é vertido como "Estudo do Meio", o que aproxima nominalmente as duas abordagens e faz com que a discussão didática de Zabala passe a dialogar mais diretamente com o debate sobre o Estudo do Meio no Brasil. São abordagens diferentes que se aproximam. Não por acaso, trabalhos de professores e pesquisadores brasileiros que desenvolvem o Estudo do Meio trazem na fundamentação o diálogo tanto com Pontuschka et al., quanto com Zabala, aproximando assim as duas matrizes. Entre as distinções, enquanto Zabala situa a *investigación del medio* no campo dos métodos globalizadores, organizados em torno das necessidades e interesses do aluno, em detrimento da lógica disciplinar, Pontuschka et al. apresentam o Estudo do Meio como uma metodologia interdisciplinar, que pressupõe a integração intencional entre diferentes áreas do conhecimento para a compreensão da realidade.

Para Zabala, o ponto de partida do Estudo do Meio é a premissa de que a pesquisa constitui um excelente método de aprendizagem, "já que é a forma utilizada para chegar ao conhecimento científico" (Zabala, 2014, p. 153). Soma-se a isso o reconhecimento de que os alunos já chegam à escola com uma grande quantidade de conhecimentos construídos naturalmente por meio de sua própria experimentação com o mundo. A escola, portanto, não cria o impulso investigativo, ela o organiza, amplia e qualifica. O objetivo é ensinar os estudantes a formular e sistematizar projetos, estabelecer relações, realizar experimentos e tirar conclusões: processos que ensinam a pensar, raciocinar, distinguir e escolher, contribuindo para o desenvolvimento de hábitos democráticos e para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e com instrumentos para intervir na realidade que os rodeia (Zabala, 2014, p. 162).

Do ponto de vista metodológico, Zabala (2014, p. 160-161) organiza o Estudo do Meio em dez etapas sequenciais: 1) motivação e delimitação do tema; 2) explicitação das perguntas ou problemas; 3) formulação de hipóteses; 4) determinação dos instrumentos de busca de informação; 5) planejamento da pesquisa; 6) coleta de dados; 7) seleção e classificação dos dados; 8) conclusões; 9) generalização; e 10) expressão e comunicação dos resultados. Essa sequência estruturada garante tanto o rigor investigativo quanto a relevância pedagógica do percurso, articulando conteúdos procedimentais de natureza estratégica e cognitiva em todas as suas fases.

É por essa característica que Zabala (2000, p. 162) posiciona o Estudo do Meio como um dos métodos globalizados mais completos. Nos métodos globalizados, a lógica organizadora do currículo não parte das disciplinas, mas das necessidades formativas dos estudantes: são essas necessidades que orientam a seleção dos conteúdos disciplinares a serem mobilizados. Como o próprio

autor esclarece, o Estudo do Meio "não nega as disciplinas, mas propõe uma posição diferente sobre seu papel no processo educativo" (Zabala, 2014, p. 165).

Essa concepção de Zabala é uma das matrizes que influenciou práticas e pesquisas no Brasil. Um exemplo dessa influência é a tese de Maria L. B. Fernandes (2008), que analisou um Estudo do Meio realizado em 2002 com estudantes do Ensino Médio de uma escola particular de São Paulo, sobre sustentabilidade e reflorestamento na Amazônia, articulado ao Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA). Ancorada no Projeto Educativo da escola, a proposta enfatizou aprendizagem significativa mediante participação ativa, conexão entre conhecimentos, vivências que desenvolvem habilidades socioemocionais, reflexão sobre a ação e compreensão do trabalho educativo como requisito para a intervenção formadora. O meio foi concebido como totalidade socioespacial dinâmica, dialética e relacional, campo vivo de contradições e mediações histórico-geográficas, entendido como processo contínuo e não reduzido ao deslocamento físico. A experiência incluiu seleção de textos, problematização, formulação de hipóteses, dinâmicas de sensibilização, atividades de campo em Macapá e entorno, investigação empírica orientada, observação sistemática, registros variados (cadernos, diários, entrevistas, desenhos, fotografias) e devolutivas (monografia, debates, exposição e socialização).

A inserção no Amapá, articulada ao PDSA, funcionou como dispositivo epistemológico que desestabilizou concepções simplificadoras, gerou conflitos sociocognitivos produtivos e favoreceu a passagem de noções genéricas de "sustentabilidade" a compreensões críticas e contextualizadas, evidenciadas nos produtos estudantis e nas mudanças atitudinais que apontaram desenvolvimento de espírito científico, pensamento dialético e consciência socioambiental comprometida. Essa experiência com estudantes de classe média alta representa um esforço de qualificação crítica de práticas já existentes na escola: diante de uma tradição de viagens pedagógicas, a autora buscou conferir rigor investigativo e problematização crítica a uma prática que poderia limitar-se ao turismo pedagógico.

A experiência evidencia a possibilidade de ressignificar práticas escolares, mas também sinaliza a necessidade de reflexão sobre a escolha dos territórios no Estudo do Meio. O acesso ao Amapá, distante aproximadamente 2.600 km, demandou transporte aéreo, deslocamentos fluviais e hospedagem, configurando uma logística de alto custo inacessível à maioria das escolas brasileiras. Como a própria autora ressalta, foi necessário intensificar a pesquisa em fontes indiretas. Os estudantes formam também fisicamente transportados para outro meio, distinta da deles, mas que o fizeram enxergar a realidade vivida por eles com outro olhar. Essa experiência reforça que a potência formativa do Estudo do Meio não reside na distância geográfica, mas na qualidade da problematização, no rigor metodológico e no desenvolvimento do olhar geográfico capaz de reconhecer a realidade

próxima, muitas vezes invisibilizada pela familiaridade cotidiana. E, territórios próximos (periferias urbanas, comunidades rurais, áreas de conflito socioambiental no entorno da escola) podem ser tão ou mais formativos do que destinos distantes, desde que investigados com profundidade crítica e articulação teórico-prática consistente.

Fernandes expandiu a divulgação do Estudo do Meio nessa perspectiva (Fernandes, 2013; 2022) e orientou trabalhos acadêmicos, como a dissertação de Luna L. de M. Lambert (2014), *O Estudo do Meio na Educação Ambiental formal: contribuições da teoria crítica da Geografia*, aprofundando a interlocução entre os fundamentos críticos da Geografia e as práticas formativas mediadas pela pesquisa.

2.3.3.4 O Projeto Nós Propomos! e a cidadania territorial propositiva

O Projeto Nós Propomos! surgiu em Portugal (2011), no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, sob a liderança do professor Sérgio Claudino, expandindo-se posteriormente para o Brasil (2014), Espanha (2016), Moçambique (2017), Colômbia, Peru e México (2018), com a finalidade de "promover uma efetiva cidadania territorial local" (Claudino *et al.,* 2019). Direcionado principalmente a estudantes e docentes de Geografia do ensino secundário, estrutura-se em torno de estudos de caso voltados à identificação de problemas locais significativos e à formulação de propostas de resolução pelos(as) próprios(as) estudantes, fomentando parcerias entre universidades, escolas, autarquias, empresas e associações.

Sua gênese relaciona-se à exigência curricular de estudos de caso no ensino secundário português (reformas pós-2004), que abriu oportunidade para percursos investigativos ancorados em problemas territoriais concretos, orientados pela análise crítica e pela busca de soluções viáveis (Claudino; Coscurão, 2019). Inspirado em metodologias ativas e construtivistas, o projeto mobiliza etapas análogas às do Estudo do Meio (pré-campo, campo e pós-campo articulados), reconfigurando-se de modo propositivo ao articular epistemologia geográfica crítica e ciclo que transforma a leitura do espaço em ação dialogada, formando competências cidadãs territoriais. Essa arquitetura combina fundamentos freireanos e geográficos integradores, aprendizagem baseada em

projetos e inquéritos, educação para a sustentabilidade, *place-based education*[17] (educação baseada no lugar) e a perspectiva de *action competence*[18] (competência de ação) (Claudino & Coscurão, 2019, p. 8).

Compreendemos que não se trata de ruptura com tradições consolidadas, e que há convergência com vertentes críticas do Estudo do Meio, reposicionando-o como prática educativo-social e dispositivo de cidadania territorial propositiva capaz de converter conhecimento espacial em intervenção social negociada. O ponto de partida comum é o lugar vivido: tanto no Estudo do Meio quanto no *Nós Propomos!* o espaço cotidiano atua como laboratório pedagógico, mobilizando categorias geográficas estruturantes como lugar, paisagem, território e escala para interpretar problemas concretos de mobilidade, resíduos, áreas verdes e acessibilidade. O diferencial propositivo está na sequência que o projeto enfatiza: leitura e diagnóstico, interpretação multicausal e reescrita do espaço por meio de propostas fundamentadas, privilegiando no pós-campo o diálogo público com autoridades e comunidade e aproximando-se de pedagogia freireana de problematização e ação.

Como em abordagens clássicas, Claudino *et al* (2019) reconhece dificuldades na execução plena dos trabalhos de campo: organização dos sistemas educativos que não favorece saídas, custos logísticos e ausência de valorização, em avaliações externas, da resolução de situações-problema vivenciadas em campo. Claudino e Coscurão (2019) observam crescente uso de redes sociais como espaço de inquérito estudantil e, em 2020, diante da pandemia de Covid-19, intensificação do apoio de tecnologias digitais ao trabalho de campo.

No Brasil, o *Nós Propomos!* difundiu-se em escolas de todas as regiões, articulando-se à formação docente inicial e continuada por meio do envolvimento de licenciandos vinculados a Estágio, PIBIC e PIBID como mediadores metodológicos. Carvalho Filho (2020), analisando experiências em quatro municípios paulistas, evidencia avanços como protagonismo discente, olhar crítico e atitudes solidárias, mas também limites como obstáculos logísticos e variabilidade na maturidade das propostas. Marchi e Mendonça (2020) demonstram, em experiência com estudantes do Ensino Médio de Florianópolis, o entrelaçamento metodológico entre as duas abordagens: o Estudo do Meio sustenta a base procedimental, com observação direta, entrevistas, história oral e diagnóstico espacial, enquanto o *Nós Propomos!* introduz o aprofundamento da leitura crítica, a

---

[17] *Place-Based Education* é a abordagem pedagógica que toma o contexto local — geográfico, histórico, cultural e ambiental — como ponto de partida para o ensino de conteúdos curriculares. Para Sobel (2004), o vínculo afetivo com o lugar é condição para o desenvolvimento de consciência ambiental e engajamento cívico, na medida em que o conhecimento do próprio território sustenta o senso de pertencimento e a responsabilidade coletiva.

[18] *Action competence*: *Action competence*: capacidade de analisar criticamente problemas socioambientais, avaliar alternativas e engajar-se em ações coletivas intencionalmente voltadas à mudança — distinguindo-se, portanto, da mera adoção de comportamentos prescritos (Jensen e Schnack, 1997).

institucionalização da etapa propositiva e a publicização externa por meio de seminários com comunidade e poder público, convertendo a aprendizagem em exercício de cidadania territorial. A dinâmica cíclica delimitar–investigar–analisar–propor–socializar, aliada a geotecnologias acessíveis, materializa a passagem do conhecer ao intervir no lugar.

Ao alinhar-se a vertentes emancipatórias (Freire) e crítico-sociais (Pontuschka), o *Nós Propomos!* intensifica dimensões latentes do Estudo do Meio: a interdisciplinaridade, a problematização do cotidiano, o deslocamento do estudante de receptor a sujeito epistêmico-político e a valorização do lugar como síntese de materialidade, simbolismo e conflito. O projeto institucionaliza cultura de devolução pública e negociação de propostas que reposiciona a escola como ator discursivo no território, convertendo a aprendizagem geográfica em prática socialmente relevante e o Estudo do Meio em instrumento de cidadania territorial formativa.

2.4 O TRABALHO DE CAMPO COMO PRÁXIS DO ESTUDO DO MEIO

O Estudo do Meio, conforme fundamentado nesta tese, constitui-se como metodologia de ensino-investigação que integra observação situada, descrição densa e análise interpretativa da realidade socioespacial. Seu propósito central é mediar a passagem da experiência vivida pelos sujeitos à construção de conceitos geográficos escolares, favorecendo a transição do plano empírico ao abstrato de modo contextualizado, significativo e teoricamente orientado.

Nesse horizonte, o trabalho de campo figura como procedimento nuclear por viabilizar contato direto, multiescalar, multissensorial e temporalmente situado com diferentes espacialidades. Na literatura especializada, os termos "trabalho de campo" e "Estudo do Meio" têm sido utilizados de modo intercambiável, a exemplo de Venturi (2009, p. 25), o que reflete diferentes formas de compreensão dessas práticas. Nesta tese, essa metodologia articula o trabalho de campo a um ciclo investigativo mais amplo, incluindo problematização prévia, articulação com dados de múltiplas fontes (documentos, bases cartográficas, estatísticas, imagens orbitais, levantamento bibliográfico), sistematização teórico-conceitual e devolutiva social. Essa articulação é condição necessária para a compreensão da totalidade espacial: o campo revela singularidades, contradições e processos que escapam às representações convencionais; as fontes indiretas permitem contextualizar o observado em escalas mais amplas e em séries temporais mais longas.

Integrado a um Estudo do Meio, o trabalho de campo deixa de ser um evento isolado e passa a compor um ciclo investigativo contínuo, estruturado nas seguintes etapas: (1) problematização e planejamento metodológico; (2) observação situada e registro multimodal; (3) sistematização, articulação teórico-conceitual e construção de sínteses explicativas; (4) comunicação dos resultados por meio de produções textuais, cartográficas e audiovisuais; (5) devolutiva social, reflexão ética e replanejamento. Esse encadeamento metodológico consolida o raciocínio geográfico, amplia o repertório conceitual dos(as) estudantes e fomenta a consciência crítica sobre os processos espaciais e o exercício da cidadania.

Nesta seção, procuramos explicitar a natureza do trabalho de campo como componente do método geográfico e sua articulação orgânica com o Estudo do Meio, delimitando os parâmetros operacionais, formativos e epistemológicos que qualificam sua inserção curricular.

2.4.1 Genealogia do trabalho de campo: da validação empírica à formação cidadã

A centralidade do trabalho de campo na tradição geográfica ancora-se em uma genealogia epistemológica que remete ao nominalismo medieval (Vignaux, 1985 apud Claval, 2013): os conceitos não possuem realidade imanente, adquirindo legitimidade somente quando validados na experiência concreta. Na Geografia, o trabalho de campo destaca-se como prática epistêmica de validação empírica (Latour, 2005 apud Claval, 2013): a verdade não "reside" no conceito abstrato, mas deve ser demonstrada em um dispositivo empírico envolvendo métodos, instrumentos, um observador qualificado e uma comunidade epistêmica capaz de reconhecer a prova. Com a modernização das infraestruturas e das instituições científicas na segunda metade do século XIX, o campo ganhou centralidade como garantia de autenticidade das observações, instrumento formativo para a cidadania territorial e procedimento indispensável para captar singularidades que escapavam aos registros escritos e estatísticos disponíveis (Claval, 2013).

Zusman (2011) propõe uma leitura da história do trabalho de campo geográfico como tradição aberta e em transformação, identificando quatro concepções que se sucedem e se sobrepõem até a contemporaneidade. A primeira, predominante entre o final do século XIX e o início do XX, associa o campo à exploração territorial a serviço dos Estados nacionais e dos impérios europeus, com o objetivo de descrever, medir e cartografar territórios de dominação, tratando as populações locais como invisíveis ou como instrumentos logísticos. A segunda, com a consolidação universitária da Geografia, transforma o campo em laboratório científico voltado ao estudo da região

e da paisagem, com predomínio do visual: ler, classificar e fotografar formas. A terceira, emergente nos anos 1970 com a Geografia Radical, confere ao campo um sentido político e social: o geógrafo deixa de ser observador neutro para se tornar agente comprometido com a transformação das realidades estudadas. A quarta concepção, a partir dos anos 1990, incorpora a reflexividade etnográfica e a posicionalidade, compreendendo o campo como construção social atravessada por relações de poder e exigindo que o pesquisador reconheça como seu gênero, classe e origem afetam a produção do conhecimento. Essas quatro concepções não se cancelam mutuamente: coexistem nas práticas contemporâneas, configurando o que Zusman (2011) denomina uma "tradição disciplinar" marcada pela diversidade de visões e abordagens.

As viagens dos naturalistas constituíram a matriz formativa dos primeiros geógrafos: o viajante se torna geógrafo quando enfatiza e interpreta a especificidade das paisagens (Claval, 2013). Esse paradigma encontra expressão exemplar na obra de Alexander von Humboldt. Em *Vues des Cordillères et monuments des peuples indigènes de l'Amérique* (1810) e *Voyage aux régions équinoxiales du Nouveau Continent* (1816), Humboldt articula descrição científica, representação visual e sensibilidade estética, conferindo estatuto científico à observação visual e consolidando a paisagem como categoria central da análise geográfica (Claval, 2013).

As contribuições pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi foram fundamentais para a incorporação do trabalho de campo na educação geográfica. Rousseau defendia o confronto do saber com o mundo real, e Pestalozzi instituiu a observação como princípio estruturante da aprendizagem. Geógrafos como Ritter e Reclus foram formados em escolas influenciadas por essa pedagogia, que levou a escola francesa, ao final do século XIX, a tratar a Geografia de modo duplo: ensinando conteúdos objetivos e demonstrando o potencial educativo do contato direto com o espaço vivido (Claval, 2013).

A tradição libertária conferiu ao trabalho de campo uma dimensão ética e política que transcende a simples aquisição de conhecimentos geográficos. Élisée Reclus (1869) destacava a importância das práticas de campo para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, favorecendo o conhecimento concreto do mundo e a construção da autonomia territorial. Zanardo (2012) demonstra que, para Reclus, as saídas a campo eram instrumentos de emancipação intelectual e moral: isolar a criança do mundo real era prepará-la para a submissão; colocá-la em contato direto com a realidade era prepará-la para a autonomia. Essa perspectiva, que antecipa as propostas de Freire sobre educação dialógica e problematizadora, articula-se à contribuição de Kropotkin, para quem o território era campo de investigação sobre produção, cooperação e desigualdade, e as saídas escolares, oportunidades de leitura crítica das relações sociais no espaço. Ambas as concepções

convergem para o entendimento de que o trabalho de campo, quando orientado por intencionalidade pedagógica e compromisso ético, constitui práxis formativa de sujeitos autônomos e solidários.

Na Alemanha, o sociólogo Riehl, em *Land und Leute* (1862), discorre sobre os *Vogelwanderer* (andarilhos), movimento da juventude que percorria as estradas em busca de compreender melhor o país e as pessoas, evidenciando a importância dos passeios para os jovens estudantes como forma de aprendizagem com o que encontravam no caminho e com a convivência necessária para organizar e vivenciar as viagens em grupo (Claval, 2013; Groppo, 2000).

Na França, a importância do trabalho de campo foi reconhecida após a Guerra Franco-Prussiana (1870-1871), quando oficiais foram responsabilizados por sua incapacidade de ler e utilizar mapas durante as manobras militares, levando à valorização do campo na formação dos jovens como competência cidadã (Claval, 2013). A prática de campo tornou-se fundamental para o ensino de Geografia a partir do final do século XIX, com influências de geógrafos como William Morris Davis e Vidal de La Blache, consolidando pressupostos que persistem até hoje: a articulação entre teoria e prática, a análise em diferentes escalas e a interdisciplinaridade. Emmanuel De Martonne, em 1905, introduziu excursões interuniversitárias, enfatizando a importância da observação direta. Ao tornar visíveis padrões latentes na organização espacial e identificar estruturas territoriais invisíveis às fontes convencionais, o trabalho de campo produz conhecimento genuinamente original: como enfatiza Claval (2013, s/p.), "os arquivos e a documentação publicada nem sempre apontam para a existência de regiões [...] — é o contato com o país que os revela".

Essa consolidação genealógica evidencia que o trabalho de campo não é recurso didático opcional, mas procedimento epistêmico constitutivo do método geográfico, cuja incorporação ao Estudo do Meio preserva o rigor disciplinar ao mesmo tempo em que o articula a processos formativos críticos e emancipatórios.

2.4.2 O trabalho de campo como práxis

A fundamentação teórica do trabalho de campo na Geografia contemporânea reconhece a interdependência entre experiência empírica e reflexão conceitual. A pesquisa geográfica exige articulação dialética entre observação direta, conhecimento da vida cotidiana, dados tecnológicos e modelos teóricos, de modo que a oscilação permanente entre formulação de conceitos e análise dos fatos permita confrontar as conclusões com a realidade observada. Sem essa articulação, corre-se o risco de elaborar teorias distantes da realidade perceptível e sem utilidade social para orientar a ação.

A ida a campo para comprovar, reconhecer o local e comparar informações é sempre relevante, pois os dados de segunda mão nem sempre são suficientes para a compreensão da realidade (Claval, 2013; Tricart, 1977; Serpa, 2006). Tricart (1977, p. 107) enfatiza que "a dialética baseada no trabalho de campo é [...] um elemento indispensável da percepção objetiva dos dados de base do raciocínio científico", comportando uma "oscilação permanente entre a formulação de conceitos e a análise dos dados, o estabelecimento de representações mentais, de esquemas explicativos e sua aplicação aos fatos estudados" (Tricart, 1977, p. 108), exigindo que o pesquisador retorne ao campo para confrontar suas conclusões com a realidade.

Essa distinção entre saber técnico e saber científico é aprofundada por Venturi (2009): enquanto o trabalho técnico tem um fim em si e está desvinculado de um processo de pesquisa conduzido por método, o trabalho científico vincula-se a objetivos e hipóteses previamente definidos. Para o autor, "se o método [...] auxilia o pesquisador na organização do raciocínio, as técnicas [...] auxiliam-no na organização das informações que lhe darão subsídio" (Venturi, 2009, p. 18), sendo que o saber técnico, por si só, "não resulta em explicações", estas são produto de um saber científico estruturado por argumentos (Venturi, 2009, p. 20). A dimensão subjetiva da observação é igualmente reconhecida por Venturi (2009, p. 25), para quem "não se observa para depois interpretar; a observação e a interpretação fazem parte de um mesmo processo". O autor afirma que observar é ter uma experiência que sofre interferências das experiências anteriores, o que reforça a necessidade de fundamentação teórica prévia ao campo: quanto mais o geógrafo internaliza conceitos como paisagem, território, região e lugar, mais correlações e inferências poderá realizar, desvendando essências dissimuladas pelas aparências.

A necessidade de articular escalas local e global constitui exigência metodológica central do trabalho de campo. Milton Santos (1994), ao descrever o espaço geográfico como conjunto indissociável de objetos e ações, impõe ao pesquisador a necessidade do campo: não é possível apreender a dialética entre fixos e fluxos, entre ordem global e singularidade local, sem o contato direto com o território. Elias (1999), ao reconstruir os fundamentos teórico-metodológicos de sua pesquisa sobre modernização agropecuária à luz da obra de Milton Santos, evidencia como o conceito de espaço exige uma análise dialética fundamentada no trabalho de campo. Para a autora, o campo informado teoricamente "revela a vida" e permite compreender as mudanças e permanências do meio estudado, evitando tanto o empiricismo quanto o teoricismo.

Lacoste (2006, p. 91) explicita essa articulação ao afirmar que "o trabalho de pesquisa, propriamente dito, a observação no campo, corresponde à grande escala e, neste nível, é somente uma parte dos fenômenos que pode ser convenientemente apreendido; os outros devem ser

antevistos em escala menor e é preciso, para isto, utilizar representações que a pesquisa no terreno não pode fornecer". O campo revela o singular, o concreto, o vivido; as fontes indiretas permitem contextualizar o observado em processos mais amplos. Essa articulação é precisamente o que caracteriza o Estudo do Meio como metodologia que transcende o campo sem dispensá-lo.

A dimensão ética e política do trabalho de campo é enfatizada por Lacoste (2006) e Zusman (2011). O pesquisador tem compromisso ético de apresentar os resultados ao grupo pesquisado, "tanto para confrontar os resultados com aqueles que foram objeto de estudo, mas também, para possibilitar transformar esse conhecimento em poder" (Lacoste, 2006, p. 77). Essa dimensão ética articula-se a uma virada epistemológica mais ampla: o "retorno ao campo" na década de 1980 marca uma mudança epistemológica caracterizada por pesquisas qualitativas, pelo interesse nas especificidades do lugar, pela influência do feminismo e pelo ativismo político. As pesquisas de campo passam a propiciar empoderamento recíproco entre pesquisador(es) e sujeitos, cujas vozes ganham representação.

Zusman (2011) aprofunda essa virada ao mostrar que, nas práticas contemporâneas, convivem a observação visual clássica, o engajamento político com movimentos sociais e a reflexividade etnográfica. A autora destaca a tensão produtiva entre academia e ativismo: enquanto o ativismo prioriza a resolução imediata de conflitos sociais, a academia busca construir conhecimento a partir de perguntas teóricas. Longe de ser um obstáculo, essa tensão pode gerar formas colaborativas de produção do conhecimento em que o trabalho acadêmico serve como ferramenta de legitimação para reivindicações territoriais e sociais, perspectiva que ressoa com o compromisso ético de devolver os resultados ao grupo pesquisado, transformando o conhecimento em instrumento de poder para os sujeitos estudados.

A centralidade do trabalho de campo nas práticas de pesquisa e ensino geográfico constitui elemento fundamental para compreender a virada cultural da Geografia (Claval, 2013): aos dados objetivos somam-se novos interesses pelas representações, imaginários, atitudes, sensibilidades, crenças e ideologias das pessoas estudadas, permitindo identificar práticas e políticas que moldam o espaço e diferenciar grupos que, apesar de geograficamente próximos, apresentam divergências culturais e identitárias. A crítica ao ocularcentrismo geográfico amplia o repertório sensorial do trabalho de campo. Milton Santos (1998, p. 61) afirma que a paisagem não é apenas visual, mas também composta por sons, odores e movimentos. Frias (2019) radicaliza essa perspectiva ao propor uma Geografia atenta às paisagens sonoras: a incorporação da escuta, por meio de caminhadas sonoras, fonogramas e cartografias acústicas, abre novas possibilidades de apreensão do espaço que escapam à observação visual.

O trabalho de campo como *práxis* supera dialeticamente abordagens anteriores: transcende o empirismo descritivo pela fundamentação teórica e o teoricismo quantitativista pela revalorização qualitativa; integra sujeito e objeto numa relação epistemologicamente reflexiva; articula escalas local e global, bem como dimensões físicas e humanas do espaço; e compromete-se eticamente com a devolutiva social e o empoderamento dos sujeitos pesquisados[19].

2.4.3 O trabalho de campo no ensino da Geografia

A inserção do trabalho de campo nas práticas escolares de Geografia apresenta desafios significativos. Claval (2013) observa que, embora o trabalho de campo garanta a autenticidade das observações, seu custo em tempo e organização leva muitos professores(as) a evitá-lo, optando por descrições baseadas em fontes secundárias, com resultados mais frios e impessoais. Superar essa tendência exige reconhecer o campo não como atividade extracurricular opcional, mas como componente metodológico estruturante do ensino de Geografia.

A sistematização pedagógica do trabalho de campo geográfico na França encontra em Pierre George (1909–2006) uma inflexão crítica importante. Diferentemente da tradição vidaliana, que enfatizava a observação regional descritiva, Pierre George (1937) articula o trabalho de campo com a formação de consciência crítica sobre as relações sociais que produzem o espaço. Ele propõe que o ensino geográfico deve garantir que "a criança não deve ignorar que o camponês ou o artesão da aldeia, o operário, o empregado, o comerciante, o industrial da cidade vivem tanto num clima fixado pela natureza e pela tradição, como num regime social e económico que é muitas vezes muito mais rígido que a estrutura física" (George, 1937, p. 96, tradução nossa). Essa perspectiva confere ao trabalho de campo uma dimensão política que transcende a validação empírica: o campo torna-se instrumento de formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as contradições espaciais.

Entre 1937 e 1940, George desenvolve experiências pedagógicas no Lycée Charlemagne, em Paris, que sistematizam elementos metodológicos do trabalho de campo geográfico. Estudantes realizaram monografias de localidades suburbanas (Créteil, Crosne) baseadas em investigação direta: "pesquisaram documentos municipais, acompanharam a imprensa local, entrevistaram inúmeras

---

[19] A máxima atribuída a Mao Tsé-Tung (1941) — "sem pesquisa de campo ninguém tem direito de falar" — sintetiza, em registro político, a mesma articulação entre teoria e prática que os autores aqui mobilizados sustentam no plano epistemológico.

pessoas e tiraram esboços 'na hora'" (George, 1937, p. 74, tradução nossa). O método proposto por George articula múltiplas dimensões: coleta de materiais (fotografias, postais, folhetos, fósseis, amostras de rochas); produção de representações (esboços, desenhos, aquarelas, mapas, plantas, seções topográficas, modelagens de paisagens); organização de exposições (montagem de painéis, classificação de documentos, apresentação pública dos resultados); visitas preparadas (fábricas, pedreiras, museus, precedidas de investigação coletiva e seguidas de trabalho de sistematização); e excursões ao campo (observação de relevo, arborização, habitat, fazendas, fábricas, mercados, articulando elementos naturais e humanos). Essa articulação entre diferentes linguagens fundamenta-se no princípio de que "muito poucos sabem ver geograficamente; ninguém sabe disso até que tenha sido ensinado" (George, 1937, p. 172, tradução nossa). Essa tradição de valorização pedagógica e crítica do trabalho de campo, sistematizada por Pierre George nos anos 1930 e posteriormente reafirmada por perspectivas vinculadas à Geografia Ativa, integra o repertório metodológico da Geografia francesa que influenciou a formação universitária brasileira, particularmente por meio da missão francesa na Universidade de São Paulo.

Delgado de Carvalho (1941), de formação na geografia francesa e com práticas consolidadas no ensino de Geografia no Brasil, incorporou novas influências pautadas pela análise da paisagem e pela busca de inter-relações entre fenômenos físicos e humanos, enfatizando a importância do trabalho de campo e das excursões geográficas como formas de aproximar a escola da vida real e integrar saberes científicos.

Aziz Ab'Sáber, influenciado por Tricart e Pierre Monbeig, destacou a importância do trabalho de campo na formação de professores(as) e na relação entre teoria e prática. Formado na USP sob influência de Pierre Monbeig, Ab'Sáber vivenciou o trabalho de campo como prática científica e pedagógica de leitura da paisagem. Em suas memórias, ao recordar a atuação de Monbeig, destaca a importância das excursões e da aprendizagem direta no terreno, experiência que lhe permitiu compreender que, na Geografia, era possível "ler a paisagem" e interpretá-la como expressão das relações entre natureza, história e ação humana (Ab'Sáber, 2007). A contribuição de Ab'Sáber ao trabalho de campo define também o que o campo deve revelar. Para o autor, "qualquer conjunto de propostas para a região tem que se basear no conhecimento de toda a realidade: fatos físicos, ecológicos e sociais. Fatos e contingências políticas" (Ab'Sáber, 1992). Essa formulação, que articula sistematicamente as dimensões natural, ecológica, social e política do Meio, constitui um programa metodológico para o trabalho de campo: não a contemplação da paisagem como espetáculo, mas sua leitura como totalidade histórica e contraditória. Ab'Sáber vai além ao afirmar que a principal ocupação dos geógrafos é a educação (Ab'Sáber, 2007), conferindo ao campo escolar

a mesma exigência analítica do campo científico: revelar o que está oculto nas formas visíveis da paisagem, os processos, as contradições, as relações de poder que a produziram.

Com foco no ensino dos aspectos geológicos, Compiani e Carneiro (1993, p. 94-96) e Scortegagna et al. (2005) propuseram uma tipologia das excursões didáticas a partir de seus objetivos e concepções pedagógicas, classificando-as em: ilustrativas, quando confirmam conteúdos já trabalhados em sala; indutivas, quando partem da observação para a construção de conceitos; treinadoras, quando desenvolvem habilidades técnicas específicas; motivadoras, quando despertam interesse para temas a serem estudados; e investigativas, quando se integram a processos de pesquisa e problematização. Essa distinção tipológica encontra antecedente em Ruellan (1944), que diferenciava a excursão didática, voltada à verificação e ilustração de conhecimentos já sistematizados, da excursão de pesquisa, cujo propósito é a produção de conhecimento original mediante questionamento das interpretações preexistentes. No contexto do Estudo do Meio na Educação Básica, essas tipologias não se apresentam como categorias excludentes ou estanques, mas podem se articular de modo complementar e processual ao longo das diferentes etapas da metodologia.

Os trabalhos de campo e excursões didáticas têm se tornado cada vez mais comuns no ensino de Geografia, apesar dos desafios intrínsecos à sua realização. A rigidez da estrutura escolar, corroborada muitas vezes pelo corpo administrativo, cria barreiras à realização dessas atividades, alegando indisponibilidade de horários e atrasos nos programas preestabelecidos. Superar esses obstáculos exige que o(a) professor(a) desempenhe seu trabalho com seriedade e eficiência, apresentando resultados positivos que demonstrem o valor formativo dessas práticas. A banalização ocorre quando o campo se reduz à observação descontextualizada, sem problematização prévia, sem articulação teórica e sem sistematização posterior (Tomita, 1999; Alentejano; Rocha-Leão, 2006).

O planejamento do trabalho de campo deve ser construído de forma compartilhada entre professor(a) e alunos(as), orientando-se por questões que estruturam tanto a intencionalidade pedagógica quanto o processo investigativo: a definição do local e a justificativa de sua escolha; os objetivos e conteúdos geográficos a serem trabalhados; os procedimentos de coleta e registro de dados em campo; os resultados esperados; e os critérios de avaliação da aprendizagem ao longo do processo e ao seu término. Esse planejamento organiza a atividade e constitui, em si mesmo, um momento formativo, na medida em que envolve os(as) estudantes na construção dos propósitos e dos caminhos da investigação. As macrofases comuns incluem: preparação e planejamento (definição de objetivos e procedimentos); trabalho de campo (observação, coleta de dados e registros); e pós-campo (organização, análise, sistematização e socialização), que correspondem, em nível mais

detalhado, ao ciclo de cinco etapas apresentado na introdução desta seção (Tomita, 1999; Azambuja, 2012).

Suertegaray (2009) identifica diferentes abordagens para o trabalho de campo: no positivismo, o campo é visto como realidade concreta e externa ao sujeito, que ocupa o papel de observador neutro, com pesquisa empírica e descritiva; na perspectiva dialética, a pesquisa resulta da interação entre sujeito e objeto, sendo a vivência central para a compreensão dos fenômenos à luz das relações sociais e históricas; na fenomenologia, o campo expressa diferentes leituras do mundo, com ênfase na subjetividade e na experiência; na hermenêutica, o conhecimento resulta das práticas sociais e do engajamento com o objeto, buscando compreender significados e relações de modo mais profundo e crítico; no neopositivismo, o campo passa a ser compreendido como construção mediada pelo sujeito, podendo ser realizado por meio de representações como mapas e imagens de satélite, o que implica reconhecer a necessidade de análise contextualizada. A pluralidade de perspectivas epistemológicas que orientam o trabalho de campo reflete-se diretamente nas formas como o Estudo do Meio é concebido e praticado no ensino de Geografia. Como coloca Suertegaray (2009), "o método escolhido é a expressão de nossa concepção do mundo", e essa escolha tem consequências diretas sobre o que se observa, como se registra e o que se aprende no campo. O Estudo do Meio incorpora essa diversidade ao longo de seu ciclo investigativo, sem reduzir-se a nenhuma delas, conferindo à metodologia seu potencial formativo mais amplo, articulando rigor científico, sensibilidade territorial e compromisso ético com os sujeitos e os lugares estudados.

A práxis em campo, fundamental ao método geográfico, tem sido transposta para a Educação Básica como possibilidade didática incorporada ao Estudo do Meio. Essa transposição assume diferentes formatos (trabalho de campo, excursão, pesquisa de campo, viagem de estudo, aula de campo) que, no contexto escolar, ganham especificidades pedagógicas adequadas aos objetivos educacionais e às condições de cada escola e comunidade. Na realização do Estudo do Meio, a pesquisa e o ensino devem caminhar juntos e requerem do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as) a atitude de investigadores(as), pois essa metodologia está relacionada intimamente ao método de investigação da ciência geográfica, envolvendo: leitura metódica do espaço geográfico e problematização; levantamento de fontes para estudo; pesquisa de campo; e sistematização do conhecimento.

Lopes e Pontuschka (2009, p. 31) apontam a importância do trabalho de campo como parte integrante do Estudo do Meio: "a pesquisa de campo é reveladora da vida, ou seja, por meio dela pretende-se conhecer mais sistematicamente a maneira como os homens e as mulheres de um determinado espaço e tempo organizam sua existência [...]". Os autores advertem, contudo, que a

ideia de ir a campo apenas como necessidade de sair da sala de aula pode esvaziar as potencialidades educativas dessa atividade e subestimar os momentos de aprendizagem realizados na sala de aula. Nessa perspectiva, as práticas de campo no Estudo do Meio não devem ser caracterizadas como ruptura do processo ensino-aprendizagem, mas como momentos especiais que dele fazem parte e que não se sustentam isoladamente.

Essa etapa fundamental do Estudo do Meio possibilita aos(as) alunos(as) nova perspectiva ao sair da escola. Como afirmam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 174), "a saída da escola já permite outro modo de olhar" e, se bem orientados, os(as) alunos(as) podem "usar todos os recursos de observação e registros e cotejar as falas de pessoas de diferentes idades e profissões". Durante essas saídas, tanto educadores(as) quanto discentes enfrentam o desafio de transcender a rotina cotidiana que, muitas vezes, impede a percepção sensível e a criatividade, dificultando a construção do conhecimento. Como enfatizam as autoras, é necessário "liberar o olhar, o cheirar, o ouvir, o tatear, o degustar", libertando-se de um sentir "mecanizado pela vida em sociedade" para realizar uma "leitura afetiva" (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 180). Esse processo implica negar a alienação, os esquemas rígidos e os preconceitos, ao mesmo tempo em que afirma o afeto que emerge da comunidade e da individualidade, transformando o trabalho de campo em oportunidade de conexão emocional e social com o mundo.

O trabalho de campo amplia o espaço educativo ao romper as fronteiras institucionais da escola, levando o ensino para o mundo e trazendo o mundo para dentro da sala de aula. A entrevista é um dos instrumentos que tornam esse encontro possível. Thompson (1998), ao refletir sobre a história oral como método, aponta que o processo de entrevistar reconfigura a relação entre professores e estudantes, tornando-a "muito mais íntima, menos hierárquica" (Thompson, 1998, p. 31), na medida em que a dependência entre ambos passa a ser recíproca. Mais do que isso, a entrevista democratiza a produção do conhecimento: "a reconstrução da história torna-se, ela mesma, um processo de colaboração muito mais amplo, em que não-profissionais devem desempenhar papel crucial" (Thompson, 1998, p. 32). Essa dimensão formativa e colaborativa ultrapassa o objetivo de coleta de informações: ela educa para a alteridade e para o reconhecimento do outro como sujeito do conhecimento. Além das entrevistas, o trabalho de campo propicia momentos privilegiados para a coleta de documentos, materiais bibliográficos e registros variados, incluindo fotografias, filmagens e produções artísticas como poemas, músicas e desenhos (Lopes; Pontuschka, 2009).

O trabalho de campo favorece, ainda, a aproximação com o lugar vivido, dimensão frequentemente negligenciada em favor de conhecimentos sobre realidades distantes. Callai (2012, p. 71) observa que, muitas vezes, os estudantes sabem coisas do mundo, admiram paisagens

maravilhosas e se deslumbram com cidades distantes, mas "não sabem o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivem". É precisamente essa aproximação que o campo propicia: o contato direto com a realidade concreta, que, segundo Corrêa (1996), é o meio pelo qual se aprende a ver, analisar e refletir sobre o infindável movimento de transformação que o ser humano realiza no espaço.

Essa dimensão formativa é especialmente relevante tanto na Educação Básica quanto na formação inicial de professores(as) de Geografia. O trabalho de campo contribui para o desenvolvimento do raciocínio espacial e do olhar geográfico, articulando teoria e prática de modo a permitir que os(as) futuros(as) docentes vivenciem, *in loco*, conceitos antes trabalhados de forma abstrata. Trata-se de um processo de construção gradual, cujas bases teóricas se consolidam na formação inicial, mas que se aprofunda e se aprimora continuamente ao longo da trajetória docente. Nesse processo, o campo atua simultaneamente como espaço unificador, superando a clássica dicotomia entre Geografia física e humana, como provocador do olhar crítico sobre as dinâmicas espaço-temporais e como meio de produção de conhecimento, na medida em que os dados empíricos coletados, quando articulados às teorias estudadas, tornam possível a construção de análises e conclusões sobre a realidade investigada.

A adoção prévia de um "arcabouço teórico-metodológico" funciona como uma "bússola" que direciona o olhar no campo: sem esse referencial, a riqueza de estímulos se dispersa; com ele, cada observação se converte em dado analítico passível de interpretação (Copatti, 2019; 2007). São esses(as) professores(as), formados(as) com experiência de campo teoricamente orientada, que têm condições de realizar o Estudo do Meio com intencionalidade pedagógica nas escolas públicas da Educação Básica.

No plano operacional, Venturi (2009) distingue dois tipos de observação: a aleatória, contemplativa e descomprometida de resultados, e a sistemática, "dirigida ou focada em alguns alvos previamente determinados pelos objetivos da pesquisa" (Venturi, 2009, p. 24). Ao reduzir a aleatoriedade, alerta o autor, é necessário preservar a visão de conjunto: "a sistematização não deve ser um fator restritivo, como uma viseira limitante do campo de visão" (Venturi, 2009, p. 25), mas instrumento que otimiza a atenção sem suprimir a percepção integrada da paisagem. Propõe ainda uma ordem escalar: iniciar pela visão mais geral para, gradativamente, chegar aos detalhes, que "farão mais sentido dentro de um contexto mais amplo" (Venturi, 2009, p. 26), princípio diretamente articulável à análise multiescalar que caracteriza o pensamento geográfico e que orienta a elaboração dos roteiros de observação no Estudo do Meio.

As ideias de Freire (1997; 2001) fundamentam a possibilidade do trabalho de campo como ação reflexiva, articulando teoria e prática no processo educativo a partir do meio vivenciado pelos estudantes. A articulação entre as concepções freirianas de educação dialógica e problematizadora e as proposições do Estudo do Meio desenvolvidas por Pontuschka (1994) e seus colaboradores conferiu a essa metodologia um caráter crítico e emancipatório, especialmente significativo durante sua implementação nas escolas municipais de São Paulo entre 1989 e 1992.

Como argumenta Azambuja (2012, p. 9), nas atividades escolares, o trabalho de campo não deve ocorrer de forma fragmentada e isolada, mas como aula de campo integrada ao "processo de estudo de um tema" e de um lugar, em "uma atividade planejada para integrar 'projetos de trabalho', 'unidades temáticas', 'situações de estudo' e 'Estudo do Meio'". Além da observação e descrição das formas, "É preciso ver também o movimento espacial e temporal presente nas relações socioespaciais" (Azambuja, 2012, p. 4).

Síntese: A análise genealógica e epistemológica desenvolvida ao longo desta seção evidencia que o trabalho de campo constitui elemento estruturante da metodologia do Estudo do Meio, articulando dados de primeira e de segunda mão como condição necessária para a compreensão da totalidade espacial: o campo revela o que as fontes indiretas não alcançam, e as fontes indiretas contextualizam o que o campo, sozinho, não explica. Sua consolidação histórica como procedimento epistêmico da Geografia — da validação empírica à formação cidadã, da exploração territorial à reflexividade etnográfica — fundamenta sua incorporação ao Estudo do Meio não como recurso didático opcional, mas como práxis formativa que articula sistematização científica, sensibilidade territorial e compromisso ético com os sujeitos e os lugares estudados.

2.5 ESTUDO DO MEIO: PENSAMENTO GEOGRÁFICO, ARTICULAÇÃO ESCALAR E INTERDISCIPLINARIDADE

Nesta seção, refletimos sobre a importância do Estudo do Meio no desenvolvimento do pensamento geográfico, tomando o lugar como ponto de partida e síntese dialética, a articulação escalar que conecta o local ao global, o pensamento geográfico integrado que mobiliza categorias

conceituais, raciocínio espacial e métodos da ciência geográfica, e a natureza constitutivamente interdisciplinar da metodologia.

2.5.1 Do lugar ao mundo: lugar, escala e síntese dialética no Estudo do Meio

O lugar como categoria geográfica e experiência vivida

O lugar constitui categoria geográfica central no Estudo do Meio, funcionando como ponto de partida da investigação e síntese de múltiplas determinações espaciais. Na perspectiva da Geografia Crítica e da Geografia Humanística, o lugar não se reduz a mero recorte espacial ou cenário para atividades de campo: é espaço vivido, carregado de significados, memórias, afetos e relações de poder, dimensão concreta da existência humana onde se materializam processos sociais, econômicos, culturais e ambientais (Santos, 1996; Tuan, 1983; Carlos, 2007). Já no início do século XX, Faure (1961), colaborador da Escola Moderna de Freinet, reconhecia o meio local como elemento central no ensino de Geografia, definindo-o como ambiente que integra passado, presente e futuro, perspectiva que o pensamento geográfico crítico contemporâneo aprofundaria e formalizaria.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 173), "o lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, apropriada através do corpo, dos sentidos, dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua". Essa definição evidencia a indissociabilidade entre lugar e corporeidade, entre território e experiência vivida. Carlos (2007) aprofunda essa perspectiva ao discutir a tríade habitante-identidade-lugar, enfatizando que a corporeidade é constitutiva da experiência humana no espaço: "A nossa existência tem uma corporeidade, pois agimos através do corpo. Ele nos dá acesso ao mundo, é o nó vital, visto pela sociedade como fonte e suporte de toda cultura". O corpo não apenas habita o espaço, mas se apropria dele, moldando a forma como nos relacionamos com o mundo.

Essa indissociabilidade entre lugar e corporeidade encontra fundamentação filosófica em Merleau-Ponty (2000), para quem o corpo não é objeto no espaço, mas o meio pelo qual temos um mundo. Tuan (1983) complementa ao afirmar que os lugares são conhecidos por todos os sentidos (visão, tato, audição, olfato), e Lima (2002) demonstra que a experiência espacial se constrói a partir do corpo, expandindo-se em círculos concêntricos do íntimo ao público. Essa corporeidade não é mero acréscimo sensorial ao conhecimento geográfico, mas dimensão epistemológica constitutiva: conhecer o lugar é habitá-lo, percorrê-lo, senti-lo, estabelecer com ele relações de pertencimento e estranhamento.

Tuan (1975, p. 6) acrescenta que um lugar pequeno pode ser conhecido por meio de todos os modos de experiência, enquanto um lugar grande, como uma cidade ou nação, depende muito mais de conhecimento indireto e abstrato — distinção que reconhece que a compreensão do espaço envolve tanto a vivência corpórea quanto a capacidade de abstrair e relacionar diferentes escalas. Nessa perspectiva, além da experiência concreta com o meio materializado, outras formas de conexão com o lugar (fotografias, vídeos, textos) tornam-se essenciais no Estudo do Meio, pois mesmo em uma pequena cidade não é possível estar corporalmente em todos os espaços ao mesmo tempo.

Pontuschka (2009) traduz essas perspectivas em orientação pedagógica concreta ao defender que o trabalho de campo no Estudo do Meio exige "liberar o olhar, o cheirar, o ouvir, o tatear, o degustar" para uma "leitura afetiva" do espaço que articula dois movimentos indissociáveis: negar a alienação, o esquema, a rotina, o sistema, o preconceito e afirmar o afeto da comunidade e da personalidade. O afeto, aqui, não é dimensão sentimental apartada da análise crítica — é sua condição de possibilidade: é porque se pertence a um lugar, porque se o conhece com o corpo e com a história, que se pode questioná-lo e transformá-lo.

No Estudo do Meio, o lugar é compreendido como espaço dinâmico resultante das interações humanas com o ambiente. A metodologia mobiliza o conjunto dos princípios do raciocínio geográfico (Brasil, 2018) para problematizar o espaço vivido: indaga-se sobre sua organização e distribuição interna, sobre as razões de sua singularidade, sobre as semelhanças e contrastes com outros lugares, sobre as redes e relações que o conectam a outras escalas, e sobre como podemos transformá-lo. Essa interrogação articula pensamento espacial (localização), raciocínio geográfico (análise das relações) e pensamento geográfico crítico (interpretação dos processos que produziram o lugar).

O lugar constitui, nessa perspectiva, "Geografia viva" (Pontuschka, 2004, p. 260), realidade a ser investigada, questionada e compreendida em sua complexidade. O desenvolvimento do pensamento científico sobre esse espaço vivido, conforme demonstra Vygotski (1991), não nega a experiência cotidiana, mas a reorganiza em níveis superiores de abstração e generalização: o lugar vivido torna-se, por esse processo, objeto de investigação geográfica — não mais apenas cenário familiar, mas espaço a ser lido, interpretado e compreendido à luz dos conceitos da ciência geográfica.

A articulação escalar: do meio vivido à totalidade

A compreensão do lugar, porém, não se completa em si mesma: exige uma operação cognitiva e metodológica específica, a articulação escalar, que permite superar tanto o localismo empobrecedor quanto a abstração descontextualizada. Trata-se de compreender como fenômenos locais se conectam a processos regionais, nacionais e globais, e como determinações de diferentes escalas se materializam em contextos específicos. Essa articulação não é mera ampliação do olhar, do pequeno ao grande, do próximo ao distante, mas análise das relações tensionais entre escalas, dos fluxos que as atravessam e das redes que as conectam.

Como demonstra Cavalcanti (2019), a análise geográfica demanda o que a autora denomina jogo de escalas ou raciocínio escalar: a capacidade de articular diferentes níveis de análise, compreendendo que o que acontece no lugar está conectado a processos que atravessam escalas regionais, nacionais e globais. Esse raciocínio escalar exige o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual, por meio do qual se tornam visíveis as articulações entre a objetividade das teorias da ciência geográfica e as experiências espaciais cotidianas dos(as) estudantes.

No Estudo do Meio, o raciocínio escalar permite superar análises empiristas e localistas, conectando o observado no campo às dinâmicas mais amplas que o estruturam.

Magaldi (1965, p. 71), ao refletir sobre o Estudo do Meio no ensino ginasial brasileiro, propôs que o meio imediato vivido pelos estudantes não poderia ser estudado de forma isolada, mas deveria ser progressivamente articulado ao que denominava "esquema de civilização", entendida, com base em Clausse (1968)[20], como "todo o acervo material, moral e espiritual de um meio histórico determinado". Para a autora, todo meio mais simples e limitado deveria ser compreendido como elemento orgânico integrante de uma totalidade maior, sob risco de produzir "noções compartimentadas e infecundas" (Magaldi, 1965, p. 72).

Nidelcoff (1981) aprofunda essa mesma perspectiva a partir de três ideias indissociáveis: a crítica à escola desconectada da realidade, o bairro como ponto de partida pedagógico e a progressão metodológica do próximo ao distante. Para a autora, o bairro é o espaço onde a vida social se manifesta de forma direta e apreensível; nele estão presentes, de modo concreto e articulado, as relações de trabalho, as tensões políticas, as marcas históricas, as desigualdades e as resistências que constituem a sociedade. O movimento metodológico parte do meio vivido (o bairro, a rua, o entorno

[20] A definição de "esquema de civilização" utilizada por Magaldi fundamenta-se em Clausse (1961), obra consultada pela autora. Para aprofundamento, ver: CLAUSSE, Arnold. *Philosophie de l'étude du milieu*. Bruxelles: Labor, 1961.

imediato) e avança gradativamente para escalas mais amplas: da cidade à região, da região ao país e ao mundo. Esse movimento, porém, não é linear nem cumulativo: é processual e relacional, pois cada escala ilumina e é iluminada pelas demais.

Callai (1999, p. 33) propõe que o estudo do município seja tratado como expressão da sociedade e do território brasileiro em dado lugar e momento, e argumenta que "o estudo do local só será consistente se estabelecermos ligações com outros níveis". Aprofundando essa perspectiva, Callai (2005) defende que o estudo do lugar permite compreender o mundo a partir da realidade próxima, articulando experiência cotidiana e conceitos geográficos em movimento de progressiva abstração. O lugar, portanto, não é destino, mas ponto de partida metodológico — escala a partir da qual o estudante aprende a ler o mundo, desde que esse local seja permanentemente confrontado com as determinações que o atravessam e o constituem.

Pontuschka (2000, p. 151) alerta sobre os riscos de uma abordagem escalar inadequada no ensino de Geografia:

> A consciência da importância da escala em que se trabalha em Geografia é fundamental. Se ele [o professor] estiver trabalhando na escala mundial, sem correlação com os problemas espaciais que dizem respeito ao cotidiano do aluno, o estudo da Geografia pode permanecer no abstrato e o estudante não ter condições de compreender o seu próprio espaço. Se, ao contrário, estudar o espaço geográfico da cidade ou do bairro em que mora e sua relação com espaços de dimensões maiores pode chegar a explicações restritas não suficientes para a compreensão da totalidade daquele espaço.

Essa advertência evidencia que a articulação escalar não é mero recurso didático, mas exigência epistemológica: nem o localismo empobrecedor, que isola o lugar do mundo, nem o globalismo abstrato, que dissolve o lugar em generalizações, são suficientes para a compreensão geográfica. O Estudo do Meio, ao partir do lugar vivido e articulá-lo progressivamente a escalas mais amplas, materializa essa dupla exigência pedagógica e epistemológica.

A superação da dicotomia local/global é fundamental para a compreensão do Meio no Estudo do Meio. Como afirma Carlos (2007, p. 23), "um lugar contém sempre o global é específico e mundial, articula-se a uma rede de lugares". O lugar não é isolado nem autônomo, mas constitui-se na articulação entre o próximo e o distante, entre o vivido e o mundial.

Milton Santos (1999) contribui com essa compreensão ao propor a categoria de universalidade empírica, que permite compreender como, na era da globalização, a totalidade-mundo se realiza concretamente nos lugares: "o mundo está aí e o lugar colhe no mundo atributos que o realizam histórica e geograficamente. É o mundo que se dá seletivamente no lugar" (Santos, 1999, p. 22). A planetarização das técnicas e a circulação global de informações, capitais e mercadorias não homogeneízam os lugares, mas produzem diferenciações: cada território incorpora seletivamente

elementos do mundo segundo suas condições materiais, suas heranças históricas, suas relações de poder e seus projetos locais. Estudar o Meio significa, portanto, investigar essa particularização do universal, como a agricultura globalizada se realiza diferentemente em cada região, como políticas nacionais são apropriadas localmente, como resistências locais confrontam imposições externas.

Santos (1996) formaliza essa construção por meio dos conceitos de horizontalidades e verticalidades: as horizontalidades referem-se a solidariedades orgânicas construídas localmente (relações de vizinhança, práticas culturais compartilhadas, economias de proximidade); as verticalidades expressam relações hierárquicas impostas de fora (redes técnicas, fluxos de capital, normas globais que atravessam os lugares sem necessariamente considerá-los). O lugar contemporâneo é, assim, arena de tensões entre essas duas lógicas, de um lado, a busca por autonomia, identidade e solidariedade local; de outro, a imposição de racionalidades externas e a integração subordinada a redes globais, configurando síntese contraditória entre singularidade e universalidade, entre permanência e transformação

Massey (2000), propõe o conceito de sentido global de lugar para questionar a concepção de lugar como entidade fechada, dotada de identidade fixa e fronteiras nítidas que a separariam do mundo exterior. Para a autora, essa visão essencialista do lugar, que busca preservar sua suposta autenticidade original, é, em última instância, conservadora, pois nega o caráter dinâmico e relacional de toda formação espacial. Em contraposição, Massey argumenta que os lugares são pontos de encontro de trajetórias sociais que se cruzam, histórias, relações e processos que chegam de diferentes direções e temporalidades, configurando uma combinação singular e irrepetível.

Essa perspectiva é fundamental para superar tanto o localismo (que isola o lugar do mundo) quanto o globalismo (que dissolve o lugar no mundo). O Estudo do Meio deve investigar como processos globais (econômicos, políticos, culturais, ambientais) se realizam concretamente no lugar, produzindo configurações espaciais específicas, ao mesmo tempo em que o lugar resiste, adapta ou transforma esses processos globais.

Silveira (1999) desenvolve o conceito de situação geográfica para analisar como diferentes lugares se inserem de formas distintas nas redes globais, conceito que Castellar e De Paula (2020) retomam e operacionalizam para o ensino de Geografia. Não se trata de pensar o local e o global como escalas separadas, mas de compreender como cada lugar é constituído por múltiplas escalas simultaneamente presentes. Uma favela na periferia urbana, por exemplo, não é apenas "local": ela expressa processos de urbanização capitalista (escala nacional), de financeirização da moradia (escala global), de políticas públicas (escala municipal e estadual) e de resistências comunitárias (escala local). A situação geográfica é, portanto, síntese multiescalar.

Santos (1996) destaca que os conteúdos técnicos, científicos e informacionais presentes no meio geográfico permitem diferentes formas de ação e conferem ao conceito de lugar contornos cada vez mais amplos no contexto do meio técnico-científico-informacional. Nesse sentido, o desafio pedagógico está em desenvolver práticas investigativas que permitam aos estudantes compreender seu lugar como parte de um todo maior e de um mundo globalizado (Cavalcanti, 2019), articulando o saber local às dinâmicas que o atravessam em diferentes escalas (Santos, 1999). Rego *et al* (2001, p. 183) argumentam, nessa mesma direção, que a partir do lugar é possível dar sentido ao conhecimento e estabelecer relações com escalas mais amplas, o que requer um conceito de espaço local que incorpore as relações vividas e permita estabelecer conexões com outros níveis de escala.

Castellar e De Paula (2020), ao sistematizarem o conceito de situação geográfica para o ensino, propõem que toda situação geográfica atua simultaneamente em duas escalas: a de regulação, que remete às forças e processos que originam o fenômeno; e a de ocorrência, que delimita a extensão e a incidência do evento no lugar. Ao investigar, por exemplo, uma enchente urbana, os estudantes precisam articular a escala de ocorrência (onde e até onde a enchente atinge) com a escala de regulação (impermeabilização do solo, ocupação de várzeas, políticas de drenagem, mudanças climáticas globais). Essa dupla escalaridade é constitutiva do Estudo do Meio e materializa a conexão lugar-mundo.

No plano pedagógico, essa articulação pode ser desenvolvida por meio de estratégias específicas que mobilizam diferentes princípios do raciocínio geográfico (Brasil, 2018; Castellar; De Paula, 2020): comparação entre lugares com características semelhantes ou contrastantes; rastreamento de redes que conectam o lugar a outros espaços (cadeias produtivas, fluxos migratórios, redes de comunicação); análise de temporalidades que revelam como o lugar se transforma em conexão com processos mais amplos; e investigação de políticas públicas que, formuladas em escalas nacional ou estadual, materializam-se diferentemente em contextos locais. Castellar e De Paula (2020) argumentam que a articulação escalar é competência cognitiva essencial para a formação cidadã, pois permite compreender que decisões individuais têm repercussões coletivas, que problemas locais têm causas globais e que transformações globais dependem de ações locais.

No Estudo do Meio, a progressão do lugar para o mundo não é linear nem hierárquica: é processual e contraditória. O lugar ilumina o global; o global ressignifica o lugar. É nesse movimento permanente entre o particular e o universal, entre o espaço vivido e os processos que o constituem em múltiplas escalas, que o pensamento geográfico se constitui como forma de compreensão crítica da realidade.

2.5.2 Pensamento geográfico integrado

A natureza do conhecimento geográfico demanda abordagens integradoras. Como campo científico que investiga as relações entre sociedade e natureza na produção do espaço, a Geografia articula dimensões físicas, humanas, econômicas, políticas e culturais. Japiassu (1976) alerta que a fragmentação do conhecimento ocorre não apenas entre disciplinas, mas também dentro delas. O Estudo do Meio, ao exigir análise simultânea de dimensões naturais e sociais de um mesmo lugar, funciona como antídoto a essa fragmentação interna.

Claval (2015) distingue entre o saber geográfico, que envolve experiências e práticas comuns acumuladas pelos sujeitos em sua relação cotidiana com o espaço, e o saber da Geografia enquanto ciência, sistematizado por conceitos, categorias e métodos específicos. Essa distinção é pedagogicamente decisiva: o professor de Geografia atua como mediador entre esses dois registros, permitindo que a realidade vivenciada seja compreendida a partir de uma nova perspectiva. A presença do conhecimento geográfico no currículo escolar visa desenvolver um "olhar diferente sobre o mundo" (Lopes; Pontuschka, 2015, p. 90), um olhar que, conforme Callai (2002, p. 94), "supõe desencadear o estudo de determinada realidade social, verificando as marcas inscritas nesse espaço". Esse olhar geográfico permite ao estudante não ser apenas contemplador das paisagens, mas realizar abstrações a partir do cotidiano e das experiências empíricas, relacionando-as ao conhecimento científico e compreendendo que o que acontece no lugar está articulado a processos que atravessam diferentes escalas. A Geografia Escolar torna-se, assim, ponte entre o fazer geográfico cotidiano e o conhecimento científico, e o Estudo do Meio atua como mediação privilegiada dessa articulação (Cavalcanti, 2019).

Na Geografia crítica, as categorias de análise espacial — espaço, lugar, paisagem, território, região e rede — são fundamentais para a compreensão da realidade geográfica. As categorias geográficas mobilizadas no ensino, contudo, não correspondem diretamente às manifestações empíricas da realidade. Como argumenta Cavalcanti (2019), os conceitos geográficos constituem formulações teórico-conceituais que não encontram correspondência direta com suas manifestações empíricas; ao invés disso, funcionam como ferramentas que ajudam a compreender essas manifestações. Essa distinção é pedagogicamente decisiva: o Estudo do Meio não visa à descrição empírica da paisagem, mas à construção de instrumentos intelectuais que permitam interpretá-la.

O **espaço geográfico**, conceito central, configura-se como "indissociabilidade entre sistemas de objetos e sistemas de ações" (Santos, 1996, p. 51), constituindo instância social que é simultaneamente produto e condição da reprodução social.

A **paisagem** representa a forma visível e perceptível do espaço, materialização concreta dos processos sociais e naturais. Santos (1998, p. 61) argumenta que "tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc". O autor alerta, porém, que a percepção é sempre seletiva e não se confunde com o conhecimento, que depende da interpretação do significado da paisagem (Santos, 1998). A paisagem se constitui como palimpsesto, sobreposição de camadas temporais que reúnem elementos de diferentes épocas históricas, onde cada nova inscrição não apaga completamente a anterior (Cavalcanti, 2019). As "rugosidades" — objetos do passado que permanecem no presente — testemunham tempos pretéritos e expressam relações sociais de momentos históricos que ainda marcam o espaço (Santos, 2006). Essa compreensão temporal da paisagem é fundamental para o Estudo do Meio, pois permite aos estudantes interrogarem não apenas as formas visíveis, mas os processos históricos e sociais que as produziram e continuam a transformá-las.

Como esclarece Santos (1995, p. 83), paisagem e espaço não são sinônimos: enquanto a paisagem é o conjunto de formas que exprimem as heranças, o espaço são essas formas "mais a vida que as anima". A paisagem, portanto, não é mera aparência, mas forma-conteúdo que exige interpretação. Cavalcanti (2019) demonstra que a análise geográfica da paisagem requer o que a autora denomina "caminho do visível ao invisível e deste ao visível novamente, num movimento dialético" — movimento que o Estudo do Meio materializa quando os estudantes observam a paisagem, problematizam suas formas, investigam os processos que as produziram e retornam à paisagem com novo olhar, agora teoricamente fundamentado.

O **lugar** é o espaço da experiência vivida, do acontecer solidário e do cotidiano compartilhado, espaço das horizontalidades, das solidariedades orgânicas estabelecidas por contiguidade territorial (Santos, 1996). Como argumenta Cavalcanti (2019), a pergunta geográfica fundamental "onde?" não se esgota na identificação geométrica da localização; ultrapassa-a ao demandar compreensão das razões que produziram determinada espacialidade. No Estudo do Meio, essa interrogação se desdobra: onde estamos? Por que aqui? Como é este lugar? Essas perguntas articulam pensamento espacial (localização), raciocínio geográfico (análise das relações) e pensamento geográfico crítico (interpretação dos processos que produziram o lugar).

Raffestin (1993) e Haesbaert (2004) demonstram que o **território** não é apenas substrato material, mas espaço definido e delimitado por relações de poder, onde se manifestam processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Souza (2013) aprofunda essa compreensão ao destacar que o poder não é "coisa, ou propriedade de um indivíduo, mas como resultado de

relações", e que o território constitui "uma área sob o poder de alguém ou de algum grupo" que busca legitimidade por meio de relações de poder. Essa apropriação pode ser permanente (propriedade legal, território nacional), temporária (camelô que se apropria de uma esquina) ou cíclica (ocupação de rua para manifestação).

Na perspectiva de Milton Santos (Santos; Silveira, 2001), o território é o "território usado", espaço privilegiado para a construção de projetos políticos que articulem consciência crítica e ação coletiva (Santos, 1999). Cavalcanti (2019) enfatiza que, no ensino, o território deve ser compreendido não como dado empírico, mas como ferramenta conceitual que permite identificar e analisar relações de poder materializadas no espaço — quem controla, quem usa, quem é excluído, como se manifestam resistências e apropriações.

A **região** é o recorte espacial que resulta da divisão territorial do trabalho, definida pela dialética entre fixos e fluxos (Santos, 1996). Haesbaert (2004, p. 23) levanta uma problemática que acompanha a geografia em relação ao conceito de região, "aquela que envolve o 'recortar o espaço', tanto para nele nos orientarmos quanto para analisá-lo/compreendê-lo". Ele defende que a "regionalização deve estar sempre articulada em análise centrada na ação dos sujeitos que produzem o espaço e na interação que eles estabelecem [...] com a natureza" (Haesbaert, 2004, p. 24).

A **rede** articula diferentes localizações por meio de fluxos materiais e imateriais, evidenciando as conexões que estruturam o espaço no período técnico-científico-informacional (Santos, 1994, 1996). Enquanto a região enfatiza a contiguidade e a diferenciação de áreas, a rede privilegia a conectividade e os fluxos que atravessam e articulam diferentes territórios. No Estudo do Meio, a análise de redes permite compreender como o lugar se insere em circuitos mais amplos: redes de transporte, comunicação, produção, consumo, informação. A articulação entre território e rede, como demonstra Souza (2013), permite superar a visão de territórios como áreas contínuas, reconhecendo que um mesmo grupo pode apropriar-se de múltiplos territórios descontínuos, articulados em rede.

A essas categorias, Suertegaray (2021) acrescenta a noção de ambiente como transfiguração da natureza. Para a autora, no período técnico-científico-informacional, a natureza não pode mais ser concebida como dimensão externa à sociedade ou como simples recurso; ela é progressivamente possuída, transformada e reconstituída pela ação humana, adquirindo uma nova dimensão, a de natureza tecnificada ou instrumentalizada. Essa perspectiva amplia o alcance analítico das categorias geográficas, pois evidencia que espaço, lugar, paisagem e território não expressam apenas relações sociais, mas também a materialidade de uma natureza em permanente processo de transfiguração. No Estudo do Meio, essa dimensão se manifesta quando estudantes investigam não apenas as formas

visíveis da paisagem, mas os processos naturais e sociais, articulados e contraditórios, que a produziram e continuam a transformá-la.

Essa compreensão integrada da relação sociedade-natureza fundamenta a dimensão transformadora do ensino de Geografia. Suertegaray e Paula (2019, p. 83) explicitam que a análise geográfica contemporânea deve retomar "as categorias da localização, da diferenciação, da distribuição e da conexão, presentes nas abordagens clássicas, para ressignificá-las, a partir dos desafios do fazer Geografia na contemporaneidade". Para os autores, a localização interessa tanto para discutir o local em sua dimensão espacial quanto o "lugar de fala" dos sujeitos e dos pesquisadores; a diferenciação enfatiza as pluralidades e diferenças manifestadas na sociedade; a distribuição, "na sua dimensão espacial, expõe a diferença do acesso à riqueza gerada às custas da exploração dos sujeitos, dos territórios e da degradação do ambiente"; e a conexão "permite 'tecer junto' as diferentes dimensões que compõem a Geografia na busca da totalidade, por meio do diálogo entre propostas conceituais, ampliando os saberes dos sujeitos sociais" (Suertegaray; Paula, 2019, p. 83).

Essa busca pela totalidade constitui o cerne do que se denomina pensamento geográfico, categoria que não se confunde com o raciocínio geográfico nem se reduz ao pensamento espacial, mas os articula em nível crescente de especificidade epistemológica.

Para Cavalcanti (2019, p. 64), o pensamento geográfico é "a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos", sendo o raciocínio geográfico "um modo de operar com esse pensamento", raciocínios específicos que o pensamento geográfico aciona. O pensamento geográfico não se confunde com o raciocínio geográfico, tampouco se reduz ao pensamento espacial. Como a própria autora esclarece, o pensamento espacial "compõe o pensamento geográfico, mas não é equivalente a ele, nem é seu elemento central, embora seja uma dimensão importante na sua composição" (Cavalcanti, 2019, p. 80). Trata-se de dimensões articuladas em níveis crescentes de especificidade epistemológica, **sendo** o pensamento geográfico a mais abrangente delas.

Essa abrangência se manifesta em sua natureza crítica e dialética. Não se trata de transferir diretamente para o ensino a lógica da análise geográfica produzida pela ciência; embora essa análise se realize e tenha como base essa lógica, "a configuração é outra" (Cavalcanti, 2019, p. 87). O pensamento geográfico no ensino incorpora as dimensões anteriores e as articula a uma perspectiva crítica e dialética, compreendendo o espaço como produção social historicamente determinada, arena de contradições e possibilidades de transformação. Desenvolve-se quando os estudantes questionam a aparente naturalidade das paisagens, interrogando os processos que produziram determinada configuração territorial. Nesse sentido, o pensamento geográfico é, ao mesmo tempo,

condição e resultado da produção de conhecimento na Geografia, e sua formação a meta central do ensino dessa disciplina (Cavalcanti, 2019, p. 80).

Copatti (2020) aprofunda essa compreensão ao propor que o pensamento geográfico constitui um modo de pensamento sistematizado que se desenvolve a partir do pensamento espacial, articulando uma estrutura de elementos geográficos que, mobilizados por meio do raciocínio geográfico, contribuem para tornar o pensamento mais complexo e organizado. Trata-se do resultado de um processo de sistematização que torna possível analisar e interpretar fatos e fenômenos que constituem uma situação geográfica. Para Copatti (2020, p. 17), o pensamento geográfico "compõe alicerce para chegar à Educação Geográfica a partir do desenvolvimento do raciocínio geográfico e da capacidade de realizar análises geográficas com propriedade". Essa formulação complementa a perspectiva de Cavalcanti ao explicitar os processos cognitivos que permitem a passagem do pensamento espacial ao pensamento geográfico propriamente dito, evidenciando que este último não é inato, mas construído pedagogicamente por meio da mobilização sistemática de conceitos, categorias e raciocínios específicos da Geografia.

O Estudo do Meio mobiliza, portanto, o raciocínio geográfico e o pensamento geográfico de forma articulada: o raciocínio geográfico aciona os princípios e categorias da ciência para interpretar a situação geográfica investigada; o pensamento geográfico confere sentido crítico e dialético a essa investigação, conectando o lugar ao mundo e o visível ao invisível. A articulação entre as categorias geográficas e os princípios do raciocínio geográfico fundamenta a compreensão do espaço como forma-conteúdo, superando visões fragmentadas da realidade.

A complexidade do real que o Estudo do Meio se propõe a investigar exige, contudo, a mobilização de múltiplos campos do conhecimento, cada qual contribuindo com seus conceitos, métodos e linguagens para a compreensão da totalidade do Meio. É essa exigência epistemológica que confere ao Estudo do Meio sua natureza constitutivamente interdisciplinar.

Essa natureza interdisciplinar não implica, contudo, diluição da especificidade geográfica. Ao contrário, o Estudo do Meio instiga que os estudantes se apropriem dos métodos próprios da Geografia. Pontuschka et al. (1992, p. 47) destacam que o Estudo do Meio aproxima os alunos dos métodos próprios da ciência geográfica:

> o contato com os diversos documentos já produzidos (ou a serem produzidos pelos alunos), o desenvolvimento da observação direta, o treino do registro de informações, a organização e seleção de depoimentos variados, o tratamento crítico da informação, a problematização e a interpretação resultantes oferecem caminhos demasiadamente ricos para o estabelecimento de relações mais estreitas entre a teoria-prática e entre o conteúdo-método.

A complexidade do real que o Estudo do Meio se propõe a investigar exige, contudo, a mobilização de múltiplos campos do conhecimento, cada qual contribuindo com seus conceitos, métodos e linguagens para a compreensão da totalidade do Meio. É essa exigência epistemológica que confere ao Estudo do Meio sua natureza constitutivamente interdisciplinar.

A mediação docente é fundamental para que o Estudo do Meio se configure como prática transformadora. Castellar e De Paula (2020) enfatizam que a formulação de perguntas pelo professor deve mobilizar processos cognitivos em níveis crescentes de complexidade — da observação e localização à análise, comparação, formulação de hipóteses e proposição de soluções.

Essa mediação requer compreender a articulação entre diferentes formas de conhecimento. Young (2011) argumenta que os conceitos científicos — o "conhecimento poderoso" das disciplinas — constituem direito dos estudantes e devem dialogar com os saberes cotidianos. Freire (1987; 1997) defende que o saber experiencial é ponto de partida incontornável para a conscientização. Fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotski (1991), essa articulação reconhece que o desenvolvimento do pensamento científico ocorre por meio da mediação entre conceitos espontâneos e científicos.

Além da articulação entre saberes cotidianos e científicos, o Estudo do Meio demanda a mobilização de múltiplas linguagens. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 279) argumentam que a escola deveria promover "alfabetização relacionada a imagens e sons, assim como existe a alfabetização cartográfica". No Estudo do Meio, fotografias, vídeos, registros sonoros, produções audiovisuais e desenhos constituem linguagens que, articuladas às representações cartográficas, enriquecem a leitura do espaço.

O Estudo do Meio configura-se, assim, como uma metodologia em que o pensamento geográfico se desenvolve em sua forma mais integrada: articulando categorias, escalas, linguagens e saberes na leitura crítica de uma realidade que é, ao mesmo tempo, local e global, visível e invisível, natural e socialmente produzida.

2.5.3 A natureza interdisciplinar do Estudo do Meio

A interdisciplinaridade constitui dimensão fundante do Estudo do Meio. Ao exigir a mobilização de diferentes áreas para compreender o entorno, essa metodologia atua como investigação situada que articula conteúdos, métodos e linguagens, favorecendo leitura integrada do espaço e de suas dinâmicas sociais, culturais e ambientais.

A interdisciplinaridade consolidou-se na educação brasileira como reação à segmentação do conhecimento produzida por abordagens positivistas. Japiassu (1976) e Fazenda (1979) foram fundamentais em sua difusão, defendendo a integração entre disciplinas como condição para uma formação mais ampla e articulada. Compreendida como interação orgânica entre disciplinas articuladas por problematizações e objetos comuns, a interdisciplinaridade pressupõe cooperação e interpenetração conceitual e metodológica, desde a simples justaposição de conteúdos até a efetiva integração epistemológica. Fazenda (2008) aprofunda essa compreensão ao distinguir duas formas de concebê-la: como mera junção de disciplinas ou como atitude de ousadia frente ao conhecimento, implicando transformações na cultura institucional e nas disposições dos sujeitos. A autora diferencia ainda a interdisciplinaridade escolar, de perspectiva fundamentalmente educativa, na qual "as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração" (Fazenda, 2008, p. 22), da interdisciplinaridade científica, voltada à produção de conhecimento novo nas fronteiras entre campos. Na prática, distingue integração, dependente de condições externas como tempo, espaço e organização institucional, de interação, que se situa na ordem das finalidades e das relações entre sujeitos: mesmo quando as condições externas estão dadas, a interdisciplinaridade pode não se efetivar sem diálogo conceitual, negociação de sentidos e corresponsabilidade docente.

Já na década de 1960, o Estudo do Meio demonstrava esse potencial integrador na prática pedagógica brasileira. Marquez (1965) salientava a relevância da integração entre áreas como caminho para restaurar a unidade do saber fragmentada pelos modelos tradicionais de currículo. Magaldi (1965), por sua vez, identificava a desconexão entre disciplinas que frequentemente não dialogam entre si e propunha o Estudo do Meio como elemento integrador. Essa tradição histórica revela que a interdisciplinaridade não é incorporação recente ao método, mas traço constitutivo desde suas origens.

A especificidade geográfica ocupa lugar central nessa articulação. Como argumenta Cavalcanti (2019, p. 110), "não há um objeto geográfico em si: a realidade e a dimensão espacial podem ser abordadas, sob perspectivas diversas, por disciplinas como a história, a sociologia, a antropologia, a economia, entre outras". O que distingue a perspectiva da Geografia "é o seu ponto de vista, que articula determinados princípios lógicos e conceitos específicos construídos ao longo de sua história", tornando o espaço "um conceito-chave do pensamento geográfico" (Cavalcanti, 2019, p. 110). Pontuschka (1994, p. 175) aprofunda essa compreensão ao reconhecer que a Geografia "dá conta de aspectos importantes ligados ao espaço geográfico, mas existem outras dimensões deste espaço que, para serem compreendidas, necessitam do conhecimento histórico, físico, químico,

matemático etc.". Essa articulação é ainda mais profunda: no Estudo do Meio, "o espaço e o tempo não se separam" (Pontuschka, 1994, p. 175), o que torna a interdisciplinaridade entre Geografia e História constitutiva da própria leitura do espaço geográfico. A Geografia, contudo, não age por soma de contribuições disciplinares: articula-as a partir de sua especificidade — relações espaciais, dinâmicas territoriais, interações sociedade-natureza e múltiplas escalas —, integrando internamente subáreas como Geografia Física, Humana e Regional e transitando do local ao global. As Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia do Paraná (Paraná, 2008) reforçam que a interdisciplinaridade não deve diluir essa especificidade, mas enriquecê-la pelo diálogo com outros campos do saber. Pontuschka (1994) situa o Estudo do Meio como uma das principais contribuições para práticas escolares interdisciplinares, reconhecendo ao mesmo tempo que essa metodologia demanda a interdisciplinaridade para sua plena realização.

Thiesen (2008) concebe a interdisciplinaridade como movimento articulador que responde simultaneamente a uma demanda epistemológica, — a complexidade dos fenômenos — e a uma demanda social — a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender e intervir em realidades multidimensionais. Para o autor, ela só se realiza quando o educador é capaz de partilhar o domínio do saber, aventurando-se num campo que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é compreendida como processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura, processo que se expressa por dois movimentos complementares: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. No Estudo do Meio, esses movimentos se traduzem com precisão: a saída a campo problematiza o espaço vivido; o retorno à sala sistematiza, de forma integrada, os saberes mobilizados pela experiência.

Além da articulação entre disciplinas escolares, o Estudo do Meio mobiliza saberes de diferentes naturezas, científicos, escolares, experienciais e populares, configurando uma prática pedagógica que reconhece a legitimidade e a complementaridade de diferentes formas de conhecimento. Essa dimensão remete ao conceito freireano de diálogo (Freire, 1987): não como mero recurso didático, mas como postura epistemológica que reconhece diferentes sujeitos como produtores legítimos de saber. Leff (2001) argumenta que o diálogo de saberes não é apenas escolha pedagógica, mas necessidade epistemológica diante da complexidade dos problemas socioambientais contemporâneos. Santos (2010) propõe a noção de ecologia de saberes como alternativa à monocultura do conhecimento científico, reconhecendo a coexistência de múltiplas formas de saber e a necessidade de diálogos horizontais entre elas. No contexto do Estudo do Meio, essa ecologia se

materializa quando o conhecimento geográfico escolar se abre ao saber dos moradores locais, às memórias comunitárias, às práticas culturais e às experiências cotidianas dos estudantes, superando hierarquias epistêmicas e promovendo reconhecimento mútuo.

Pontuschka e Lutfi (2014) aprofundam essa concepção ao enfatizar que a dialogicidade é condição do trabalho interdisciplinar no Estudo do Meio. Fundamentadas em Bakhtin, as autoras argumentam que a aproximação à totalidade do espaço estudado "somente será conquistada por meio de uma construção em que olhares diferenciados incidam sobre um objeto e as pessoas dialoguem sobre ele, cada qual iluminado pelos fundamentos teóricos e conceitos básicos de sua disciplina" (Pontuschka; Lutfi, 2014, p. 388). Nessa perspectiva, o Estudo do Meio é método em que cada professor contribui com seu corpo sistematizado de conhecimentos, metodologias e linguagens e, em processo de interação com outros docentes, busca apreender determinada realidade, compreender suas contradições e construir, coletivamente, explicações para ela. A integração não é soma de perspectivas, mas articulação dialética que permite compreender a totalidade do Meio.

A realização dessa articulação, contudo, não é isenta de obstáculos. Pontuschka e Contin (2006), ao relatarem projeto de educação ambiental em municípios do interior paulista, identificaram como principal entrave ao trabalho interdisciplinar "o individualismo e a compartimentação reinantes no trabalho pedagógico". Candiotto (2009) sistematiza teoricamente esses impedimentos: a linguagem disciplinar como barreira comunicacional entre professores de áreas distintas, a rigidez das instituições de ensino que privilegiam o saber fragmentado, a resistência dos especialistas e a estrutura departamental que dificulta o trabalho conjunto. Para o autor, o Estudo do Meio é "essencialmente interdisciplinar, pois procura conhecer as variáveis que transformam determinado espaço na sua totalidade", e é justamente essa ambição de totalidade que torna os obstáculos tão significativos quanto os avanços.

A literatura registra experiências concretas que iluminam tanto o potencial quanto os limites dessa natureza interdisciplinar. Pontuschka (2009) relatou experiência entre Geografia e História em parceria com Circe Bittencourt na FEUSP; o aumento do número de turmas dificultou sua manutenção, levando a autora a considerar a escola básica, com equipes estáveis, mais favorável à integração interdisciplinar e à aprendizagem significativa. Pontuschka e Lutfi (2014) documentam experiência realizada em 2008 com professores em formação continuada em Guarulhos, São Paulo, na qual canções de Adoniran Barbosa serviram de ponto de partida para problematizar a questão da moradia urbana: entrevistas com moradores, observação da paisagem e registro de representações sociais evidenciaram como a articulação entre saberes geográficos e linguísticos amplia a compreensão de fenômenos que nenhuma das disciplinas, isoladamente, conseguiria abarcar. Um

episódio narrado por Pontuschka (1999) ilumina essa dimensão de forma ainda mais direta: após o desabamento de barracos em uma comunidade próxima a uma escola municipal de São Paulo, em 1992, a professora transformou o evento em conteúdo escolar interdisciplinar, abrindo espaço para que os alunos expressassem sua dor e compreendessem, ao mesmo tempo, as causas sociais e físicas do desastre. Experiência análoga é documentada por Silva e Pontuschka (2015) na EMEF Recanto dos Humildes, em Perus, São Paulo, escola situada em área de ocupação desordenada e marcada pela segregação socioespacial, onde o Estudo do Meio articulou o conceito de lugar à interdisciplinaridade como elementos constitutivos do projeto pedagógico, demonstrando que a complexidade do espaço vivido pelos estudantes pode ser ponto de partida para práticas que integram saberes geográficos, históricos e linguísticos à experiência cotidiana da comunidade.

A compreensão da totalidade do espaço exige, conforme Ab'Sáber (2005, p. 21), método, escala e interdisciplinaridade, pois "ninguém pode tratar coisas complexas sem ter ao mesmo tempo método e noção de escala" e, para entender os ambientes, "é preciso lançar mão da interdisciplinaridade", nomeada pelo autor como "um verdadeiro imperativo" (Ab'Sáber, 2005, p. 23). Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 174) sintetizam essa compreensão ao caracterizar o Estudo do Meio como "movimento de leitura do espaço humano, físico e biológico através de ações combinadas entre as diferentes áreas presentes numa escola" — formulação que reúne, em uma única definição, a natureza essencialmente interdisciplinar do método e sua vocação para a leitura integrada do espaço geográfico.

2.6 O ESTUDO DO MEIO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

A potência formativa do Estudo do Meio não se realiza de modo espontâneo. Exige inserção orgânica no currículo escolar, superando sua redução a "saída eventual" para afirmar-se como dispositivo estruturante da práxis pedagógica. A questão que se coloca é: como o Estudo do Meio se articula ao currículo e quais as implicações dessa articulação para a organização do trabalho pedagógico?

O Estudo do Meio é uma metodologia investigativa, interdisciplinar e dialógica que atua como eixo articulador do currículo, configurando-se como mediação entre experiência e conceito (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007). Esse movimento desloca à docência da lógica transmissiva para uma práxis investigativa emancipatória (Freire, 1997), entendendo o currículo como construção

histórica e politicamente tensionada (Sacristán, 2000; Apple, 2006). Sua potência curricular está na articulação de escalas, temporalidades e linguagens, desenvolvendo o raciocínio geográfico por meio de conceitos estruturantes e operações analíticas que não emergem automaticamente da experiência, mas requerem mediações didáticas sustentadas por saberes profissionais e pela autoria docente (Chevallard, 1991; Tardif, 2014; Goodson, 2013).

Mesmo sem prescrição explícita em documentos oficiais, o Estudo do Meio integra horizontal e verticalmente o currículo, favorecendo contextualização significativa, alfabetização científica e geográfica, internalização de procedimentos investigativos e formação crítica voltada à leitura e intervenção no território. Sua flexibilidade demanda planejamento com objetivos formativos claros, matriz conceitual, critérios de seleção, protocolos de registro (observação, entrevistas, cartografia, iconografia, dados secundários) e avaliação formativa (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007; Cavalcanti, 2012). Enfrentar esses desafios requer autoria reflexiva e leitura territorial crítica, articuladas a uma pedagogia politicamente comprometida (Freire, 1997; Goodson, 2013).

2.6.1 O Estudo do Meio no currículo oficial das escolas brasileiras

A trajetória do Estudo do Meio no Brasil é marcada pela resiliência de educadores e estudantes e por sucessivas ressignificações associadas a experiências renovadoras, proposições experimentais, institucionalizações parciais e reinserções em perspectivas investigativas com protagonismo discente (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007; Lopes e Pontuschka, 2009). A centralidade do lugar, do cotidiano e do trabalho de campo na formação geográfica crítica reforça sua pertinência metodológica (Callai, 2002).

No início do século XX, escolas livres e Escolas Modernas já empregavam o Estudo do Meio como instrumento de desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade circundante, visando à sua transformação em prol de uma sociedade mais equitativa. Na perspectiva escolanovista, essa prática assumiu uma configuração distinta: privilegiou a compreensão do entorno orientada à adaptação social e à busca de uma harmonização idealizada. Tornou-se, então, um eixo integrador do currículo e de propostas experimentais em algumas escolas. As escolas de aplicação inspiravam-se, sobretudo, nas experiências francesas, nos métodos de Freinet e de Cousinet (São Paulo, 1992a).

Conforme Márquez (1963, apud Magaldi, 1965, p. 72), o "meio" era entendido como "o conjunto de realidades externas ao sujeito, que age sobre ele e sobre as quais ele age, procurando não perder jamais de vista o contexto total de meio natural e humano". Em grande parte das escolas, o

Estudo do Meio seguia uma progressão que partia do bairro e da cidade no primeiro ano ginasial, avançava para o estado e a região nos anos subsequentes, culminando com o estudo da capital federal (São Paulo, 1992b).

Apesar da repressão do regime militar, que levou ao fechamento de ginásios vocacionais e classes experimentais, o Estudo do Meio ganhou novo fôlego com a reabertura política. A década de 1980 testemunhou a ampliação do debate sobre propostas curriculares e seu papel formativo, extrapolando gabinetes e alcançando universidades, escolas e entidades culturais. Nesse contexto, houve reavaliações das práticas de Estudo do Meio, enfatizando seu caráter interdisciplinar e redefinindo a participação de cada disciplina (Pontuschka, 1996). Críticas à sua redução a mera técnica de ensino, desvinculada de uma concepção metodológica que colocasse aluno(a) e professor(a) em contato com a realidade para produção conjunta de conhecimento (Pontuschka, 1987), impulsionaram sua ressignificação na década seguinte.

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI representaram um marco na teorização e disseminação do Estudo do Meio, com publicações decorrentes da reflexão e sistematização de experiências docentes. Pontuschka *et al.* (1991), por exemplo, aprofundou a discussão do Estudo do Meio como método e metodologia de ensino, analisando sua função integradora do currículo.

Entre 1989 e 1992, a consolidação de práticas e a experiência acumulada culminaram em sua institucionalização oficial na rede municipal de São Paulo, por meio do projeto de "Reorientação Curricular por via da Interdisciplinaridade", implementado durante a gestão de Paulo Freire e Mario Sergio Cortella na Secretaria Municipal de Educação (São Paulo, 1992a, 1992b, 1992c). O projeto contou com assessoria de pesquisadores e docentes da USP e da Unicamp, já familiarizados com a metodologia. Para a implementação, foram realizadas ações formativas, como cursos de capacitação para docentes e estagiários, e publicados materiais de orientação pedagógica. Posteriormente, a documentação das experiências realizadas contribuiu para a divulgação do Estudo do Meio. Na matriz curricular, a prática era contemplada na disciplina-piloto de Estudos Sociais, que integrava Geografia e História, e estabelecia diretrizes gerais sequenciadas pelas demais áreas.

Pontuschka (1994) sublinha que o Estudo do Meio favorece um diálogo inteligente com o espaço geográfico e incentiva um olhar crítico sobre dinâmicas sociais e ambientais, contribuindo, ademais, para a revisão e a elaboração contínua do currículo escolar. Nesse sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 175–176) afirmam:

> 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" (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007, p. 175-176).

O Estudo do Meio fortalece a autonomia docente e institucional frente às instâncias administrativas superiores, tradicionalmente detentoras do controle curricular. Ao potencializar a produção de novos conhecimentos e a ressignificação dos saberes escolares, constitui-se como instrumento de transformação das práticas pedagógicas e de democratização do conhecimento. Como destacam Lopes e Pontuschka (2009, p. 179), "a realização dos Estudos do Meio é impulsionada pelo desejo de maior autonomia docente e pelo projeto educativo da escola em relação às instâncias administrativas superiores [...]".

A concepção do(a) professor(a) como sujeito reflexivo e autor(a) de sua própria prática dialoga diretamente com a figura do intelectual transformador proposta por Giroux (1997) e com a compreensão plural dos saberes docentes desenvolvida por Tardif (2014). Nessa perspectiva, o currículo não é neutro: Apple (2006) evidencia que a seleção de conteúdos, a organização dos tempos escolares e as formas de avaliação estão profundamente imersas em relações de poder, configurando o currículo como um campo de disputa ideológica e cultural. É nesse contexto que a institucionalização do Estudo do Meio ganha relevância política e pedagógica — ao articular investigação, contextualização e participação crítica, ela tensiona as lógicas padronizadoras que historicamente marcam a escola e converge com a noção de práxis emancipatória em Freire (1997): a unidade dialógica entre ação e reflexão orientada à transformação da realidade.

A incorporação oficial do Estudo do Meio nos documentos curriculares reforça a legitimação de sua prática e se constitui em vetor para sua realização e disseminação. Considerando essa perspectiva, analisa-se, a seguir, a presença dessa metodologia nas principais orientações curriculares da educação básica brasileira elaboradas a partir da década de 1990, contemplando três documentos fundamentais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCEs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos subitens subsequentes, apresenta-se uma síntese das principais considerações sobre o Estudo do Meio presentes nesses documentos.

2.6.1.1 O Estudo do Meio nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

No final do Século XX, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, o Estudo do Meio é incluído como sugestão de procedimento metodológico nas áreas de Educação Ambiental e Saúde, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais e suas Tecnologias (Brasil, 1998).

O PCN de Geografia do Ensino Fundamental (Brasil, 1998) traz o Estudo do Meio como um recurso didático importante, ao lado de outras metodologias para promover a "leitura da paisagem", a "compreensão da realidade" e "autonomia" do(a) estudante (Brasil, 1998, p. 52, 96, 98, 111). Além disso, destaca que: "O trabalho com estudos do meio envolve outros aprendizados fundamentais na leitura da paisagem, tais como aprender os procedimentos de pesquisa, desenvolver ou criar projetos de estudo" (Brasil, 1998, p. 34). Em relação aos procedimentos para realização do Estudo do Meio, há enfoque no estudo do lugar, no estabelecimento da relação local/global, ao trabalho interdisciplinar, para articulação com outros recursos, entretanto, não há explicação de como isso pode ser realizado. O documento alerta que no Estudo do Meio, não deve concentrar-se em avaliar se o(a) aluno(a) memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados, mas que a avaliação deve estar coerente com a problematização levantada no estudo, em relação a compreensão do "papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço" e avaliar se o(a) aluno(a) compreendeu as múltiplas relações aí existentes (Brasil, 1998, p. 25).

Em Ciências Naturais, o PCN orienta que "Observações diretas interessantes para o bloco temático 'Ambiente' podem ser realizadas mediante estudos do meio, que ocorrem nas proximidades da própria escola ou em seus arredores [...] (Brasil, 1998, p. 41). No PCN de História consta, o estudo do meio, como uma metodologia privilegiada que possibilita ao estudante um olhar questionador sobre o meio, aproximando-o da metodologia científica:

> Tanto nas visitas, nos passeios, nas excursões, nas viagens, ou mesmo nos estudos da organização do espaço interno à sala de aula ou à escola, quando o professor quer caracterizar estas atividades como estudo do meio, é necessário que considere uma metodologia específica de trabalho, que envolve o contato direto com fontes de informação documental, encontradas em contextos cotidianos da vida social ou natural, que requerem tratamentos muito próximos ao que se denomina pesquisa científica (Brasil, 1998, p. 61).

A Educação Ambiental, apresentada nos PCNs como tema transversal Meio Ambiente, desdobra uma preocupação já presente em articular currículo e vida concreta dos estudantes, historicamente realizada pelos "estudos do meio" (Brasil, 1997). O documento registra a adoção do termo Educação Ambiental a partir da década de 1970, sob influência do crescimento dos

movimentos ambientalistas, em diálogo com o Estudo do Meio. Essas práticas mantiveram a investigação multiescalar do território e, ao integrarem a Educação Ambiental, incorporaram explicitamente conservação, sustentabilidade emergente e ética socioambiental.

Os PCNs do Ensino Médio publicados no final do século XX (Brasil, 2000), trouxeram o Estudo do Meio como sugestão de procedimento de Ensino nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Educação Ambiental. O Estudo do Meio nestes documentos tem uma abordagem crítico fenomenológica, voltado para a análise das paisagens.

No início deste século, o PCN Meio Ambiente na Escola (Brasil, 2001) não menciona o Estudo do Meio. Contudo, o Manual para Implementação do PCN na Escola: Meio Ambiente (Brasil, 2002, p. 8) explicita que "o programa propõe o Estudo do Meio, para que os(as) professores(as) e alunos(as) possam se apropriar de sua realidade ambiental e construam projetos de Educação Ambiental articulados com os projetos educativos de cada unidade escolar". O manual prevê cursos de formação docente sobre o Estudo do Meio, valorizando aspectos ambientais locais por meio de visitas *in loco* e discussão de pesquisa de campo, incentivando práticas semelhantes entre professores e alunos (Brasil, 2002, p. 28).

2.6.1.2 Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCEs/PR)

Ainda na primeira década do Século XXI, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio (DCEs/PR), fundamentadas principalmente em uma orientação crítico-dialética, mencionam o Estudo do Meio como procedimento metodológico na disciplina de Biologia, porém sem explicitar sua conceituação ou operacionalização. Na disciplina de Geografia, embora a nomenclatura Estudo do Meio não seja utilizado, o documento propõe a aula de campo como encaminhamento metodológico que dialoga diretamente com os princípios dessa metodologia. O documento enfatiza que:

> A aula de campo é um importante encaminhamento metodológico para analisar a área em estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico. Parte-se de uma realidade local bem delimitada para investigar a sua constituição histórica e realizar comparações com os outros lugares, próximos ou distantes. Assim, a aula de campo jamais será apenas um passeio, porque terá importante papel pedagógico no ensino de Geografia. (Paraná, 2008, p. 81)

Essa caracterização da aula de campo, que parte da realidade local, investiga sua constituição histórica e estabelece comparações escalares, aproxima-se substancialmente dos procedimentos

metodológicos do Estudo do Meio, conforme discutido por Pontuschka (2004). O documento ressalta ainda a necessidade de planejamento prévio pelo professor, incluindo a delimitação do trajeto conforme os objetivos pedagógicos, o estabelecimento de contatos com possíveis entrevistados e a explicitação detalhada das etapas e finalidades do trabalho aos estudantes (Paraná, 2008, p. 81-82).

Nas Orientações Curriculares para curso de formação de docente (Paraná, 2014, p.57), o termo "Estudo do Meio" aparece em Geografia como conteúdo básico "Estudo do meio: suas características e transformações humanas e naturais". Contudo, não há orientação sobre seu desenvolvimento como metodologia.

2.6.1.3 O Estudo do Meio na Base Nacional Curricular Comum – BNCC

A BNCC (Brasil, 2018) não menciona explicitamente o Estudo do Meio, mas o contempla indiretamente, sobretudo em Geografia, História e em propostas interdisciplinares. Em Geografia, enfatiza-se o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, mobilizando princípios (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem) e conceitos estruturantes (espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem), em convergência com a lógica do Estudo do Meio, que articula experiência direta com o território e problematização.

O trabalho de campo é mencionado como procedimento metodológico no Ensino Fundamental e na área de Ciências Humanas do Ensino Médio, associado a abordagens investigativas que partem das experiências dos estudantes e valorizam seu protagonismo. Nos Anos Iniciais, aparece como procedimento central, envolvendo entrevistas, observação, registro e comparação:

> No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos(as) alunos(as), por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos [...] Esta abordagem privilegia o **trabalho de campo**, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os(as) alunos(as) começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações (Brasil, 2018, p. 355). (Grifos nossos).
>
> [...]
>
> Esse processo de aprendizado abre caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo. Pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, **o trabalho de campo** (Brasil, 2018, p. 371). (Grifos nossos).

Nos Anos Finais, a BNCC detalha mais conteúdo do que procedimentos, destacando o uso de linguagens cartográfica e afins na compreensão do território em múltiplas escalas. No Ensino Médio, valoriza-se o trabalho de campo e o protagonismo juvenil, ainda que sem definição ou orientação operacional.

A ênfase em trabalho de campo, observação e investigação reconhece a importância de metodologias ativas e da experiência concreta. Entretanto, a mera prescrição não assegura práticas críticas e transformadoras: é preciso explicitar finalidades formativas e concepções de investigação. Nessa direção, o Estudo do Meio, ancorado em perspectiva curricular crítica, articula trabalho de campo, investigação e problematização para superar o empirismo, relacionando vivências a processos históricos, políticos e sociais, interrogando contradições, desigualdades e relações de poder e orientando-se para a práxis transformadora.

Assim, embora não nomeado na BNCC, o Estudo do Meio permanece pertinente como metodologia para a análise espacial e a construção do raciocínio geográfico, favorecendo a compreensão da organização da vida em sociedade, no espaço e no tempo, e suas relações com a natureza.

2.6.1.4 Currículo nas escolas públicas paranaenses com base na BNCC

Na análise dos documentos curriculares do estado do Paraná, examinamos três documentos: o Referencial Curricular para o Ensino Médio (RC), o Currículo para o Ensino Médio (CEM) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), identificando convergências, lacunas e potencialidades para a prática do Estudo do Meio (CEM).

Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná – RC (Paraná, 2021). O Referencial Curricular menciona explicitamente o Estudo do Meio, o trabalho de campo e a aula de campo como procedimentos de ensino. Contudo, apresenta lacuna conceitual significativa: não oferece definições que caracterizem essas práticas pedagógicas nem estabelece distinções entre elas, o que pode gerar imprecisão terminológica e fragilizar sua implementação.

Apesar dessa limitação, o documento associa o trabalho de campo às metodologias ativas e, reconhece a aula de campo e o Estudo do Meio como práticas potentes para articular diferentes linguagens e recursos tecnológicos em perspectiva integradora e investigativa. Essa menção, embora superficial, sinaliza abertura institucional para metodologias que transcendem a sala de aula e valorizam a experiência direta com o território.

Currículo da Rede Estadual do Paraná – CREP (Paraná, 2021). Embora o CREP não utilize explicitamente o termo "Estudo do Meio", valoriza a aula de campo como prática intencional para compreender processos espaciais, as metodologias ativas e o desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio da articulação de saberes e da construção participativa do conhecimento (Paraná, 2021). Esses elementos convergem com os princípios do Estudo do Meio como prática integradora, investigativa e crítica.

A leitura dos três documentos curriculares do Paraná revela um paradoxo de presença-ausência do Estudo do Meio. Ele está presente porque seus princípios metodológicos (investigação, trabalho de campo, articulação teoria–prática, protagonismo estudantil, valorização do local) permeiam as orientações e aparecem nominalmente em documentos, enquanto as diretrizes de Geografia e Ciências Humanas convergem com seus fundamentos. Está ausente porque não há caracterização conceitual, faltam orientações metodológicas de implementação, e sua dimensão crítico-emancipatória não é explicitada.

Diante disso, consideramos necessário explicitar o conceito de Estudo do Meio nos currículos, diferenciá-lo de outras práticas, oferecer orientações metodológicas para implementação crítica e investir em formação docente específica que articule fundamentação teórica, planejamento, experiência de campo e reflexão.

Currículo para o Ensino Médio no Paraná (Paraná, 2022). Embora o CEM não utilize explicitamente a expressão "Estudo do Meio", seus princípios metodológicos convergem com essa prática em seis dimensões: articulação teoria–prática e realidade social; leitura crítica da realidade espacial; conceitos integradores e multiescalaridade; trabalho de campo e investigação crítica; protagonismo estudantil; e valorização do contexto local (Paraná, 2022). Essas convergências evidenciam que, mesmo sem nomeá-lo, o currículo incorpora fundamentos do Estudo do Meio como metodologia investigativa e crítica.

2.6.2 Estudo do Meio nos currículos de outros países

Nos países do Norte da Europa (Inglaterra, Bélgica, Holanda e Noruega), o Estudo do Meio integra os *Social Studies* e se ancora em concepções pragmatistas e experimentalistas, com ênfase em observação, experimentação e coleta de dados no contexto local. No Canadá e nos Estados Unidos, predomina o currículo de *expanding horizons*, que organiza o conteúdo do mais próximo e visível ao estudante para escalas mais amplas e globais, especialmente nos anos iniciais.

Em Portugal (Roldão, 1995; Abrantes, 2003) e em países de colonização portuguesa, como Angola (Carvalho e Freitas, 2010), o Estudo do Meio é uma área integradora no Primeiro Ciclo da Educação Básica, articulando Geografia, História e Ciências Naturais no âmbito dos Estudos Sociais. Essa integração visa competências cognitivas, socioemocionais e práticas, favorecendo a interação com o entorno e a compreensão da realidade. No currículo de Portugal, o meio compreende "um conjunto de elementos, fenómenos, acontecimentos, fatores e ou processos de diversa índole que ocorrem no meio envolvente e no qual a vida e a ação das pessoas tem lugar e adquirem significado" (Abrantes, 2003, p. 75). Nesse contexto, o Estudo do Meio prepara para a intervenção social e cívica, justificando o foco local como fator de consolidação de identidades e pertencimentos, do âmbito familiar às comunidades local, nacional e, mais amplamente, europeia e mundial (Roldão, 1995). Roldão, contudo, adverte que reduzir a metodologia à escala local pode empobrecer as aprendizagens e limitar horizontes, devendo-se articular o próximo a perspectivas mais amplas sobre o mundo, os outros e a si.

Embora o termo compartilhe a mesma nomenclatura utilizada na tradição brasileira, a concepção portuguesa estrutura o Estudo do Meio como componente curricular obrigatório, com objetivos de aprendizagem pré-definidos, competências específicas e descritores de desempenho (Abrantes, 2003), diferenciando-se da tradição crítica brasileira, que o compreende como metodologia investigativa interdisciplinar, construída historicamente por educadores em diálogo com a realidade social e pedagógica do país (Pontuschka, 1994; 2003).

Na França, a tradição freinetiana consolidou o termo *Étude du Milieu* como prática investigativa (1946). Em países hispânicos (Espanha, América Latina), a área é denominada *conocimiento del medio natural, social y cultural*, com raiz libertária da Escola Moderna de Barcelona. Em outros países francófonos, como Bélgica, Suíça e Quebec, o termo mais recorrente é *la connaissance* de *l'environnement* ou *l'éveil*, com ênfase na compreensão integrada do ambiente.

Embora sob denominações distintas, práticas análogas ao Estudo do Meio brasileiro evidenciam a universalidade da necessidade pedagógica de aproximar escola e realidade.

2.7 FORMAÇÃO DOCENTE E CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DO MEIO PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A disseminação do Estudo do Meio no Brasil intensificou-se a partir da década de 1990, impulsionada por experiências colaborativas entre a formação inicial de professores e escolas públicas. Lacoste (2006) critica a redução do Estudo do Meio a meros procedimentos, argumentando que, para a metodologia ser frutífera, são necessárias condições como tempo adequado para observação, engajamento de estudantes e docentes e sólida formação docente, de modo que o(a) professor(a) possa realizar comparações múltiplas e atuar como pesquisador(a) atento(a). Sem esses elementos, o Estudo do Meio corre o risco de se transformar em atividades desconexas, sem engajamento ou compreensão aprofundada.

No plano da formação docente, essa exigência se traduz na necessidade de que o(a) professor(a) compreenda o Estudo do Meio como metodologia que parte do espaço vivido e das representações sociais dos estudantes para a construção do conhecimento (Pontuschka, 2000). Trata-se de reconhecer que os(as) alunos(as) já possuem saberes espaciais construídos em suas experiências cotidianas, saberes que devem ser problematizados, ampliados e articulados aos conceitos científicos.

A relação entre Estudo do Meio e formação docente transcende a dimensão metodológica: trata-se de uma articulação epistemológica que atravessa diferentes licenciaturas, revelando o potencial formativo transversal de uma metodologia historicamente associada ao ensino de Geografia.

2.7.1 Estudo do Meio em diferentes contextos de formação docente

Para evidenciar a inserção do Estudo do Meio na formação de professores(as) em diferentes áreas do conhecimento, selecionamos sete trabalhos correspondentes a cursos de Licenciatura. A seleção não esgota a produção existente sobre o tema, mas apresenta exemplos significativos que ilustram a diversidade de contextos formativos (Quadro 4). A escolha dos trabalhos resultou de busca sistemática realizada em 2020 em bases de dados e plataformas de busca acadêmica (*Google* Acadêmico, Portal CAPES e repositórios institucionais), considerando a presença do termo "Estudo do Meio" no título ou nas palavras-chave, o foco explícito em formação docente e a diversidade de áreas e contextos geográficos.

QUADRO 4 – Pesquisas relacionadas ao Estudo do Meio e formação docente

Pesquisador/ Ano pesquisa	Título do trabalho	Universidade Responsável	Cursos envolvidos	Disciplinas envolvidas
1.Nídia N. Pontuschka (1994)	A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares (Tese)	Faculdade de educação da USP.	Geografia e História	Prática de Ensino; Estágio supervisionado; Disciplinas da Educação Básica - interdisciplinar.
2.Antônia T. de C. Fernandes (2009)	"Estudo do Meio na formação continuada do(a) professor(a) de História" (Artigo)	Faculdade de educação da USP e escola do Acre.	Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado do Acre	História
3.Míriam A. Bueno (2009)	"A importância do Estudo do Meio na prática de ensino de Geografia física" (Artigo)	Faculdade ASMEC, *campus* de Ouro Fino - MG	Geografia	Prática de Ensino em Geografia Física
4.Giovanna M. M. Cardoso (2009)	"Trajetória formativa: entrelaçando saberes... Estudo do Meio como lugar de aprendizagem do/discente" (Artigo)	Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI-Serrinha.	Pedagogia	Fundamentos da Educação Infantil, do curso
5.Adriano M. Castro, Isabel P. Filgueiras**,** Magda M Pechliye e Rosana dos S. Jordão (2012)	"Estudo do Meio em Campos do Jordão: um trabalho interdisciplinar e metacognitivo na formação inicial de professores(as)" (Artigo).	Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).	Ciências Biológicas e Educação Física	Estágio Supervisionado
6.Orlando E. Ferretti (2019)	"A cidade como espaço educador: por uma prática pedagógica espacial com estudantes de pedagogia" (Artigo)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	Pedagogia	Geografia, História e Literatura voltadas à Infância
7. Alexandre L. dos Santos e Suzana G. Lopes (2020)	"Contribuições do Estudo do Meio na formação de educadores do campo para o ensino de Ciências no semiárido piauiense" (Artigo)	Universidade Federal do Piauí (UFPI).	Educação do Campo	Geografia Física e Matemática

Fonte: Organizado pela autora.

Os sete trabalhos, desenvolvidos em seis estados brasileiros, abrangem Pedagogia, História, Ciências Biológicas, Educação Física e Educação do Campo, incluindo práticas interdisciplinares em múltiplas combinações. Essa diversidade reflete o potencial formativo transversal do Estudo do Meio e justifica a ampliação do escopo para além das licenciaturas estritamente geográficas. A concentração de experiências vinculadas à USP reflete tanto a pioneira sistematização do Estudo do Meio nessa instituição quanto a maior visibilidade acadêmica dessas práticas. Na sequência, apresentamos uma síntese de cada experiência.

1. Pontuschka (1994): formação do professor de Geografia e práticas interdisciplinares

A relação entre Estudo do Meio e formação docente foi problematizada por Nídia N. Pontuschka (1994) em sua tese de doutorado *A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares*, orientada pela Profa. Dra. Elza Nadai e defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Neste trabalho, a autora investiga a interdisciplinaridade na formação de professores(as) de Geografia a partir de práticas realizadas na articulação entre cursos de Licenciatura da FEUSP e escolas de educação básica, propondo o Estudo do Meio como eixo metodológico capaz de integrar teoria e prática na formação inicial docente.

Diante da dificuldade de estabelecer escolas-campo de estágio para os(as) estudantes dos cursos de licenciatura da FEUSP, problema que envolvia desde questões burocráticas até a resistência de algumas instituições em receber estagiários(as), Pontuschka (1994) propôs projetos de Estudo do Meio como estratégia formativa inovadora. Essa proposta possibilitou que os(as) licenciandos(as) realizassem a Prática de Ensino em contextos reais de investigação pedagógica, articulando três dimensões fundamentais da formação docente: a **formação teórico-metodológica**, voltada à compreensão dos fundamentos epistemológicos e procedimentais do Estudo do Meio como método de ensino interdisciplinar; a **experiência prática**, por meio da vivência de todas as suas etapas (planejamento, execução, sistematização e avaliação); e a **mediação pedagógica**, com o desenvolvimento da capacidade de conduzir processos investigativos com estudantes da educação básica.

Essa articulação foi ilustrada por duas experiências complementares realizadas com alunos(as) e professores(as) da disciplina de Prática de Ensino de Geografia da USP no ano de 1992:

a) **Estudo do Meio como experiência formativa dos(as) licenciandos(as):** realizado na região de Iguape, planejado e executado pelos próprios licenciandos(as) com o objetivo de vivenciar a metodologia como sujeitos aprendentes, compreendendo suas etapas, desafios e potencialidades, do planejamento à sistematização, e construindo saberes fundamentais para a futura prática docente;

b) **Estudo do Meio como prática de estágio na educação básica:** planejado e realizado pelos(as) licenciandos(as) com estudantes da 4ª série de uma escola estadual de Carapicuíba, tendo como área de estudo a região de Mairiporã-SP e o Sistema Cantareira, sob a temática "A Aldeia de Carapicuíba". Nessa experiência, os(as) futuros(as) professores(as) assumiram o papel de mediadores(as) pedagógicos(as), articulando saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais para conduzir um processo investigativo com crianças, enfrentando os desafios concretos da docência: planejamento coletivo, gestão de grupo, articulação com a escola, mobilização de recursos, mediação de conflitos e sistematização do conhecimento produzido.

Pontuschka (1994) realizou uma análise criteriosa das atividades desenvolvidas nas duas regiões: em Iguape, onde os(as) licenciandos(as) aprenderam sobre o método de ensino em sua dimensão epistemológica e vivencial; e na Cantareira, onde aprenderam a aplicá-lo na prática escolar, enfrentando as complexidades da mediação pedagógica com crianças. Conforme sistematizado no Quadro 5, a autora identificou tanto os aspectos positivos quanto as dificuldades encontradas (estruturais, formativas e organizacionais), sistematizados no Quadro 5, oferecendo um panorama realista e formativo sobre a implementação do Estudo do Meio.

Passadas mais de três décadas, muitas dessas dificuldades permanecem atuais, apontando questões estruturais da educação brasileira que exigem políticas públicas consistentes. As dificuldades estruturais evidenciam que o Estudo do Meio demanda condições concretas de trabalho (tempo, espaço, recursos, apoio institucional); as dificuldades formativas revelam a necessidade de vivenciar metodologias ativas na formação, não apenas discuti-las teoricamente; as dificuldades organizacionais demonstram que o trabalho coletivo e interdisciplinar precisa ser aprendido e sustentado institucionalmente. Essas dimensões reafirmam o Estudo do Meio como prática que exige competência técnica, compromisso político, criatividade pedagógica e trabalho coletivo.

Os registros detalhados de Pontuschka (1994) sobre as experiências vivenciadas, com seus acertos, imprevistos e dificuldades, contribuem para a formação docente na medida em que partilham conhecimentos construídos em *práxis* pedagógica concreta: a socialização dos pontos positivos encoraja outros(as) professores(as) a enfrentar o desafio; a socialização honesta das dificuldades prepara para enfrentá-las com realismo. A capacidade de lidar com imprevistos, refletir sobre eles e aprender com eles constitui parte essencial do desenvolvimento profissional docente.

Pontuschka (1994) alerta que, com estudantes da Educação Básica, não se pode ter a pretensão de esgotar todos os aspectos da realidade estudada, mas sim levantar uma problemática significativa que permita tempo suficiente para "realizar uma observação sistemática; conversar com as pessoas [...] estabelecer um diálogo com o pessoal do local" e construir gradualmente "um feixe de relações, com a atenção constantemente voltada para o tempo e o espaço" (Pontuschka, 1994, p. 226). Essa perspectiva reforça o Estudo do Meio como método que privilegia a profundidade sobre a superficialidade e a construção de conhecimento significativo sobre a acumulação de dados — educando o olhar para compreender o espaço geográfico como produto de relações sociais historicamente construídas. A tese de Pontuschka (1994) permanece como referência fundamental para pensar a formação docente em Geografia e em outras áreas, demonstrando que o Estudo do Meio não é apenas um método de ensino, mas uma filosofia educacional que articula conhecimento, experiência, reflexão crítica e transformação social.

QUADRO 5 – Aspectos positivos e dificuldades no Estudo do Meio

Aspectos positivos	**Características**
Planejamento coletivo	Planejamento do trabalho com a turma, preparação de materiais e discussão prévia dos pontos de observação
Reconhecimento do saber docente	Licenciandos(as) acataram orientações do(a) professor(a), reconhecendo sua autoridade e conhecimento
Coleta de informações	Material suficiente coletado para futuras atividades
Produção de material didático	Ensaio fotográfico com paisagens significativas da área e texto informativo para o(a) professor(a)
Receptividade e envolvimento	Apoio e receptividade dos(as) alunos(as) e professores(as) foram fundamentais
Formação inicial e continuada	As atividades proporcionaram aprendizado para licenciandos(as) e professores(as)
Construção coletiva	Oportunidades para novos aprendizados e construções coletivas de conhecimento
Dificuldades estruturais	**Manifestações/Causas**
Falta de apoio institucional	Pouco apoio da direção; falta de democracia na gestão; descompasso entre projeto e escola
Condições de trabalho precárias	Tempo exíguo para trabalho pedagógico; infraestrutura inadequada; muito tempo em tarefas administrativas
Instabilidade institucional	Semiparalisação da escola devido à greve
Distância geográfica	Distância entre a universidade e a escola de estágio
Dificuldades formativas	**Manifestações/Causas**
Inexperiência metodológica	Desconhecimento do Estudo do Meio; confusão com excursão; priorização do conteúdo sobre o método
Coleta de dados inadequada	Coleta exaustiva sem critérios definidos
Dificuldade de sistematização	Problemas em organizar e analisar dados coletados
Adequação etária	Planejamento de atividades inadequadas ao desenvolvimento da criança e do adolescente
Trabalho dialógico	Inexperiência com crianças; dificuldade em organizar falas simultâneas e mediar investigações
Resistência interdisciplinar	Dificuldade em estabelecer parcerias entre disciplinas e acatar orientações de outras áreas
Dificuldades organizacionais	**Manifestações/Causas**
Gestão do tempo coletivo	Dificuldade em conciliar horários; prazos incompatíveis; participação irregular
Descontinuidade	Falta de vínculo permanente dos(as) estagiários(as); dificuldade em manter continuidade
Tomada de decisões coletivas	Dificuldade em construir consensos e definir responsabilidades compartilhadas

Fonte: Organizado pela autora com base em Pontuschka (1994).

.

2. Fernandes (2009): Estudo do Meio na formação de professores(as) de História

Antônia T. de C. Fernandes (2009), no artigo "Estudo do Meio na formação continuada do(a) professor(a) de História", relata uma experiência de utilização do Estudo do Meio realizada no âmbito do Programa Parâmetros em Ação (SEE-AC/SEF-MEC), relacionado à implementação dos PCNs, com 19 professores(as) que lecionavam História, três deles também Geografia, para turmas de 5ª à 8ª série em escolas públicas da região do Juruá, município de Cruzeiro do Sul, no Acre. Embora não possuíssem licenciatura na área, três tinham curso superior (Pedagogia e Letras) e 11 possuíam formação em Magistério.

Os professores manifestaram dificuldades em adaptar textos produzidos em outras regiões à realidade dos estudantes da zona rural e desejo de aprender a utilizar os recursos locais disponíveis em suas aulas. Diante desse cenário, Fernandes propôs o Estudo do Meio como metodologia de trabalho escolar, com ênfase no estudo da história local, na valorização do patrimônio cultural das comunidades, na percepção das mudanças e permanências nas paisagens e no uso de diferentes tipos de materiais, para além do texto didático tradicionalmente utilizado.

A autora destaca que o Estudo do Meio, enquanto metodologia didática, possui múltiplos objetivos na formação continuada: formativos (conhecer, avaliar e refletir sobre a metodologia; incorporar novas estratégias à prática docente; desenvolver postura investigativa diante do contexto local; aprofundar conhecimentos históricos); pedagógicos (discutir temporalidades do cotidiano; trabalhar com fontes históricas e história local; usar documentos como recurso didático; identificar indícios históricos na paisagem; e investigar a memória e o patrimônio cultural); e profissionais (estimular a autonomia e a flexibilidade; valorizar saberes locais; fortalecer a identidade profissional).

A atividade foi estruturada em três etapas: preparação (discussão sobre observações e levantamento de hipóteses); trabalho de campo (grupos temáticos realizando observações, entrevistas e fotografias); e apresentação (síntese em cartazes e discussão metodológica). O planejamento contou com a colaboração de uma professora de Geografia, evidenciando o diálogo interdisciplinar. A experiência possibilitou análise crítica da memória e valores da comunidade, promovendo práticas pedagógicas contextualizadas e o fortalecimento da integração entre diferentes áreas do conhecimento. Contudo, nem todas as possibilidades de estudo foram exploradas e faltou tempo para o amadurecimento da pesquisa e a confrontação dos dados coletados.

3. Bueno (2009): Estudo do Meio no ensino de Geografia Física

Míriam A. Bueno (2009), no artigo "A importância do Estudo do Meio na Prática De Ensino De Geografia Física", propõe o Estudo do Meio como metodologia central para a formação docente

em Geografia Física no curso de Licenciatura da Faculdade ASMEC, Ouro Fino/MG, durante 2007. O público-alvo foi composto por licenciandos(as) de diferentes municípios de Minas Gerais e São Paulo, muitos já atuantes como professores(as), cuja diversidade de origens e experiências favoreceu uma abordagem plural do ensino de Geografia.

A proposta destaca-se por reconhecer a singularidade dos lugares e valorizar a análise integrada das dimensões físicas e humanas do espaço geográfico, rompendo com a dicotomia entre Geografia Física e Humana. Bueno (2009, p. 189) afirma que "todo lugar tem características próprias que lhes dão significado e forma", e que o estudo conjunto das características físicas e humanas auxilia os alunos a compreenderem a natureza e sua importância, permitindo "perceber a obra dos homens no espaço e no tempo" e reconhecer-se como sujeito. O objetivo principal foi promover a construção de conceitos geográficos relacionados à natureza a partir de situações-problema: "partindo de uma situação-problema, através do Estudo do Meio pode-se desenvolver, além dos conceitos geográficos elencados, a formação crítica do aluno em relação à degradação e exploração indiscriminada dos recursos naturais" (Bueno, 2009, p. 189).

Foram realizados quatro Estudos do Meio em municípios de residência dos(as) licenciandos(as): "O turismo ecológico em Bueno Brandão/MG", "A agricultura do café em Ibitiúra de Minas/MG", "O abastecimento de água em Ouro Fino/MG" e "O ambiente urbano, indústria e modo de vida em Itapira/SP". As atividades foram organizadas em sete etapas: delimitação do espaço; levantamento dos conhecimentos prévios; planejamento para diagnóstico socioambiental; levantamento dos conceitos geográficos; integração interdisciplinar; definição dos materiais didáticos; e realização das oficinas pedagógicas.

Para a organização dos Estudos do Meio foram utilizados: trabalho de campo, pesquisa ativa, observação direta, registro multimodal e múltiplas linguagens e mídias, com destaque para a produção de maquetes, mapas, painéis, fotografias, vídeos, desenhos e apresentações orais.

Bueno (2009) caracteriza o Estudo do Meio em três dimensões: como **metodologia** para construção de conceitos de Geografia Física — "optei pelo Estudo do Meio como instrumento metodológico para trabalhar na construção dos conceitos geográficos referentes à compreensão da natureza" (p. 185); como **método ativo e interativo** que "mobiliza, em primeiro lugar, as sensações e percepções dos(as) alunos(as) no processo de conhecimento para, em seguida, proceder-se à elaboração conceitual" (p. 188); e como **procedimento específico** que "pode estar vinculado a uma atividade de pesquisa mais ampla, quando se constitui uma de suas etapas, ou pode ser desenvolvido como um procedimento específico para o tratamento de conteúdos de Geografia" (p. 187).

Alinhada à perspectiva socioconstrutivista, a autora considera o(a) aluno(a) como sujeito ativo capaz de construir hipóteses e estruturar seu próprio conhecimento a partir da bagagem cultural que traz consigo, enquanto o(a) docente atua como mediador(a), planejando e organizando as etapas do estudo.

A pesquisa demonstrou que o Estudo do Meio favorece a integração entre saberes escolares e a valorização da experiência concreta, promovendo: construção de conceitos científicos a partir de conhecimentos prévios; autonomia intelectual; capacidade de observação; visão integrada dos aspectos físicos e humanos; comparação de paisagens; busca de soluções para problemas ambientais; e desenvolvimento de destrezas cartográficas. Para os(as) licenciandos(as), ao planejar, executar e avaliar as atividades, o Estudo do Meio exige o desenvolvimento de competências investigativas, reflexivas e críticas essenciais à docência — instigando-os(as) a valorizar o contexto local, adaptar conteúdos à realidade dos(as) estudantes e promover práticas pedagógicas inovadoras.

4. Cardoso (2009): Estudo do Meio na formação de professores(as) de Pedagogia

Giovanna M. M. Cardoso (2009), no artigo "Trajetória formativa: entrelaçando saberes... Estudo do Meio como lugar de aprendizagem do/discente", elegeu o Estudo do Meio como proposta central em sua experiência formativa, na perspectiva de "pensar no educador que 'ensina' e ao mesmo tempo faz pesquisa, como forma deste profissional formar-se enquanto investigador da sua própria prática e reconstruir constantemente sua atividade e seus saberes docentes". Essa perspectiva constitui o fio condutor da experiência: o Estudo do Meio como estratégia para superar práticas pedagógicas fragmentadas, promovendo aprendizagem significativa, contextualizada e pautada na investigação, estimulando a curiosidade, o protagonismo e o desenvolvimento de competências investigativas e transformando o(a) aluno(a) em sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem.

Para além da dimensão pedagógica, Cardoso (2009, p. 718) afirma que "o Meio desempenha um papel condicionante e determinante na vida, experiência e atividade humanas, ao mesmo tempo em que sofre transformações contínuas como resultado dessa mesma atividade", ressaltando que o "conhecimento/desvelamento do meio possibilita ao sujeito a intervenção crítica no mesmo". Dessa forma, o Estudo do Meio contribui para a formação de educadores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Ao propor que o professor seja também pesquisador de sua própria prática, o Estudo do Meio promove competências essenciais à docência — investigação, análise crítica e reflexão sobre a

ação pedagógica —, formando educadores capazes de reconstruir continuamente seu fazer pedagógico (Cardoso, 2009).

No componente curricular "Fundamentos da Educação Infantil", o Estudo do Meio foi utilizado para tratar do tema "As políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil: contexto de realidade", envolvendo pesquisa documental, análise do lócus escolar e produção de diferentes materiais (vídeos, textos, painéis eletrônicos) que dialogam com múltiplos saberes (Cardoso, 2009). Essa prática evidencia a potencialidade do Estudo do Meio para articular conteúdos de Geografia (espaço, território, dinâmicas sociais) e Biologia (ambiente, seres vivos, relações ecológicas), explicitando a relação da Geografia com outras ciências na leitura integrada do espaço e favorecendo a formação de professores(as) capazes de atuar de forma interdisciplinar e contextualizada.

Para Cardoso (2009), a pesquisa é princípio educativo, não apenas científico, e deve orientar o ensino e a aprendizagem. Por meio de pesquisa de campo, observação, entrevistas e produção colaborativa, o Estudo do Meio possibilita a construção de conhecimentos que sustentam a autonomia investigativa e a capacidade de planejar e avaliar práticas pedagógicas inovadoras.

5. Castro, Filgueiras, Pechliye e Jordão (2012): Estudo do Meio metacognitivo

Adriano M. Castro, Isabel P. Filgueiras, Magda M Pechliye e Rosana dos S. Jordão (2012), no artigo "Estudo do Meio em Campos do Jordão: um trabalho interdisciplinar e metacognitivo na formação inicial de professores(as)", discorrem sobre uma proposta de Estudo do Meio interdisciplinar e metacognitivo realizada na formação inicial de professores(as) dos cursos de Ciências Biológicas e Educação Física na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Foram organizados grupos mistos com 38 licenciandos(as) para elaborar um projeto de Estudo do Meio voltado à aplicação na escola básica.

A proposta teve como propósitos centrais: o desenvolvimento da autonomia na escolha de temas para a educação básica; a delimitação de problemas gerados por projetos coletivos de ensino; e a sensibilização para as condições concretas necessárias à realização do Estudo do Meio.

O projeto foi desenvolvido em três etapas: *preparação* (leitura de textos sobre integração curricular e Estudo do Meio, pesquisa sobre Campos do Jordão e definição dos locais a serem visitados e de como poderiam ser explorados pedagogicamente); *saída de campo* (atividades explorando diferentes aspectos da cidade, com foco em propostas para a educação básica e discussão de questões conceituais, procedimentais e atitudinais); e *fechamento* (elaboração de pré-projetos de Estudo do Meio, socialização das propostas e envio aos docentes).

Com a vivência do Estudo do Meio, os(as) licenciandos(as) desenvolveram atividades metacognitivas, isto é, de reflexão sistemática sobre o próprio processo de aprendizagem, e reconheceram o potencial pedagógico dessa metodologia na escola básica. A experiência promoveu a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de conteúdos atitudinais, a sensibilização para as condições concretas necessárias à realização de atividades de campo e a interdisciplinaridade pela colaboração entre Ciências Biológicas e Educação Física.

6. Ferretti (2019): A cidade como espaço educador

Orlando E. Ferretti (2019), no artigo "A Cidade como Espaço Educador: por uma prática pedagógica espacial com estudantes de Pedagogia", descreve uma experiência interdisciplinar de Estudo do Meio realizada em 2017 no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrando as disciplinas de Geografia, Infância e Ensino; História, Infância e Ensino; e Literatura e Infância. A proposta tomou a cidade de Florianópolis como objeto de investigação, permitindo que estudantes do quinto semestre escolhessem livremente os lugares, temas e memórias a serem explorados. O objetivo central era desenvolver a capacidade de observar, descrever, analisar e criticar o espaço urbano, compreendendo o desenvolvimento histórico-social da cidade e suas contradições.

A elaboração dos trabalhos fundamentou-se na abordagem sociocultural e nos conceitos de forma, função, estrutura e processo de Milton Santos. As atividades foram realizadas em grupos e organizadas nas seguintes etapas: mobilização dos conceitos de lugar e paisagem para o reconhecimento dos espaços da cidade; diálogo interdisciplinar entre as disciplinas envolvidas; leitura e debate de textos sobre Florianópolis; trabalho de campo no centro da cidade; orientação docente; elaboração de videodocumentário; e apresentação e discussão dos resultados.

A experiência produziu deslocamentos significativos na percepção dos(as) estudantes. Ferretti (2019) destaca que os(as) futuros(as) professores(as) passaram a enxergar mecanismos da cidade dos quais participavam cotidianamente, mas que permaneciam invisíveis ao olhar apressado. No lugar de uma memória urbana construída predominantemente pelas mídias, desenvolveram uma atenção investigativa às paisagens do cotidiano, o que os(as) capacitou a propor mudanças e reconstruir suas relações com o espaço citadino.

Para o autor, o Estudo do Meio favorece, no espaço urbano, "o entendimento das culturas subdominantes ou alternativas, em oposição ao discurso das culturas hegemônicas" (Ferretti, 2019, s.p.), constituindo-se como atividade pedagógica fundamental para o reconhecimento do espaço, a compreensão da dinâmica da paisagem e a valorização do lugar como espaço de habitar. Ferretti

(2019, s.p.) acrescenta que a metodologia "precisa estar centrada na discussão do espaço da criança, em uma estrutura conceitual que tem a infância como fim", orientação que situa o Estudo do Meio não apenas como recurso didático, mas como postura epistemológica comprometida com a infância na, para a e com a cidade.

O autor ressalta que o Estudo do Meio "ganha contornos importantes quando associado ao ensino fundamental, onde o estudante conhece a realidade para transformá-la, participa na construção de uma sociedade mais justa propondo uma visão e ação coletiva" (Ferretti, 2019, s.p.).

7. Santos e Lopes (2020): Estudo do Meio na formação de educadores do campo

Alexandre L. dos Santos e Suzana G. Lopes (2020), no artigo "Contribuições do Estudo do Meio na formação de educadores do campo para o ensino de Ciências no semiárido Piauiense", apresentam os resultados de uma pesquisa sobre as contribuições do Estudo do Meio na formação de licenciandos(as) da disciplina "Geografia Física e Matemática", integrante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEdoC/CN) da Universidade Federal do Piauí, campus de Picos, no semiárido piauiense. O curso habilita para a docência multidisciplinar em Química, Física e Biologia no Ensino Fundamental e Médio em escolas do campo, além da gestão de processos escolares e comunitários. A disciplina em questão tem viés interdisciplinar e toma dados geográficos como eixo de contextualização do ensino de Ciências Naturais.

O Estudo do Meio foi adotado como metodologia central para articular a formação docente à análise da paisagem natural das comunidades rurais de origem dos(as) licenciandos(as). A problemática orientadora foi: "Quais as principais riquezas naturais, atividades produtivas e problemas ambientais da minha comunidade?" (Santos; Lopes, 2020, p. 233). A metodologia foi estruturada nas seguintes etapas: exposições dialogadas e estudos dirigidos sobre tópicos de geografia física; orientações para coleta de dados, elaboração de relatório e preparação de seminário; roteiro com questões norteadoras vinculadas à problemática; pesquisa de campo com coleta de dados por meio de entrevistas, fotografias e vídeos; sistematização dos dados e apresentação de seminários.

Segundo os autores, a experiência permitiu aos(às) licenciandos(as) um olhar renovado sobre o semiárido, território rico em biodiversidade, belezas naturais e saberes populares que, com frequência, permanecem invisíveis ao currículo escolar convencional. Ao integrar elementos do espaço físico e práticas sociais no ensino de Ciências Naturais, os(as) licenciandos(as) puderam valorizar o próprio território e refletir criticamente sobre seus problemas ambientais, em uma dinâmica de aprendizagem coletiva com potencial emancipatório.

Esse potencial se expressa, para Santos; Lopes (2020, p. 233), na capacidade do Estudo do Meio de "aproximar os conteúdos científicos da prática social, em prol de um ensino de Ciências vinculado às questões sociais mais amplas e, portanto, com um caráter crítico". A experiência na LEdoC/CN evidencia como essa metodologia pode fortalecer a identidade campesina e comprometer a formação docente com a transformação da realidade dos(as) próprios(as) estudantes.

2.7.2 Eixos estruturantes do Estudo do Meio para formação docente e educação geográfica

A análise comparativa das sete experiências revela eixos estruturantes que transcendem os contextos específicos: o Estudo do Meio consolida-se como metodologia formativa capaz de articular teoria e prática, promover a interdisciplinaridade, desenvolver competências investigativas e pedagógicas, contextualizar o conhecimento e valorizar saberes locais, além de fortalecer o compromisso social e político dos(as) futuros(as) professores(as). Dessas experiências emerge o que denominamos tripla perspectiva formativa: aprender, vivenciar e ensinar, elemento distintivo que permite aos(às) licenciandos(as) uma compreensão profunda e multidimensional da metodologia, contribuindo para a construção de uma identidade docente reflexiva, autônoma e comprometida com a transformação da educação básica.

Essa compreensão articula-se diretamente ao papel do(a) professor(a) como mediador(a) entre o saber escolar e as representações sociais que os estudantes constroem em suas trajetórias de vida. Pontuschka (2000, p. 151) explicita essa exigência formativa:

> Os professores, em geral, e o de Geografia em particular precisam ter como ponto de partida as representações e os saberes que os alunos trazem para o espaço escolar. Não pode existir um vácuo entre o saber escolar - fundamentado nas teorias e metodologias originárias da academia - e as múltiplas representações sociais que os jovens construíram no caminhar de sua existência. O aluno vive o espaço geográfico de diferentes maneiras, em diferentes lugares, mas muitas vezes não tem consciência desse espaço e de suas contradições. O papel do professor é o de despertar essa primeira consciência, permitindo que o aluno tenha voz sobre os vários objetos de estudo e estimulando a emersão das idéias, na tentativa de conhecer as raízes das representações sociais que podem ter sido construídas no cotidiano de seu trabalho; nas brincadeiras e jogos de sua infância e adolescência; no bar da esquina; nas relações de vizinhança quer sejam na favela, em condomínios fechados de luxo ou nos chamados mutirões.

Essa perspectiva articula-se à educação problematizadora freireana (Freire, 1987), na qual o diálogo entre educador e educando parte da leitura de mundo dos estudantes para ampliá-la via conhecimento sistematizado. No Estudo do Meio, o espaço vivido não é cenário para aplicação de

conceitos, mas fonte legítima de conhecimento que, problematizada, permite compreender processos sociais em múltiplas escalas.

A diversidade de práticas — da Geografia (Pontuschka, 1994; Bueno, 2009) às Ciências Naturais (Santos; Lopes, 2020), passando pela Pedagogia (Cardoso, 2009; Ferretti, 2019), pela formação continuada em História (Fernandes, 2001) e por abordagens interdisciplinares (Castro et al., 2012) — evidencia a robustez e a adaptabilidade da metodologia a diferentes contextos e níveis de ensino. Essa amplitude não dilui a especificidade da Geografia; ao contrário, evidencia por contraste sua contribuição singular: mobilização de conceitos como espaço, território, paisagem e lugar; desenvolvimento do raciocínio espacial; alfabetização cartográfica; e fortalecimento da consciência espacial e do pertencimento territorial.

A partir dessas experiências, sistematizamos sete eixos estruturantes da contribuição do Estudo do Meio para a formação docente em Geografia.

1**. Metodologia integradora e interdisciplinar.** O Estudo do Meio consolidou-se, ao longo do século XX, como método integrador de currículo, promovendo interdisciplinaridade sem diluir a especificidade dos campos científicos. Pontuschka (1994) destaca seu papel articulador: a valorização de múltiplas fontes na análise do espaço social e o incentivo ao trabalho interdisciplinar, no qual cada disciplina contribui com conceitos e métodos próprios. Sua efetivação, contudo, depende de condições institucionais — tempo, recursos, apoio pedagógico — nem sempre disponíveis.

2**. Dimensão científica e geográfica.** Essa dimensão materializa-se no trabalho de campo e na observação direta, possibilitando investigação in loco e desenvolvimento de competências interpretativas sobre dinâmicas territoriais e relações sociedade-natureza. A metodologia mobiliza conceitos estruturantes da Geografia e habilidades de observação, registro, problematização e interpretação (Pontuschka, 1994), orientando a análise espacial multiescalar e o pensamento geográfico crítico.

3**. Articulação teoria-prática e colaboração universidade-escola.** A efetividade do Estudo do Meio depende da articulação entre teoria e prática e de colaboração efetiva entre universidade e escola. Formar professores(as) capazes de investigar o espaço exige que a universidade ofereça instrumentos analíticos para essa construção (Pontuschka, 1994): o domínio de conteúdo é necessário, mas insuficiente sem a assimilação de métodos de produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o Estudo do Meio configura-se como conteúdo formativo estruturante na Licenciatura — laboratório didático-metodológico em ambiente escolar real, no qual o(a)

licenciando(a) progride gradualmente: observa, co-planeja, conduz segmentos e, por fim, coordena o processo sob supervisão, internalizando critérios científicos, pedagógicos e éticos.

Pontuschka (1994) diferencia objetivos por nível educacional: na graduação, consolidar profissionais articulados à pesquisa e ao ensino; na Educação Básica, privilegiar a formação cidadã crítica. Essa distinção reforça a necessidade de parceria horizontal, em que professores(as) da educação básica atuem como coprodutores(as) de conhecimento, o que exige institucionalização que supere iniciativas pontuais, garantindo recursos materiais, tempos coletivos de planejamento, flexibilização curricular e reconhecimento institucional da metodologia como prática pedagógica legítima.

4**. Construção coletiva, crítica e reflexiva do conhecimento.** O Estudo do Meio instaura ambientes de aprendizagem que ultrapassam a sala convencional, permitindo conhecer estudantes sob novas perspectivas e construir confiança pela colaboração no planejamento, execução e avaliação. A horizontalização das relações pedagógicas amplia responsabilidades partilhadas e desloca o papel docente da transmissão para a mediação ativa.

O processo desenvolve-se de modo gradual e social — observação, discussão, reflexão e sistematização revelam que o conhecimento é construído coletivamente. A diversidade de linguagens (textos, mapas, fotografias, vídeos, entrevistas) respeita diferentes ritmos cognitivos e amplia possibilidades de expressão, favorecendo empatia, cooperação e responsabilidade. A reflexão coletiva sobre o percurso gera memórias formativas duradouras e contribui para a humanização do processo educativo (Lopes; Pontuschka, 2009) — desde que garantidas condições adequadas de tempo e trabalho.

5**. Profissionalidade docente.** O Estudo do Meio constitui elemento estruturante do desenvolvimento profissional docente, superando a instrumentalização técnica. Em Geografia, favorece a leitura da paisagem, a análise de fenômenos socioespaciais e o planejamento contextualizado.

Lopes (2013) mostra que sua implementação demanda trabalho interdisciplinar que aprofunda a compreensão da comunidade escolar, contribuindo para autonomia docente. Lopes e Pontuschka (2009) caracterizam a metodologia como atividade que fomenta o hábito de pesquisa e valoriza intelectualmente o trabalho docente. Essa autonomia depende da participação em processos integrais, de planejamento, campo, análise e devolutiva, nos quais o(a) licenciando(a) aprende a interpretar dados e convertê-los em propostas didáticas.

6**. Limites e condições estruturais.** Os relatos evidenciam limites recorrentes — falta de apoio institucional, precariedade material, tempo reduzido e ausência de acompanhamento

longitudinal, que expressam questões estruturais da educação brasileira e extrapolam a formação docente. A autonomia para desenvolver o Estudo do Meio articula-se, portanto, às condições concretas de trabalho. Reconhecer esses limites não nega o potencial da metodologia, mas é condição para que sua realização não recaia sobre o esforço solitário de professores(as) sobrecarregados(as).

7. **Território, identidade e pertencimento.** O Estudo do Meio provoca no(a) licenciando(a) o reconhecimento de si no território. Ferretti (2019) mostra futuros(as) professores(as) percebendo mecanismos da cidade antes invisíveis; Santos e Lopes (2020) evidenciam licenciandos(as) do semiárido reconhecendo riquezas naturais e saberes populares ausentes do currículo. Para Cardoso (2009), conhecer o meio é condição para nele intervir, não como observador externo, mas como habitante comprometido com sua transformação. Esse processo fortalece a identidade territorial e o compromisso docente, sendo particularmente relevante em contextos de vulnerabilidade, nos quais o Estudo do Meio se configura como ato pedagógico de resistência e pertencimento.

Os sete eixos não constituem categorias estanques, mas dimensões articuladas de uma mesma prática pedagógica, e é a partir desse referencial histórico, epistemológico, metodológico e formativo que a análise dos dados será conduzida nas seções seguintes.

3 O ESTUDO DO MEIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO PARANÁ

Como afirmado no início deste trabalho, o conceito de Meio e a práxis pedagógica do Estudo do Meio ocupam posição central nesta pesquisa, sendo os(as) professores(as) e estudantes os principais protagonistas dessa práxis. A interlocução com os(as) docentes estruturou-se em dois planos: indiretamente, por meio das publicações nos Cadernos PDE; e diretamente, por meio de questionários e entrevistas. Assim, a questão principal consistiu em compreender a prática escolar do Estudo do Meio nas escolas paranaenses, a partir das experiências pedagógicas dos(as) professores(as) com esta metodologia.

A investigação estruturou-se na articulação de três procedimentos de coleta de dados:

1. **Análise documental dos Cadernos PDE de Geografia:** identificação, seleção e análise de artigos e Produções Didático-Pedagógicas (PDP) das turmas PDE entre 2007 e 2019 (ver seção 1.3.2.1), que sistematizam práticas de Estudo do Meio e de trabalho de campo;
2. **Questionários:** aplicados a 195 professores(as) de Geografia do Estado do Paraná, visando mapear concepções, práticas, desafios e potencialidades do Estudo do Meio;
3. **Entrevistas semiestruturadas:** realizadas com 16 docentes, permitindo o aprofundamento qualitativo das concepções pedagógicas, trajetórias formativas e estratégias de implementação da metodologia.

A interlocução com professores(as) por meio de múltiplas fontes revelou-se fundamental para compreender a complexidade e a diversidade de configurações dessa metodologia no contexto educacional paranaense contemporâneo.

Empregamos ao longo desta seção a expressão "práticas correlatas" para designar atividades pedagógicas que, embora apresentem características semelhantes ao Estudo do Meio — como o estudo orientado, a observação direta e a pesquisa para desvendamento da realidade —, não se configuram necessariamente como Estudo do Meio em sua concepção teórico-metodológica mais ampla. Essa categoria articula-se ao critério metodológico adotado na Seção I, no qual o termo "trabalho de campo" foi empregado como nomenclatura guarda-chuva para o conjunto dessas práticas nas publicações dos Cadernos PDE. Cabe esclarecer que não compreendemos tais práticas como sinônimos de Estudo do Meio, mas reconhecemos que compartilham elementos metodológicos comuns e, muitas vezes, são assim nomeadas no cotidiano escolar.

A partir da leitura e imersão no material coletado, e com base na metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1979; Moraes, 1999), elaboramos categorias analíticas que orientam a análise em ambas as subseções desta seção. As categorias foram definidas a partir da combinação entre categorias apriorísticas, fundamentadas no referencial teórico, e categorias emergentes, construídas indutivamente a partir da leitura sistemática dos corpora. Essa opção metodológica permitiu a triangulação dos dados e a identificação de convergências e complementaridades entre as práticas sistematizadas nas publicações dos Cadernos PDE e as práticas e discursos docentes que emergem dos questionários e entrevistas.

Para a análise, consideramos tanto a menção explícita ao Estudo do Meio ou a práticas correlatas quanto as atividades que demonstraram, nos relatos, posicionamentos e narrativas, a articulação teoria-prática com observação da realidade concreta *in loco*. Nem todos os trabalhos analisados contemplaram a totalidade das etapas metodológicas previstas na literatura do Estudo do Meio; foram considerados, contudo, aqueles que abarcaram as etapas estruturantes da metodologia: planejamento, motivação, pesquisa e estudos indiretos em sala de aula, laboratórios, biblioteca e sites; a realização do trabalho de campo (estudos diretos); e as reflexões e produções pós-campo, compreendendo a organização e sistematização dos dados e do conhecimento, a avaliação e a socialização do conhecimento produzido. Ressaltamos que muitos professores(as) contemplaram tais etapas (ou a maioria delas) no conjunto de seus projetos e produções resultantes, mas nem todos(as) as nomeiam como Estudo do Meio. Registra-se, ainda, a ocorrência de trabalhos em que essas etapas aparecem de forma fragmentada, bem como de professores(as) que denominam Estudo do Meio apenas a etapa de campo.

Considerando as duas etapas da pesquisa, análise documental dos Cadernos PDE e pesquisa de campo com questionários e entrevistas, a investigação alcançou os 32 NREs do estado, com abrangência empírica que reuniu professores(as) de 255 municípios paranaenses, o que corresponde a 63,91% dos 399 municípios do Paraná (Apêndices B1 e C2).

A organização desta seção estrutura-se em duas partes:

Na Seção 3.1 "Estudo do Meio, trabalho de campo e práticas correlatas nos projetos do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE", apresentamos a análise dos trabalhos publicados nos Cadernos PDE, identificando concepções, práticas e proposições didático-pedagógicas sistematizadas pelos(as) professores(as) PDE de Geografia.

Na Seção 3.2 "Concepção e *práxis* pedagógica do Estudo do Meio nas escolas do Paraná: a voz dos(as) professores(as)", dedicamo-nos à análise da pesquisa de campo, articulando dados dos questionários e entrevistas com os achados da investigação documental.

3.1 ESTUDO DO MEIO E PRÁTICAS CORRELATAS NO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ (PDE)

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa sobre a realização de Estudo do Meio, trabalho de campo e práticas correlatas desenvolvidas por professores(as) de Geografia da Educação Básica do Paraná durante sua formação continuada no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), contemplando as turmas de 2007 a 2019. A análise baseou-se nas Produções Didático-Pedagógicas (PDP) e nos artigos publicados na Série de Cadernos PDE, que constituem registros de projetos efetivamente implementados nas escolas durante o programa.

O corpus documental compreende nove Cadernos PDE (turmas 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014, 2016, 2019), referentes aos projetos de 1.064 professores(as) PDE de Geografia, que produziram 2.067 publicações (entre artigos e PDP). A investigação contemplou quatro níveis de identificação e análise do material, apresentados de forma detalhada na Seção I (ver Tabela 1), que retomamos sinteticamente:

Nível I. Identificação e mapeamento dos projetos PDE de Geografia das turmas de 2007 a 2019, investigando as sinopses das publicações (artigos e PDP) dos 1.064 professores(as) para identificar trabalhos que continham menção ao Estudo do Meio e práticas correlatas, resultando em um corpus de 596 professores(as) cujas publicações foram selecionadas para análise.

Nível II. Análise panorâmica das sinopses dos projetos da produção destes 596 professores(as) que abordaram Estudo do Meio e práticas correlatas, possibilitando mapeamento quantitativo e temático, identificação de tendências e caracterização dos temas recorrentes no conjunto do programa.

Nível III. Análise detalhada de 288 produções (artigos e PDP) de 144 professores(as) das turmas de 2014 e 2016 cujos projetos PDE mencionaram Estudo do Meio ou práticas correlatas. Essas turmas foram escolhidas por representarem momento de consolidação das práticas investigativas no contexto da formação continuada paranaense e por apresentarem documentação mais completa e sistematizada.

Nível IV. Análise aprofundada das publicações dos 48 professores(as) PDE (turmas de 2007 a 2019) que empregaram especificamente o termo "Estudo do Meio" em seus textos (seja na PDP ou no artigo), permitindo melhor compreensão das concepções teórico-metodológicas dos docentes.

Nas análises, consideramos sempre o número de professores(as) com projetos PDE, analisando em conjunto as PDP e artigos de cada professor(a), evitando duplicidade, uma vez que

o(a) mesmo(a) professor(a) produziu artigo e PDP de forma complementar no mesmo projeto. A PDP orientou a aplicação do projeto, e o artigo sistematizou os resultados da prática escolar, constituindo duas faces do mesmo processo formativo e investigativo.

A análise organiza-se em seis categorias temáticas, construídas a partir dos procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 1979; Moraes, 1999). As categorias construídas referem-se ao *corpus* selecionado: projetos com menção ao Estudo do Meio e práticas correlatas.

1. Caracterização do corpus documental, contexto formativo e perfil docente
2. Concepção de EdM e trabalho de campo nos projetos PDE
3. Questões metodológicas do EdM nos projetos PDE
4. Perspectiva interdisciplinar do EdM nos projetos PDE
5. Temáticas, lugares e intencionalidades pedagógicas nos projetos PDE
6. Potencialidades e desafios do Estudo do Meio nos projetos PDE

3.1.1 Caracterização do corpus documental, contexto formativo e perfil docente

Nesta categoria, caracterizamos o corpus documental analisado, os Cadernos PDE, situando-os no contexto formativo específico em que foram produzidos: o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE). Para tanto, o texto se organiza em dois eixos: o primeiro apresenta o contexto formativo do programa e sua convergência com os fundamentos do Estudo do Meio; o segundo analisa a presença dessa metodologia nos projetos e sua distribuição geográfica no território paranaense.

Contexto formativo do PDE e o Estudo do Meio

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), instituído pela Lei Complementar Estadual n.º 103, de 15 de março de 2004, e regulamentado pela Lei Complementar Estadual n.º 130, de 14 de julho de 2010, é uma política pública destinada à formação continuada e à valorização dos professores da Educação Básica do Paraná. Fundamenta-se no reconhecimento do docente como produtor de conhecimento, na interdisciplinaridade, na construção coletiva e na articulação entre saberes científicos e práxis pedagógica. Tais pressupostos apresentam convergência direta com os fundamentos do Estudo do Meio como metodologia de ensino, na medida em que ambos partem da realidade concreta como ponto de partida e de retorno do processo formativo. Os Cadernos PDE

analisados nesta pesquisa foram produzidos entre 2007 e 2019, período que abrange o modelo original do programa, sob a vigência das Leis Complementares n.º 103/2004 e n.º 130/2010[21].

No que diz respeito ao currículo prescrito, a análise das publicações evidencia que as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE/PR), constituíram o principal referencial adotado pelos(as) docentes. Fundamentadas em perspectiva crítico-dialética, as DCE/PR orientaram a concepção de ensino de Geografia e as escolhas metodológicas da grande maioria dos projetos PDE. Ainda assim, parte dos docentes cita concomitantemente as DCE/PR e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento de abrangência nacional que, embora de orientação teórica distinta das DCE/PR, recomenda explicitamente o Estudo do Meio no âmbito da Educação Ambiental.

Essa coexistência de referenciais de matrizes distintas sugere que a adoção do Estudo do Meio pelos(as) docentes não se vincula a uma única filiação teórica, mas responde a múltiplas influências curriculares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também não menciona o Estudo do Meio, mas abre possibilidades para sua realização, em particular no que se refere ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, é incorporada gradualmente a partir de 2019. Alguns docentes da turma de 2019 passaram a citá-la, outros mantiveram as DCE/PR como orientação principal, e outros ainda utilizaram ambos os referenciais simultaneamente, evidenciando uma transição em curso no período final do corpus analisado.

Todos(as) os(as) participantes cujos trabalhos foram identificados possuíam mais de oito anos de experiência docente na Educação Básica em escolas paranaenses, eram graduados em Geografia, com especialização, e alguns com mestrado ou doutorado, e estavam em exercício em sala de aula, requisitos exigidos para ingresso no programa. Esse perfil evidencia que os projetos analisados foram desenvolvidos por docentes com experiência consolidada, formação qualificada e vínculo efetivo com a prática escolar, conferindo legitimidade às práticas sistematizadas.

Nas turmas de 2007 a 2016, o programa previa afastamento parcial das atividades docentes para participação em cursos com professores(as) das IES conveniadas, seminários temáticos, formação tecnológica, revisão teórica e elaboração do projeto de intervenção pedagógica. Esse afastamento viabilizava as etapas fundamentais da metodologia: planejamento, pesquisa teórica,

---

[21] Nas turmas de 2007 a 2016, o PDE caracterizou-se pelo afastamento parcial das atividades docentes, pela orientação direta de professores(as) de Instituições de Ensino Superior (IES) e pela produção de dois documentos complementares: um artigo e uma Produção Didático Pedagógica (PDP). A turma de 2019 foi selecionada por meio do Edital n.º 54/2018 – GS/SEED, com ingresso restrito a docentes QPM, Nível II, Classe 11, com pós-graduação stricto sensu, prazo de formação de seis meses, sem afastamento das atividades laborais (Paraná, 2018). A orientação direta por docentes de IES foi substituída por orientadores EaD, professores QPM Nível III (Paraná, 2019). Em 2021, a Lei Complementar n.º 241 formalizou o programa na modalidade a distância, já fora do período analisado nesta pesquisa.

reconhecimento do território, produção de materiais didáticos e sistematização, condições raramente disponíveis no cotidiano escolar. A formação era construída socialmente, em processo no qual "o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens" (Paraná, 2007, p. 7), perspectiva que dialoga com os fundamentos do Estudo do Meio ao pressupor a construção coletiva de conhecimento a partir da investigação da realidade. Os(as) participantes das turmas PDE de Geografia de 2007 a 2016 foram orientados(as) por docentes de nove IES paranaenses: Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Aproximadamente 150 docentes dessas instituições realizaram atividades de orientação, tanto presencialmente quanto por meio de ferramentas digitais. A turma de 2019 foi acompanhada exclusivamente na modalidade EaD por profissionais da SEED.

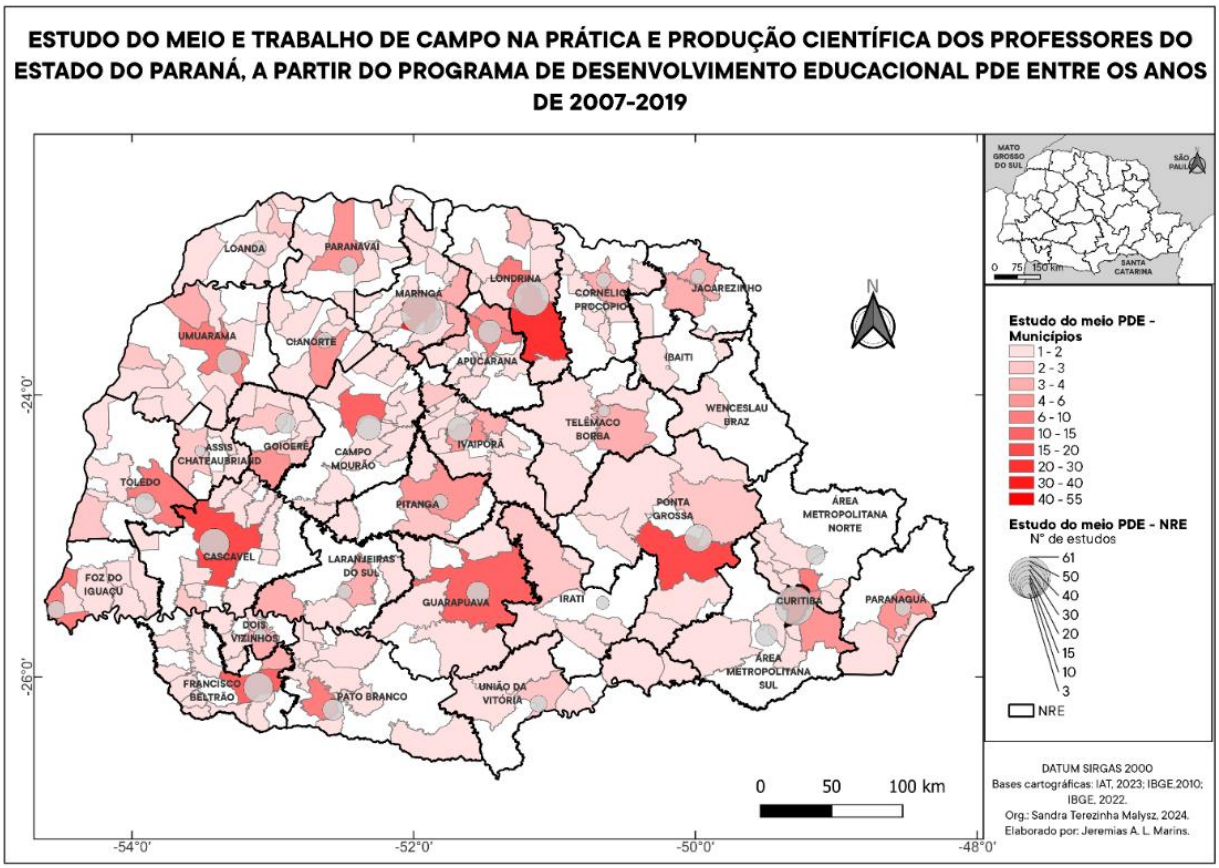
Abrangência e distribuição territorial do Estudo do Meio e práticas correlatas nos Cadernos PDE

Identificamos a produção de 596 professores(as) com práticas de Estudo do Meio ou correlatas, sendo 48 com menção explícita do termo. Esse material nos possibilita caracterizar as práticas no contexto formativo, revelando como docentes com experiência consolidada e condições favoráveis (tempo, orientação, recursos) incorporaram essa metodologia. Contudo, ressalvas são importantes: nem todas as publicações apresentaram reflexão teórico-conceitual, havendo confusão com trabalho de campo; nem todas registram as etapas metodológicas consolidadas; muitos trabalhos que não mencionaram o termo Estudo do Meio, desenvolveram práticas similares.

Os dados sugerem que a prática do Estudo do Meio pode estar mais difundida do que os números explícitos revelam, embora nem sempre nomeada ou aplicada com rigor metodológico. Essa distinção justifica o recorte analítico em dois níveis: panorama geral do conjunto de produções e aprofundamento nos 48 projetos que explicitaram a metodologia. As Figuras 4 e 5 espacializam a distribuição geográfica das práticas de Estudo do Meio e práticas correlatas no território paranaense.

A Figura 4 apresenta a localização das escolas cujos(as) professores(as) PDE desenvolveram práticas de Estudo do Meio e correlatas.

FIGURA 4 – Municípios paranaenses com Professores(as) PDE de Geografia que desenvolveram práticas de Estudo do Meio ou correlatas (2007-2019)



A formação continuada proporcionada pelo PDE, ao articular teoria e prática pedagógica com suporte das IES, possibilitou que a metodologia fosse desenvolvida em contextos escolares diversos, abrangendo desde grandes centros urbanos até pequenos municípios do interior paranaense. Essas publicações abrangeram ampla diversidade geográfica e institucional, incluindo docentes de escolas estaduais distribuídas em 214 municípios, contemplando 31 dos 32 NREs (detalhes no Apêndice B1).

Ambos os mapeamentos revelam ampla abrangência territorial, com práticas desenvolvidas em todas as regiões do estado. Embora haja maior concentração em alguns centros urbanos, a capilaridade territorial evidencia que a metodologia alcança docentes em contextos geográficos, sociais e econômicos diversos, incluindo municípios de grande, médio e pequeno porte. A Figura 5 especifica os municípios daqueles que utilizaram explicitamente a terminologia "Estudo do Meio". A Tabela 2 (detalhes no Apêndice B1) relaciona o número de docentes por município com práticas de Estudo do Meio e o número de habitantes de cada localidade.

FIGURA 5 – Municípios paranaenses com Professores(as) PDE de Geografia que desenvolveram práticas de Estudo do Meio (2007-2019)

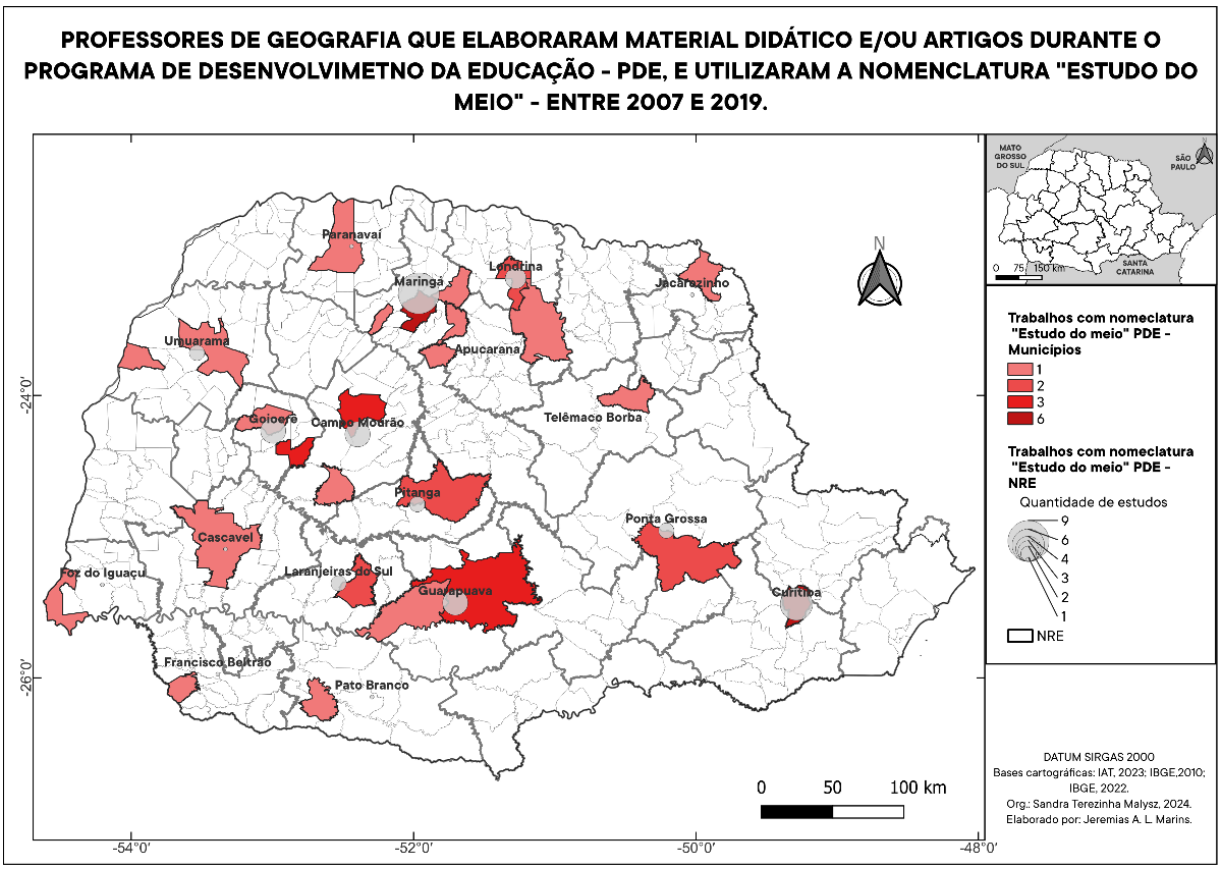


TABELA 2 – Distribuição dos(as) Professores(as) PDE com práticas de Estudo do Meio e correlatas por faixa populacional dos municípios das escolas (2007–2019)

	Publicações com Estudo do Meio e correlatas		*Publicações com Estudo do Meio*	
Faixa populacional do município	**Municípios Nº /(%)**	**Professores(as) Nº /(%)**	**Municípios Nº /(%)**	**Professores(as) Nº /(%)**
1.701.000 a 1.800.000	1 (1%)	52 (9%)	1 (4%)	6 (13%)
400.001 a 600.000	2 (1%)	58 (10%)	2 (7%)	7 (15%)
200.001 a 400.000	5 (2%)	59 (10%)	3 (11%)	4 (8%)
100.001 a 200.000	13 (6%)	72 (12%)	3 (11%)	6 (13%)
50.001 a 100.000	11 (5%)	58 (10%)	3 (11%)	5 (10%)
20.001 a 50.000	48 (22%)	107 (18%)	7 (25%)	9 (19%)
10.001 a 20.000	53 (25%)	74 (12%)	4 (14%)	4 (8%)
5.001 a 10.000	45 (21%)	73 (12%)	3 (11%)	5 (10%)
1.429 a 5.000	36 (17%)	43 (7%)	2 (7%)	2 (4%)
Total	**214 (100%)**	**596 (100%)**	**28 (100%)**	**48 (100%)**

Fonte: Cadernos PDE de Geografia (2007-2019); IBGE. Paraná: cidades e estados. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 29 jul. 2023. Elaborada pela autora.

Ao analisarmos a Tabela 2, observamos predominância de municípios de pequeno e médio porte (1.429 a 100.000 habitantes), que representam 90% do total e concentram 59% dos(as) docentes com publicações sobre a temática. Embora os municípios de grande porte representem apenas 10% do total, eles concentram 41% dos(as) docentes. Nas publicações que mencionam explicitamente "Estudo do Meio", municípios de pequeno e médio porte representam 68% dos municípios e 51% dos(as) docentes, enquanto municípios de grande porte somam 32% dos municípios e 49% dos(as) docentes. Além da maior concentração de escolas e professores(as), esses dados podem indicar que, nos grandes centros urbanos, há maior facilidade de acesso à formação continuada e à infraestrutura necessária para projetos que envolvem o Estudo do Meio e práticas correlatas.

3.1.2 Concepção de Estudo do Meio e trabalho de campo nos projetos PDE

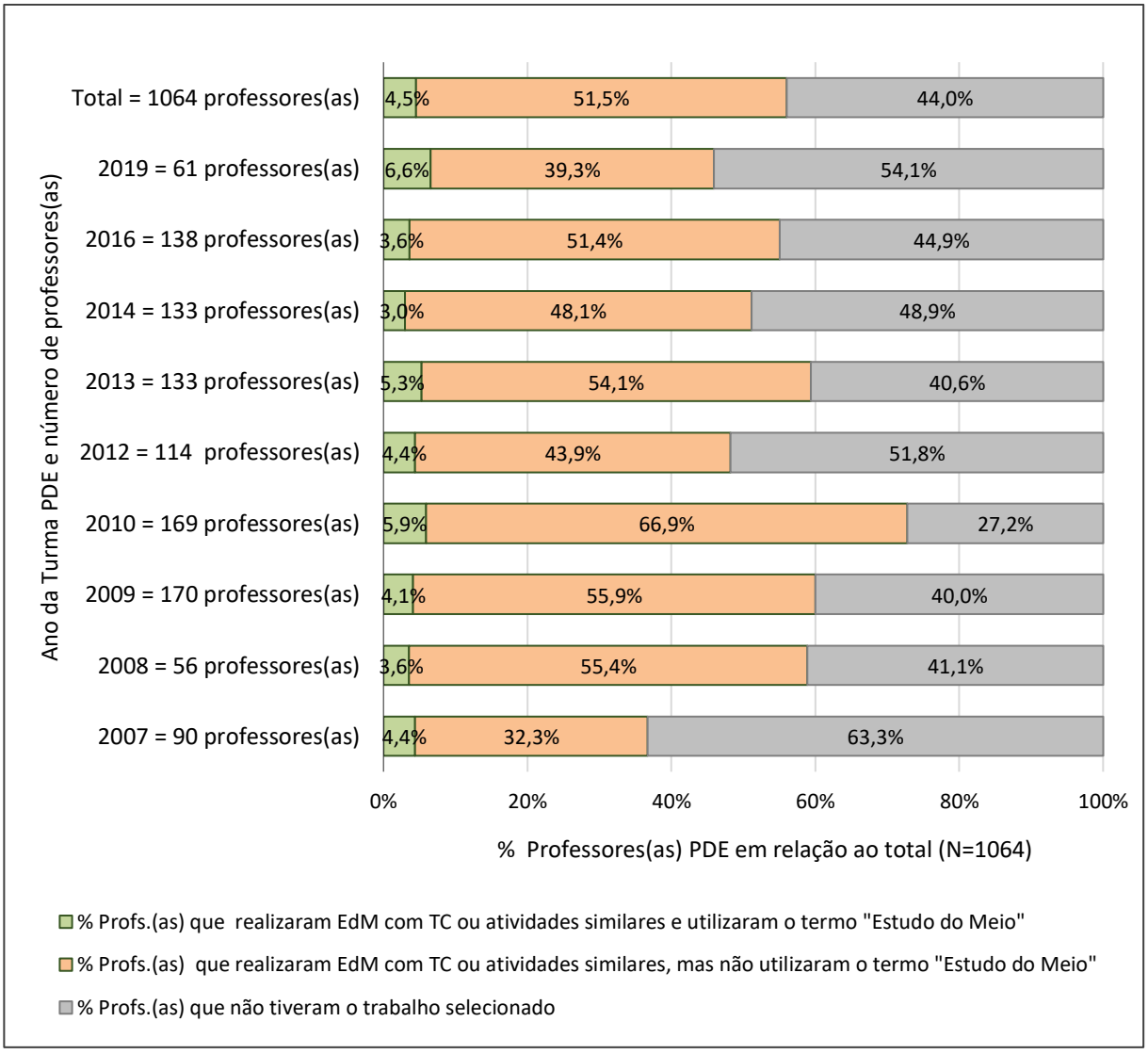
Esta seção analisa as concepções teóricas que fundamentam as práticas de Estudo do Meio nos Cadernos PDE, abordando as referências e terminologias utilizadas pelos(as) docentes e a distinção entre Estudo do Meio e trabalho de campo. Na maioria dos projetos, a Geografia foi trabalhada em perspectiva histórico-crítica, com referência às Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, embora em muitos casos de forma híbrida com concepções da Geografia humanística e pragmática. Os(as) docentes partem de contextos locais para o ensino e aprendizagem da Geografia, com grande ênfase no estudo do lugar, na transformação da paisagem e em aspectos socioambientais, características que têm permeado as práticas de Estudo do Meio na literatura sobre essa temática.

Para o diagnóstico e a compreensão da prática do Estudo do Meio entre os(as) professores(as) PDE, foram selecionadas, a partir da pesquisa nas sinopses dos trabalhos, as publicações identificadas com o termo "Estudo do Meio" e outros termos que poderiam indicar práticas correlatas, como trabalho de campo, aula de campo, atividades envolvendo o entorno escolar, estudo do meio escolar, atividades extraclasse, atividades extramuros e atividades similares. É importante destacar que o Programa de Desenvolvimento Educacional não tinha como objetivo específico o desenvolvimento do Estudo do Meio, de modo que sua ocorrência nos Cadernos PDE expressa uma adesão espontânea dos(as) docentes a essa metodologia. Essa espontaneidade é ainda mais significativa quando se considera que o Estudo do Meio se configura como uma prática pedagógica complexa em sua execução, pois envolve custos financeiros, reorganização curricular, articulação institucional e mobilização coletiva (Pontuschka, 1994, 2004; Lopes; Pontuschka, 2009).

Essa complexidade, no entanto, é proporcional à riqueza dos resultados formativos que proporciona, tanto para os(as) estudantes quanto para os(as) docentes envolvidos(as).

Os resultados dessa seleção estão sistematizados no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Professores(as) PDE de Geografia (2007-2019) em relação à prática do Estudo do Meio, aula/trabalho de campo e atividades correlatas



Fonte: Cadernos PDE de Geografia (2007 a 2019). Elaborado pela autora.

A pesquisa abrangeu todas as turmas do PDE no período de 2007 a 2019, com o objetivo de verificar se a participação identificada nos anos iniciais da investigação se manteve estável, reduziu ou ampliou ao longo do tempo. O gráfico revela que, do total de 1.064 docentes, 596 (56%) publicaram trabalhos que envolveram o termo "Estudo do Meio" ou práticas correlatas. Desse

conjunto, aproximadamente 4,5% utilizaram explicitamente o termo "Estudo do Meio", enquanto 51,5% realizaram práticas correlatas sem recorrer a essa denominação. Os demais 44% não apresentaram tais características nas sinopses analisadas.

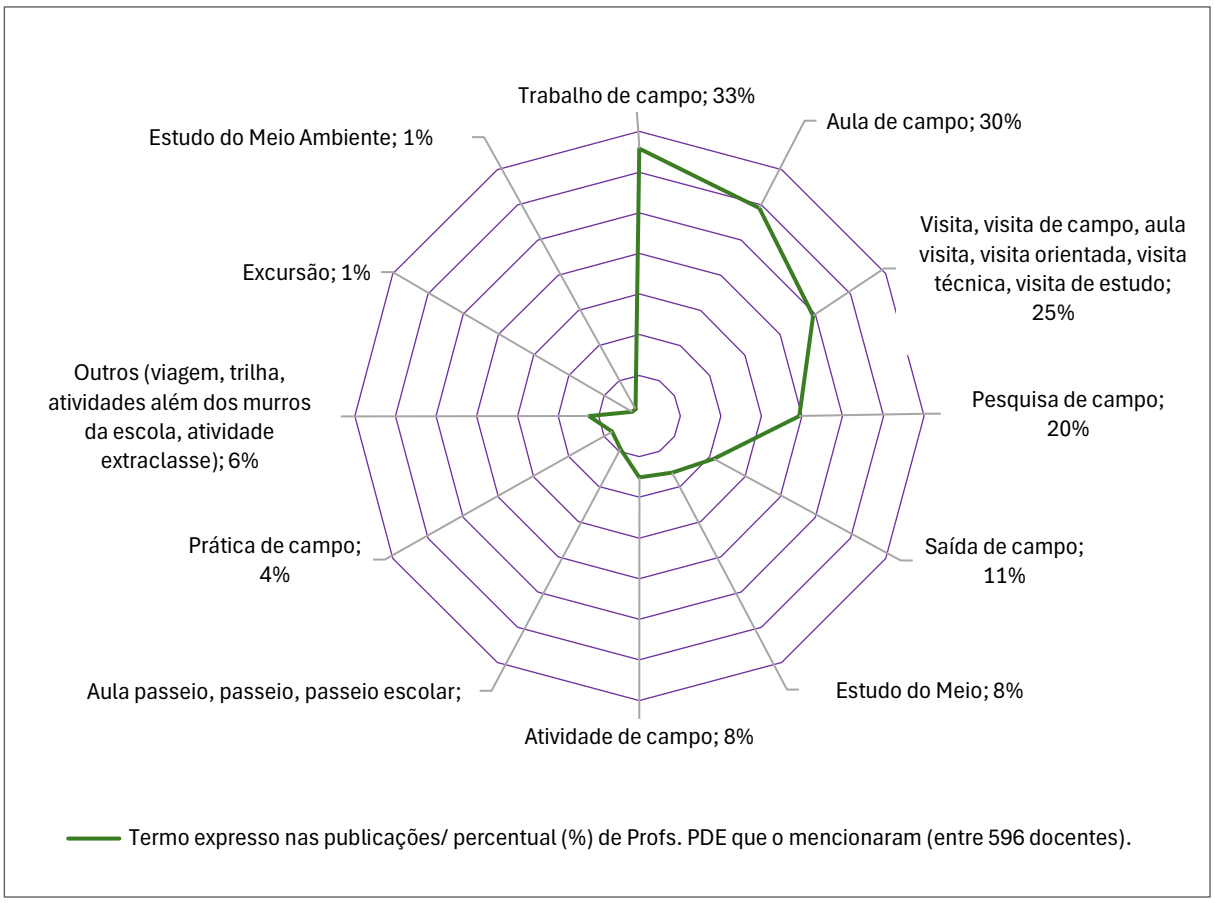
A inclusão das práticas correlatas na análise fundamenta-se nos referenciais teóricos e históricos do Estudo do Meio, segundo os quais o trabalho de campo ocupa papel central nessa abordagem. Assim, ao identificar práticas extraclasse como trabalho de campo e aula de campo, identificam-se também práticas com proximidade e convergência metodológica ao Estudo do Meio, o que indica possibilidades concretas de ampliação e aprofundamento dessa abordagem na educação geográfica.

Analisados por turma, os dados evidenciam variações ao longo do período, sem uma tendência linear clara de redução ou ampliação. O percentual de docentes que mencionaram explicitamente o termo "Estudo do Meio" oscilou entre 3%, em 2014, e 6,6%, em 2019, com média de aproximadamente 4,5%. Considerando as práticas correlatas, o índice variou de 32,3%, em 2007, a 66,9%, em 2010, com média de aproximadamente 51,5%. O ano de 2010 concentrou o maior percentual de práticas correlatas e o maior número absoluto de trabalhos identificados explicitamente como Estudo do Meio, totalizando 10 ocorrências (5,9% da turma).

Esses dados revelam que, mesmo em um programa de formação continuada cujo foco não era o Estudo do Meio, mais da metade dos(as) docentes desenvolveu práticas metodologicamente convergentes com essa abordagem investigativa. Esse achado é interpretado não apenas como um indicador da vitalidade do Estudo do Meio na prática docente em Geografia, mas também como um ponto de partida para políticas de formação continuada que articulem as práticas já desenvolvidas espontaneamente pelos(as) professores(as) aos fundamentos teórico-metodológicos que caracterizam o Estudo do Meio em sua plenitude.

As expressões mais recorrentes utilizadas para designar práticas correlatas ao Estudo do Meio relacionam-se à palavra "campo": trabalho de campo (33%), aula de campo (30%), visita, visita de campo, aula-visita, visita orientada, visita técnica e visita de estudo (25%), pesquisa de campo (20%), saída de campo (11%), atividade de campo (8%) e prática de campo (4%). Além dessas, registraram-se termos como aula-passeio, passeio e passeio escolar (5%), outros termos agrupados — como viagem, trilha, atividades além dos muros da escola e atividade extraclasse (6%) —, e, com menor frequência, excursão (1%) e Estudo do Meio Ambiente (1%). O termo "Estudo do Meio" foi mencionado por 8% dos(as) docentes, conforme ilustrado no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – Termos utilizados pelos(as) Professores(as) PDE de Geografia (2007–2019) para referirem-se às práticas que incluem saídas escolares/ atividades de campo



Fonte: Cadernos PDE Geografia (2007-2019). Elaborado pela autora.

Essa dispersão de nomenclaturas pode indicar a necessidade de uma formação teórica sistematizada sobre o Estudo do Meio como metodologia, a existência de uma prática pedagógica intuitiva, construída a partir da experiência docente, que converge com os princípios do Estudo do Meio sem, necessariamente, identificar-se com esse referencial, ou ainda a reprodução, na educação escolar, de uma prática própria do método da ciência geográfica: o trabalho de campo. Essas problematizações permearam também a elaboração dos questionários e das entrevistas realizadas com os(as) docentes em etapas posteriores desta pesquisa. Ampliar o escopo da busca para além do termo "Estudo do Meio", incluindo expressões correlatas, especialmente "trabalho de campo" em alguns recortes da análise, contribuiu para verificar possíveis convergências com os princípios dessa metodologia e evitar a subnotificação das práticas identificadas. A análise dessas convergências é aprofundada a seguir.

Distinção entre Estudo do Meio e trabalho de campo

Com o objetivo de verificar se as publicações selecionadas com indicativo de trabalho de campo ou práticas correlatas, sem o uso explícito do termo "Estudo do Meio", poderiam ser assim caracterizadas, foram examinados os artigos e as Produções Didático-Pedagógicas (PDP) dos Cadernos PDE das turmas de 2014 e 2016, totalizando 144 professores(as) que apresentaram práticas de trabalho de campo ou similares. Desse total, metade revelou práticas metodologicamente representativas do Estudo do Meio.

Mesmo sem a utilização explícita do termo "Estudo do Meio", muitas dessas propostas atendem às suas características centrais: articulação entre o estudo da realidade concreta e atividades de ensino e pesquisa, abordagem interdisciplinar e integração entre atividades em sala de aula e extraclasse voltadas ao estudo do meio geográfico. Em casos menos frequentes, o Projeto PDE, em sua totalidade, configurou-se como Estudo do Meio, ainda que os(as) autores(as) não o tenham denominado dessa forma.

Esses dados reforçam a reflexão de que a imprecisão conceitual entre Estudo do Meio, aula de campo, trabalho de campo e práticas correlatas tende a mascarar a real dimensão dessa metodologia nas escolas. De fato, o trabalho de campo já é amplamente realizado entre os(as) docentes PDE, o que demonstra potencial significativo para a consolidação da metodologia, ainda que esta não seja sistematizada ou nomeada como tal.

Por outro lado, constatou-se que alguns(mas) docentes que utilizaram o termo "Estudo do Meio" não o abordaram como metodologia em todas as suas etapas, empregando-o frequentemente para designar apenas a etapa do trabalho de campo.

Não há consenso quanto à definição do conceito de Estudo do Meio, o que repercute diretamente na forma como os(as) professores(as) compreendem e desenvolvem sua prática pedagógica. Para aprofundar essa discussão, investigou-se como o Estudo do Meio se insere nos Projetos PDE dos 48 professores(as) que fizeram menção a essa prática. A partir dessa análise, identificaram-se dois grupos distintos quanto à concepção adotada:

a) **O Estudo do Meio contempla e integra o trabalho de campo**: neste grupo, os(as) professores(as) PDE retratam a prática do Estudo do Meio de forma abrangente, integrando o trabalho de campo a outras metodologias, diferentes recursos e linguagens, em atividades desenvolvidas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

b) **Estudo do Meio como sinônimo de atividade de campo**: este grupo corresponde a aproximadamente 12% dos(as) docentes que, embora desenvolvam em seus projetos práticas e ações

coerentes com a concepção ampliada do Estudo do Meio, demonstram compreender essa metodologia apenas como a etapa de trabalho de campo ou aula de campo do projeto.

Essa sobreposição terminológica está presente também na literatura especializada. Venturi (2009, p. 25) afirma explicitamente que aula de campo e Estudo do Meio "não estão sendo diferenciados". De fato, um trabalho de campo bem estruturado, que incorpora planejamento, problematização, sistematização e socialização de resultados, aproxima-se do Estudo do Meio a ponto de os termos convergirem. O problema não reside nessa convergência, mas na utilização da nomenclatura "Estudo do Meio" para designar saídas pontuais, sem ciclo investigativo, esvaziando a metodologia de sua intencionalidade pedagógica.

3.1.3 Questões metodológicas do Estudo do Meio nos Projetos PDE

Didaticamente, a maioria dos projetos aproximou o conteúdo da realidade, promovendo aprendizagem significativa, análise multiescalar e leitura crítica do território. A escola e seu entorno foram utilizados como laboratório vivo, articulando outros espaços como zona rural, áreas de preservação ambiental, espaços públicos de lazer e/ou convivência, infraestrutura urbana, indústrias e usinas hidrelétricas.

Independentemente da distinção entre os projetos com menção explícita ao Estudo do Meio e os demais com práticas correlatas, os relatos sistematizados da prática evidenciaram a utilização do contexto local como ponto de partida para o ensino e aprendizagem da Geografia, com grande ênfase no estudo do lugar, na identidade e pertencimento, na transformação da paisagem e em aspectos socioambientais. Essa abordagem permitiu aos estudantes estabelecerem relações entre diferentes escalas geográficas, compreendendo como fenômenos locais se conectam a processos regionais, nacionais e globais.

Como foi um dos critérios para seleção dos trabalhos, todos os relatos mencionam práticas que levam os(as) estudantes à observação direta da realidade em atividades com denominações diversas. Como o nosso recorte de análise é o Estudo do Meio, não nos detemos em conceituar cada um dos termos usados em relação à prática. De forma geral, os termos utilizados — tais como aula-passeio, visita escolar, trabalho de campo, aula de campo e outros correlatos — não se distinguem na prática dos(as) docentes, refletindo mais a cultura do uso do termo, embora parte dos(as) professores(as) tenha feito uma ou outra distinção.

Em todos os projetos há uma preocupação com o planejamento e a organização das atividades que levam os(as) estudantes à observação e investigação direta do meio, denominado na literatura como "campo". Há também uma preocupação em, de alguma forma, conversar com os(as) estudantes sobre a fase do campo e sistematizar o conhecimento construído, muitas vezes já com o intuito da socialização na escola, difundindo esse conhecimento. A avaliação pelos(as) professores(as) constituiu tanto a avaliação do projeto em relação aos aspectos metodológicos e ao processo de ensino-aprendizagem, quanto a avaliação da aprendizagem de forma processual, a cada etapa e atividades desenvolvidas, sendo que nem todos esses aspectos foram sistematizados nos relatos de todos(as) os(as) docentes.

Dessa forma, nos trabalhos analisados, verificamos que o Projeto PDE favoreceu a utilização de diferentes linguagens, recursos e metodologias junto ao Estudo do Meio e às práticas correlatas.

1**. Linguagens artísticas:** dramatização, música, literatura, desenho, quadrinhos e jogos favorecem principalmente os processos de sistematização e socialização, promovendo a expressão criativa e a sensibilização sobre o espaço geográfico. Essas linguagens possibilitam formas alternativas de representação e comunicação dos conhecimentos construídos, ampliando e valorizando diferentes possibilidades de expressão dos(as) estudantes (Gardner, 1995).

2**. Recursos audiovisuais e tecnológicos:** fotografias, filmes, documentários, blogs e celulares permitem tanto as pesquisas iniciais quanto o registro, a documentação e a socialização das experiências de campo. O uso de dispositivos móveis democratizou o acesso a ferramentas de registro fotográfico e videográfico, permitindo que estudantes documentem suas observações e produzam materiais para posterior análise e compartilhamento. Entretanto, alguns(mas) professores(as) demonstram preocupação com a utilização acrítica desses dispositivos, como o uso do celular para fotografias destinadas às redes sociais sem reflexão sobre o espaço retratado, tornando necessária a mediação pedagógica para orientar o uso dessas tecnologias de forma crítica e reflexiva.

Tecnologias geoespaciais como sensoriamento remoto e Google Earth, embora pouco exploradas nos projetos analisados, oferecem potencial significativo para análises multiescalares e comparações temporais da paisagem quando associadas ao trabalho de campo. A integração dessas ferramentas possibilitaria análises mais sofisticadas das transformações espaciais e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à interpretação de imagens de satélite e ao uso de sistemas de informação geográfica, representando uma lacuna a ser preenchida na prática pedagógica do Estudo do Meio.

3**. Representação cartográfica:** mapas, croquis, plantas e maquetes desenvolvem a alfabetização cartográfica e o raciocínio espacial, explorados principalmente na localização dos espaços de estudo, no trabalho com orientação e localização geográfica e na produção de atlas municipais. Essas práticas fortalecem a capacidade de leitura e produção de representações espaciais, fundamental para a educação geográfica.

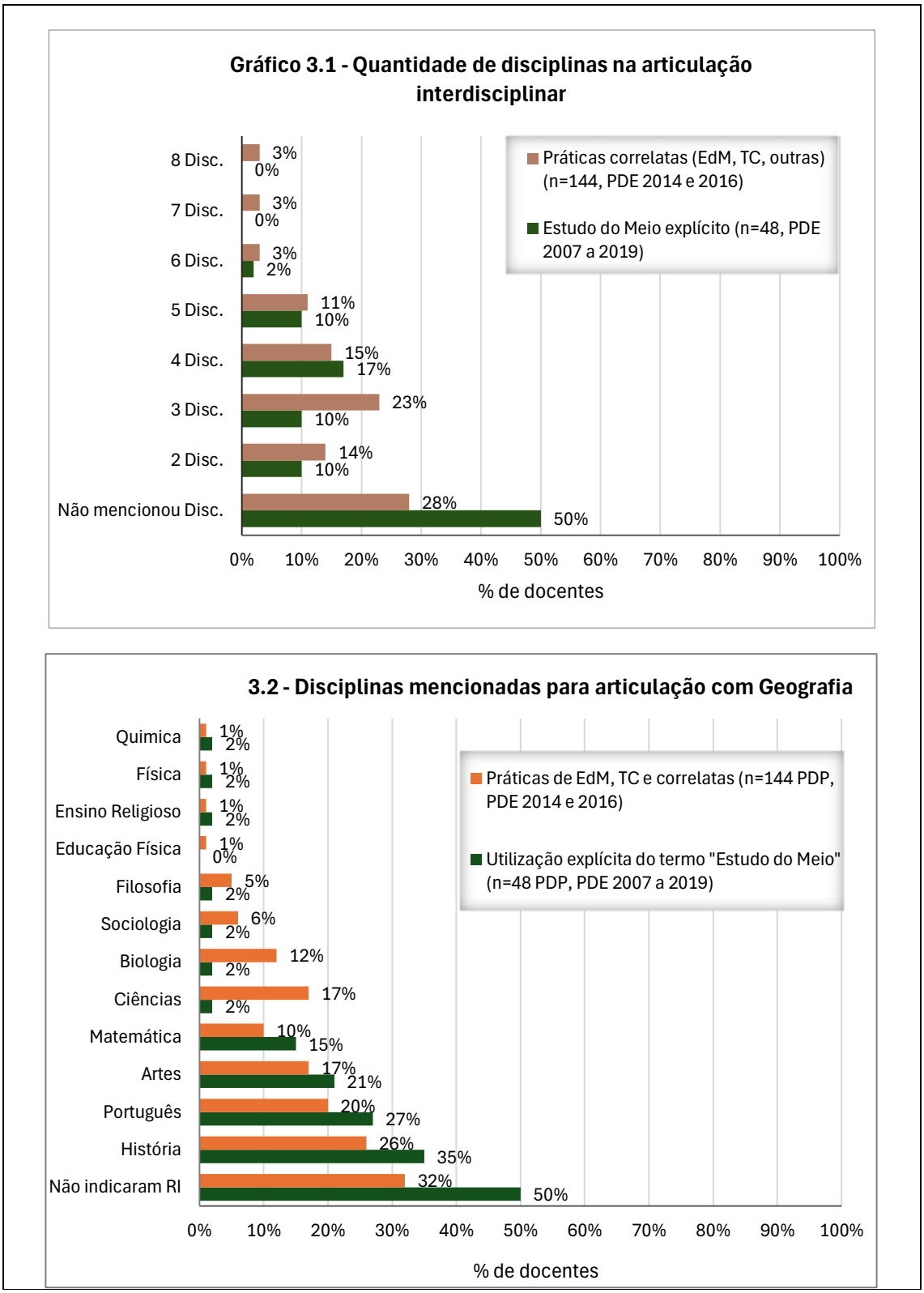
4. **Atividades práticas continuadas:** hortas, jardinagem e arborização articulam teoria e prática, promovendo responsabilidade socioambiental. Desenvolvidas de forma sistemática ao longo do ano letivo, essas atividades permitem o acompanhamento de processos de transformação do espaço e o desenvolvimento de atitudes de cuidado com o ambiente.

5**. Caderno de campo:** a pesquisa sobre o uso do caderno de campo foi realizada com as publicações nos Cadernos PDE das turmas PDE de 2014, 2016 e 2019, sendo mencionado explicitamente por menos de 1% dos(as) professores(as) nas. Em contrapartida, aproximadamente 50% citaram outros instrumentos de registro (roteiros, questionários, fichas de campo, croquis e cadernos de anotações), evidenciando preocupação com a documentação das atividades. Entre os(as) professores(as) que utilizaram especificamente o termo "Estudo do Meio" nas publicações de 2007 a 2019, cerca de 35% fizeram referência a tais instrumentos.

3.1.4 Perspectiva interdisciplinar do Estudo do Meio nos Projetos PDE

A interdisciplinaridade é uma das características incentivadas pelo PDE na implementação dos projetos escolares. A Produção Didático-Pedagógica (PDP) incluía uma ficha catalográfica na qual os(as) professores(as) deveriam indicar as disciplinas a serem integradas ao projeto. Essa indicação constituiu o ponto de partida para a investigação sobre as práticas interdisciplinares desenvolvidas no âmbito do programa. O levantamento abrangeu dois grupos: 1) as fichas catalográficas das PDPs dos(as) 48 professores(as) que mencionaram explicitamente o termo "Estudo do Meio"; e 2) as fichas de docentes das turmas PDE de 2014 e 2016 que desenvolveram práticas correlatas (trabalho de campo, aulas de campo e atividades similares), totalizando 144 trabalhos analisados. Os Gráficos 3.1 e 3.2 sistematizam, respectivamente, a quantidade de disciplinas articuladas e as disciplinas parceiras mais frequentes nos projetos PDE analisados.

GRÁFICO 3 – Perspectiva interdisciplinar nos Cadernos PDE



Fonte: Cadernos PDE de Geografia (Turmas 2007 a 2019). Elaborado pela autora

Ao analisarmos o Gráfico 3.1, observamos que apenas 50% dos projetos de Estudo do Meio explícito indicaram articulação com outras disciplinas, percentual significativamente inferior aos 72% das práticas correlatas. Entretanto, a análise aprofundada dos artigos científicos evidenciou que essa diferença formal não se traduziu em práticas efetivamente colaborativas: poucos projetos envolveram efetivamente professores(as) de outras disciplinas no planejamento, execução e avaliação das atividades.

A principal disciplina articulada com a Geografia é a História, o que se explica pela afinidade epistemológica entre as áreas, ambas voltadas à compreensão das dinâmicas sociais, territoriais e temporais. Língua Portuguesa aparece como segunda disciplina mais articulada, relacionada à leitura de textos, produção textual, entrevistas, relatórios e registros de campo. Artes apresentou presença significativa, vinculada a representações visuais, produções audiovisuais e dramatizações. Matemática foi associada ao tratamento de dados quantitativos, elaboração de gráficos, cálculos de áreas e escalas cartográficas. A articulação Geografia-Ciências/Biologia mostrou-se produtiva em estudos de Unidades de Conservação. Filosofia e Sociologia foram pouco mencionadas, relacionando-se com projetos que enfatizavam discussões sobre desigualdade social, conflitos territoriais e direitos humanos. Química, Física, Ensino Religioso e Educação Física foram as disciplinas menos mencionadas nas práticas analisadas.

Os dados nos revelam que, mesmo no contexto privilegiado do PDE (com tempo remunerado, suporte institucional e formação continuada), a articulação interdisciplinar ocorreu, na maioria dos casos, dentro da própria Geografia, mobilizando suas diferentes dimensões, sem envolver diretamente docentes de outras áreas.

Entre os(as) poucos(as) professores(as) que efetivamente trabalharam em conjunto com docentes de outras disciplinas, destacamos a professora Sacchi (2016, PDE), no estudo das transformações urbanas de Astorga, que articulou Geografia e História na análise de fotografias de diferentes períodos e entrevistas com moradores, destacando que o Estudo do Meio "permite ao aluno compreender que a Geografia faz parte do seu cotidiano, possibilitando-lhe observar as permanências e as transformações ocorridas no espaço, percebendo o mundo de forma mais ampla e esclarecedora" (p. 18). O projeto desenvolvido pela professora Cruz (2007a, 2007b PDE), com o estudo do bairro, exemplifica a articulação entre Geografia, História e Língua Portuguesa, integrando mapeamento participativo, análise histórica e produção textual em torno das transformações socioespaciais locais.

3.1.5 Temáticas, lugares e intencionalidades pedagógicas nos projetos PDE

As temáticas abordadas nos projetos PDE relacionam-se às linhas de pesquisa do programa: fundamentos teórico-metodológicos da Geografia; tecnologias e linguagens no ensino; avaliação; elaboração de material didático; diálogos com a diversidade; direitos humanos; práticas inclusivas; formação para o trabalho; e educação ambiental (Paraná, 2013). Entretanto, sua distribuição não é homogênea: a dimensão socioambiental predomina em mais da metade dos trabalhos, reflexo tanto da orientação das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) quanto do contexto das escolas públicas paranaenses.

A análise das Tabelas 3 e 4 permite compreender, de forma integrada, o que os(as) professores(as) PDE se propuseram a investigar e ensinar, e os territórios que elegeram para fazê-lo. As duas tabelas têm naturezas distintas e complementares. A Tabela 3 foi elaborada a partir dos títulos, palavras-chave e objetivos declarados nas publicações, reunindo os objetos de estudo e as temáticas que orientaram cada projeto. A Tabela 4, por sua vez, registra os lugares onde ocorreu a imersão concreta, os espaços físicos efetivamente visitados durante o trabalho de campo, identificados a partir dos relatos e descrições das práticas nos projetos. Lidas em conjunto, as duas tabelas revelam a estreita articulação entre intencionalidade pedagógica e escolha territorial que caracteriza o Estudo do Meio, organizando os projetos em dois grupos: os que utilizaram explicitamente o termo "Estudo do Meio" (48 docentes) e os que desenvolveram práticas correlatas (596 docentes).

As temáticas de investigação e os objetos de estudo declarados nos projetos foram sistematizados na Tabela 3 em quatro blocos analíticos. O primeiro bloco, conteúdos geográficos, reúne os temas substantivos do currículo escolar abordados nos projetos, como educação ambiental, meio urbano, meio rural e dinâmicas territoriais. O segundo bloco, categorias de análise da Geografia, registra as categorias espaciais mobilizadas como ferramentas conceituais de leitura do espaço: lugar, paisagem, espaço, território e região. O terceiro bloco, escala de análise, indica os recortes territoriais privilegiados, do entorno escolar ao estado do Paraná. O quarto bloco, práticas pedagógicas, agrupa os projetos cujo próprio objeto de investigação era uma metodologia ou recurso didático, incluindo o Estudo do Meio como tema de reflexão sobre a prática docente. Ressalta-se que essa organização não é excludente: um mesmo projeto pode ter sido contabilizado em mais de um bloco, razão pela qual os percentuais não somam 100%.

TABELA 3 – Objetos de estudo e temáticas declaradas nos Projetos PDE (2007 a 2019) que contemplaram Estudo do Meio (EdM) ou práticas correlatas

Temáticas de investigação e objetos de estudo	EdM explícito (%) n=48	EdM ou Correlatas (%) n=596
Conteúdos geográficos		
Educação Ambiental	36%	39%
Meio urbano e cidade	15%	21%
Sociedade de consumo e sustentabilidade	8%	20%
Áreas verdes, vegetação e Unidades de Conservação	6%	12%
Meio rural	4%	16%
Relação cidade/campo	4%	9%
Trabalho, emprego e renda	4%	8%
Turismo	4%	2%
Resíduos sólidos	3%	12%
Meio hídrico (bacias, rios, lagos, nascentes)	3%	8%
Industrialização	3%	2%
Dinâmicas demográficas e diversidade cultural	2%	8%
Violência, preconceito, conflitos sociais, inclusão	2%	1%
Alimentação saudável	1%	5%
Relevo e solo	1%	3%
Produção e consumo de energia	1%	1%
Tempo e clima	1%	1%
Categorias de análise da Geografia		
Lugar	94%	74%
Paisagem	67%	31%
Espaço	50%	34%
Território	19%	7%
Região	17%	7%
Escala de análise		
Meio escolar, entorno, comunidade e Agenda 21 Escolar	35%	34%
Geografia do Município	17%	9%
Estudo de um bairro	7%	4%
Aspectos do Paraná	2%	1%
Práticas pedagógicas		
Trabalho de campo e similares, incluindo horta, jardinagem e arborização	17%	8%
Estudo do Meio [1]	13%	1%
Representação cartográfica, orientação e localização	7%	10%
Dramatização, música, literatura, desenho, jogos	4%	2%
Fotografias, filmes, documentários, blog, celular	2%	3%
Avaliação	2%	1%
Sensoriamento remoto e Google Earth	—	2%

Fonte: Cadernos PDE, Turmas 2007 a 2019. Organizada pela autora.

Nota: Os itens foram identificados a partir dos títulos, palavras-chave e objetivos declarados nas publicações, correspondendo aos objetos de estudo e temáticas que orientaram cada projeto, não aos recursos ou estratégias utilizados em aula. O Estudo do Meio figura aqui como tema de investigação de projetos cujo objetivo central era refletir sobre essa metodologia como prática pedagógica, e não como registro de sua utilização, pressuposta em todos os trabalhos analisados.

TABELA 4 – Lugares da realização do trabalho de campo nas práticas escolares desenvolvidas pelos(as) Professores(as)PDE (2007–2019)

Lugares de realização do trabalho de campo	EdM explícito (%) n=48	EdM ou Correlatas (%) n=596
Meio escolar (escola, entorno, bairro e comunidade)	46%	38%
Meio urbano (pontos da cidade, roteiro urbano)	34%	11%
Unidades de conservação (UC)	13%	9%
Meio rural (vida no campo, agropecuária)	15%	14%
Bacia hidrográfica; entorno de rio, lago e nascente	6%	12%
Município da escola (entrevista com moradores)	6%	7%
Praças	6%	2%
Cooperativa e usina de reciclagem; associação de catadores	4%	5%
Pontos turísticos	4%	3%
Arborização viária; horta; jardinagem	4%	2%
Rodovia; porto; ferrovia	2%	1%
Aterro sanitário; "lixão"	2%	5%
Espaços culturais (museu, cinema, feira, templos, universidade)	2%	4%
Estação de tratamento de esgoto (ETE) e de água (ETA)	2%	3%
Hospital, cemitério, asilos, centros de convivência	2%	3%
Administração pública	2%	2%
Feira do Produtor	2%	2%
Shopping e mercados	2%	2%
Indústria	-	1%
Fronteiras e limites (municipal, estadual, nacional)	-	1%
Cidade ou campo		
Cidade	96%	90%
Campo	21%	31%
Cidade e Campo	17%	21%

Fonte: Cadernos PDE Turma 2007 a 2019. Organizado pela autora.

Conteúdos geográficos. A Educação Ambiental destaca-se como a temática mais recorrente em ambos os grupos, 36% nos projetos com Estudo do Meio explícito e 39% nas práticas correlatas, evidenciando uma afinidade epistemológica profunda entre o Estudo do Meio e a educação ambiental: ambas partem da realidade concreta, valorizam a investigação do entorno e orientam-se pela formação de sujeitos capazes de compreender e intervir nos problemas do território. Essa convergência reflete, ao mesmo tempo, a orientação das DCEs e o contexto das escolas públicas paranaenses, inseridas em realidades marcadas por conflitos socioambientais urbanos e rurais.

O meio urbano e a cidade aparecem como segunda temática mais frequente nos projetos com EdM explícito (15%), seguidos de sociedade de consumo e sustentabilidade (8%), temática que,

nas práticas correlatas, alcança 20%, sugerindo que projetos sem denominação explícita de Estudo do Meio exploram com mais frequência a dimensão crítica do consumo e da produção do espaço. Resíduos sólidos (3% no EdM explícito; 12% nas correlatas) e meio hídrico (3% e 8%, respectivamente) reforçam essa tendência: são temáticas fortemente associadas a trabalhos de campo em aterros sanitários, estações de tratamento de esgoto e bacias hidrográficas, lugares que aparecem com frequência na Tabela 3, revelando a articulação direta entre o conteúdo investigado e o território visitado.

O meio rural apresenta diferença expressiva entre os dois grupos (4% no EdM explícito; 16% nas correlatas), indicando que práticas denominadas trabalho de campo ou aula de campo são mais frequentemente associadas a contextos rurais do que o Estudo do Meio propriamente dito, o que pode refletir tanto a localização das escolas quanto concepções distintas sobre o que cada metodologia pressupõe. Temáticas como trabalho, emprego e renda (4% e 8%), dinâmicas demográficas e diversidade cultural (2% e 8%) e alimentação saudável (1% e 5%) aparecem com maior frequência nas práticas correlatas, sinalizando que a diversidade temática do conjunto é mais ampla do que o recorte do Estudo do Meio explícito permite capturar. Por outro lado, turismo (4% e 2%) e industrialização (3% e 2%) são ligeiramente mais frequentes nos projetos com EdM explícito, possivelmente associados a roteiros urbanos e visitas técnicas a equipamentos produtivos. Temáticas como relevo e solo, produção e consumo de energia e tempo e clima têm presença residual em ambos os grupos, o que pode indicar tanto menor tradição de trabalho de campo nessas temáticas quanto maior dificuldade de articulação com o entorno imediato das escolas.

Categorias geográficas, relação sociedade-natureza e escalas. O lugar constitui o ponto de partida privilegiado, presente em 94% dos trabalhos com Estudo do Meio explícito, representando o espaço das práticas cotidianas dos(as) estudantes e o ponto de ancoragem da investigação geográfica. Callai (2005) reforça que o estudo do lugar permite compreender o espaço vivido como ponto de partida para análises em escalas mais amplas: a concentração nas escalas locais não representa limitação metodológica, mas estratégia pedagógica que valoriza a experiência concreta como fundamento para a compreensão de processos geográficos mais abrangentes.

A paisagem ocupa papel central (67%), articulando-se ao espaço de vivência e relacionando-se com Educação Ambiental, distinções entre paisagens rurais e urbanas e transformações temporais. O território, menos explorado (19%), aparece em estudos sobre confrontações limítrofes, territórios indígenas e quilombolas e segregação urbana — como no trabalho de Rech (2013, PDE) sobre a fronteira Brasil–Argentina. A região apresenta menor recorrência (17%), funcionando como

ferramenta de recorte espacial em estudos de bacias hidrográficas e bairros, predominantemente com uso instrumental do conceito e sem problematização do seu potencial analítico.

A concentração nas escalas locais (meio escolar, entorno, bairro e município), é igualmente visível na Tabela 4: essas unidades constituem simultaneamente os principais temas de estudo e os lugares privilegiados de observação. A articulação entre escalas permanece, contudo, como uma lacuna recorrente: a concentração no entorno imediato nem sempre se desdobra em problematizações que conectem os fenômenos locais aos processos que ocorrem em escalas mais amplas. Como sintetiza Silva (2012, p. 26, PDE): "É o local onde vivemos que nos oportuniza as bases concretas para encaminharmos a compreensão das relações sociais".

Lugares: do entorno escolar às múltiplas escalas. A diversidade de meios estudados evidencia a versatilidade do Estudo do Meio em diferentes escalas e contextos. Conforme Pontuschka et al. (2007), qualquer lugar pode ser objeto dessa metodologia, desde que haja intencionalidade pedagógica e problematização das relações que nele se manifestam, princípio que se confirma na variedade de territórios mobilizados pelos projetos PDE analisados. A cidade e o meio urbano foram os lugares mais explorados (96% dos trabalhos com Estudo do Meio explícito), reflexo direto da localização das escolas em áreas urbanas, contexto que explica a predominância do trabalho de campo e da observação direta em espaços citadinos.

Escolas localizadas em pequenos aglomerados urbanos, distritos ou em áreas rurais desenvolveram atividades voltadas ao entorno imediato, mobilizando o Estudo do Meio como instrumento de reconhecimento e valorização da vida e do trabalho no campo, com ênfase no pertencimento territorial, na identidade dos(as) jovens estudantes e na compreensão crítica das dinâmicas rurais e da relação campo-cidade que constituem seu cotidiano.

Escolas urbanas também realizaram práticas no meio rural, abordando temáticas como mecanização do campo, produção de alimentos e agricultura familiar, além de visitas a áreas de preservação permanente, especialmente nascentes e margens de rios, o que se reflete nos percentuais de meio rural (15% no Estudo do Meio explícito; 14% nas correlatas) e meio hídrico (6% e 12%, respectivamente) registrados na Tabela 4.

Os estudos em contexto urbano abrangeram características do bairro, uso do solo, infraestrutura, transformações da paisagem, problemas socioambientais (resíduos sólidos, poluição, áreas de risco, enchentes), espaços públicos, mobilidade urbana e verticalização. Parte significativa dos projetos articulou simultaneamente o meio urbano e o rural (21%), ampliando a análise para a relação cidade-campo e possibilitando comparações entre realidades distintas.

As Unidades de Conservação e áreas naturais constituíram outro conjunto relevante de lugares investigados, com ênfase em caracterização de ecossistemas, biodiversidade, impactos antrópicos e gestão ambiental. Foram registradas visitas ao Parque Nacional de Ilha Grande, à APA Serra da Esperança, ao Parque Estadual do Guartelá e ao Parque Estadual de Vila Velha; contudo, a maior parte das atividades ocorreu em parques urbanos ou em unidades de conservação localizadas no próprio município da escola.

Trabalhos em bacias hidrográficas abordaram qualidade da água, produção de energia e ocupação de fundos de vale, incluindo aulas de campo nas margens de rios, lagos e nascentes, visitas a estações de captação e tratamento de água, e estudos de rios do entorno escolar. Registraram-se também visitas técnicas a usinas hidrelétricas em diferentes escalas de distância em relação à escola: em locais próximos, como Salto Caxias, Salto Santiago e Santa Clara; e em regiões mais distantes, como a Usina Hidrelétrica de Itaipu, em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná e a Usina Hidrelétrica de Porto Primavera - Engenheiro Sérgio Motta Sérgio Motta, no estado de São Paulo. Questões socioculturais e demográficas impulsionaram atividades em espaços culturais, hospitais, cemitérios e asilos.

No meio rural, visitas a propriedades agrícolas abordaram agroecologia, permanência do jovem no campo e impactos da modernização agrícola; estudos sobre a relação cidade-campo incluíram feiras de produtores, agricultura familiar e circuitos econômicos alternativos. Exemplos como o da professora Cruz (2007a, 2007b PDE), que desenvolveu Estudo do Meio no bairro com mapeamento participativo e análise de fotografias históricas, e o da professora Sacchi (2016, PDE), que investigou transformações da paisagem urbana de Astorga em escala municipal, ilustram a diversidade de abordagens possíveis dentro do entorno próximo.

Embora tenham sido registradas visitas para estudo *in loco* de lugares mais distantes, como demonstram os casos das usinas hidrelétricas e das unidades de conservação mencionados anteriormente, a maioria das práticas ficou restrita ao entorno e às realidades locais. Visitas a lugares distantes foram, portanto, a exceção: reflexo tanto de limitações estruturais, sobretudo de transporte e recursos financeiros, quanto da priorização pedagógica do ambiente próximo como ponto de partida da investigação geográfica.

Práticas pedagógicas. O estudo de metodologias específicas também ocupou espaço significativo nos projetos, com destaque para o trabalho de campo, o Estudo do Meio e a representação cartográfica — o que reafirma o caráter formativo do PDE: ao mesmo tempo em que os(as) docentes desenvolvem conteúdos geográficos com seus(suas) estudantes, refletem sobre as próprias práticas pedagógicas. São exemplares nesse sentido os trabalhos intitulados "Velhas

metodologias, novos olhares: o caso do estudo do meio" (Cruz, 2007b); "O uso de imagens para o ensino de geografia: estudo do meio na cidade de Astorga – PR" (Sacchi, 2016); e "A formação e transformação das paisagens: estudo do meio" (Rechi, 2009). Destacamos que Rechi (2009) se dedicou a estudar a metodologia do Estudo do Meio no contexto de proporcionar educação inclusiva a estudantes surdos, especialmente porque possibilita a diversificação de linguagens e recursos no processo de ensino e aprendizagem. As temáticas completas dos projetos que mencionaram o Estudo do Meio estão listadas no Apêndice B2.

Intencionalidades pedagógicas orientadoras das escolhas

As intencionalidades pedagógicas dos projetos de intervenção do PDE revelam como os(as) professores(as) de Geografia concebem o Estudo do Meio e o papel que essa metodologia ocupa em suas práticas. Mais do que justificativas para a saída de campo, os objetivos declarados nos Cadernos PDE expressam visões de ensino, de aprendizagem e de formação humana. Nos projetos analisados, verificamos que essas escolhas são determinadas por fatores como o interesse do(a) professor(a), a escala de análise pretendida, a relação com o cotidiano discente e o contexto social do entorno, o que explica tanto a diversidade quanto a recorrência de certas intencionalidades no conjunto analisado.

Para identificar esses grupos, analisamos combinadamente cinco elementos presentes nas sinopses do conjunto dos projetos com Estudo do Meio e práticas correlatas: os títulos, as temáticas, as palavras-chave, os objetivos e os lugares de campo declarados — dados sistematizados nas Tabelas 3 e 4. Nos 48 projetos com uso explícito do Estudo do Meio, esses elementos foram confirmados e aprofundados a partir da leitura integral dos artigos e das PDP. Os grupos não são excludentes entre si: um mesmo projeto pode mobilizar mais de uma intencionalidade, e a ênfase em determinado objetivo frequentemente reflete o contexto escolar e a formação teórica do(a) docente. Os sete grupos apresentados a seguir capturam as orientações mais recorrentes e significativas do conjunto analisado, sem esgotar sua diversidade.

1. **Articular teoria e prática:** o grupo mais recorrente nos Cadernos PDE orienta-se pela mediação de situações em que os(as) estudantes verificam e confirmam na realidade os conteúdos trabalhados em sala de aula, construindo conhecimento a partir da experiência direta com o espaço. Nessa concepção, predominante entre os(as) docentes, o trabalho de campo funciona como a dimensão prática do ensino: o momento em que o conteúdo deixa de ser abstrato e passa a ser reconhecido no território vivido.

2. **Conhecer e compreender o espaço vivido:** orienta-se pela aproximação dos(as) estudantes ao território em que habitam, tanto no campo quanto na cidade, percebendo-o como produto histórico e social. Expressões como "compreender o espaço local", "reconhecer o lugar como construção coletiva" e "relacionar o cotidiano ao conteúdo geográfico" são recorrentes, articulando-se ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento: o conhecimento da realidade imediata é ponto de partida para que os(as) estudantes se reconheçam como sujeitos do espaço em que vivem.

3. **Diagnosticar e intervir em problemas socioambientais:** articula-se à identificação de impactos ambientais, principalmente no entorno da escola, mas também em outras escalas, à análise do uso e da ocupação do solo e ao desenvolvimento, nos(as) estudantes, da consciência ambiental e da capacidade de agir sobre os problemas identificados. Nos trabalhos analisados, predominam práticas voltadas à observação e à reflexão sobre as problemáticas; há, contudo, projetos que avançam para a intervenção direta no território, especialmente melhorias no ambiente escolar e em seu entorno, como a disposição correta de resíduos, o racionamento do consumo de água e energia, hortas escolares e projetos de paisagismo e jardinagem. Importa sublinhar que a intervenção não deve se restringir à dimensão pragmática: para que não se reduza à prática pela prática, ela precisa ser acompanhada de reflexão crítica sobre os condicionantes estruturais, sociais, econômicos e políticos que produzem os problemas identificados, articulando ação concreta e compreensão ampliada da realidade.

Cabe destacar que projetos de intervenção no ambiente escolar cumprem simultaneamente o objetivo de aprender com o meio, a exemplo das hortas escolares: ao investigar as condições necessárias ao desenvolvimento das plantas (solo, água, clima, manejo), os(as) estudantes estabelecem relações diretas entre conhecimento científico e qualidade de vida. As visitas a hortas já consolidadas fora da escola ampliam essa experiência, suscitando reflexões sobre a relação entre o rural e o urbano e sobre os circuitos de produção e distribuição de alimentos.

4. **Analisar transformações econômicas e territoriais:** orienta-se pela compreensão de dinâmicas produtivas, processos de urbanização, industrialização e mecanização do campo, mudanças no uso do solo e relações entre economia e organização territorial, mobilizando o Estudo do Meio como instrumento de leitura das transformações espaciais ao longo do tempo. Visitas a indústrias, estabelecimentos comerciais, áreas urbanizadas e espaços agrícolas possibilitam a apreensão direta dos processos produtivos, das condições de trabalho, da divisão técnica e territorial do trabalho e das formas de organização econômica do espaço, permitindo que os(as) estudantes leiam o território como expressão de relações de trabalho, de poder e de desigualdade.

5. **Desenvolver o pensamento e o raciocínio geográfico:** concebe o Estudo do Meio como oportunidade de exercitar modos propriamente geográficos de ler, interpretar, problematizar e explicar o mundo, formando a capacidade de perguntar por que isso está onde está, de relacionar escalas e de compreender o espaço como produto histórico e social. Conteúdos como a relação cidade-campo, os processos de industrialização e urbanização e as problemáticas socioambientais, entre outros, transformam-se em oportunidades concretas de desenvolvimento do pensar geográfico. Embora poucos trabalhos analisados tenham tratado de forma mais contundente da problemática da globalização e da articulação entre escalas local e global, identificamos nessa dimensão uma das principais possibilidades de expansão e aprofundamento do Estudo do Meio na perspectiva da educação geográfica crítica.

6. **Formar para a cidadania:** orienta-se pela formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade e de participar ativamente da vida coletiva a partir da investigação do espaço. Incluem-se também projetos orientados pela perspectiva da educação inclusiva, os quais revelam o reconhecimento de que o Estudo do Meio, ao mobilizar múltiplas linguagens e proporcionar o contato direto com o território, pode garantir a todos(as) os(as) estudantes o direito à experiência investigativa, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

7. **Desenvolver linguagens, técnicas e metodologias alternativas:** orienta-se pela ampliação do repertório dos(as) estudantes por meio de fotografias, mapas mentais, croquis, entrevistas com moradores e outras formas de registro que diversificam os modos de produção e comunicação do conhecimento geográfico. Essa intencionalidade manifesta-se de dois modos complementares. No primeiro, linguagens e tecnologias digitais — especialmente a fotografia, a cartografia e ferramentas como o Google Earth — constituem o ponto de entrada do projeto, conduzindo, pela via da técnica, à investigação direta do meio. No segundo, o próprio Estudo do Meio torna-se objeto de reflexão: os projetos discutem a metodologia em si, buscando fundamentá-la teoricamente e qualificá-la como prática pedagógica intencional, e não como mera atividade extraclasse.

3.1.6 Potencialidades e desafios do Estudo do Meio nos Projetos PDE

Para analisar as potencialidades e os desafios do Estudo do Meio, realizamos um recorte metodológico das publicações dos 48 professores(as) cursistas que mencionaram explicitamente essa prática pedagógica em seus projetos PDE (2007–2019), com foco principal nas considerações finais

dos artigos. As contribuições e dificuldades identificadas estão sintetizadas na Tabela 5 e analisadas a seguir, organizadas em dois eixos: as principais contribuições dos projetos PDE para o ensino de Geografia e os desafios enfrentados e os caminhos de superação identificados.

TABELA 5 – Dificuldades na aplicação do Projeto PDE entre (as) professores que mencionaram o Estudo do Meio nos Cadernos PDE

Síntese das respostas – CONTRIBUIÇÕES	**% profs.(as) (n=48)**
Conhecimento e valorização do Lugar	65%
Educação Ambiental, cidadania, protagonismo	65%
Teoria x prática e trabalho de campo	56%
Raciocínio geográfico, pensamento espacial, habilidades de pesquisa	50%
Metodologia e recurso didático	44%
Motivação, interesse, aprendizagem significativa	42%
Interdisciplinaridade e integração	12%
Síntese das respostas – DIFICULDADES	**% profs.(as) (n=48)**
Não citaram dificuldades	77%
Planejamento, estrutura escolar, currículo, interdisciplinaridade	17%
Dificuldades envolvendo alunos (indisciplina, desinteresse, desatenção)	8%
Dificuldade com transporte	6%
Formação docente, desconhecimento de como realizar o Estudo do Meio	6%
Falta de apoio (pais, colegas)	4%

Fonte: Cadernos PDE de Geografia com referência ao termo Estudo do Meio (2007 a 2019, n=48). Elaborada pela autora.

Nota: Os dados foram obtidos a partir da análise das considerações finais dos artigos dos(as) 48 professores(as) PDE que mencionaram explicitamente o Estudo do Meio. Os percentuais não somam 100%, pois um mesmo trabalho pode ter sido contabilizado em mais de uma categoria.

Principais contribuições dos projetos PDE com o ensino de Geografia

A análise dos Cadernos PDE permitiu identificar contribuições que sintetizam o potencial do Estudo do Meio para o ensino de Geografia nas escolas públicas paranaenses. Essas dimensões se interpenetram, revelando uma metodologia que articula conhecimento geográfico, formação humana e engajamento com a realidade concreta dos(as) estudantes.

1. Conhecimento e valorização do lugar. A centralidade do lugar aparece em aproximadamente dois terços dos projetos, reafirmando o Estudo do Meio como metodologia que parte da realidade concreta dos(as) estudantes, tornando a Geografia significativa e crítica (Callai, 2005). Entre os aspectos destacados: pertencimento e identidade; cuidados com o entorno escolar; questões socioambientais; localização espacial; paisagem; questões urbanas e rurais; e relação cidade-campo.

A articulação local-global foi apontada por 17% dos(as) docentes. Silva (2012, p. 25, PDE) associou o Estudo do Meio ao estudo do município para estimular a leitura cartográfica, partindo do pressuposto de que a investigação do espaço local só se consolida ao conectar-se a outras escalas. Daum (2016, p. 19, PDE), em roteiro na APA da Serra da Esperança, observou que o contato direto com o ambiente gerou ligação com a natureza, concluindo que o Estudo do Meio "desperta no aluno a capacidade de contextualização, articula acontecimentos locais com os globais e faz o aluno situar-se como elemento do meio". Ostrufka (2016, p. 14, PDE) conclui que "conhecer o seu lugar desperta [...] o sentimento de pertencimento e cidadania [...] entendam como ele foi construído e como convive com os outros bairros".

2. Educação Ambiental, cidadania e protagonismo. Presente em dois terços dos trabalhos, essa dimensão evidencia que o Estudo do Meio articula conhecimento geográfico e formação humana, superando a dicotomia entre ensinar Geografia e formar cidadãos(ãs), em diálogo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007). Entre os aspectos citados: responsabilidade socioambiental, protagonismo estudantil e transformação social. Radigonda (2014, PDE) concluiu que a metodologia possibilita que os(as) alunos(as) se tornem agentes de mudança. Borges (2013, p. 7, PDE) sintetiza: "o professor deve fazer uso do estudo do meio como uma possibilidade de ensino formativo [...] reúne informação com vivência participativa possibilitando o desenvolvimento da cidadania". Siqueira (2008, p. 30, PDE) relata que, ao investigar a segregação urbana, os(as) estudantes "pela primeira vez puderam ver este local com os olhos críticos, pois desvendaram as mazelas sociais em que vivem".

O Estudo do Meio, quando bem planejado, também favorece a inclusão, ao mobilizar múltiplas formas de aprendizagem, visual, tátil, auditiva e cinestésica. Rechi (2009, PDE) demonstra que a aula de campo viabiliza a inclusão de estudantes surdos(as), destacando que "os alunos poderão se utilizar de todos os seus sentidos para conhecer melhor a paisagem em estudo". Daum (2016, PDE) acrescenta que o planejamento adequado permite a participação ativa de estudantes cadeirantes.

3. Teoria × prática e trabalho de campo. Presente em mais da metade dos trabalhos, essa articulação evidencia o Estudo do Meio como metodologia que supera a dicotomia teoria-empiria, promovendo práxis pedagógica. Cruz (2007a, p. 9, PDE) destacou "a valorização do trabalho de campo como instrumento consolidador entre a teoria e a prática". Bofete (2007, PDE) observou que estudantes passaram a solicitar mais atividades práticas após a aula de campo: "o estudo do meio permite que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico e sim, ligado à vida das pessoas [...] passa a ter sentido e interesse para o educando".

4. Raciocínio geográfico, pensamento espacial e habilidades de pesquisa. Metade dos(as) docentes salientou o potencial do PDE para habilidades cognitivas complexas, convergindo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), para quem o Estudo do Meio é, antes de tudo, metodologia de investigação do espaço. Dossa (2014, PDE), ao abordar modificações do espaço a partir de entidades religiosas, destacou a autonomia dos(as) estudantes no levantamento de hipóteses. Fernandes (2009, p. 28, PDE) afirma que a metodologia possibilita "a descrição, observação, localização, comparação e representação", buscando: [...] proporcionar ligações entre o conteúdo e os espaços de vivência, despertando nos alunos a consciência sobre a dinâmica do ambiente, as relações entre a sociedade e o meio, as transformações ocorridas no tempo e espaço e as comparações ocorridas em diferentes escalas espaciais [...] (Fernandes, 2009, p. 28, PDE).

5**. Motivação, interesse e aprendizagem significativa.** O Estudo do Meio rompe com a rotina escolar e contribui para a motivação, por proporcionar significação do conhecimento a partir do contato direto com o meio e da aproximação dialógica entre alunos(as) e professores(as). Daum (2016, p. 18) observa: "a metodologia estudo do meio não é milagrosa [...] o aluno precisa estar motivado". No estudo de Erthal (2010, p. 39, PDE) sobre as enchentes do Rio Pilarzinho, os(as) estudantes perceberam "que o estudo do meio, próximo deles significa muito mais a aprendizagem geográfica e os faz refletir sobre a importância e o sentido dos estudos e pesquisas".

6. Metodologia e recurso didático. Cerca de 44% dos(as) docentes destacaram o "meio" como fonte de produção de material didático, — atividades cartográficas, fotografias, filmagens, textos e desenhos. Daum (2016, p. 18) relata: "o campo trouxe muito material para a sistematização [...] textos onde estão expressos: sentimentos, sensibilidades, senso de observação, conceitos, espírito de preservação e habilidades". Silva (2012, PDE) complementa que a produção local "auxilia na compreensão da linguagem cartográfica".

Desafios e caminhos de superação

Os dados revelam que 77% dos(as) professores(as) PDE não citaram dificuldades, resultado interpretado à luz das condições propiciadas pelo programa: afastamento remunerado, orientação universitária e apoio institucional, o que configura o PDE como situação atípica frente ao cotidiano escolar e explica a menor percepção de obstáculos em relação aos questionários.

Ainda assim, 23% relataram um ou mais desafios. O mais recorrente (17%) relaciona-se a planejamento, estrutura escolar e interdisciplinaridade: a incompatibilidade entre o tempo necessário para o Estudo do Meio e a organização curricular tradicional. Bofete (2007, PDE) sintetiza:

"trabalhar temas que envolvem pesquisa e aula de campo é muito importante e o aluno apreende muito mais, porém é mais demorado", sugerindo "trabalhar com menos conteúdo e mais qualidade". Daum (2016, PDE) complementa que "o horário das aulas é muito parcelado". A superação demanda flexibilização dos tempos escolares e gestão participativa (Moraes, 2014, PDE), além de estratégias de contingência para imprevistos como chuvas e greves.

Desafios relacionados aos(às) estudantes, como turmas numerosas, indisciplina, desinteresse, foram mencionados por 8%. Silva (2013, PDE) observou que "o aluno nem sempre faz uma observação minuciosa do espaço geográfico", evidenciando a necessidade de mediação qualificada e roteiros estruturados. O desafio da formação docente aparece para 6%. Daum (2016, PDE) destaca que "muitos professores tiveram formação baseada no ensino tradicional, não entrando em contato com práticas como o Estudo do Meio", apontando para a necessidade de que licenciaturas incluam sistematicamente metodologias ativas.

Desafios logísticos com transporte (6%) e falta de apoio de pais e colegas (4%) podem ser contornados pela valorização do entorno escolar e pela divulgação de resultados exitosos junto à comunidade.

Na seção 3.2, retomamos essas dimensões a partir dos questionários e entrevistas com professores(as) de Geografia da rede estadual, permitindo triangular as três fontes empíricas e aprofundar convergências e tensões aqui identificadas.

3.2 CONCEPÇÕES E PRÁXIS DO ESTUDO DO MEIO NAS ESCOLAS DO PARANÁ: PERSPECTIVAS DOCENTES

Nesta seção, apresentamos os dados empíricos coletados por meio de questionários online e entrevistas semiestruturadas com professores(as) de Geografia do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio das escolas públicas paranaenses (estaduais e federais). Baseamo-nos em 195 questionários válidos e 16 entrevistas, articulando dados quantitativos e qualitativos para caracterizar as concepções e práticas de Estudo do Meio no contexto investigado.

Na Seção 3.1, analisamos práticas sistematizadas e publicadas nos Cadernos PDE, contexto formativo privilegiado que favorece reflexão teórico-metodológica aprofundada. Nesta seção, ampliamos o olhar para o conjunto mais amplo de docentes da rede pública estadual e federal, incluindo aqueles(as) que não participaram do PDE. Essa ampliação nos permite compreender como

o Estudo do Meio se configura no cotidiano escolar para além dos contextos formativos específicos, revelando a diversidade de concepções, estratégias, desafios e potencialidades dessa metodologia nas práticas docentes paranaenses.

Destacamos que 26% dos(as) respondentes aos questionários realizaram o PDE, proporção que alcança 50% entre os(as) entrevistados(as). Essa significativa presença de egressos(as) do programa nos permite aprofundar, por meio da triangulação de dados, a relação entre essa trajetória formativa e as práticas de Estudo do Meio desenvolvidas nas escolas, articulando os achados da análise documental (Seção 3.1) com as vozes diretas dos(as) professores(as). Contudo, a maioria dos(as) participantes não passou por essa formação específica, o que nos possibilita identificar como docentes com diferentes trajetórias formativas compreendem e implementam o Estudo do Meio, evidenciando tanto saberes construídos na experiência quanto lacunas que demandam atenção nas políticas de formação docente.

Como veremos ao longo da análise, diversos fatores interferem significativamente nas práticas de Estudo do Meio: contexto escolar, infraestrutura, apoio da gestão, perfil das turmas, localização geográfica, experiência docente, formação inicial e continuada, e redes de colaboração entre professores(as). Esses fatores, articulados entre si, configuram as condições objetivas e subjetivas para a implementação dessa metodologia no cotidiano escolar paranaense.

Organizamos a análise em oito categorias dispostas em progressão lógica: parte da caracterização dos sujeitos, avança para a compreensão de suas concepções e práticas pedagógicas, examina os fatores institucionais que condicionam essas práticas e culmina na síntese crítica dos desafios e potencialidades.

1. Perfil dos(as) professores(as) que realizam Estudo do Meio e práticas correlatas
2. Estudo do Meio, formação e profissionalização docente
3. Concepções de Estudo do Meio e trabalho de campo
4. Questões metodológicas do Estudo do Meio
5. Estudo do Meio e interdisciplinaridade
6. Temáticas, conteúdos, objetivos e lugares
7. Estudo do Meio no currículo escolar
8. Potencialidades e desafios do Estudo do Meio

3.2.1 Perfil dos(as) professores(as) que realizam Estudo do Meio e práticas correlatas

Compreender quem são os(as) professores(as) que desenvolvem o Estudo do Meio é fundamental para contextualizar as concepções e práticas analisadas nas categorias seguintes. Esta seção caracteriza os sujeitos da pesquisa quanto a aspectos demográficos, distribuição territorial, contextos de atuação, condições de trabalho e formação acadêmica.

3.2.1.1 Quem são e onde estão os(as) professores(as) que responderam ao questionário

Distribuição territorial dos(as) respondentes

O questionário foi respondido por 195 professores(as), distribuídos(as) em 98 municípios pertencentes a 30 dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Paraná, cobertura que confere à pesquisa ampla representatividade territorial no estado. Os(as) participantes são identificados(as) ao longo da análise pela letra P seguida de numeração sequencial (P1, P2, P3...).

A Tabela 6 e a Figura 6 apresentam a espacialização dos(as) respondentes no território paranaense, enquanto a detalha sua distribuição segundo o porte populacional dos municípios.

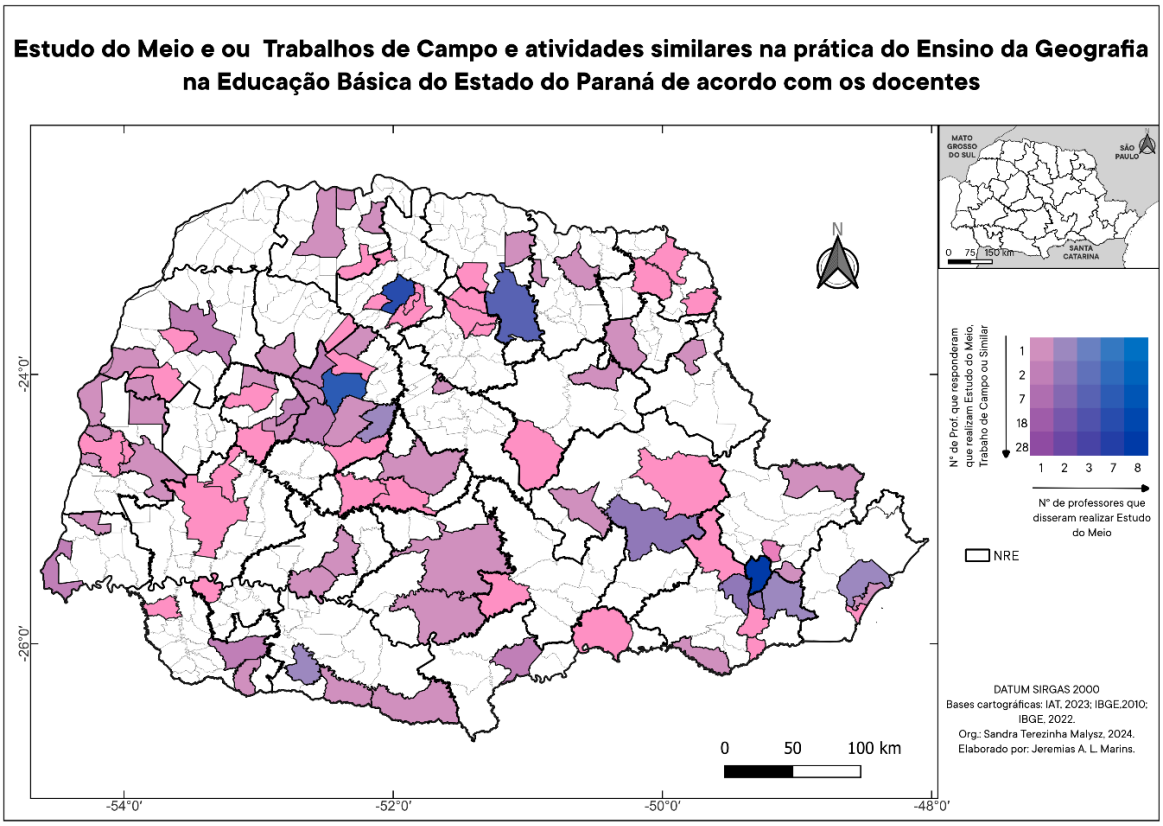
TABELA 6 – Distribuição do Estudo do Meio (EdM) e práticas correlatas nas escolas paranaenses segundo o porte populacional dos municípios

Faixa populacional (hab.)	Municípios n/ (%)	Docentes n/ (%)	Realizam EdM e correlatas n/ (%)	Realizam EdM n/ (%)	Não realizam EdM e correlatas n/ (%)
Mais de 1.000.000	1 (1,0%)	20 (10,3%)	20 (10,7%)	15 (10,0%)	—
200.001 a 600.000	7 (7,1%)	40 (20,5%)	40 (21,4%)	32 (21,3%)	—
100.001 a 200.000	14 (14,3%)	38 (19,5%)	34 (18,2%)	30 (20,0%)	4 (2,1%)
20.001 a 100.000	30 (30,6%)	38 (19,5%)	35 (18,7%)	28 (18,7%)	2 (1,0%)
10.001 a 20.000	26 (26,5%)	31 (15,9%)	31 (16,6%)	23 (15,3%)	1 (0,5%)
5.001 a 10.000	14 (14,3%)	16 (8,2%)	15 (8,0%)	13 (8,7%)	—
2.493 a 5.000	6 (6,1%)	8 (4,1%)	7 (3,7%)	7 (4,7%)	1 (0,5%)
Total	98 (100%)	195 (100%)	187 (95,9%)	150 (76,9%)	8 (4,1%)

Nota: A escala cromática em degradê representa a população dos municípios: tons mais escuros indicam maior população e tons mais claros indicam menor população.

Fonte: Questionário respondido por 195 docentes entre 2021-2023; IBGE (2022). Elaborado pela autora.

FIGURA 6 – Espacialização das práticas de Estudo do Meio e correlatas no ensino de Geografia no Paraná segundo professores(as) respondentes do questionário



A análise conjunta desses dados revela ampla distribuição territorial das práticas investigativas: 96% dos(as) participantes indicam realizar Estudo do Meio e/ou práticas correlatas. Reconhecemos que esse índice elevado pode estar associado tanto a um possível viés de adesão, docentes mais próximos(as) da temática tendem a participar da pesquisa, quanto à efetiva circulação dessas metodologias nas escolas públicas paranaenses. A maior concentração de respondentes situa-se nos NREs de Campo Mourão, Curitiba, Maringá e Área Metropolitana Sul, confirmando que essas práticas ultrapassam os espaços metropolitanos.

Embora municípios com mais de 100 mil habitantes concentrem o maior número de docentes, o que reflete, naturalmente, a densidade da rede escolar nesses centros, chama atenção a expressiva participação de professores(as) de municípios de menor porte. Nas faixas com até 20 mil habitantes, a adesão às práticas investigativas é praticamente integral, e os poucos casos de não realização são exceções isoladas. Isso indica que o Estudo do Meio e práticas correlatas não se restringem às grandes cidades, mas atravessam diferentes realidades educacionais do estado, incluindo municípios pequenos e com menor infraestrutura urbana.

Esses dados sugerem que a proximidade entre escola e território favorece a realização de atividades investigativas, ampliando as possibilidades de articulação entre ensino, lugar e experiência cotidiana. O Estudo do Meio e prática correlatas com saídas extraclasse para estudo, configura-se, assim, como referência pedagógica presente em diferentes realidades educacionais do estado. Esse dado encontra respaldo nas entrevistas: professores(as) de municípios de pequeno porte relatam entusiasmo com as saídas escolares e apontam a facilidade logística e a maior proximidade com os espaços investigados como fatores que contribuem para a viabilização da metodologia.

Perfil docente

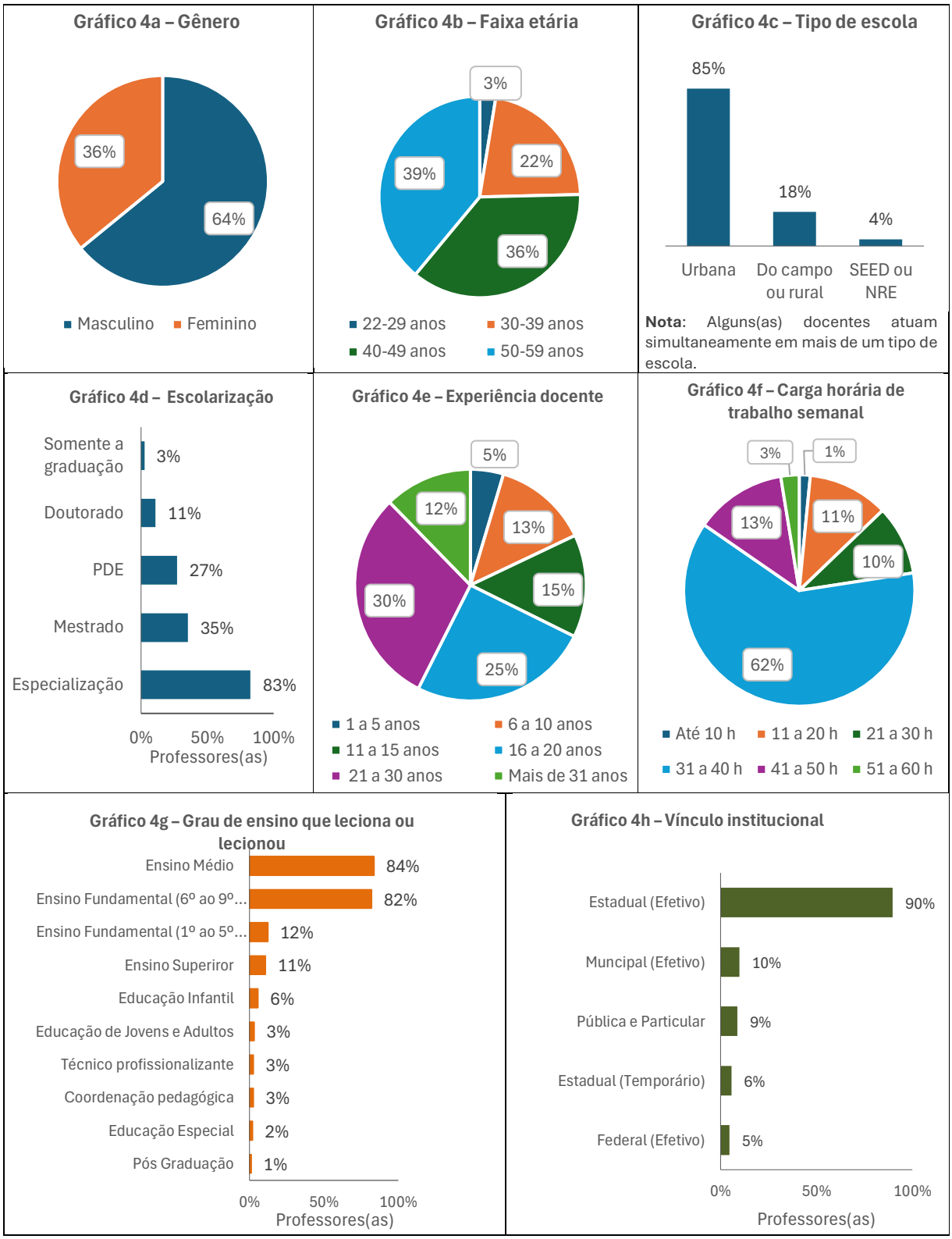
Para uma análise mais aprofundada do perfil docente dos respondentes do Questionário, elaboramos o Gráfico 4 (composto pelos Gráficos 4a a 4h, referentes às questões Q2, Q3, Q5, Q7, Q8, Q9 e Q10) e o Gráfico 5 (Q6), cujas representações visuais constam ao final desta subseção.

Entre os(as) respondentes, observamos predominância do gênero masculino (64%, Gráfico 4a) e de professores(as) acima de 40 anos (75%), sendo 39% na faixa de 40 a 49 anos e 36% entre 50 e 59 anos (Gráfico 4b). A maioria (85%) atua em escolas urbanas, enquanto 18% trabalham em escolas do campo ou rurais, sendo que parte desses(as) docentes atua em ambos os contextos (Gráfico 4c). Além disso, 4% encontravam-se em funções administrativas ou de licença no período da pesquisa.

Quanto à qualificação profissional, identificamos que 97% possuem pós-graduação em ao menos um nível (Gráfico 4d), com dados detalhados na Tabela 7. A maioria possui especialização lato sensu (83%), seguida por mestrado (35%), participação no PDE (27%) e doutorado (11%). Mais de 60% lecionam há mais de 20 anos (Gráfico 4e), o que, conforme Tardif (2014), representa acúmulo de saberes experienciais relevantes para enfrentar e superar os desafios inerentes ao Estudo do Meio.

Entretanto, identificamos também aspectos que podem limitar a realização do Estudo do Meio. Observamos que 12% dos(as) docentes excedem 40 horas semanais de trabalho (Gráfico 4f), o que pode representar sobrecarga crítica para metodologias que exigem planejamento detalhado, articulação interdisciplinar e sistematização posterior das atividades. Essa sobrecarga, somada às condições estruturais e administrativas das escolas, configura um cenário em que o perfil docente apresenta potencialidades significativas para o desenvolvimento do Estudo do Meio, mas convive com desafios que condicionam, e por vezes limitam, a regularidade e a qualidade dessa prática no cotidiano escolar.

GRÁFICO 4 – Perfil dos(as) professores(as) que responderam aos questionários

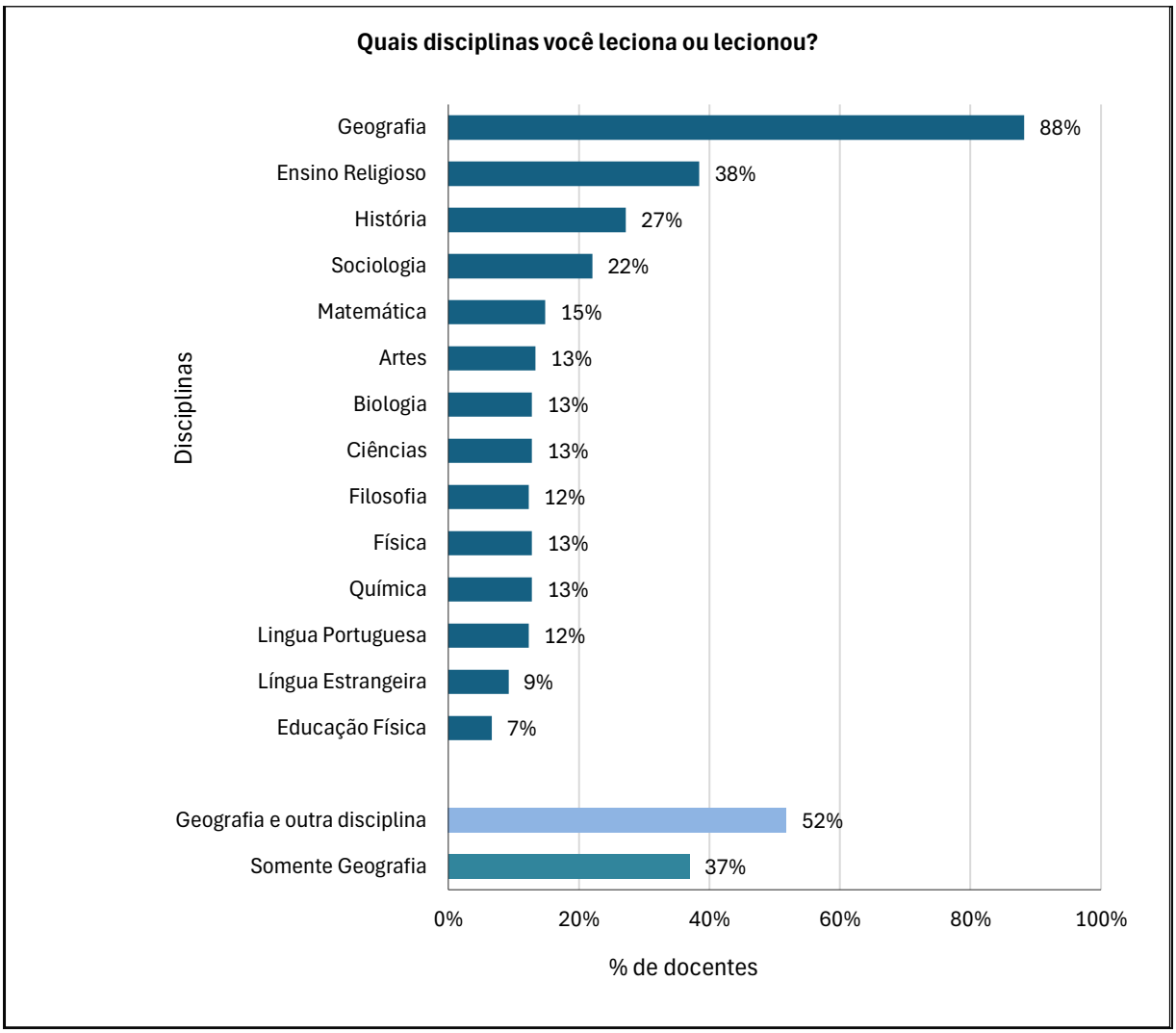


Fonte: Questionário respondido por 195 professores(as) de Geografia (Q: 2; 3; 5; 7; 8; 9; 10). Elaborado pela autora.

No que se refere à atuação profissional, 84% lecionam no Ensino Médio e 93,8% no Ensino Fundamental II (Gráfico 4g), o que confere versatilidade pedagógica e potencial para adaptações metodológicas. A maioria possui vínculo estável, sendo 90% efetivos(as) da rede estadual (Gráfico 4h), condição que favorece o desenvolvimento de projetos de longo prazo, essenciais para práticas que demandam continuidade e construção de parcerias institucionais.

Conforme o Gráfico 5, 88% dos(as) respondentes lecionam Geografia, sendo que 52% atuam também em outras disciplinas, com destaque para Ensino Religioso (38%), História (27%) e Sociologia (22%). Essa pluralidade disciplinar, embora possa representar sobrecarga, amplia as possibilidades de abordagem interdisciplinar do Estudo do Meio.

GRÁFICO 5 – Disciplinas que os(as) professores(as) lecionam ou lecionaram



Fonte: Questionário respondido por 195 docentes (Q6). Elaborado pela autora

A Tabela 7 apresenta a formação acadêmica dos(as) respondentes, revelando um perfil marcado pela pluralidade formativa. No total, os(as) docentes possuem graduação distribuída em 18 cursos diferentes, o que já indica, por si só, a heterogeneidade dos sujeitos que desenvolvem o Estudo do Meio nas escolas públicas paranaenses.

TABELA 7 – Formação dos(as) professores(as) que responderam ao questionário

CURSO DE GRADUAÇÃO	N° Total	% do Total
Geografia	**160**	**82,1%**
Pedagogia	62	31,8%
História	62	31,8%
Letras	9	4,6%
Sociologia	7	3,6%
Artes	7	3,6%
Biologia	5	2,6%
Filosofia	3	1,5%
Libras	3	1,5%
Direito	2	1%
Matemática	2	1%
Engenharia Civil	2	1%
Processamento de dados	2	1%
Gastronomia	1	0,5%
Turismo e Meio Ambiente	1	0,5%
Educação do Campo	1	0,5%
Educação Física	1	0,5%
Engenharia Florestal	1	0,5%
Química	1	0,5%
PÓS-GRADUAÇÃO E PDE	**N° Total**	**% do Total**
Especialização	161	82,6%
Mestrado	69	35,4%
PDE	53	27,2%
Doutorado	21	10,8%
PERFIL DE FORMAÇÃO	**N° Total**	**% do Total**
Graduação somente em Geografia	4	2,1%
Graduação em Geografia + outras áreas	**156**	**80%**
Possuem pós-graduação	**190**	**97,4%**
TOTAL	**195**	**100%**

Nota: As porcentagens foram calculadas com base no total de 195 docentes respondentes. Como alguns(as) professores(as) possuem mais de uma graduação ou pós-graduação, os percentuais não totalizam necessariamente 100%. Alguns(as) professores(as) não especificaram a formação em Geografia e indicaram a maior área de formação (pós-graduação).

Fonte: Questionário respondido por 195 docentes de Geografia (Q 12; Q 13). Elaborado pela autora.

A grande maioria, 82% dos(as) docentes possui graduação em Geografia. Vale destacar, contudo, que nem todos(as) os(as) docentes especificaram a formação inicial na disciplina: alguns(as)

indicaram a área de maior titulação (especialização, mestrado ou doutorado) sem detalhar a graduação. Esse dado sugere que o percentual de graduados(as) em Geografia pode ser ainda mais expressivo do que o registrado. É importante considerar, ainda, que parte dos(as) respondentes ministram aulas de Geografia sem ter graduação na disciplina, atuando com base em legislação que permite o exercício da docência por profissionais de áreas afins. Em alguns desses casos, a pós graduação pode ter sido realizada na área de Geografia.

Considerando esse contexto, 80% combinam a formação em Geografia com ao menos outra área do conhecimento, e apenas 2% têm formação exclusiva na disciplina. Entre as graduações complementares, destacam-se Pedagogia (32%) e História (32%), seguidas de Letras (5%), Artes (4%), Biologia (3%) e Sociologia (3%). Essa composição sugere que o Estudo do Meio, enquanto prática que articula território, sociedade e experiência, encontra nos(as) docentes sujeitos já habituados a transitar entre diferentes campos do saber.

Essa pluralidade formativa tem implicações diretas para a prática pedagógica. A presença expressiva de docentes com formação em Pedagogia reforça a dimensão didática e reflexiva do Estudo do Meio; a de historiadores(as) amplia a leitura temporal dos territórios investigados; a de profissionais das Ciências Naturais e das Artes enriquece as possibilidades de leitura ambiental e sensível do espaço. Cabe ressalvar, contudo, que a diversidade formativa não implica necessariamente em práticas interdisciplinares, seja no interior da própria disciplina, seja entre disciplinas. A efetivação dessa perspectiva depende tanto de uma formação acadêmica orientada para a interdisciplinaridade quanto das condições pedagógicas e institucionais concretas, uma vez que a organização curricular das escolas tende a reforçar condutas disciplinares compartimentadas. Esses aspectos extrapolam o escopo desta investigação, mas é importante reconhecê-los para não supor uma relação direta entre pluralidade formativa e prática interdisciplinar. A heterogeneidade do grupo constitui, portanto, um potencial, não uma garantia, para o enriquecimento do Estudo do Meio.

No que se refere à pós-graduação, 97% dos(as) respondentes possuem algum nível de formação continuada (83% com especialização, 35% com mestrado, 11% com doutorado e 27% com PDE), o que revela um corpo docente com expressiva qualificação formal. Esse perfil, articulado ao saber acumulado na prática profissional, cria condições favoráveis à sistematização, ao planejamento e à mediação pedagógica do Estudo do Meio. Destaca-se, nesse conjunto, a participação no PDE, um dos principais espaços institucionais de elaboração e difusão do Estudo do Meio no Paraná.

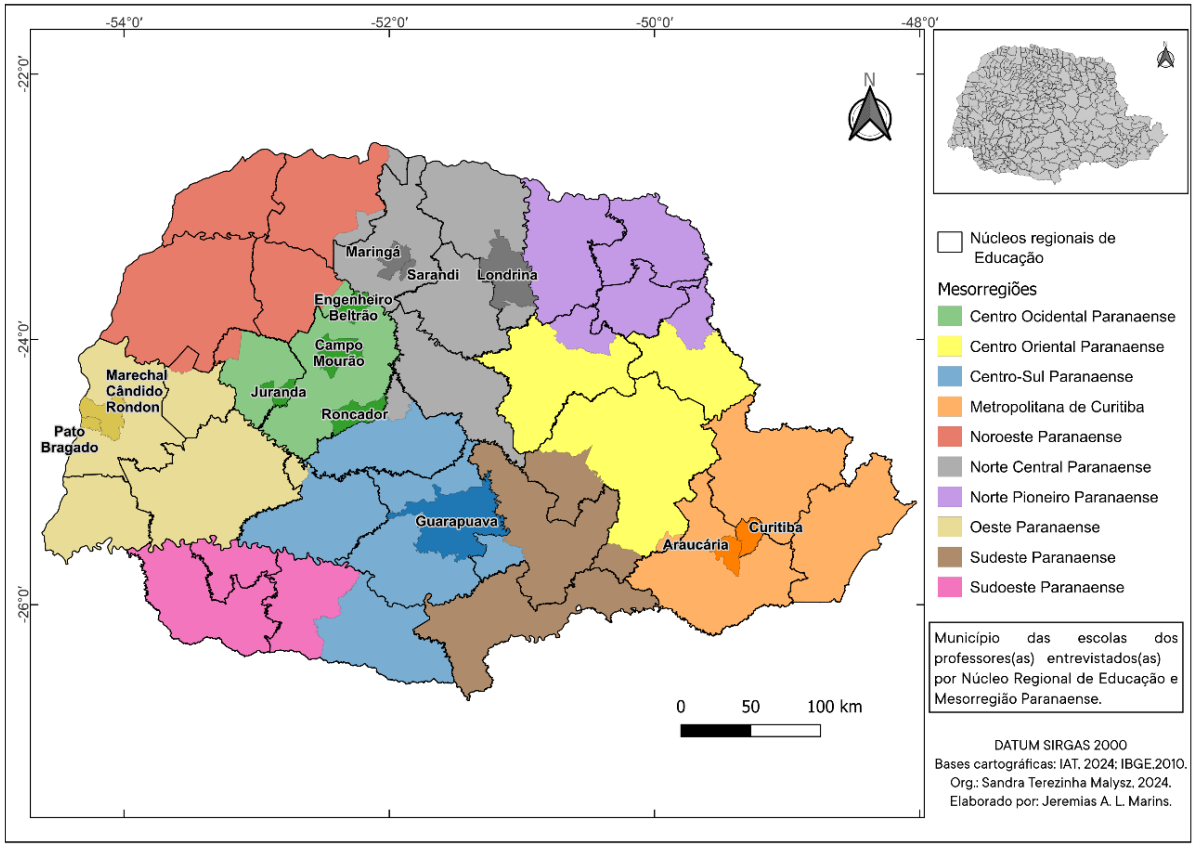
3.2.1.2 Conhecendo os(as) professores(as) entrevistados(as)

Nesta subseção, apresentamos os(as) 16 professores(as) de Geografia entrevistados(as), situando suas trajetórias profissionais e os contextos institucionais e territoriais em que desenvolveram ou desenvolvem práticas de Estudo do Meio. Não buscamos constituir uma amostra estatisticamente representativa dos(as) docentes paranaenses. Contudo, a diversidade de experiências, vínculos profissionais, tempos de carreira, formações e locais de atuação permite compreender múltiplas condições de realização dessa prática pedagógica.

Municípios das escolas dos(as) professores(as) entrevistados(as)

A Figura 7 apresenta os municípios em que se situam as escolas nas quais os(as) professores(as) entrevistados(as) atuavam ou haviam atuado.

FIGURA 7 – Espacialização dos professores(as) entrevistados(as) por Mesorregiões e NRE no Paraná



Esses estabelecimentos localizam-se em 12 municípios, distribuídos por cinco mesorregiões do Paraná e vinculados a oito Núcleos Regionais de Educação (NREs), conforme o Quadro 6. A distribuição dos(as) participantes evidencia a diversidade de realidades socioespaciais abrangidas pela pesquisa, incluindo contextos urbanos e rurais, municípios de diferentes portes populacionais.

QUADRO 6 – Municípios das escolas dos(as) professores(as) entrevistados(as) segundo NRE e mesorregião paranaense

Mesorregião	NRE	Município	Nº profs.(as)
Centro Ocidental Paranaense	Campo Mourão	Campo Mourão	5
		Engenheiro Beltrão	1
		Roncador	1
	Goioerê	Juranda	1
Norte Central Paranaense	Londrina	Londrina	1
	Maringá	Maringá e Sarandi	2
Oeste Paranaense	Toledo	Pato Bragado, Marechal Cândido Rondon	1
Centro-Sul Paranaense	Guarapuava	Guarapuava	1
Metropolitana de Curitiba	Curitiba	Curitiba	2
	Área Metropolitana Sul	Araucária	1

Nota: Alguns(as) professores(as) atuavam simultaneamente em mais de um município.

Fonte: Entrevistas com professores(as). Elaborado pela autora.

Formação, experiência e condições de trabalho

O Quadro 7 sintetiza a formação acadêmica, o tempo de experiência docente, os vínculos profissionais, a participação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), as escolas de atuação e os níveis de ensino dos(as) entrevistados(as). O perfil detalhado das escolas encontra-se no Apêndice D2.

O grupo era composto por docentes com idades entre 22 e 60 anos. Predominaram profissionais com mais de 45 anos (62,5%) e mais de 21 anos de experiência docente (56,2%), indicando trajetórias consolidadas no magistério. A diversidade geracional constitui potencialidade para o Estudo do Meio, na medida em que articula a experiência de docentes mais experientes à disposição de profissionais iniciantes para experimentar novas possibilidades metodológicas. Docentes com menor tempo de carreira relataram maior disposição para práticas diferenciadas, embora com menor autonomia institucional; entre os(as) com mais de 30 anos de docência, observou-se maior autonomia para organizar as próprias práticas, ainda que alguns(mas)

demonstrassem reticência diante de novas experiências, sobretudo em razão da descrença acumulada frente a reformas educacionais que não resultaram em melhorias efetivas nas condições de trabalho.

QUADRO 7 – Perfil dos(as) professores(as) entrevistados(as)

Profs.	Experiência Docente (anos)	Idade (anos)	IES da graduação Geografia	Outra Formação (Graduação e Pós-Graduação)	Nível de ensino de atuação, tipo de escola e município	Vínculo profissional/ Carga horária semanal
Prof-A	+ de 35	55-60	Fafijan	Especialização, PDE	EF e EM; Est. Esc. do Campo	QPM, 40h
Prof-B	+ de 35	50-54	Uninter	História, Especialização, PDE	EF, EM; Est., Urbana	QPM, 40h
Prof-C	21 a 30	50-54	Fac. Espírita	Especialização	EF, EM; Est., Urbana	QPM, 41 a 50h
Prof-D	21 a 30	50-54	PUC-PR	Especialização	EM; Est., Urbana	QPM, 40h
Prof-E	21 a 30	50-54	Unespar	História, Especialização, PDE	EF, EM; Est., Urbana	QPM, 40h
Prof-F	21 a 30	45-49	Unespar	Especialização, PDE	EF, EM; Est. Urbana	QPM, 40h
Prof-G	21 a 30	45-49	Unespar	Especialização, PDE	EF, EM; Est., Urbana	QPM, 40h
Prof-H	21 a 30	45-49	Unespar	Especialização, Mestrado, PDE	EF, EM; Est., Urbana	QPM, 40h
Prof-I	21 a 30	45-49	UEM	Especialização, PDE	EF, EM; Est., Urbana	QPM, 40h
Prof-J	16 a 20	45-49	UEL	Especialização, PDE	EF, EM; Est. Urbana	QPM, 41 a 50h,
Prof-K	11 a 15	45-49	UEPG	Especialização	EF, EM; Est., Urbana;	QPM, 40h
Prof-L	11 a 15	40-44	UEM	Geografia Bacharelado, Direito, Espec.; Mestrado	ES, EM; Particular;	CLT, 50h
Prof-M	11 a 15	35-39	Unicentro	Especialização, Mestrado	EF, EM; Est. Urbana;	QPM, 40h
Prof-N	1 a 5	35-39	Unespar	Especialização	EF, EM; Est., Urbana;	PSS, 20h
Prof-O	1 a 5	22-25	Unioeste	Pedagogia, Especialização Mestrado	EF, Mun. Urbana;	QPM, 40h
Prof-P	1 a 5	22-25	Unespar,	Geografia Bacharelado, Letras, Mestrado	EF e EM; Esc. do Campo	PSS, 40h

Produção acadêmica	Nº Profs.(as)	% Profs.(as)	Profs.(as)
Publicações sobre Estudo do Meio ou afins	12	75,0%	A, C, D, E, F, G, H, K, L, M, O, P
Orientação/Supervisão de acadêmicos	11	68,8%	A, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M

EF = Ensino Fundamental | EM = Ensino Médio | ES = Ensino Superior | QPM = Quadro Próprio do Magistério | CLT = Consolidação das Leis Trabalhistas | PSS = Processo Seletivo Simplificado (professores(as) temporários)

Nota: As cores da tabela indicam o agrupamento dos(as) docentes de acordo com o tempo de experiência.

Fonte: Entrevistas com os(as) professores(as). Elaborado pela autora.

Aproximadamente 88% dos(as) entrevistados(as) pertencem ao Quadro Próprio do Magistério (QPM). Os(as) Prof-N e Prof-P atuam em regime de Processo Seletivo Simplificado

(PSS), vínculo temporário que pode dificultar a construção de relações duradouras com a comunidade escolar e o desenvolvimento de projetos de longo prazo — embora o(a) Prof-P resida na comunidade em que leciona, condição que favorece vínculos e projetos diferenciados mesmo sob contrato temporário. A carga horária também se apresentou como aspecto relevante: 75% cumprem jornada de 40 horas semanais, enquanto Prof-C, Prof-J e Prof-L trabalham entre 41 e 50 horas, sobrecarga que pode dificultar o planejamento, a articulação comunitária e a sistematização das atividades.

Quinze docentes (93,7%) atuam ou atuaram no Ensino Médio e no Ensino Fundamental II; quatro (25%) têm experiência no Ensino Fundamental I; seis (37,5%) atuaram em contextos como Educação do Campo, Educação Especial e Educação Infantil, ampliando as possibilidades de articulação interdisciplinar requeridas pelo Estudo do Meio. Prof-L e Prof-P também atuam no Ensino Superior.

A formação inicial é predominantemente pública: 81% graduaram-se em universidades estaduais paranaenses, evidenciando o papel dessas instituições na formação de professores(as) de Geografia para a educação básica. Todos(as) possuem licenciatura em Geografia e especialização lato sensu; 43,7% participaram do PDE, 31,2% concluíram mestrado e 43,7% possuem segunda graduação em áreas distintas.

A formação continuada favorece o contato com referenciais teóricos e a reflexão sobre a prática, enquanto a formação multidisciplinar amplia possibilidades de articulação no Estudo do Meio. Esse perfil se reflete no expressivo envolvimento com a produção de conhecimento: 75% possuem publicações sobre Estudo do Meio ou temáticas afins, e 68,8% atuam ou atuaram na orientação de acadêmicos(as) em estágios, PIBID ou residência pedagógica. Reconhecer esses(as) docentes como sujeitos epistêmicos e produtores(as) de conhecimento sobre suas práticas é, portanto, fundamental para compreender as experiências investigadas.

Apresentação dos(as) professores(as) entrevistados(as)

Optamos por apresentar individualmente cada um dos 16 docentes antes da análise temática, pois compreendemos que os sujeitos da pesquisa não constituem apenas fontes de dados, mas interlocutores cujas trajetórias e contextos participam da produção dos significados analisados.

PROFESSOR A

> **Então, muitos alunos moram ali na margem da lavoura, mas não tem essa noção, não param para fazer essa observação. E, quando eles estão na aula de campo, eles fazem essa parada, essa reflexão sobre aquilo ali: qual trabalho pode ser desenvolvido com cada uma daquelas culturas. (Professor A)**

O depoimento revela uma dimensão central do Estudo do Meio: transformar o cotidiano invisibilizado em objeto de conhecimento geográfico. Os(as) estudantes, mesmo residindo próximos às lavouras, não estabeleciam relações conscientes com aquele espaço produtivo até a aula de campo. A "parada para reflexão" provoca o estranhamento do familiar: as lavouras deixam de ser paisagem de fundo e tornam-se ambientes carregados de significado, atravessados por relações de trabalho e dinâmicas econômicas que estruturam o espaço vivido.

O Professor A é efetivo da SEED, com mais de 35 anos de experiência docente, graduado em Geografia e História, com PDE com ênfase em tecnologias digitais. Atua com 40 horas/aula em escola pública do campo, em um distrito de um município no interior do Paraná. Sua prática se destaca pelo profundo conhecimento do território e dos(as) estudantes: sabe onde cada um mora e utiliza esse conhecimento como recurso pedagógico, inclusive durante o ensino remoto, quando solicitou que observassem a direção do Sol de suas casas, orientando a atividade a partir do que sabia sobre o entorno de cada família. Essa proximidade com a comunidade se traduz também na confiança que os pais depositam em seu trabalho.

O professor não estabelece distinções conceituais rígidas entre Estudo do Meio, aula de campo e trabalho de campo, priorizando o alcance dos objetivos pedagógicos. Sua metodologia inclui o acompanhamento de culturas agrícolas (do preparo do solo à colheita), caminhadas ecológicas em parceria com a Emater e observação de problemas socioambientais no meio urbano. Os(as) estudantes elaboram perguntas antes de ir a campo, realizam entrevistas e produzem trabalhos colaborativos digitais compartilhados com as famílias. O impacto se manifesta no longo prazo: uma ex-aluna, recorda uma aula de orientação solar realizada há quase trinta anos; outra decidiu cursar Bioquímica após compreender os processos produtivos da lavoura.

Recebe estagiários(as) do curso de Geografia, integrando-os às atividades de campo como estratégia de formação inicial e de continuidade do Estudo do Meio. Defende que sua inserção explícita no currículo oficial seria condição necessária para que mais professores(as) o realizassem: "aquilo que não é obrigado acaba sendo passado a vez."

PROFESSORA B

> **Além de você fornecer uma coisa que ele talvez nunca faça sozinho, você está sem dúvida nenhuma se transformando e transformando ele numa pessoa melhor. E a relação da gente com eles depois de uma aula de campo nunca mais é a mesma. Ela é muito melhor! (Professora B)**

O depoimento revela dimensão essencial do Estudo do Meio: a transformação das relações entre docentes e estudantes. A experiência compartilhada no território rompe com a hierarquia rígida da sala de aula, posicionando professor(a) e estudante como copesquisadores(as), e democratiza o acesso a vivências que muitos(as) não teriam individualmente. O processo é dialógico: ao ensinar, o(a) professor(a) também se transforma e fortalece vínculos afetivos. Essa "relação melhor" é condição para a aprendizagem significativa. O Estudo do Meio torna-se, assim, experiência formativa integral que contribui para a humanização de todos os sujeitos envolvidos, em consonância com a perspectiva freireana de educação libertadora.

Essa convicção manifesta-se com um exemplo dado pela professora: organizar uma viagem de Estudo do Meio como despedida da docência. A Professora B é formada em História e Geografia, com especialização e formação no PDE. No momento da entrevista, mesmo em licença médica, organizava uma viagem de estudo para Foz do Iguaçu com os estudantes do Ensino Médio, com a turma que lecionara no ano anterior, viagem adiada pela pandemia. Essa escolha revela o lugar central dessa prática em sua identidade profissional. Sua trajetória é marcada pelo reconhecimento institucional conquistado ao longo de quase 40 anos de docência, coma atuação também em atividades também de gestão escolar, e pela convicção do que faz: "eu nasci pra ser professora mesmo."

Sua concepção de Estudo do Meio caracteriza-se pela abordagem abrangente e pela articulação entre escalas: estudar o meio implica compreender o espaço físico, os aspectos históricos e as relações socioambientais, exigindo conhecimento amplo do lugar para relacioná-lo com outros contextos. Essa perspectiva multiescalar, do local ao global e do global ao local, não admite restrição por série ou faixa etária: em qualquer nível, é essencial abordar o conteúdo a partir do *porquê* das coisas e de suas consequências. O Estudo do Meio, para ela, não se limita à observação empírica: exige problematização, contextualização histórica e compreensão das relações causais que estruturam o território.

PROFESSORA C E PROFESSOR D

> **O Estudo do Meio está dentro da sala e pode ir além. A gente está constantemente falando desse estudo, quer seja na sala de aula, quer seja numa aula de campo — um momento diferente, em que estamos fora da sala. Pode ser no próprio espaço da escola, quando estudamos, por exemplo, o entorno, a cidade, as construções. (Professora C)**

A Professora C é graduada e especialista em Geografia; o Professor D é graduado em Ciências Sociais e especialista em Geografia. Ambos atuam na mesma escola, e já atuaram em outras. Foram entrevistados(as) juntos(as) em função da experiência compartilhada com atividades de campo, prática que articulam à sala de aula, permeando todo o trabalho pedagógico.

Com mais de quatro mil estudantes, a escola que atuam tem tradição em realização de trabalho de campo, dispõe de verba própria, frota de veículos, professores(as) que auxiliam na organização das atividades de campo e espaços diferenciados. Esse contexto foi determinante para sua inclusão na pesquisa, permitindo verificar se e como essas condições impactam a realização do Estudo do Meio.

Para ambos, o Estudo do Meio está entrelaçado ao objeto central da Geografia: o estudo do espaço geográfico e dos impactos que os fenômenos naturais, sociais e econômicos causam no meio. A aula de campo é compreendida como prolongamento do trabalho realizado em sala, com planejamento prévio, objetivos definidos e retomada posterior dos conteúdos. Embora o colégio tenha integrado o Estudo do Meio em suas Classes Experimentais, a expressão não é mais usual entre os docentes: a prática é hoje identificada como "aula de campo", modalidade que, segundo os próprios professores(as), vem ocorrendo cada vez menos.

Se, por um lado, a escola dispõe de recursos diferenciados, por outro, a burocracia é proporcionalmente maior, exigindo aprovação em múltiplas instâncias. O Professor D afirma que, em escola menor, "praticamente eu só reunia os alunos e ia"; no colégio atual, o projeto percorre sete instâncias antes de ser autorizado. E, mesmo com essas condições favoráveis, as aulas de campo vêm diminuindo ano a ano, pelos mesmos motivos apontados em escolas menores: sobrecarga docente, excesso de responsabilidade e falta de apoio institucional coletivo. O depoimento sugere, portanto, que os recursos materiais, embora necessários, ainda são suficientes para garantir a continuidade da prática. E que a formação docente, a autonomia e persistência dos(as) professores(as), bem como o incentivo a essa prática na escola, é fundamental para que ela se realize.

PROFESSORA E

> **Quando cheguei à escola, em 2001, a maioria das pessoas ia trabalhar de bicicleta ou de ônibus; poucos iam de carro. Em 2004 e 2005, já concursada, comecei a observar essas mudanças e quis que os alunos também entendessem e refletissem sobre a realidade deles: por que alguns anos antes havia menos carros? Que transformações estavam acontecendo? A partir daí, eles começaram a observar realmente essas mudanças. (Professora E)**

O depoimento exemplifica o Estudo do Meio como prática investigativa que parte da observação do cotidiano para a compreensão de processos geográficos mais amplos. Graduada e especialista em Geografia, com formação no PDE e longa experiência em escolas públicas e privadas, a Professora E demonstra versatilidade metodológica e processo contínuo de ressignificação de suas práticas. A permanência na mesma escola desde 2001 foi fundamental: a vivência cotidiana do território permitiu-lhe acumular memória espacial e identificar transformações graduais na mobilidade urbana, transformando o entorno escolar em laboratório de análise e desenvolvendo nos estudantes postura investigativa e leitura crítica do espaço geográfico.

Relatou a realização de atividades de Estudo do Meio de forma interdisciplinar, com destaque para a parceria com um professor de Química, que trouxe de escola que lecionava em São Paulo, roteiros estruturados articulando etapas em sala, percurso de campo e socialização, além de experiências com o PIBIC-Jr e com estagiários(as). Em todos os casos, ressaltou o planejamento rigoroso e a gestão do tempo para o êxito das atividades. A professora revelou que, na época, não nomeava essas experiências como Estudo do Meio, e foi durante a própria entrevista que as reconheceu como tal, evidenciando que a consciência conceitual pode emergir da prática, não apenas da teoria.

Esse reconhecimento retrospectivo, contudo, contrasta com as condições atuais: o excesso de demandas e a burocratização do trabalho docente reduziram sua disposição para as saídas a campo. "Fomos caminhando e daí isso foi se perdendo e nós fomos ficando muito conteudistas", afirma. Como alternativa, passou a associar metodologias ativas, especialmente a rotação por estação, ao Estudo do Meio realizado na própria sala de aula, ampliando o conceito para além da saída física ao território. Ao final da entrevista, a professora diz que pensa em retomar a prática.

PROFESSORA F

> **A partir do momento em que você propõe uma atividade em que o aluno sai um pouco mais da sala, ele tem o interesse nesse sair também. Mas não é só isso. Depois, quando eles voltam e a gente faz aquela plenária, eles conseguem colocar os conceitos que aprenderam, o que viram, de uma forma um pouco mais científica, podemos dizer. Porque eles estão acostumados a ver que está crescendo um bairro, crescendo outro bairro, mas eles não entendiam que isso precisa fazer parte de um planejamento. (Professora F)**

O depoimento sintetiza uma postura pedagógica que atravessa toda a trajetória da Professora F: a tecnologia, como o Estudo do Meio, só tem valor quando orientada por intencionalidade educativa. Professora PDE, efetiva da SEED há quase 30 anos na mesma escola em pequeno município do interior do Paraná, atua em regime de 40 horas semanais, lecionando Geografia, História, Projeto de Vida e Estudo Orientado do sexto ano ao terceiro do Ensino Médio. Essa sobrecarga não a impede de realizar atividades diferenciadas, ao contrário, revela a criatividade com que reorganiza tempos e espaços escolares, como a troca de aulas com colegas para garantir saídas sem prejuízo às demais turmas. Apontou a formação no PDE, como determinante para a consolidação do Estudo do Meio em sua prática.

A Professora F concebe o Estudo do Meio como a aplicação dos conceitos geográficos ao espaço vivido pelo estudante, estruturado em três momentos: pré, campo e pós. Suas práticas são diversificadas: realizou um "tur" a pé pelo entorno da escola para estudar urbanização, com uso prévio do *Google Earth*; visitou áreas de preservação em área urbana em parceria interdisciplinar; e conduziu, durante a pandemia, atividade em que estudantes filmaram e apresentaram, pelo *Google Meet*, o espaço onde viviam. Para ela, o Estudo do Meio pode ocorrer também em sala, desde que haja conexão entre o conteúdo e a realidade do estudante.

A entrevista revela uma docente que enfrenta dois movimentos contraditórios: de um lado, escola bem equipada tecnologicamente e com autonomia pedagógica; de outro, estudantes cada vez mais desestimulados no pós-pandemia e currículo em transformação pelo Novo Ensino Médio. "Estou bastante cansada, mas gosto." Nesse contexto, o Estudo do Meio aparece menos como projeto sistemático e mais como estratégia de resistência pedagógica cotidiana: pequenas saídas, observações dirigidas e uso criativo da tecnologia que mantêm viva a conexão entre o currículo e o mundo que os estudantes habitam.

PROFESSORA G

> **São pequenos espaços dentro do grande espaço geográfico que é o bairro onde está inserida a escola [...]. É muito válido quando se sai do bairro, e até do município, mas precisamos aproveitar muito todos esses estímulos que existem no entorno da escola, que são o cotidiano dos alunos e das alunas. (Professora G)**

Segundo o depoimento, o Estudo do Meio não transforma apenas os estudantes, mas também a professora. Com mais de 32 anos de docência, 30 dos quais no mesmo colégio de uma cidade do interior do Paraná, a Professora G, formada no PDE construiu com a comunidade escolar um vínculo que ela própria reconhece como condição diferencial para a realização do Estudo do Meio. Ela aponta o PDE como seu maior motivador para as práticas de campo. A experiência docente e na gestão escolar, lhe conferem visão sistêmica sobre os desafios estruturais que limitam a prática docente.

Concebe o Meio como espaço vivido pelos estudantes, cujo entorno imediato (o bairro, a praça, o rio, as ruas próximas à escola), é valorizado como território privilegiado de análise por ser a realidade cotidiana, democratizando a metodologia e superando limitações logísticas e financeiras. As atividades abrangem práticas dentro dos muros escolares, e saídas a pé pelo entorno da escola, incluindo estudos sobre orientação geográfica, escala, conceitos geográficos (paisagens, lugar, região, espaço, território), bacia hidrográfica, desigualdade socioespacial e impactos ambientais. Reconhece também como Estudo do Meio as excursões para outros municípios, de um projeto institucionalizado no PPP da escola, com a finalidade de conhecer o Paraná. A Professora G estrutura o Estudo do Meio em roteiro com paradas programadas e abertura para questões que emergem no campo, e incorpora de forma orientada, as tecnologias, com utilização do celular para fotos, áudio, anotações e vídeos. A avaliação combina anotações de campo, relatórios e atividades pós-campo, com "mesa redonda" ou outras atividades, em que os estudantes socializam o trabalho.

A Professora também fala de algumas tensões nessas atividades. Ao ir a campo com os estudantes, raramente consegue professores(as) parceiros(as), pelo excesso de trabalho dos(as) colegas ou pela insegurança que eles(as) têm de realizar atividades fora da sala de aula e da escola; arca com custos do próprio bolso quando necessário; e enfrenta um sistema que, ao mesmo tempo em que pressiona por metodologias ativas, retira autonomia das escolas, as horas coletivas de planejamento e multiplica a utilização das plataformas digitais. Apesar do cansaço declarado, mantém a prática há décadas e se dispõe a receber estagiários(as) e a colaborar com projetos da universidade: "Conte comigo".

PROFESSOR H

> **"Professor, aquela é a minha casa!" E todos param. "Nós vamos verificar, estudar esse terreno baldio do lado da sua casa. Não é problema seu, mas a gente precisa resolver esse problema." E aí uns ficam com um pouco de vergonha e outros ficam um pouco mais empolgados. Mas eles despertam para um lugar que parece que é um outro mundo, então eles falam: "Poxa vida, não tínhamos tido essa percepção!" (Professor H)**

O depoimento revela uma das dimensões mais potentes do Estudo do Meio: o estranhamento do familiar. Ao investigar o entorno imediato, incluindo a casa de um(a) estudante e o terreno baldio ao lado, a atividade provoca deslocamento do olhar que transforma o cotidiano em objeto de análise geográfica. A reação dos(as) estudantes ("parece que é um outro mundo") evidencia que o território vivido, quando mediado por conceitos científicos e problematização coletiva, adquire novos significados. O professor também aborda questão sensível: a vergonha que alguns(mas) estudantes sentem ao expor seu local de moradia. Essa dimensão afetiva exige cuidado pedagógico para que o Estudo do Meio não reforce estigmas, mas promova valorização do lugar e compreensão crítica dos problemas urbanos como questões coletivas, não individuais. Ao afirmar que "não é problema seu, mas a gente precisa resolver", o professor desloca a responsabilidade do indivíduo para a dimensão política e social, construindo postura investigativa e cidadã.

Essa sensibilidade pedagógica resulta de longa trajetória marcada pela valorização do trabalho de campo. O Professor H tem aproximadamente 26 anos de experiência com a docência, é mestre e cursou o PDE. Apaixonado pela Geografia, valoriza o trabalho de campo como forma de trazer a realidade concreta para os alunos, dando significado ao conteúdo. Ele não se referiu diretamente ao Estudo do Meio, mas o reconheceu nas práticas desenvolvidas como "trabalho de campo", que relata ter realizado nas escolas anteriores, com apoio do PIBID e de estagiários do curso de Geografia e da equipe pedagógica da escola.

Devido à mudança recente de escola, à falta de apoio da SEED e ao excesso de burocracia, particularmente com a plataformização da educação, não tem realizado mais atividades de campo. Como se preocupa com a segurança dos alunos durante atividades externas, valoriza parcerias com projetos universitários para ajudá-lo, e manifesta desejo de retomar essas práticas com apoio de acadêmicos estagiários e bolsistas.

PROFESSORA I

> **Ai, que gostoso lembrar disso! A gente saiu da escola, passou por aquela plantação de soja, a pé, no meio da lavoura, e depois desceu (porque tinha que estudar zona rural, zona urbana, esses conteúdos) até chegar na mata ciliar com um riozinho que ficava no final da plantação. Nesse caminho eu ia explorando com eles o solo, o clima, a agricultura, o uso de fertilizante, a mata ciliar. O objetivo era sempre voltar para a sala, conversar e fazer produção de texto. (Professora I)**

O afeto que abre a narrativa, "Ai, que gostoso lembrar disso!", evidencia que o Estudo do Meio constitui memória formativa que atravessa décadas, marcando docentes tanto quanto estudantes. O depoimento revela, ao mesmo tempo, convicção metodológica: o percurso investigativo integrado, da escola à lavoura e da lavoura ao rio, além de passeio, é sobretudo projeto com intencionalidade pedagógica. Essa convicção se expressa no objetivo que a professora enuncia para si mesma: "Ensinar o aluno a olhar com os olhos de um geógrafo. Aquilo que o Milton Santos fala: o cheiro, o olhar, perceber e analisar o espaço", síntese que articula afeto, metodologia geográfica e intencionalidade pedagógica.

Licenciada em Geografia e com formação no PDE, a Professora I acumula mais de três décadas de docência desde as séries iniciais até o Ensino Médio, em redes municipal, particular e estadual. Concebe o Estudo do Meio como projeto com antes, durante e depois, sendo o trabalho de campo uma etapa dentro dessa metodologia mais abrangente. Afirma ter realizado Estudo do Meio inicialmente de forma intuitiva, sem essa denominação, reconhecimento que emerge durante a própria entrevista. Suas práticas são diversificadas, exemplificando com atividades no entorno imediato, estudo em praças, saídas ao Cânion do Guartelá e adaptações ao espaço escolar. Durante a pandemia, realizou tour virtual em museus com o professor de História e conduziu, pelo *Google Maps*, uma aula pelo bairro natal de um estudante venezuelano, experiência que ela própria reconhece como Estudo do Meio.

No momento da entrevista, trabalhava há pouco tempo em escola de grande porte e ainda planejava as primeiras saídas. Sua análise desse novo contexto em relação ao Estudo do Meio, é de conteúdos disciplinares desalinhados, falta de afinidade entre colegas e horas-atividade insuficientes para diálogo pedagógico real. Acrescenta que a burocratização, as plataformas digitais e o monitoramento constante das práticas escolares, configuram um sistema de controle que sufoca a autonomia. Ela coloca que é necessária uma política pública estadual, emanada da SEED, para garantir o espaço institucional que o Estudo do Meio merece.

PROFESSOR J

> **Eu acho que, quando a gente leva o aluno para esses espaços, você dá a oportunidade para que ele enxergue também algumas coisas que talvez você, professor, nem fosse tratar, mas que ali no campo surgem... (Professor J)**

O depoimento destaca a imprevisibilidade e a descoberta como elementos constitutivos do Estudo do Meio. Ao afirmar que "no campo surge" aquilo que o professor nem planejava abordar, ele reconhece que o contato direto com o território amplia as possibilidades de aprendizagem para além do roteiro pedagógico previamente estabelecido. O território real, vivo e complexo, apresenta questões e contradições que escapam ao planejamento docente, exigindo flexibilidade e escuta atenta; o olhar dos estudantes e suas curiosidades diante do espaço concreto podem redirecionar a abordagem, tornando a aprendizagem mais significativa.

Essa compreensão foi construída ao longo de trajetória marcada pela estabilidade institucional e pela formação continuada. O Professor J é especialista em Geografia, professor PDE e trabalha há alguns anos na mesma escola de um bairro de cidade grande. Demonstra grande satisfação na realização das atividades de Estudo do Meio, embora não utilize este termo, referindo-se como aula de campo ou trabalho de campo, temática que desenvolveu durante o PDE.

Sua práxis revela articulação entre autonomia docente e sensibilidade pedagógica no trabalho com juventudes. Valoriza a liberdade do professor na condução do trabalho e busca diversificar suas práticas com aulas de campo. Destaca a importância da firmeza e autoridade na organização de saídas, mas ressalta que o docente deve ser maleável, com habilidade para lidar com os alunos de forma assertiva e respeitosa. Conhece bem a juventude com quem trabalha e busca "falar a língua que eles compreendem" para que tudo dê certo.

Suas práticas abrangem desde o entorno imediato, como o pátio e o bairro da escola, até lugares mais distantes do município, com ênfase em questões de desigualdade socioespacial: favelas e condomínios, êxodo rural, invisibilidade social. Elabora distinção conceitual entre aula de campo, trabalho de campo e passeio escolar. Durante a pandemia, manteve o diálogo com os estudantes sobre a realidade, via ensino remoto, abordando temas como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Demonstra consciência sobre as condições estruturais da profissão, manifestando preocupação com a valorização salarial dos docentes, com o currículo engessado e com a adequação dos conteúdos às necessidades reais dos estudantes.

PROFESSOR K

> **A aula de campo é só uma ferramenta para você chegar ao Estudo do Meio. Então, nem toda aula de campo vai gerar um Estudo do Meio, mas o Estudo do Meio vai buscar na aula de campo uma ferramenta para o seu produto [...] (Professor K)**

O depoimento estabelece distinção conceitual fundamental entre aula de campo e Estudo do Meio, evidenciando compreensão aprofundada da metodologia. Ao afirmar que "a aula de campo é só uma ferramenta", o professor reconhece que a saída ao território, por si só, não configura Estudo do Meio. Este pressupõe processo mais amplo e estruturado: problematização prévia, investigação sistemática no campo, coleta de dados, sistematização e produção de conhecimento — o que ele denomina "produto".

A aula de campo pode ser pontual, ilustrativa ou exploratória, mas o Estudo do Meio articula a vivência a um percurso investigativo completo, com intencionalidade pedagógica clara e produção de sínteses pelos estudantes. Essa distinção orienta o planejamento docente: nem toda saída precisa ser Estudo do Meio, mas quando se opta por essa metodologia, é necessário garantir suas etapas constitutivas e seu caráter investigativo.

Essa elaboração teórica resulta de trajetória marcada pela busca constante de aprimoramento. O Professor K é especialista em Geografia com 10 anos de experiência. Demonstra muito interesse em contribuir com a pesquisa e busca aprimoramento através de cursos e especializações. No período da entrevista, estava empenhado em ingressar em um Mestrado, cursando disciplinas como aluno especial.

Para ele, o Estudo do Meio envolve levar os alunos para fora da sala de aula para explorar conceitos de forma prática e contextualizada, contribuindo para melhor relação entre professores e alunos, agregando experiência e conhecimento. No momento da entrevista, comentou sobre dificuldades na nova escola que trabalha, particularmente durante a pandemia: pressão e desgaste docente, falta de apoio institucional e mudanças no comportamento dos alunos. Nessa escola, ainda não havia desenvolvido atividades de Estudo do Meio. Entretanto, exemplificou com trabalho sobre bacias hidrográficas e água potável, destacando o apoio da escola anterior e parcerias como a estabelecida com a Sanepar.

PROFESSOR L

> **A Geografia, sem o Estudo do Meio, sem o campo, ela deixa de ser Geografia. Ela vai ser qualquer outra área do conhecimento das ciências humanas ou até da natureza, Biologia ou Geologia. A base da Geografia, no meu entendimento, se dá com o campo. (Professor L)**

Para o Professor L, o trabalho de campo não é apenas uma metodologia entre outras, mas a própria condição de existência da Geografia como ciência e como prática escolar. Ao afirmar que, sem campo, a Geografia se confunde com qualquer outra área do conhecimento, ele reivindica para a disciplina uma especificidade epistemológica que só se realiza no contato direto com o território. Essa convicção orienta toda a sua trajetória docente.

O Professor L é especialista e mestre em Geografia, atuou em escolas estaduais e estava atuando em escola particular. Sua expertise foi construída a partir da realização de trabalhos de campo durante a formação universitária, experiência que ele reproduz e recria na Educação Básica.

Sua metodologia é sistemática: parte da preparação teórica em sala, avança para o campo com instrumentos como caderno de campo, GPS, carta topográfica, mapas e celular, e finaliza com a elaboração do perfil geoambiental, cartografia pós-campo que integra aspectos físicos e humanos do trajeto percorrido. Em alguns casos, o processo avançou até a produção de artigos científicos e participação em eventos. Na escola em que atua, ela conta com apoio da equipe pedagógica na organização das atividades de campo. O projeto funciona como itinerário extrassala e interseriado que integra os estudantes e o professor. Ele geralmente organiza trabalho de campo para outros municípios, o que demanda de contratação de transporte, as vezes de hospedagem, cujo custo é rateado entre os alunos. Nessas práticas, ele limita um ônibus por saída, a fim de garantir a qualidade investigativa do trabalho.

Essa prática consolidada gerou uma cultura escolar de investigação, que reflete na dinâmica escolar e profissional do professor e na sua interação com os estudantes, que já perguntam, ao início de cada ano letivo, para onde irão naquele período. Ao afirmar que traz para o colégio aquilo que aprendeu na universidade, e que o faz "com prazer", sem que seja "penoso", o Professor L evidencia dois aspectos fundamentais: a importância da vivência do Estudo do Meio durante a formação inicial, capaz de formar professores que reproduzem e recriam essa prática na Educação Básica; e a dimensão afetiva que sustenta a continuidade da metodologia, transformando-a em marca identitária da docência.

PROFESSORA M

> **Eu digo para eles: "O bairro de vocês, vocês conhecem muito melhor do que a prof. Eu conheço o meu bairro, mas o de vocês, vocês têm muito mais conhecimento do que eu". Aí eles querem contar o que há no bairro, se tem asfalto, se não tem, se há quadra de esportes, e assim por diante. Percebemos que, a partir do momento em que falamos sobre a realidade deles, a participação aumenta: eles se engajam e querem compartilhar muito mais. (Professora M)**

O depoimento evidencia uma estratégia pedagógica de reconhecimento e valorização dos saberes dos estudantes. Ao posicioná-los como sujeitos portadores de saberes legítimos sobre o território vivido, a professora atua como mediadora e articula saberes cotidianos e conceitos científicos, resultando em maior participação e engajamento. A menção a elementos urbanos concretos (asfalto, quadra de esportes) revela que o Estudo do Meio parte da realidade dos estudantes e a problematiza, transformando o vivido em análise geográfica capaz de revelar processos de produção desigual do espaço urbano.

A Professora M é mestre em Geografia, efetiva da SEED/PR, com aproximadamente 15 anos de experiência. Ela atua em escola urbana central de uma cidade média, que atende estudantes de diversos bairros, incluindo alunos surdos e cegos. Para ela, Estudo do Meio é "o estudo da realidade do aluno, do dia a dia dele, do cotidiano", que permite relacionar o espaço de vivência com "a teoria da sala de aula". Embora autodeclare pouco conhecimento sobre a metodologia, sua prática tem convergência com o Estudo do Meio: desenvolve sequência didática com questionário inicial, base teórica em sala, saída de campo com roteiro dirigido, análise e sistematização de dados, incluindo a construção de gráficos e, no Ensino Médio, levantamento de soluções para os problemas identificados, estrutura desenvolvida a partir do Projeto *Nós Propomos!*

Sua prática é marcada por três singularidades: a inclusão, ao realizar saídas com alunos surdos, acompanhados por intérprete, e cegos, com descrição oral do percurso feita por colegas e auxiliares; a articulação sistemática com a universidade, uma vez que participa de projetos de residência pedagógica, Nós Propomos! e PIBID, valoriza a parceria como via de mão dupla e incorpora às suas turmas práticas desenvolvidas pelos licenciandos. Durante a pandemia, relata que orientou os estudantes a fotografarem o próprio bairro com o celular e enviar as imagens pelo *WhatsApp*, criando uma modalidade de trabalho de campo individualizado e mediado tecnologicamente. Sobre o currículo prescrito, posiciona-se com autonomia: "mudo a metodologia, mudo a forma de aplicar sem problemas [...], mas estou fazendo o que é melhor".

PROFESSORA N

> **Faço o que é da minha intuição. Eu penso: quem daquelas crianças vai ter condição de um dia ir para um país desse? Então vamos tentar transformar a sala de aula num miniambiente em que eles possam interagir — o mais próximo que eu posso trazer para eles... (Professora N).**

A professora explica o que compreende sobre Estudo do Meio exemplificando com suas práticas. Ao transformar a sala de aula em "miniambiente", levando vestimentas (*sari, rijab*), temperos, alimentos e utensílios de outras culturas para que estudantes possam experimentar o que dificilmente alcançariam de outra forma, a Professora N possibilita uma alternativa de imersão no meio: o território estudado é recriado sensorialmente no espaço escolar, tornando o conhecimento geográfico tangível, cheiroso e palatável. Essa prática não deriva de formação pedagógica: "Faço o que é da minha intuição. Essa parte pedagógica, didática, nome, eu nem me lembro mais." Orienta-se por uma pergunta ética desde que decidiu ser professora: "Eu não vou ser aquela professora que eu não queria ter."

Graduada em Geografia por IES pública do Paraná, com aproximadamente cinco anos de experiência em contratos temporários, a Professora N não possui pós-graduação, tem também outro emprego, e no momento da entrevista, aguardava convocação para um novo contrato com a SEED. Ela foi indicada para entrevista por uma colega que destacou seu dinamismo e apreço pelo trabalho de campo no entorno escolar. Sua autoidentificação como "a pior aluna da sala", agitada, que achava tudo chato e provavelmente tinha "algum laudo", guiou sua docência: são exatamente os alunos mais agitados aqueles que ela cativa primeiro, e as práticas que associou ao Estudo do Meio são sua resposta a essa memória: aulas que ela própria querido ter realizado quando aluna.

Sua metodologia é essencialmente sensorial, lúdica e situada no entorno imediato: leva os estudantes ao pátio para construir relógio solar, visita a horta ao trabalhar agricultura, plantando, irrigando e identificando hortaliças com aplicativo de celular, e percorre o colégio em múltiplos pontos para que os alunos aprendam a se orientar, não apenas decorar "aqui é norte". Entre as estratégias, motiva com recompensas simbólicas como "ser o ajudante da próxima aula". Inclui o *diário do céu,* criado para acolher um aluno com medo de chuva, que passou a registrar nuvens e horários e uso de objetos que remetem a outras culturas. Não realiza saídas para fora do ambiente escolar por trabalhar predominantemente com crianças e por ausência de apoio institucional. Investe recursos próprios, pois esperar pelo colégio "é burocracia e demora", O objetivo é preciso: "Eles aprenderem e não esquecerem. Não é aquela coisa que você decorou."

PROFESSOR O

> **Não é só um passeio, é uma forma de você construir o conhecimento. Eu acho muito importante para o aluno ver que aquilo que ele está aprendendo na sala de aula faz sentido e é aplicado na vida deles. (Professor O)**

O depoimento evidencia preocupação central em distinguir o Estudo do Meio de atividade recreativa, reafirmando sua dimensão epistemológica como metodologia de construção do conhecimento. Ao enfatizar que "não é só um passeio", o professor responde a crítica recorrente que reduz as saídas de campo a momentos de lazer desvinculados dos objetivos pedagógicos. Essa distinção é fundamental para legitimar o Estudo do Meio no contexto escolar, especialmente diante de resistências institucionais, familiares ou de outros docentes.

Essa perspectiva alinha-se a tradições pedagógicas que valorizam a experiência como fundamento da aprendizagem, reconhecendo que o contato direto com o território potencializa a construção de significados. A finalidade é a produção de sentido e a percepção da aplicabilidade do conhecimento escolar na vida cotidiana: os estudantes precisam "ver que aquilo que estão aprendendo faz sentido e é aplicado na vida deles". O Estudo do Meio permite que os estudantes reconheçam a Geografia como ferramenta de compreensão e intervenção na realidade concreta.

O Professor O é licenciado em Geografia e em Pedagogia, mestre em Geografia, possui pós-graduação em Educação Especial, e acumula sete anos de docência incluindo alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA. No momento da entrevista, atuava em dois pequenos municípios: com sala de recursos, em escola urbana, e em classe de alfabetização em escola do campo. Compreendeu a distinção entre trabalho de campo e Estudo do Meio em disciplina do mestrado. Na prática cotidiana, reconhece que improvisa, por escassez de hora-atividade, sem que isso comprometa a intencionalidade pedagógica de suas saídas. Sua singularidade no conjunto reside, em parte, na extensão à sala de recursos: ao ensinar um aluno com deficiência intelectual a percorrer sozinho o trajeto escola-casa utilizando pontos de referência concretos, o professor realizou, em escala mínima e funcional, aquilo que ele define como essencial: mostrar que a Geografia "é um espaço de vida" e que o conhecimento "faz parte deles".

Sua motivação para a prática radica em memória afetiva de estudante: guarda até hoje a experiência de conhecer os limites do município nos anos iniciais e de acompanhar um professor que, a caminho do aterro sanitário, ia explicando o conteúdo durante o percurso, experiência que sintetizou numa promessa: "Se um dia eu for professor, vou fazer assim".

PROFESSOR P

> **Eu sempre brinco dizendo que passo praticamente a semana inteira aqui — fico mais tempo na escola do que na minha própria casa. Por isso, acabamos criando um vínculo de pertencimento com o lugar. E eu costumo dizer aos alunos: "Para aqueles que desejam permanecer aqui, tudo bem, não há problema algum. Vou ajudá-los a construir uma boa qualidade de vida neste lugar. Da mesma forma, apoiarei aqueles que não se identificam com a região e desejam partir para outras cidades". Percebo que a Geografia se faz muito presente nessas conversas, especialmente quando eles observam e refletem sobre a realidade local. (Professor P)**

O depoimento revela a dimensão existencial e ética do ensino de Geografia vinculada ao Estudo do Meio: a construção de vínculos territoriais como condição pedagógica. Ao afirmar que fica mais tempo na escola do que em casa, o professor evidencia pertencimento profundo ao lugar — condição que reconhece como fundamental para mediar processos de investigação territorial com os estudantes.

No centro de sua prática está uma preocupação ética com o jovem do campo: não o forçar a ficar, nem o induzir a sair, mas garantir-lhe o conhecimento necessário para escolher com autonomia e consciência. A Geografia torna-se, assim, ferramenta de leitura de mundo e de construção de projetos de vida territorializados ou não, o que pressupõe leitura crítica da realidade local, suas potencialidades e limitações, como base para escolhas conscientes.

Essa postura articula-se a uma prática pedagógica caracterizada por alta autonomia curricular e valorização do contexto vivido. O professor integra o Estudo do Meio a metodologias como *Design Thinking* e pesquisa científica, utilizando entrevistas à comunidade, caderno de campo, imagens aéreas, mapas, GPS e QGiz como instrumentos de investigação. Incentiva os estudantes a prosseguirem os estudos, conciliando conteúdos geográficos exigidos nos vestibulares com a realidade vivida.

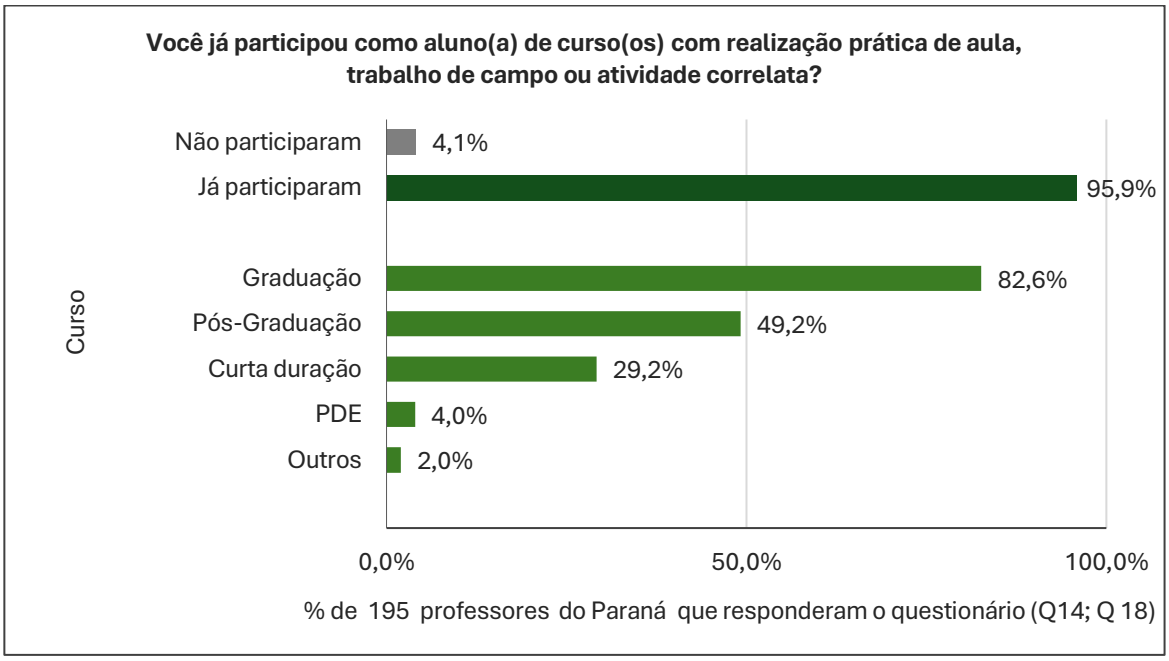
O Professor P é licenciado, bacharel e mestre em Geografia. Iniciou a docência pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) quando fazia a graduação, acumulando quatro anos na rede estadual. Participou do PIBID e do PIBIC durante a graduação, consolidando trajetória de articulação entre ensino e pesquisa que se reflete diretamente em sua prática. Atua em escola do campo de tempo integral, contexto que, por suas características específicas, favorece a realização sistemática do Estudo do Meio. Segundo ele, com a pesquisa de mestrado, aprofundou o olhar investigativo sobre o território e reforçou a coerência entre sua trajetória acadêmica e sua prática docente.

3.2.2 Estudo do Meio, formação e profissionalização docente

Questionários

A relação entre formação docente e as fontes de aprendizagem do Estudo do Meio foi investigada a partir de duas questões do questionário: a Questão 14, sobre a participação dos(as) professores(as), enquanto estudantes, em atividades de campo ou correlatas, e a Questão 18, sobre a que atribuem o aprendizado dessa prática (Gráficos 6 e 7). A opção por investigar o trabalho de campo e práticas correlatas, e não apenas o Estudo do Meio, justifica-se pelo fato de que nem todos(as) os(as) professores(as) são familiarizados(as) com esse termo. Ao ampliar o escopo da pergunta, foi possível identificar se o(a) docente realiza atividades de observação direta do meio em contexto extraclasse, considerada por Pontuschka (2004) uma das principais etapas da metodologia do Estudo do Meio. Nesse sentido, o professor que realiza trabalho de campo realiza, ainda que parcialmente, o Estudo do Meio, ou apresenta grande potencial para fazê-lo de forma mais estruturada.

GRÁFICO 6 – Professores(as) que já participaram, como estudantes, de práticas de Estudo do Meio ou correlatas

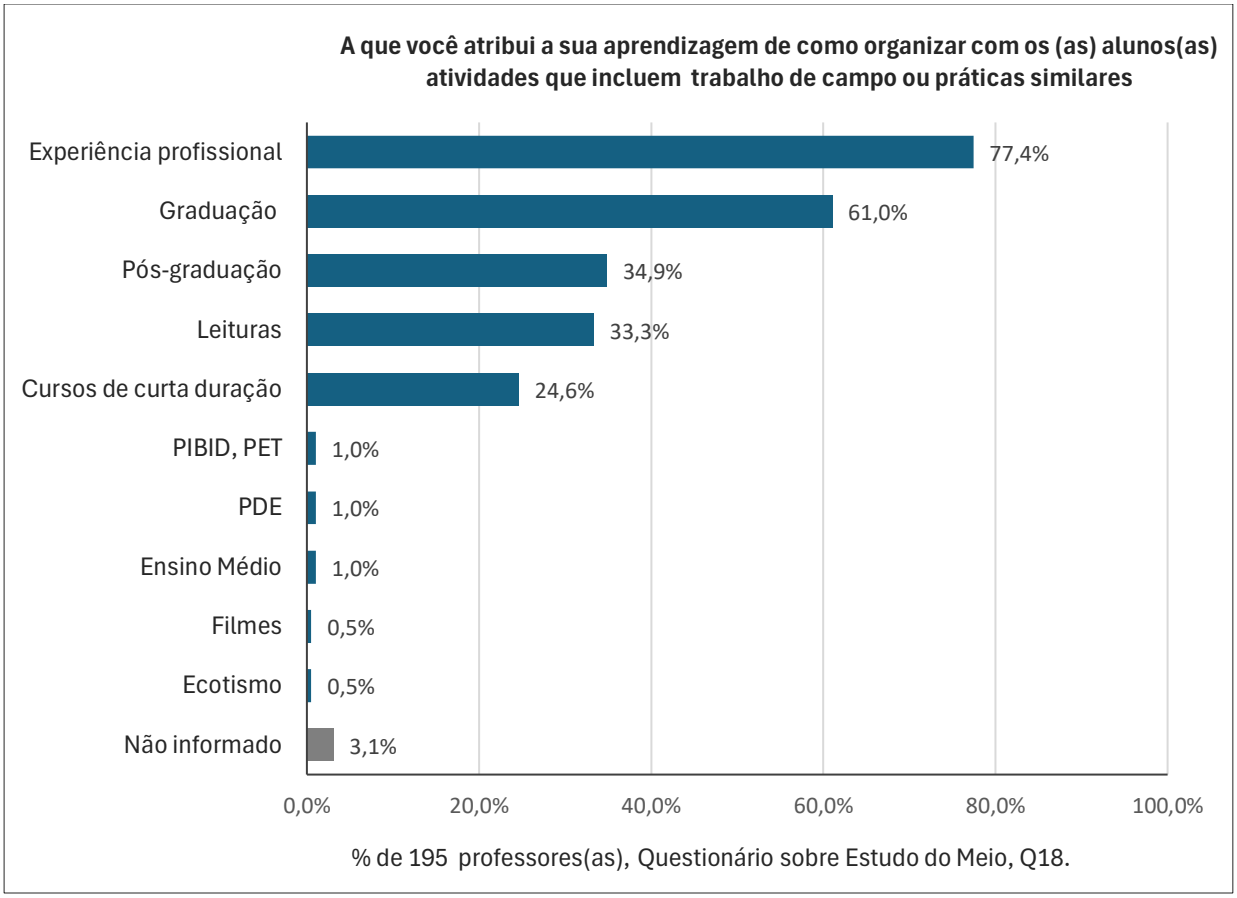


Fonte: Questionário com docentes (n=95; N=195, Q 14 e Q 18). Elaborado pela autora.

Os dados revelam que 95,9% dos(as) docentes participaram de atividades de Estudo do Meio ou correlatas ao longo da formação: 82,6% na graduação, 49,2% na pós-graduação, 29,2% em cursos de curta duração, 4% no PDE e 2% em outras atividades. Essa alta taxa evidencia a centralidade da vivência prática na constituição do conhecimento profissional, conforme destacado por Shulman (2014). Contudo, é relevante notar que, entre os 4,1% que declararam não ter tido experiência com trabalho de campo ou práticas correlatas durante a formação, apenas um(a) afirmou, na maioria de suas respostas, não realizar esse tipo de atividade com seus(suas) estudantes.

As respostas da Questão 18, que identificam outras fontes de aprendizagem para essas práticas, ajudam a compreender por que mesmo sem vivência na formação acadêmica esses(as) docentes realizam o Estudo do Meio — e por que nem sempre a formação inicial, embora fundamental, é a principal fonte dessa aprendizagem, como se observa no Gráfico 7.

GRÁFICO 7 – A que os(as) professores(as) atribuem sua aprendizagem de como realizar trabalho de campo, Estudo do Meio ou outras práticas correlatas



Fonte: Questionário com docentes (N=195; n=195, Q 18). Elaborado pela autora

Ao se considerar onde essa formação ocorreu, verifica-se que mais de 98% dos(as) docentes que informaram a instituição cursaram graduação ou pós-graduação no estado do Paraná, sendo 86,4% em instituições públicas (75,6% nas universidades estaduais paranaenses e 11,9% nas federais), enquanto 37,5% dos(as) docentes indicaram instituições particulares, entre as quais se destacam instituições com oferta a distância (Apêndice C3). Esse dado adquire relevância quando articulado ao Gráfico 7: 61% dos(as) professores(as) atribuem à graduação a aprendizagem do Estudo do Meio e 34,9% à pós-graduação, o que indica que as universidades paranaenses, principalmente as públicas, têm desempenhado papel relevante na difusão dessa metodologia nas escolas do estado.

A análise do Gráfico 7 revela, contudo, que a experiência profissional é a principal fonte de aprendizagem, citada por 77,4% dos(as) docentes, e indica que mesmo parte dos(as) professores(as) sem vivência prévia na formação aprendeu a metodologia no exercício da docência. A diferença entre os 82,6% que vivenciaram práticas na graduação e os 61% que atribuem a ela sua aprendizagem sugere que nem toda vivência discente se converte em aprendizagem docente. Isso pode decorrer de participação passiva sem análise metodológica, de ênfase no conteúdo geográfico em detrimento do "como ensinar" ou de ressignificação ao longo da trajetória profissional.

A pós-graduação (34,9%) e as leituras autônomas (33,3%) indicam que parcela significativa dos(as) professores(as) busca qualificação para além da formação inicial. Os cursos de curta duração, principal instrumento de formação continuada nas redes públicas, foram citados por 24,6%. Programas institucionais como PDE e PIBID/PET aparecem com percentuais reduzidos, sinalizando lacunas nas políticas de formação continuada voltadas especificamente para o trabalho de campo. A menção ao escotismo como fonte de aprendizagem sinaliza que a construção desse conhecimento pode ocorrer também fora dos espaços formais de formação.

Os dados evidenciam que a formação para práticas que envolvem trabalho de campo não segue uma trajetória intencional e estruturada: constrói-se, sobretudo, na articulação entre experiência docente e saberes adquiridos na graduação, ambos de caráter genérico em relação a essa prática específica. A formação continuada institucional voltada para o Estudo do Meio é um espaço que pode ser mais contemplado com ações direcionadas, capazes de qualificar os(as) professores(as) para planejar e executar o Estudo do Meio com intencionalidade pedagógica, rigor metodológico e consistência curricular. Os próprios professores sinalizaram no questionário que gostariam de participar de cursos de formação que envolvessem a prática de trabalho de campo voltada para o Estudo do Meio escolar.

Entrevistas

As **entrevistas** realizadas corroboraram esses achados, evidenciando fontes semelhantes de aprendizagem do Estudo do Meio entre os(as) docentes. A análise qualitativa das narrativas docentes, apresentada a seguir, permite aprofundar a compreensão sobre como esses saberes são mobilizados e ressignificados na prática pedagógica cotidiana.

1. **Mediação didática por pares e aprendizagem compartilhada**

O Prof-D estabelece uma analogia entre a prática de escalar montanhas e a realização do Estudo do Meio, evidenciando que ambas as atividades exigem conhecimento prévio, planejamento e, sobretudo, formação entre pares:

> Mas existe aquele professor que quer fazer isso, mas ele tem receio porque ele nunca fez. Então ele vai se auxiliar com um daqueles que já fizeram [...]. Eu faço trilha na Serra e você nunca vai sozinho. E as trilhas que eu faço (faço para mim, não com os alunos), são trilhas conhecidas, mas se eu tiver que fazer uma que eu não conheço, tem que levar alguém que já esteve lá. Eu não sou louco de escalar uma montanha que nunca estive [...], e isso serve para os professores que estão chegando (Prof-D, entrevista).

A metáfora revela uma racionalidade prática que reconhece o risco como dimensão constitutiva da atividade. Assim como o montanhista experiente não se aventura sozinho em trilhas desconhecidas, o professor iniciante não deveria realizar o Estudo do Meio sem o acompanhamento de colegas mais experientes. Essa comparação evidencia que o Estudo do Meio não é apenas uma "técnica didática" que se aprende em manuais, mas uma prática situada que exige: conhecimento do espaço geográfico; experiência acumulada; trabalho coletivo.

O Prof-D também explicita os fatores que inibem a realização do Estudo do Meio, articulando dimensões objetivas e subjetivas:

> Então muitos professores nem se aventuram: uns porque estão sobrecarregados, outros porque não sabem como fazer. Eles têm receio, porque é muita responsabilidade. Por mais que a gente tenha autorização dos pais, por mais que tenha sido planejado, que a direção saiba, que a pedagoga saiba, ainda assim você tem uma responsabilidade se acontece alguma coisa. Então muitos professores não querem, digamos, ter essa responsabilidade a mais. Então a sala de aula para eles já basta (Prof-D, entrevista).

Essa fala evidencia o peso da responsabilidade como fator decisivo na decisão de realizar ou não o Estudo do Meio. Tardif e Lessard (2014) definem o trabalho docente como um "trabalho sobre o humano", caracterizado pela interação com seres humanos que não são objetos passivos, mas sujeitos ativos, imprevisíveis e dotados de vontade própria. No Estudo do Meio, essa dimensão se intensifica: o professor é responsável por estudantes fora do ambiente controlado da sala de aula,

em situações de maior imprevisibilidade. Mesmo com autorizações, planejamento e apoio institucional, o professor carrega o peso de "se acontecer alguma coisa".

A Prof-B relata que sempre leva outro(a) professor(a) em atividades fora da escola, e descreve o impacto da experiência com uma colega formada em Geografia:

> Quando ela chegou diante das Cataratas, disse assim (uma professora formada em Geografia): "Eu nunca imaginei que fosse assim, eu imaginei que fosse chegar aqui e ver uma cachoeira". Sandra, fiquei assim espantada: ela é paranaense, nasceu aqui, nunca tinha ido e não imaginava que fosse tudo aquilo (Prof-B, entrevista).

Esse relato evidencia um duplo paradoxo. Primeiro, a professora, embora formada em Geografia, construíra uma representação mental genérica que não correspondia à complexidade do fenômeno: a experiência direta de estar diante das cataratas, vê-las, ouvi-las e senti-las mobiliza dimensões cognitivas, estéticas e emocionais que não se reduzem ao conhecimento teórico adquirido por livros, mapas ou imagens. Segundo, uma professora paranaense nunca havia visitado as Cataratas do Iguaçu, um dos principais patrimônios naturais do estado. O espanto da Prof-B revela que o conhecimento do meio não se reduz ao natural ou ao espontâneo, e que a proximidade geográfica não garante acesso experiencial: pode-se viver próximo a um lugar e nunca o experimentar, seja por barreiras econômicas, culturais ou educacionais. O Estudo do Meio, nesse sentido, além de estratégia didática, é prática de democratização do acesso ao território, possibilitando a professores(as) e estudantes vivenciar lugares que, embora próximos geograficamente, são distantes experiencialmente.

A prática de "sempre levar uma pessoa", professoras, pedagogas, revela que o Estudo do Meio tem, para a Prof-B, uma dupla função formativa entre pares: proporcionar aos próprios professores experiências que ampliem seu repertório e, consequentemente, sua capacidade de mediar a aprendizagem dos estudantes; e, ao mesmo tempo, criar situações de formação pela prática, pois chamar alguém para ajudar no processo é também ensiná-la, e ajudando, aprende-se sobre o meio e sobre o próprio Estudo do Meio como metodologia.

A Prof-E descreve parceria Geografia–Química e gestão do tempo:

> Inclusive ele trouxe roteiros muito bacanas [...] Era muito legal o passo a passo [...] desde a saída da escola até o retorno e depois com a exposição [...] E tinha o tempo, a questão da gestão do tempo [...] o grupo tinha que rapidinho observar, olhar, anotar ali, e nós embarcávamos e continuávamos para a próxima parada.

Essa mediação entre pares diminui aleatoriedade, amplia participação discente e favorece avaliação formativa. Trata-se de uma forma de aprendizagem colaborativa que fortalece a profissionalidade docente e qualifica as práticas de Estudo do Meio.

2. Formação continuada, parcerias institucionais e sistematização

A formação continuada emerge como elemento estruturante da prática do Estudo do Meio. A Prof-C demonstra que o mestrado ampliou seu repertório teórico e lhe conferiu segurança epistemológica para articular múltiplas escalas: "O mestrado me deu segurança para pensar atividades diferentes e integrar os projetos da escola com a Cidade Educadora e com o 'Nós Propomos'". A formação reconfigurou sua prática à luz de novos referenciais.

O Prof-K relata que o projeto em parceria com a Sanepar que viabilizou o Estudo do Meio: "Trabalhamos com textos, fotografias aéreas e depois fomos a campo". Com apoio institucional, estruturou sequência didática (textos → fotografias aéreas → campo) articulando diferentes linguagens e escalas de observação, sistematizou e publicou os resultados, transformando experiência singular em conhecimento compartilhável.

Na didática da Geografia, isso se materializa como prática investigativa: com objetivos, roteiros e instrumentos (diário, mapas, fotos, entrevistas), a observação torna-se método, os registros viram dados e os problemas são interpretados à luz de conceitos geográficos (Cavalcanti, 2019; Pontuschka, 2004).

A formação continuada, seja por pós-graduação, cursos de extensão ou parcerias institucionais, possibilita que o Estudo do Meio se realize de forma fundamentada, articulada e sistematizada. Professores que participam de processos formativos tendem a: articular o Estudo do Meio a referenciais teóricos; estabelecer parcerias institucionais; sistematizar e publicar experiências, contribuindo para repertório coletivo de saberes docentes.

3. Memória, sentido, intuição e impacto formativo

O Prof-D evocou memórias escolares ao se referir ao Estudo do Meio: "Quando estudei aqui no colégio mesmo, era adolescente, uma professora que nem era de Geografia levou a gente para conhecer a usina de Parigot de Sousa, que fica em Morretes, e a gente entrou na usina" [...]. "Isso é uma coisa que nunca esqueço!". A força dessa lembrança evidencia que a experiência situada atua como fonte de significação, articulando mundo vivido e conteúdo, potencializando a aprendizagem (Freire, 1997). Não se trata apenas de "ver" o objeto de estudo, mas de habitar a situação de aprendizagem, transformando o campo em prática investigativa que vincula observação, problematização e leitura crítica do espaço (Cavalcanti, 2019; Pontuschka, 2004).

O repertório espacial do professor converte-se em currículo vivido. Ao narrar sua primeira experiência com saída de campo, em 1994, o Prof-D articula conhecimento do lugar, improviso pedagógico e aprendizado pela prática:

> A minha primeira experiência não foi exatamente uma aula de campo, sabe? [...] Ia ter um eclipse, famoso eclipse de 94 [...] e a diretora me pediu: "Dá para vocês levarem os alunos ali na rua?" Eu disse: "Olha, não vai dar para ver, nós estamos cercados de prédios [...] Você não quer que eu leve eles para o alto da Montanha?" E quando eu falei isso eu já conhecia o morro do Anhangabaú, porque eu escalei várias vezes. [...] Eu levei 10 alunos [...] essa foi minha primeira experiência. A partir dali, nunca mais fui sozinho e vi que precisava mesmo planejar isso, né? [...] E os alunos adoraram tanto, que alguns alunos, três deles acabaram fundando um clube de montanhismo (Prof-D, entrevista).

A narrativa também revela tensão constitutiva do Estudo do Meio: o conhecimento construído por vivências pessoais não é automaticamente transferível ao contexto pedagógico. O Prof-D reconhece, retrospectivamente, que subestimou os riscos ao levar 10 alunos sozinho ao morro. A confiança da diretora revela apoio institucional, mas também que a responsabilidade recai sobre o professor. O fato de a experiência ter "dado certo" não anula o aprendizado crítico: "A partir dali, nunca mais fui sozinho e vi que precisava mesmo planejar isso" (Prof-D, entrevista).

A Prof-N afirma: "Faz muito tempo que eu não vejo essas partes teóricas... eu pego o conteúdo e faço o que é da minha intuição" (Prof-N, entrevista). A Prof-I, por trajetória distinta, efetiva, com longa carreira, chega à mesma conclusão ao refletir sobre suas primeiras saídas de campo, realizadas ainda antes de concluir a graduação: "Eu acho que foi uma coisa intuitiva [...]. De que eu tirava isso, eu não sei. Surgiu da minha cabeça!" (Prof-I, entrevista). Embora oriundas de perfis opostos, ambas evidenciam o papel do saber tácito como motor da ação pedagógica em contextos de baixa prescrição institucional. No entanto, a intuição docente só se converte em potência formativa quando problematizada à luz de mediações teóricas — transformando, em termos freireanos, curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica (Freire, 1996).

4. Valorização profissional e fortalecimento da profissionalidade docente

O Prof-A relata que sempre ensinou Geografia a partir do próprio meio, estudando o ambiente com os(as) estudantes para compreender a realidade. Na entrevista, passou a nomear essas práticas como Estudo do Meio. Esse ato de nomear converte saberes tácitos em comunicáveis e partilháveis no coletivo docente, fortalecendo a identidade profissional. Seu relato também evidencia impacto formativo de longo prazo: uma professora contou ter escolhido Química após experiência de campo com ele há 30 anos: "Eu os levei para a rua, e mostrei o círculo no sol... 'Fui fazer Química para conhecer esses fenômenos'". Isso sugere legitimidade e credibilidade pedagógica na interseção entre prática consistente e validação social, mostrando como experiências situadas podem acender "curiosidade epistemológica" que projeta trajetórias acadêmicas (Freire, 1996).

O Prof-D reconhece que, na graduação, realizou atividades de campo "sem a maturidade" para perceber sua grandiosidade, mas que, como docente, passou a compreender e valorizar a experiência: "É com a experiência que você já pensa em tudo o que pode acontecer e vai tentando

acertar as arestas, para se preocupar o menos possível — e, mesmo assim, se preocupa". Ele descreve processo formativo cumulativo em que memória de práticas, erros e acertos e socialização profissional refinam o olhar e a intencionalidade pedagógica. A expressão "A gente tenta fazer o melhor… 'essa aqui saiu boa, então vamos fazer melhor ainda'" indica dinâmica de práxis, ação e reflexão dialeticamente articuladas, em que a experiência é organizada por critérios, protocolos e expectativas que visam reduzir contingências e ampliar a potência formativa do campo.

O Prof-K explicita os ganhos profissionais:

> Os alunos começam a enxergar o professor de modo diferente — percebem que há um planejamento do qual fazem parte, que são o público-alvo da pesquisa. Os professores, em geral, também passam a ver diferente. Isso agrega muito, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. E a pessoa envolvida nesse processo é alguém que está sempre em formação, fazendo cursos de especialização. Uma coisa puxa a outra (Prof-K, entrevista)

A fala revela como a pesquisa transforma as relações pedagógicas: os estudantes se reconhecem como sujeitos do processo investigativo; os pares reconhecem o trabalho docente qualificado; e o próprio professor se insere em ciclo de formação contínua, no qual investigação e especialização se retroalimentam. Quando os(as) estudantes reconhecem o plano e ocupam o lugar de público-alvo da pesquisa, o currículo torna-se vivido, no sentido de Sacristán (2000), com autoria docente e coautoria discente materializadas em roteiros, instrumentos de coleta e devolutivas. Pontuschka et al. (2009) destacam o Estudo do Meio como eixo metodológico da Geografia escolar, articulando trabalho de campo e problematização do cotidiano, oferecendo base didático-epistemológica para consistência e credibilidade do trabalho aos olhos da comunidade escolar e ampliando a legitimidade pública da docência.

5. Demanda formativa e articulação teoria–prática

A centralidade do saber experiencial não dispensa fundamentação teórica. No questionário (Q44), aproximadamente 91% dos(as) respondentes manifestaram interesse em formação sobre Estudo do Meio: cerca de um quarto participaria de curso e a maioria respondeu "talvez". Essa demanda indica que os(as) professores(as) reconhecem a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico para qualificar suas práticas, e as narrativas docentes permitem identificar os contornos dessa demanda.

A vivência na formação inicial aparece como elemento recorrente. Os dados do questionário indicam que aproximadamente três quartos dos(as) professores(as) participaram de atividades de campo durante a graduação, sugerindo correlação entre essa vivência e a incorporação da prática na trajetória profissional. Nas entrevistas, diversos(as) docentes enfatizaram a importância de ter experienciado o Estudo do Meio durante a graduação como condição para reconhecê-lo e praticá-lo

posteriormente. A Prof-I representa, contudo, um contraponto relevante: ao refletir sobre sua trajetória, afirma que sua aprendizagem se deu fora da formalização acadêmica, a partir da experiência profissional acumulada ao longo de uma longa carreira. Esse relato indica que a formação inicial, embora relevante para a maioria, não configura o único caminho possível para a apropriação do Estudo do Meio como prática pedagógica.

As entrevistas também revelam demanda por formação continuada que articule teoria e prática, contemplando planejamento de roteiros, elaboração de instrumentos, estratégias de sistematização, avaliação, articulação interdisciplinar e superação de obstáculos estruturais. Essa demanda se articula a uma necessidade de natureza epistemológica: tanto nos questionários quanto nas entrevistas, evidenciou-se falta de clareza sobre a distinção entre Estudo do Meio e trabalho de campo. O Prof-J destacou que "seria importante uma formação que esclarecesse essas diferenças conceituais". A clareza sobre a natureza da metodologia, seus princípios, etapas e fundamentos, permite planejar intencionalmente as práticas, superando a intuição como único guia da ação pedagógica.

As parcerias entre universidade e escola emergem nas narrativas como caminho formativo especialmente fértil. Os(as) professores(as) destacam vínculos por meio de programas de extensão, PIBID, Residência Pedagógica e estágios. A presença de estagiários(as) e bolsistas é percebida como oportunidade formativa mútua: "enriquecem a prática, trazem novos olhares e atualizam sobre discussões acadêmicas". A Prof-M, que desenvolve o Estudo do Meio em parceria com a universidade por meio do Projeto Nós Propomos, ressaltou que a relação é de reciprocidade: "a ajuda é mútua, tanto de mim para eles quanto deles pra nós também, para os alunos, só tem benefícios". A Prof-H relatou que "explicitar o planejamento nos faz refletir sobre a prática", enquanto a Prof-I destacou que estagiários(as) "trazem novidades e nos desafiam a inovar". Essas experiências, porém, são exceção, reforçando a necessidade de políticas que institucionalizem tais parcerias e garantam tempo institucional, reconhecimento e formação específica para supervisores(as).

Uma lacuna ainda pouco contemplada nos processos formativos diz respeito às práticas inclusivas. Cerca de 18% dos(as) professores(as) citaram no questionário a dificuldade com a inclusão de estudantes com necessidades especiais, e a Prof-C relatou: "tenho alunos cadeirantes e com deficiência visual, e sempre fico insegura sobre como incluí-los". A formação docente para o Estudo do Meio precisa, portanto, abordar especificidades, infraestrutura acessível, tecnologias assistivas e adaptações de instrumentos e avaliação, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

Em conjunto, essas demandas evidenciam que a qualificação das práticas de Estudo do Meio depende de investimento sistemático em formação docente, inicial e continuada, que articule teoria e prática, valorize saberes experienciais e promova reflexão crítica sobre a ação pedagógica.

3.2.3 Concepção de Estudo do Meio e trabalho de campo

Esta categoria examina as concepções mobilizadas pelos(as) professores(as) acerca do Estudo do Meio, incluindo as terminologias utilizadas e a distinção ou equivalência estabelecida entre Estudo do Meio e trabalho de campo. A análise articula dados de questionários, narrativas de entrevistas e Cadernos PDE, revelando significativa imprecisão terminológica e conceitual sobre o tema.

As concepções docentes sobre o Estudo do Meio orientam as práticas pedagógicas e evidenciam os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as escolhas didáticas. Como evidenciado nas seções anteriores, os(as) professores(as) investigados(as) possuem elevada qualificação acadêmica e aprenderam sobre Estudo do Meio por múltiplas vias: formação inicial, experiência profissional, leituras e parcerias, resultando em compreensões heterogêneas sobre o conceito e seus fundamentos teóricos. Dada a centralidade do trabalho de campo na metodologia do Estudo do Meio, esse aspecto foi aprofundado tanto no questionário quanto nas entrevistas, partindo do entendimento de que professores(as) que já realizam trabalhos de campo têm grande possibilidade de estar praticando o Estudo do Meio, ou de virem a implementá-lo, uma vez que o campo constitui uma de suas etapas estruturantes (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007).

Para a análise das concepções de "meio" e de "Estudo do Meio", consideramos respostas a múltiplas questões do questionário (Apêndice C1), sendo centrais aquelas que abordavam: as denominações utilizadas nas atividades extraclasse; a relação entre trabalho de campo e Estudo do Meio; a concepção docente sobre o que é o Estudo do Meio; os motivos para realizá-lo ou não; as dificuldades encontradas; e a descrição de suas etapas e experiências concretas. A articulação entre essas questões permitiu identificar que, apesar da alta adesão prática, persiste significativa imprecisão conceitual, com tendência à redução do Estudo do Meio ao trabalho de campo, desconsiderando sua amplitude processual, que abrange planejamento, estudo direto e indireto, sistematização e socialização dos conhecimentos.

Questões similares foram abordadas nas entrevistas. Os(as) docentes demonstraram desenvoltura ao relatar suas práticas, como lugares visitados, atividades realizadas e estratégias de

mediação, mas tornaram-se mais cautelosos(as) ao refletir sobre os conceitos de "meio" e "Estudo do Meio", frequentemente fazendo pausas e expressando dúvidas. Esse comportamento indica que a prática precede a sistematização teórica.

As entrevistas criaram oportunidades para pensar o Estudo do Meio em sua materialidade, mobilizando reflexões como: "Será que eu faço Estudo do Meio?" ou "O que é a metodologia do Estudo do Meio e o que é estudar o meio geográfico?". Esse diálogo constituiu exercício coletivo de reflexão sobre um conceito em construção, evidenciando que a pesquisa de abordagem colaborativa não é apenas extração de dados, mas processo formativo para pesquisadoras e docentes. Ao definirem "meio", a maioria dos(as) professores(as) partiu da prática concreta para, então, abstrair e formular o conceito, movimento que evidencia um processo dialético de construção do conhecimento.

3.2.3.1 Entre a aula-passeio e o Estudo do Meio: denominações das práticas docentes

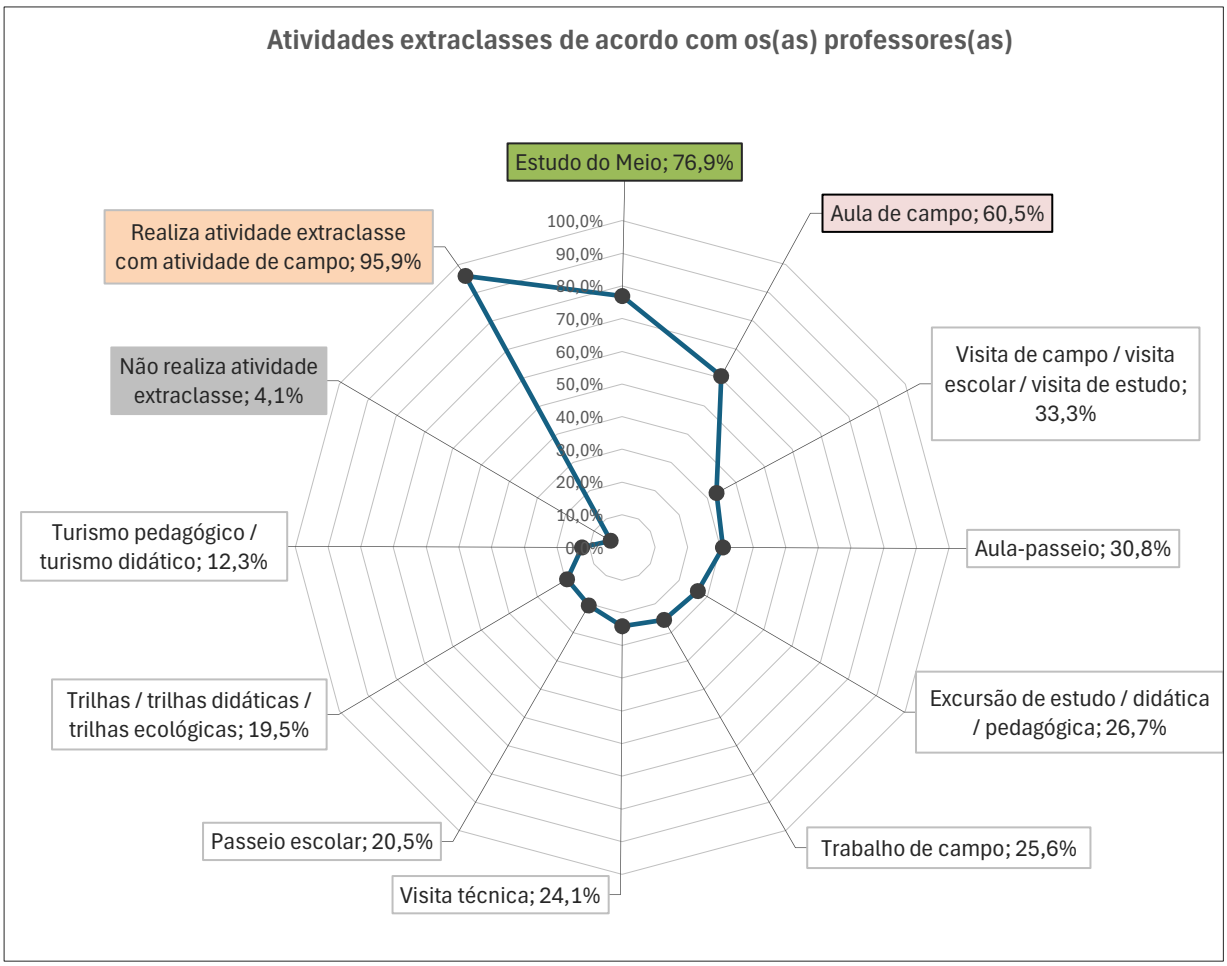
Para compreender em que medida os(as) professores(as) utilizam ou utilizaram o Estudo do Meio, o trabalho de campo e práticas correlatas com seus(suas) estudantes, analisamos prioritariamente as respostas à questão sobre as denominações utilizadas nas atividades extraclasse (Apêndice C1, Questão 17), cruzando-as com as demais questões do instrumento.

Esse cruzamento revelou divergências significativas entre as respostas iniciais e o conjunto do questionário. Entre os(as) professores(as) que inicialmente declararam não realizar atividades extraclasse, muitos(as) responderam positivamente a outras questões que tratavam dessas mesmas práticas. De modo análogo, parte dos(as) docentes que afirmaram não realizar o Estudo do Meio demonstrou, ao longo do questionário, reconhecê-lo em sua prática.

O Gráfico 8 apresenta, portanto, a distribuição do Estudo do Meio e das práticas correlatas considerando os(as) professores(as) que reconheceram essas práticas na Questão 17 ou em pelo menos três questões respondidas positivamente ao longo do questionário.

Os dados revelam que aproximadamente 96% dos(as) professores(as) já realizaram alguma atividade extraclasse no ensino de Geografia, evidenciando expressivo potencial para o Estudo do Meio nas escolas públicas paranaenses. Chama atenção, contudo, a diversidade terminológica com que essas práticas são nomeadas, diversidade que revela concepções pedagógicas distintas sobre o que significa estudar o espaço fora da sala de aula.

GRÁFICO 8 – Atividades extraclasse realizada pelos(as) professores(as) da rede pública de Educação Básica paranaense respondentes do Questionário



Fonte: Questionário respondido por 195 professores(as). As questões 16, 17, 36, 37, 38, 42 e 48 (Apêndice C1) foram utilizadas de forma combinada para identificar os(as) professores(as) que reconhecem o Estudo do Meio em suas práticas, considerando aqueles(as) que o mencionaram explicitamente na Questão 17 ou que responderam positivamente a pelo menos três das demais questões. O cruzamento também permitiu confirmar a realização ou não de atividades extraclasse pelos(as) docentes que, na Questão 17, declararam não as realizar. O cruzamento dessas respostas não implica afirmar que todas as práticas relatadas se constituem, de fato, como Estudo do Meio, mas que são assim reconhecidas ou identificadas pelos(as) próprios(as) docentes. Percentuais calculados sobre o total de 195 respondentes. Elaborado pela autora.

O cruzamento das respostas evidenciou que o número de docentes que declararam não realizar atividades extraclasse reduziu-se pela metade após a análise do conjunto do questionário, e que aproximadamente 77% dos(as) professores(as) reconheceram o Estudo do Meio em suas práticas. Esse resultado é consideravelmente superior aos 8% de ocorrência do termo nos Cadernos PDE (2007–2019) e confirma que o Estudo do Meio está presente na identidade pedagógica de uma parcela expressiva dos(as) docentes de Geografia das escolas públicas paranaenses, não como prática

marginal ou esporádica, mas como referência reconhecida, nomeada e justificada pelos(as) próprios(as) professores(as).

Além do Estudo do Meio, as práticas extraclasse foram reconhecidas principalmente como "aula de campo", denominação mais frequente entre os(as) respondentes. Chama atenção o peso das referências ao "passeio", seja como "aula-passeio" ou "passeio escolar", termos que remetem a uma das principais matrizes históricas do Estudo do Meio, originada na pedagogia de Célestin Freinet, sugerindo que parte dos(as) professores(as) mantém, mesmo que de forma não intencional, uma filiação às raízes pedagógicas dessa prática. O termo "trabalho de campo", empregado por cerca de um quarto dos(as) docentes, remete à tradição do método geográfico e à consolidação da Geografia como ciência empírica.

Também é expressiva a presença do termo "excursão", em suas variantes didática, pedagógica e de estudo, que evoca a tradição inaugurada por Delgado de Carvalho no ensino de Geografia no Brasil, para quem a excursão era instrumento privilegiado de observação direta do espaço. As modalidades do tipo "visita", de campo, escolar, de estudo e técnica, somadas alcançam mais da metade dos(as) respondentes, revelando que o deslocamento a um espaço externo sob a forma de visita está entre as estratégias mais difundidas. Completam o quadro as "trilhas", didáticas ou ecológicas, e o "turismo pedagógico" ou "turismo didático", com presença menos expressiva.

Essa pluralidade terminológica também foi verificada nos Cadernos PDE de Geografia (2007–2019), conforme apresentado na seção 3.1.2.1, e nas entrevistas, nas quais termos como "trabalho de campo", "aula de campo", "excursão" e "Estudo do Meio" coexistiram nas falas dos(as) docentes. Embora os contextos de produção sejam distintos, escrita formativa, respostas objetivas e narrativa oral, a diversidade de denominações persiste nos três instrumentos. O que esses materiais revelam, em conjunto, é que denominações distintas podem recobrir práticas semelhantes, assim como uma mesma denominação pode corresponder a práticas diversas entre si.

A diversidade terminológica sugere que práticas semelhantes em sua realização concreta, a saída da sala de aula para observar, investigar e registrar o espaço, são nomeadas de formas distintas conforme a formação, a trajetória e o contexto institucional de cada docente. O fato de que uma parcela significativa dos(as) professores(as) reconheceu o Estudo do Meio em suas práticas apenas ao longo do questionário indica que o conceito é, para muitos(as), mais uma prática vivida do que um referencial pedagógico consolidado em seu vocabulário profissional. Isso confirma o que já indicavam os Cadernos PDE: o Estudo do Meio é um conceito em construção, expresso nas práticas escolares e atravessado por múltiplas influências teóricas e experiências formativas, sem denominação unificada no campo da educação geográfica paranaense.

3.2.3.2 O Estudo do Meio e o Meio do Estudo do Meio: concepções docentes

A fim de sistematizar as concepções expressas pelos(as) docentes entrevistados e a relação com o que responderam no questionário (Q33 e Q34), elaboramos o Quadro 8. Essa confrontação revela coerência, nuances e complementaridades entre os dois registros, e heterogeneidade conceitual. Alguns(as) formularam definições sistematizadas, distinguindo Estudo do Meio e trabalho de campo. Outros(as) apresentam compreensão reduzida à atividade de campo. Essa variação evidencia que nem todos os(as) professores(as) atribuem o mesmo significado para o Estudo do Meio e o "meio", e produzem práticas diversas, ora mais fundamentadas, ora mais pontuais. A análise se desdobra em duas dimensões: o que os(as) docentes entendem por Estudo do Meio e o que compreendem por "meio" — o espaço que se propõem a estudar e que integra o conceito.

QUADRO 8 – Conceitos de Estudo do Meio e Meio

Profs.(as)	Conceito de Estudo do Meio	Conceito de Meio
Prof-A	Entrevista: Estudo do Meio é o "**Método** que utiliza a aula de campo para conhecer a realidade de onde ele vive". Questionário: "O Estudo do Meio é como um **método de ensino** interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores(as) o contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar, e se faz necessário estar presente no trabalho pedagógico da disciplina de Geografia". "É a organização dentro da disciplina de Geografia onde o professor prepara suas atividades para que os alunos possam observar, comparar e compreender o meio. Tem grandes possibilidades, integrando a pesquisa e o ensino de forma interdisciplinar. O principal objetivo é disponibilizar ao aluno **contato direto com o meio,** através das **visitas**, e que eles possam identificar, causas, consequências, fenômenos etc." • Estudo do Meio=Trabalho de campo; • A aula e/ou trabalho de campo é uma etapa do Estudo do Meio.	Entrevista: 1. Espaço onde o aluno vive; 2. espaço natural e humanizado. Questionário: 3. Realidade do meio rural ou urbano.
Prof-B	Entrevista: "[...] **o estudo do meio é imenso,** eu preciso ter uma noção de um grande espaço, de uma realidade, dos fatores históricos e tudo, para eu poder entender o lugar onde eu estou vivendo".	Entrevista: 1. Espaço de vivência (físico, social, histórico); 2. realidade presente com marcas do passado; 3. grande espaço de uma realidade; 4. lugar onde estou vivendo; 5. meio ambiente.
Prof-C	Entrevista: "Então o Estudo do Meio, na verdade é assim, **ele está dentro da sala e ele pode ir além,** mas a gente está constantemente falando desse estudo, quer seja numa **aula de campo**, que é daí é um momento diferente que a gente	Entrevista: 1. Espaço geográfico, variáveis geográficas do

Profs.(as)	Conceito de Estudo do Meio	Conceito de Meio
	está fora de sala, mas pode ser até no próprio espaço da escola, quando a gente estuda, por exemplo, o entorno, a cidade, a construção". • A aula e/ou trabalho de campo é uma etapa do Estudo do Meio. • Pode ocorrer Estudo do Meio sem aula de campo.	espaço ao redor do aluno; 2. está dentro da sala e pode ir além; próprio espaço da escola, seu entorno, a cidade, a construção. 3. meio ambiente, 4. lugar.
Prof-D	Entrevista: "**Pensar, analisar** as variáveis geográficas do espaço ao redor do aluno (fenômenos físicos e sociais). [...] o estudo do meio para mim seria isso, **trabalhar com os elementos que estão ao redor** do estudante de caráter geográfico.	Idem Prof-C.
Prof-E	Entrevista: **"**É a **relação da realidade que o aluno vive com os conteúdos trabalhados"**. Questionário • Estudo do Meio=Trabalho de campo	Entrevista: 1. O meio/a realidade que o aluno vive; 2. Lugar, paisagem, espaço geográfico.
Prof-F	Entrevista: "[...] estudo do meio, no caso da Geografia, é a aplicação do componente curricular Geografia com a **saída da sala de aula para o espaço que o aluno vive,** para que ele compreenda o espaço que ele vive a partir dos conceitos que ele tem dentro da sala de aula". **"Estudo do Meio, estudo de um espaço, de um determinado ambiente que pode ser explorado de forma didática, de forma pedagógica**, de se ter um resultado, que necessita de ferramentas, que necessita de uma pedagogia específica. **Foge ao espaço escolar**, com o objetivo de fazer com que aquilo que se estudou no espaço escolar possa ser identificado em um espaço além daquele usual". Questionário • Estudo do Meio e trabalho de campo nem sempre correspondem a mesma atividade. • O Estudo do Meio pode ser realizado sem que haja trabalho de campo.	Entrevista: 1. Espaço que o aluno vive; 2. espaço, um determinado ambiente além do espaço escolar, do espaço usual; 3. paisagem, lugar, região.
Prof-G	Entrevista: **"Um estudo de uma parte do espaço geográfico,** direcionado de acordo com o conteúdo que foi trabalhado lá na sala de aula, trazendo para a realidade de forma prática". Questionário "É a **percepção, leitura, compreensão e registros das características do espaço geográfico** analisado/estudado. Porque considero importantíssimo para o processo ensino-aprendizagem, trazendo significado, motivação, dinamismo para os conteúdos". Estudo do Meio=Trabalho de campo; A aula e/ou trabalho de campo é uma etapa do Estudo do Meio.	Entrevista: 1. Espaço geográfico; 2. pequenos espaços, dentro do grande espaço geográfico, bairro da escola, praça, cotidiano, lugar de representatividade para os alunos; 3. parte do espaço geográfico, direcionada ao estudo; 4. paisagem; região, território. Questionário 5. Espaço geográfico
Prof-H	Entrevista: "[...] quando se fala por exemplo, **"campo", tem uma concepção muito mais ambiental** da coisa e talvez não, depende do tipo de ênfase que vai se dar. Agora o **Meio, já é algo que a gente tem que pensar**, falamos sobre o meio ambiente, de um meio técnico-científico, um meio social, um meio de trabalho, que acaba tendo uma **abrangência maior**". - Estudo do bairro onde o aluno vive, do espaço escolar.	Entrevista: 1. meio de vivência, meio do aluno; 2. realidade da vida dos alunos; 4. meio ambiente, meio técnico-científico, meio

Profs.(as)	Conceito de Estudo do Meio	Conceito de Meio
	Questionário: • Estudo do Meio=Trabalho de campo.	social, meio de trabalho, meio abrangente; 5. lugar.
Prof-I	Entrevista: "Mas eu vejo que **é uma metodologia**, onde você tem **contato com a realidade**, seja no meio urbano, no meio rural. É um estudo mais aprofundado de um meio rural ou urbano, de um lugar que você gostaria de estudar ali, de uma paisagem, de um meio social". **"O estudo do meio que se faz na escola é um pedacinho do estudo do meio que se faz a nível acadêmico".**	Entrevista: 1. É onde a gente vive, a realidade ao nosso redor, o espaço ao redor da escola; 2. determinada realidade que se quer estudar no meio rural ou urbano; 3. meio social; 4. paisagem.
Prof-J	Entrevista: "[...] é **trabalhar um pouco a realidade da vida dos nossos alunos**. Então falar de estudo do meio para mim é falar do estudo do bairro onde o aluno vive, é trabalhar com o espaço escolar que o aluno vive". Questionário: "O estudo do meio corresponde a **análises realizadas a respeito do espaço vivido** pelos alunos. Estes estudos podem ser realizados **dentro e fora de sala de aula**, seja através de **aulas de campo ou trabalho de campo ou outras metodologias.** Penso que estudar Geografia sem executar o estudo do meio é algo impossível. A Geografia é para mim, uma ciência que deve ter um compromisso fiel sobre o estudo do meio. Sempre são resultados positivos. Levar os alunos a conhecerem a realidade, nos faz compreender melhor a relação entre as pessoas e o espaço". Estudo do Meio=Trabalho de campo; A aula e/ou trabalho de campo é uma etapa do Estudo do Meio. Pode ser realizado sem aula de campo	Entrevista: 1. O espaço vivido pelos alunos; 2. realidade; 3. relação entre as pessoas no espaço; 4. lugar.
Prof-K	Entrevista: "[...], foi justamente lá em Araucária que eu fiz um trabalho que eu imagino que seja, o mais próximo assim, de um de um estudo do meio [...] que há uma diferença entre a aula de campo". "A **aula de campo** é só uma ferramenta para você chegar ao Estudo do Meio. Então, nem toda a aula de campo vai gerar um estudo do meio, mas, o Estudo do Meio, sim, ele vai buscar na aula de campo uma ferramenta para o seu produto". Estudo dos impactos no espaço geográfico. Questionário: • A aula e/ou trabalho de campo é uma etapa do Estudo do Meio.	Entrevista: 1. Espaço geográfico 2. meio ambiente; 3. ambiente natural e social; 4. entorno; lugares próximos. Questionário: 3. Determinado espaço geográfico e seus desdobramentos.
Prof-L	Entrevista: "[...] **é a inserção do aluno no espaço geográfico dele, de vivência dele**. Eu falo que é o espaço geográfico no local dele (espaço geográfico muito amplo), para ele entender o que a gente trabalha em sala de aula, fora de sala de aula. Então nesse contexto, para mim, Estudo do Meio é isso, eu preciso da base teórica da sala de aula, mas **só a base teórica da sala de aula é restritiva para o aluno aprender**. Então eu vou usar um espaço ao entorno do aluno, de onde ele vive, seja o Estado onde ele vive, país, região. Aconteceu trabalhos que eu fiz [...] até no município, dentro de Maringá, dentro de um bairro, depende muito da perspectiva de trabalho que você faz". "**Estudo do Meio é a inserção do aluno no espaço geográfico dele, para que ele entenda o que é trabalhado em sala de aula**. É	Entrevista: 1. Espaço geográfico de vivência do aluno, local, entorno; 2. comunidade escolar; 3. espaço geográfico do aluno, espaço geográfico muito amplo; 4. paisagem

Profs.(as)	Conceito de Estudo do Meio	Conceito de Meio
	importante para a geografia, porque ela nasce da observação e só a sala de aula é muito limitante". "O estudo do meio é feito de várias etapas, como preparação, mostrar a base teórica, o campo e a finalização. A finalização costuma ser feita com um perfil geoambiental". Questionário: **"É uma metodologia que aproxima a prática da teoria por meio de atividades realizadas fora da escola.** Em outras palavras, essa **metodologia** prevê a relação entre conteúdos curriculares e a exploração da comunidade na qual a escola se encontra. O objetivo do estudo de campo não é nada mais nada menos do que buscar aspectos da geografia estudada em sala de aula e praticada em campo. **Muito complexo**". • Estudo do Meio=Trabalho de campo.	
Prof-M	Entrevista: **"O estudo da realidade do aluno,** do dia a dia dele, do cotidiano, **relacionado com a teoria** da sala de aula". Questionário: **"Penso que podemos mostrar na realidade aquilo que ensinamos em sala de aula**, e isso torna o aprendizado muito mais significativo para os alunos. Relacionar o conteúdo que aprendem em sala com sua prática cotidiana. Infelizmente ainda é uma prática pouco utilizada devido as dificuldades encontradas nas aulas de campo. Porém **o estudo de meio pode ser feito de forma diferenciada, sem necessariamente sair com os alunos**, por exemplo, utilizar nossas tecnologias. Sinto falta de cursos de capacitação para os professores(as)". • Estudo do Meio=Trabalho de campo; • O Estudo do Meio pode ser realizado sem que haja trabalho de campo.	Entrevista: 1. Realidade do aluno, dia a dia do aluno, cotidiano.
Prof-N	Entrevista: O Estudo do Meio é o "Estudo do conteúdo a partir de atividades práticas". "Olha vou ser bem sincera, **faz muito tempo que eu não vejo essas partes teóricas.** Então eu pego o conteúdo e faço o que eu disse para você, **faço o que é da minha intuição**. Essa parte assim, pedagógica, didática, nome eu nem me lembro mais". Não conhecia o conceito.	Entrevista: 1. escola e entorno; 2. outras culturas.
Prof-O	Entrevista: "[...] **o estudo do lugar**, de usar o cotidiano dos alunos e mesclar, particularmente com os conteúdos que eles estão vendo em sala de aula". Questionário: **"Conjunto de atividades que visam compreender a realidade vivida** por meio da investigação e do trabalho ativo realizado pelos estudantes". "Penso que o Estudo do Meio é importante para os alunos compreenderem que a Geografia faz parte do cotidiano deles e que todos são agentes modificadores do espaço geográfico. Faço Estudo do Meio para contextualizar a realidade vivida dos estudantes com os conteúdos escolares. • A aula e/ou trabalho de campo é uma etapa do Estudo do Meio.	Entrevista: 1. Espaço vivido; 2. espaço geográfico, 3. lugar. Questionário 2. Realidade vivida, cotidiano.
Prof-P	Entrevista: Para mim, o Estudo do Meio é **pensar assim, de uma forma geográfica, pensar, analisar as variáveis geográficas do espaço ao redor do aluno**. Aquilo que eu sempre estabeleço com eles para começar a Geografia, o que seria a escala local deles, ou seja, localidade. E esse Estudo do Meio (está relacionado) pode ser tanto um fenômeno de natureza assim física, por exemplo, a questão da erosão no solo, a questão do intemperismo, por exemplo, a questão das rochas. Então acredito que o estudo do meio é o que eu trabalho com os alunos, desde eles entenderem esses fenômenos	Entrevista: 1. Variáveis geográficas do espaço ao redor do aluno; 2. aquilo que circunda um grupo populacional e é passível de análise; 3. fenômenos humanos ou da natureza;

Profs.(as)	Conceito de Estudo do Meio	Conceito de Meio
	físicos que acontecem ao redor deles, e a questão dos fenômenos práticos, culturais, e a questão das dinâmicas populacionais, por exemplo: "– Por que é que o pessoal acaba saindo do distrito aqui e indo para cidades maiores?" Ou até o movimento de retorno, porque é um fenômeno interessante, que nos quatro anos que eu estou aqui, eu vi alguns fenômenos de retorno, que o pessoal comenta, de famílias que foram tentar a vida em cidades maiores, voltando para cá e, consequentemente trazendo os seus filhos de volta para cá. **Então o estudo do meio para mim seria isso, trabalhar com os elementos que estão ao redor do estudante de caráter geográfico.** Questionário: • Estudo do Meio=Trabalho de campo.	4. escala local, localidade; 5. realidade; Questionário. Recorte espacial relacionado a percepção.

Fonte: Entrevista com 16 professores(as) e Questionário com 13 professores(as) entre 2021 e 2023. Organizado pela autora.

A análise do Quadro 9, sintetiza o conceito de Meio do Estudo do Meio mobilizado pelos(as) docentes entrevistados(as), considerando também a resposta que deram no questionário.

QUADRO 9 – Termos utilizados pelos(as) professores(as) entrevistados(as) para se referirem ao Meio do Estudo do Meio

Síntese das respostas dos(as) professores(as)	Nº Prof.	% Prof.	E	I	G	F	L	H	B	J	P	O	K	D	M	A	C	N
Meio de vivência, Meio escolar, Meio familiar, comunidade, entorno, bairro	**16**	**100%**	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lugar, local	**12**	**75%**	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
Realidade	11	69%	x	x	x			x	x	x	x	x	x		x	x		
Paisagem	10	63%	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x						
Espaço Geográfico (amplo)	6	38%	x	x	x	x	x										x	
Meio Ambiente	4	25%						x	x				x				x	
Região	3	19%			x	x	x											
Território	2	13%			x	x												
Meio técnico-científico	1	6%						x										

Fonte: Entrevista com 16 professores(as) de Geografia entre 2021 e 2023. Organizado pela autora

Os dados do Quadro 9 evidenciam que os(as) professores(as) mobilizaram categorias fundamentais da análise geográfica ao conceituarem o Meio, de maneira integrada e pluridimensional, articulando noções como: espaço de vivência, lugar, realidade, espaço geográfico, paisagem e meio ambiente, o que aponta para uma concepção do Meio como síntese dialética de múltiplas dimensões espaciais, sociais e ambientais.

A universalidade da referência ao "meio de vivência, entorno, comunidade e bairro" (100%) confirma que o espaço cotidiano constitui o ponto de partida fundamental do Estudo do Meio. A

alta incidência do termo "lugar/local" (75%) reforça a centralidade do espaço vivido nessa concepção, indicando que os(as) professores(as) ancoram suas práticas na experiência concreta e na proximidade geográfica dos(as) estudantes. Em seguida, "realidade" aparece em 69% das respostas, confirmando que a articulação entre conteúdo escolar e cotidiano constitui eixo estruturante da concepção docente de Meio.

A presença expressiva de "paisagem" (63%) revela que parte significativa dos(as) docentes articula o Meio a categorias mais formalizadas do pensamento geográfico, o que pode indicar que os(as) professores(as) enfatizam a dimensão visível e perceptível do espaço. Já "espaço geográfico" aparece em mais de um terço, sugerindo que, embora presente no vocabulário docente, essa categoria não é acionada de forma sistemática na concepção de Meio.

A ocorrência de "meio ambiente" em 25% das respostas, sugere a influência de abordagens da Educação Ambiental na concepção docente de Meio geográfico. Essa associação pode tanto enriquecer a perspectiva socioambiental do Estudo do Meio quanto reduzi-lo a uma abordagem naturalista, desconsiderando suas dimensões políticas, econômicas e culturais.

Região" (19%) e "território" (13%) aparecem com menor frequência, o que sugere que categorias ligadas às relações de poder e às disputas no espaço ainda são pouco mobilizadas nas concepções docentes de Meio. A presença, ainda que pontual, do "meio técnico-científico-informacional" (6%) revela que alguns(as) professores(as) conectam sua prática diretamente à Geografia de Milton Santos (1996), lendo o espaço como produto das transformações técnicas e informacionais contemporâneas.

Em síntese, as concepções docentes de Meio revelam uma tensão produtiva entre o saber experiencial, ancorado no cotidiano dos(as) estudantes, e o saber geográfico formalizado, expresso em categorias como lugar, paisagem, espaço geográfico e território. Essa tensão constitui ponto de partida para a formação continuada: valorizar os saberes da experiência (Tardif, 2014) como base do conhecimento profissional, promovendo, ao mesmo tempo, a reflexão crítica sobre os fundamentos teórico-metodológicos do Estudo do Meio.

A Figura 8 apresenta nuvens de palavras com os principais termos utilizados pelos(as) docentes ao conceituar o Estudo do Meio nos três instrumentos de pesquisa.

FIGURA 8 – O que é Estudo do Meio de acordo com os(as) professores(as)

Figura 8a - Principais palavras utilizadas para conceituar Estudo do Meio pelos docentes do PDE que se referiram ao Estudo do Meio nas publicações dos CADERNOS PDE.

Figura 8b - Principais palavras utilizadas para conceituar Estudo do Meio pelos docentes que responderam ao QUESTIONÁRIO (Questão 34).

Figura 8c - Principais palavras utilizadas para conceituar Estudo do Meio pelos docentes que participaram da ENTREVISTA.

Fonte: Cadernos PDE de Geografia (2007-2019) (N=596), questionários (N=195) e entrevistas (N=16). Elaborado pela autora.

A construção das nuvens seguiu procedimentos sistemáticos: identificação de palavras-chave recorrentes nos referenciais teóricos da área; seleção dos termos de maior destaque em cada grupo; e análise integrada das convergências e especificidades entre os instrumentos.

Cadernos PDE (Figura 8a). Predominam os termos "Metodologia/Método", "Pesquisa", "Interdisciplinar", "Campo" e "Teoria/Prática". Essa configuração é coerente com o contexto de produção desses documentos: trabalhos acadêmicos desenvolvidos com orientação universitária, exigência de fundamentação teórica e tempo ampliado de reflexão. No contexto do PDE, os(as) docentes elaboram concepções mais sistematizadas e formalizadas sobre o Estudo do Meio, articulando a relação teoria-prática a referenciais teóricos explícitos.

Questionário (Figura 8b). Ganham destaque "Espaço", "Realidade", "Sociedade/Social" e "Local/Lugar", com menor ênfase em "Pesquisa" e "Interdisciplinar" comparativamente aos Cadernos PDE. Isso sugere que, fora do contexto de formação continuada formalizada, os(as) docentes associam o Estudo do Meio mais diretamente à leitura do espaço vivido e à realidade social dos(as) estudantes. A presença de "Conhecimento/Aprendizagem" reforça a preocupação com os processos de ensino-aprendizagem como dimensão central da metodologia.

Entrevistas (Figura 8c). "Realidade", "Vivência/Vivido(a)", "Local/Lugar" e "Sociedade/Natureza" emergem com maior destaque. Em situação dialógica — com mais tempo e liberdade para elaboração —, os(as) docentes recorrem às experiências concretas e ao contexto imediato como referência conceitual. A menor presença de termos como "Metodologia" e "Pesquisa", comparativamente aos Cadernos PDE, confirma que a reflexão teórico-metodológica é mais ativada em contextos de produção escrita acadêmica do que na fala espontânea. As similaridades entre as respostas de docentes que participaram tanto das entrevistas quanto do questionário validam a triangulação metodológica adotada.

A triangulação entre os três instrumentos revela um núcleo conceitual comum — articulação teoria-prática, espaço/lugar, realidade social e vivência —, com diferenças complementares que refletem as especificidades de cada contexto de produção. Duas fragilidades merecem atenção: o par "Local/Global" aparece nos três instrumentos, mas sempre em posição secundária, indicando que o Estudo do Meio ainda é concebido predominantemente na escala local, sem articulação sistemática às determinações globais; e o termo "Totalidade" — categoria fundante da análise geográfica dialética — também ocupa posição discreta, sugerindo que os(as) docentes a mobilizam de forma mais intuitiva do que como categoria teórica explicitamente articulada à metodologia. Essas lacunas não invalidam as práticas docentes, mas apontam para dimensões que merecem aprofundamento nos processos de formação continuada em Geografia.

Dimensões conceituais do Estudo do Meio na voz dos(as) docentes

A partir das respostas aos instrumentos de pesquisa, identificamos cinco categorias analíticas sobre as concepções de Meio e de Estudo do Meio. Essas categorias não são excludentes, mas dimensões complementares de uma concepção docente plural em suas ênfases e convergente em seu núcleo: o Estudo do Meio como prática pedagógica enraizada na realidade concreta.

1**. O Estudo do Meio como práxis: articulação teoria-prática como núcleo conceitual**

A articulação entre teoria e prática emerge como o traço mais recorrente nos três instrumentos. Nos Cadernos PDE, aparece sistematizada e articulada a referenciais teóricos explícitos. No Questionário, manifesta-se em formulações diretas como "metodologia que aproxima a prática da teoria por meio de atividades realizadas fora da escola" (Q, P34). Nas Entrevistas, é vivenciada e narrada a partir de experiências concretas, frequentemente associada à vivência no meio: "[...] usar o cotidiano dos alunos e mesclar, particularmente com os conteúdos que eles estão vendo em sala de aula" (Prof-O); "O estudo da realidade do aluno, do dia a dia dele, do cotidiano, relacionado com a teoria da sala de aula" (Prof-M).

Contudo, é necessário distinguir entre uma concepção procedimental — que reduz o Estudo do Meio à saída de campo como recurso didático — e uma concepção epistemológica, que o compreende como práxis pedagógica: unidade dialética entre reflexão e ação, entre conhecimento científico e experiência vivida (Pontuschka, 2004). A predominância da primeira nos dados, especialmente no Questionário, aponta para uma fragilidade relevante: sem intencionalidade teórica que oriente a observação e a reflexão no campo, o Estudo do Meio corre o risco de se reduzir a uma atividade extraclasse sem densidade epistemológica.

2. **O Meio como espaço vivido**

Todos(as) os(as) professores(as) entrevistados(as) priorizam o meio de vida e o entorno mais próximo do(a) aluno(a), sendo que aproximadamente 81% referem-se ao estudo da realidade. Como ensina Milton Santos (1996), o espaço geográfico é totalidade em movimento que não se revela imediatamente à percepção empírica — são as experiências no espaço concreto, mediadas pela vivência individual, pela experiência coletiva e pelo conhecimento científico, que permitem construir novas percepções da realidade.

O Prof-A sintetiza essa perspectiva: "A principal importância é fazer com que nossos alunos conheçam o espaço onde vivem — e quais são as transformações que a sociedade humana vem fazendo nesse espaço [...]. Ele precisa entender primeiro o meio, conhecer o meio, para depois ir

ampliando esse conhecimento." O Prof-L complementa: "O Estudo do Meio é a inserção do aluno no espaço geográfico dele, para que entenda o que é trabalhado em sala de aula. É importante para a Geografia porque ela nasce da observação e só a sala de aula é muito limitante." No Questionário, essa perspectiva manifesta-se em respostas como: "Contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano" (Q, P92); "Estudo do espaço de vivência" (Q, P177); "Estudo em relação aos lugares nos quais ocorrem as interações do espaço geográfico" (Q, P3).

A convergência dos três instrumentos em torno do "meio como realidade vivenciada" indica que essa é a dimensão mais consolidada na concepção docente. Trata-se, porém, de uma convergência que precisa ser aprofundada: partir do lugar não é suficiente se não houver intencionalidade pedagógica que articule a experiência concreta ao conhecimento científico e à compreensão das determinações mais amplas que configuram esse lugar.

3. Do lugar ao mundo: o Meio como totalidade em movimento

O estudo do lugar pressupõe a compreensão do Meio como totalidade. Embora o espaço de vivência seja estudado a partir do lugar, esse espaço se amplia nas inter-relações entre o local e o global: o lugar não é isolado, mas constituído por múltiplas escalas, fluxos e redes que o conectam ao mundo (Santos, 1996; Massey, 2000).

Todos(as) os(as) professores(as) demonstram preocupação ampliada no Estudo do Meio, considerando escalas geográficas, relações com outros espaços e integração entre aspectos físicos e humanos. A Prof-B expressa com precisão essa perspectiva:

> Então, eu penso que para eu fazer Estudo do Meio, eu preciso entender tudo: eu preciso entender onde estou, em qual parte do planeta estou, qual é a história do lugar onde estou hoje, por que esse país é assim, porque esse Estado é assim, ou porque esse município é assim, depois eu até consigo entender o meu bairro o meu lugar. [...] o **Estudo do Meio é imenso, eu preciso ter uma noção de um grande espaço de uma realidade, dos fatores históricos e de tudo, para eu poder entender o lugar onde eu estou vivendo**. [...] Mas se eu não sei de um processo maior, da reciclagem, de como isso é feito no meu país, quais leis que regem isso, acho difícil eu conseguir fazer um trabalho bem real com o aluno" [Grifos nossos].

A fala da Prof-B revela compreensão complexa e articulada: situar o lugar no contexto amplo do mundo implica articular localização, história, processos socioeconômicos e marcos legais. A menção às leis amplia o escopo do Meio para incluir dimensões normativas e institucionais, enquanto o exemplo da reciclagem evidencia como práticas cotidianas se articulam a agendas amplas de sustentabilidade. Sua reflexão aponta ainda para a centralidade da formação continuada: o Meio é dinâmico e exige atualização permanente do(a) docente.

O Prof-O, por sua vez, reflete sobre a possibilidade de ir além do meio imediato: "Eu entendo como espaço vivido deles. Mas agora, durante a minha fala, parei para pensar... A gente

pode fazer um estudo no meio, em um lugar também distante [...]. Eu sempre articulei com os lugares próximos que são os lugares que a gente tem condição de levar os alunos." Essa fala evidencia o potencial formativo da entrevista como instrumento de pesquisa colaborativa: ao ser interpelado sobre suas concepções, o(a) docente amplia sua própria compreensão do Meio, reconhecendo que a escolha dos lugares deve ser fundamentada em objetivos pedagógicos e articulada à compreensão das múltiplas escalas espaciais.

No Questionário, essa perspectiva aparece em formulações como "Conhecer o espaço geográfico em que o indivíduo vive/convive com distintas escalas, relações e processos" (Q, P47) e na definição do Estudo do Meio como prática que parte "do lugar para a totalidade do espaço", articulando aspectos naturais e antropogênicos na escala de atuação dos(as) alunos(as) (Q, P54). Nos Cadernos PDE, a perspectiva da totalidade aparece de forma mais explícita e teoricamente fundamentada.

A tensão entre o aprofundamento no lugar imediato e a necessidade de transcendê-lo é uma contradição produtiva que o Estudo do Meio pode e deve explorar pedagogicamente, articulando o local às determinações globais que configuram o espaço vivido.

4. **O Meio como integração espaço-temporal e interdisciplinar**

A dimensão da integração espaço-temporal emerge com força nas entrevistas, articulando passado, presente e projeção futura do espaço estudado. A Prof-B articula essa perspectiva: "O meio, o meio onde eu vivo, o espaço onde eu vivo [...] não é só físico. Na minha cabeça eu não posso separar o espaço físico do histórico. [...] Seria a realidade de hoje, mas com os fatores do que aconteceu antes. Com o aluno, a gente nunca pode ficar somente no espaço que ele vive."

O movimento do Estudo do Meio articulando passado, presente e futuro também foi observado na fala da Prof-G:

> **Sabe que eu nunca parei para pensar o que é o estudo do meio, eu sempre usei trabalho de campo**. [...] é essa relação da realidade dele que ele vive com os conteúdos que nós trabalhamos. Eu acho que relacionar o tempo todo a vida dele que ele vive ali, ou pegar o conteúdo para a vivência dele, para a realidade dele. [...] **eu acho que é estudo do meio**, **porque nós analisamos toda a questão assim**, **como foi o passado, como que estava naquele momento, e qual é o objetivo por trás de tudo isso**. (Prof-G, Entrevista) [grifos nossos].

A fala inicial da Prof-G revela tensão entre saber experiencial e saber acadêmico na construção da práxis docente. Ao reconhecer que "nunca parou para pensar" no conceito, a docente evidencia que sua prática não partiu de fundamentação teórica explícita, mas de saberes construídos na experiência cotidiana. Embora o termo não estivesse consolidado em sua formação, suas práticas

apresentam características metodológicas do Estudo do Meio: articulação realidade-conteúdos, movimento temporal dialético e busca de totalidade. A entrevista desencadeou o processo de teorização evidenciado na construção conceitual em curso, "eu acho que é estudo do meio, porque...", reforçando a importância da pesquisa colaborativa como espaço de sistematização teórica de práticas consolidadas.

Nos questionários, a dimensão interdisciplinar foi expressa em respostas como: "É um conjunto de atividades realizada em um planejamento interdisciplinar" (Q, P41); "Um método de ensino que envolve todos os aspectos geográficos do meio em que vivemos sendo trabalhado de modo interdisciplinar" (Q, P180). Nos Cadernos PDE, a interdisciplinaridade é o aspecto mais frequentemente mencionado como potencialidade do Estudo do Meio, aparecendo em projetos que articulam Geografia com História, Ciências, Língua Portuguesa e outras disciplinas. Contudo, a análise dos projetos revela que, em muitos casos, a interdisciplinaridade é mais declarada do que efetivamente praticada, com a Geografia mantendo-se como disciplina central e as demais contribuindo de forma pontual.

5. O Meio como construção coletiva e o Estudo do Meio como *práxis* formativa

A análise dos três instrumentos de pesquisa revela que o Estudo do Meio transcende sua dimensão puramente metodológica, constituindo-se como prática social que mobiliza múltiplos atores em um processo formativo compartilhado.

Nos Cadernos PDE, essa perspectiva emerge por meio da valorização da pesquisa colaborativa e da articulação entre escola, universidade e o meio dos estudantes. Os questionários enfatizam o "contato direto com a realidade" mediado pela participação conjunta de estudantes e professores(as), configurando uma metodologia que "promove a interação entre a escola e o meio social" (Q, P103). As entrevistas aprofundam essa compreensão ao revelar narrativas sobre estudantes que se tornam "agentes modificadores do espaço geográfico", construindo conhecimento por meio da "investigação e do trabalho ativo" (Prof-O).

O Estudo do Meio se realiza como prática coletiva em três movimentos articulados: o reconhecimento dos estudantes como portadores de saberes — pois, como aponta Prof-M, a metodologia parte de "a realidade do aluno, do dia a dia dele", rompendo com a concepção de que os(as) estudantes chegam à escola como receptores passivos; o papel do(a) professor(a) como mediador(a) que, nas palavras de Prof-O, "usa o cotidiano dos alunos e mescla com os conteúdos", criando pontes entre o conhecimento científico e os saberes experienciais; e a abertura da escola para o mundo ao redor, ao articular "conteúdos curriculares e a exploração da comunidade na qual a

escola se encontra" (Q, P34), transformando o bairro, a rua e o território em espaços de aprendizagem.

Essa prática social revela seu potencial formativo por meio da transformação mútua de todos os envolvidos: os(as) estudantes desenvolvem a capacidade de "observar e mudar a realidade" (Q, P34), construindo "consciência e modificação do meio" (Q, P177); os(as) professores(as) ampliam sua compreensão pedagógica ao aprenderem com as experiências vividas pelos(as) estudantes; e as comunidades tornam-se interlocutoras ativas no processo educativo. Como propõe Freire (1996), os sujeitos envolvidos constituem-se como coconstrutores de novos saberes, superando a dicotomia educador-educando e estabelecendo relações dialógicas de aprendizagem mútua.

Para a efetivação dessa dimensão coletiva e formativa, são necessárias condições institucionais específicas — tempo para planejamento conjunto, recursos para deslocamentos, apoio efetivo da gestão escolar — além de disposição para o trabalho colaborativo. Os dados revelam que a sobrecarga de trabalho docente e as limitações burocráticas frequentemente obstaculizam essas práticas. Mesmo durante o PDE, quando os(as) professores(as) contavam com condições diferenciadas, as questões estruturais da escola também se fizeram presentes como obstáculos, evidenciando que as condições institucionais não são periféricas, mas constitutivas da possibilidade de uma prática pedagógica verdadeiramente coletiva e transformadora.

3.2.3.3 Relação do Estudo do Meio com trabalho de campo

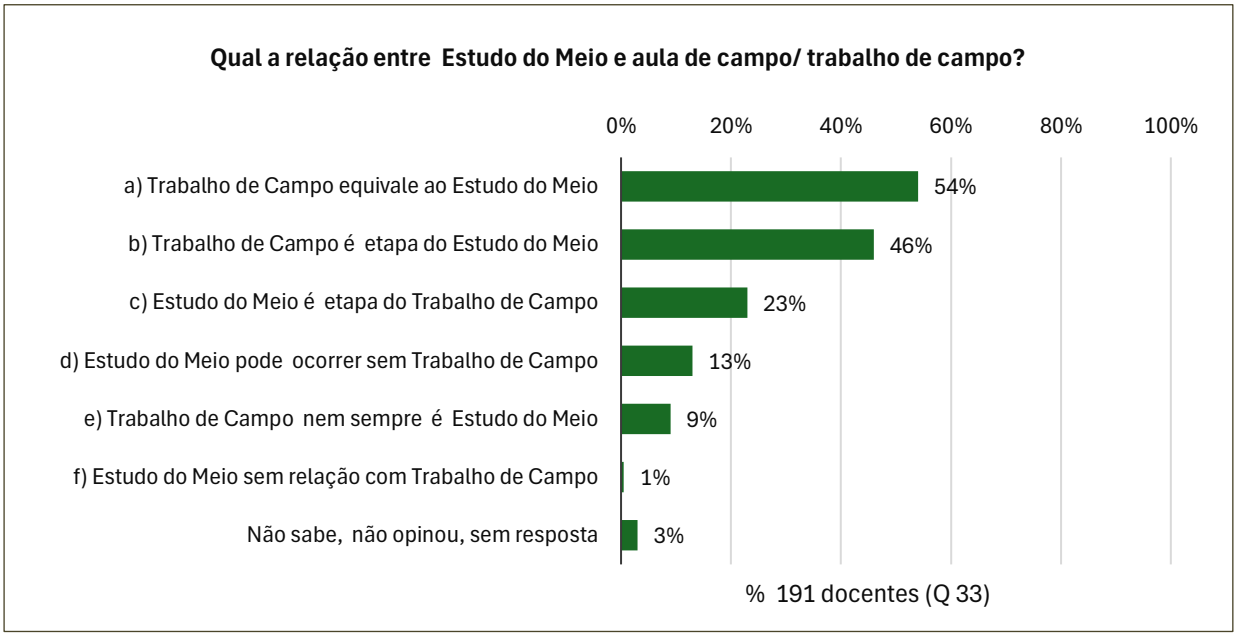
Segundo Pontuschka (1994) e Lopes e Pontuschka (2009), todo Estudo do Meio incorpora o Trabalho de Campo, porém nem todo Trabalho de Campo apresenta as características metodológicas do Estudo do Meio. Diante dessa distinção conceitual, investigamos como os(as) professores(as) compreendem essa relação por meio da Questão 33, cujos resultados estão apresentados no Gráfico 9.

O Gráfico 9 apresenta a frequência de marcação de cada alternativa. Como a questão permitia múltiplas respostas, um(a) mesmo(a) docente pode ter contribuído para mais de uma categoria.

Destaca-se que 23% dos(as) respondentes assinalaram "Estudo do Meio é etapa do Trabalho de Campo", invertendo a hierarquia conceitual proposta pela literatura especializada. Adicionalmente, 13% reconhecem que o Estudo do Meio pode ocorrer sem trabalho de campo, perspectiva que amplia as possibilidades metodológicas dessa prática. Uma análise superficial dos dados poderia sugerir que a maioria dos(as) docentes compreende o Trabalho de Campo como

equivalente ao Estudo do Meio (54%) ou como uma etapa deste (46%). Contudo, a análise das combinações individuais, sistematizada no Tabela 8, revela um panorama conceitual significativamente mais complexo e heterogêneo.

GRÁFICO 9 – Relação entre os conceitos de Estudo do Meio, aula e trabalho de campo



Fonte: Questionário respondido por 195 docentes (n=191, Q 33). Organizado pela autora

TABELA 8 – Concepções sobre a relação entre Estudo do Meio e trabalho de campo

Concepção de Estudo do Meio	n	%
Campo equivale ao EdM	52	27%
Campo como etapa do EdM	38	20%
Campo como etapa do EdM ampliado — campo integra o EdM, mas EdM pode existir sem campo	7	4%
EdM como etapa do campo	11	6%
EdM independente do campo — campo não é condição necessária nem suficiente para o EdM	8	4%
Concepção híbrida — ambiguidade sem contradição forte — alternativas complementares	19	10%
Concepção híbrida — contradição interna — alternativas incompatíveis	47	25%
Sem resposta / Não classificável	9	5%
Total	**191**	**100%**

Fonte: Questionário respondido por 195 docentes (n=192, Q 33). Organizado pela autora

A análise detalhada das respostas revela imprecisão conceitual entre Estudo do Meio e trabalho de campo. O perfil predominante foi o que estabelece equivalência entre as duas práticas (27%). A concepção teoricamente mais consistente — trabalho de campo como etapa do EdM — foi adotada por 20% dos(as) respondentes; somada àqueles que compreendem o EdM de forma ampliada (4%), totaliza 24% com perspectivas hierarquicamente alinhadas à literatura especializada.

Particularmente expressiva foi a proporção de concepções híbridas (35%): 10% apresentaram ambiguidades sem contradições fortes, enquanto 25% assinalaram simultaneamente alternativas logicamente incompatíveis, caracterizando contradição conceitual interna. Embora minoritária (5%), a indefinição conceitual de alguns respondentes é sintomática de lacunas formativas que podem limitar o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas.

As respostas dos(as) professores(as) entrevistados(as), articuladas nos Quadros 9 e 10, confirmam a diversidade de concepções, permitindo análise mais nuançada. Para fins analíticos, organizamos essas concepções em cinco categorias:

1. **O trabalho de campo corresponde ao Estudo do Meio**

Esta categoria, majoritária tanto no questionário (54%) quanto nas entrevistas (56% — Professores A, C, E, G, I, J, H, L e M), estabelece relação de equivalência entre as práticas.

O Prof-L argumenta enfaticamente: "A Geografia sem o Estudo do Meio, sem um campo, deixa de ser Geografia." Essa afirmação expressa compreensão na qual o trabalho de campo constitui elemento essencial da identidade epistemológica da Geografia escolar, aproximando-se da tradição da Geografia como ciência de campo. A Prof-E revela processo reflexivo: "nunca pensei muito sobre isso, mas hoje você falando aí eu acredito que eu fazia trabalho de campo e fazia Estudo do Meio, ao mesmo tempo." Essa fala evidencia que a indistinção conceitual pode decorrer não de desconhecimento teórico, mas de experiência prática integrada. O Prof-H, embora tenha assinalado equivalência no questionário, demonstrou na entrevista compreensão mais elaborada: "quando se fala 'campo', há uma concepção muito mais ambiental [...] Já 'meio' é algo sobre o qual precisamos pensar: meio ambiente, meio técnico-científico, meio social, meio de trabalho, que têm abrangência maior."

2**. O trabalho de campo como etapa do Estudo do Meio**

Esta perspectiva, teoricamente mais consistente (Pontuschka; Paganelli e Cacete, 2007), foi assinalada por 46% no questionário e expressa por 38% dos(as) entrevistados(as) (Profs. F, G, I, J, K e O).

O Prof-K sintetiza a distinção que caracteriza esta perspectiva: "A aula de campo é só uma ferramenta para você chegar ao Estudo do Meio. Então, nem toda aula de campo vai gerar um estudo

do meio, mas, o Estudo do Meio, sim, ele vai buscar na aula de campo uma ferramenta para o seu produto". Trata-se de uma distinção que dialoga diretamente com a reflexão de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), para quem o Estudo do Meio pressupõe um projeto articulado, no qual o campo é etapa privilegiada, mas não isolada.

A Prof-G chegou a essa compreensão de forma processual, ao longo da própria entrevista. Inicialmente declarou conceber o Estudo do Meio como sinônimo de campo, mas, ao ser convidada a elaborar sua concepção, foi progressivamente reconhecendo as etapas que estruturam a metodologia — preparação teórica, saída orientada e sistematização — e reposicionando o campo como uma das fases desse processo mais amplo. No questionário, assinalou simultaneamente as opções de que o campo é etapa do EdM e de que EdM equivale ao campo, posição híbrida que a entrevista ajudou a desambiguar.

A Prof-I articula essa compreensão com autocrítica sobre as condições de realização do Estudo do Meio na escola: "O trabalho de campo talvez esteja dentro do estudo do meio [...] O estudo do meio que se faz na escola é um pedacinho do estudo do meio que se faz em nível acadêmico".

Essa percepção de que o que se realiza na escola é uma versão reduzida do Estudo do Meio em sua concepção plena é recorrente entre os(as) docentes e aponta para a distância entre o ideal metodológico e as condições concretas de realização nas escolas públicas paranaenses.

A Prof-F, que no questionário assinalou que o Estudo do Meio pode ser realizado sem trabalho de campo, apresentou na entrevista uma concepção que supera essa posição inicial:

> O Estudo do Meio [é] o estudo de um espaço, de um determinado ambiente que pode ser explorado de forma didática, de forma pedagógica, de se ter um resultado, **que necessita de ferramentas, que necessita de uma pedagogia específica.** Foge-se do espaço escolar, com o objetivo de fazer com que aquilo que se estudou no espaço escolar, possa ser identificado em um espaço além daquele usual." (Prof-F, Entrevista, grifos nossos).

Destaca-se a compreensão de que o Estudo do Meio requer "ferramentas" e "pedagogia específica", evidenciando que não se trata de simples saída da escola, mas de processo estruturado que articula conhecimentos escolares com a observação e análise do espaço vivido.

Em síntese, o que une os(as) docentes desta perspectiva é a compreensão de que o Estudo do Meio é uma metodologia processual, na qual o trabalho de campo ocupa lugar privilegiado, articulado a etapas anteriores (preparação teórica, definição de objetivos, elaboração de roteiros) e posteriores (sistematização, socialização, produção de conhecimento). Essa concepção é a que mais se aproxima da tradição pedagógica consolidada na literatura e a que mais potencializa a função formativa do Estudo do Meio como instrumento de leitura crítica do espaço geográfico.

3**. Limitação do Estudo do Meio às ações diretas de campo**

Essa categoria reúne os(as) docentes que equiparam o Estudo do Meio ao trabalho de campo (23%), reduzindo-o exclusivamente às ações pontuais *in loco*, sem contemplar as etapas de preparação teórica e sistematização que caracterizam a metodologia em sua concepção plena. Entre os(as) entrevistados(as), a Prof-N exemplifica essa perspectiva ao descrever o Estudo do Meio como "estudo do conteúdo a partir de atividades práticas" — formulação que, embora valorize a dimensão experiencial, não distingue a saída de campo da metodologia como um todo. Essa concepção, construída inteiramente pela via da intuição e da memória afetiva, é representativa de um conjunto de docentes cujas práticas, embora legítimas e motivadoras, carecem de intencionalidade pedagógica explícita que as articule a um projeto mais amplo de formação geográfica.

4. **Estudo do Meio pode ocorrer sem trabalho de campo**

Em relação a ocorrência do Estudo do Meio sem o trabalho de campo, verificamos duas perspectivas: Estudo do Meio sem o trabalho de campo e; trabalho de campo como elemento privilegiado, mas não obrigatório.

a) **Estudo do Meio sem trabalho de campo.** Essa perspectiva, assinalada por 13% dos(as) respondentes ao questionário, está representada nas entrevistas pelos(as) Profs. B, C, D e M (19% do grupo), com variações internas relevantes. Em sua forma mais restrita, compreende o Estudo do Meio como prática realizável por meio de recursos mediados — fotografias, filmes, cartografia, tecnologias digitais e ambientes virtuais — quando o deslocamento físico é inviável. Contudo, a dissociação prolongada do campo pode reduzir a metodologia ao tecnicismo, empobrecendo a articulação teoria-prática e a formação integral dos(as) estudantes.

Os(as) Profs. C e D concebem o Estudo do Meio como prática cotidiana intrínseca à Geografia, que permeia a sala de aula e outros espaços, incluindo, sempre que possível, a aula de campo. Para eles, o Estudo do Meio "está dentro da sala e pode ir além", manifestando-se tanto em situações do cotidiano escolar, como o debate sobre o racionamento de água ou o preço dos alimentos nas diferentes estações do ano, quanto em saídas ao entorno da escola. Essa concepção ampliada não elimina o campo, mas o integra a uma prática pedagógica contínua, não reduzida a momentos pontuais de deslocamento.

A Prof-M, por sua vez, reconhece que o trabalho de campo é a etapa mais importante do Estudo do Meio, mas admite ter "pouco conhecimento" teórico sobre o conceito e recorre a recursos mediados — como o Google Earth e passeios virtuais — especialmente quando as condições logísticas e financeiras inviabilizam as saídas. Sua prática evidencia que a adaptação ao contexto

escolar não é necessariamente empobrecimento metodológico, desde que preservada a estrutura processual: planejamento, investigação e sistematização.

A Prof-B reconhece a possibilidade de realizar o Estudo do Meio sem campo, mas destaca o valor insubstituível da experiência direta: "tudo aquilo que você vê, que você vivencia na prática, você não esquece."

b) **O trabalho de campo como elemento privilegiado, mas não obrigatório.** Os(as) Profs. F e I representam uma posição intermediária: reconhecem o trabalho de campo como a etapa mais potente do Estudo do Meio, sem tomá-lo como condição exclusiva. No questionário, essa posição se expressa pela marcação simultânea das opções "pode ser realizado sem trabalho de campo" e "o trabalho de campo é uma etapa do Estudo do Meio".

O Prof-F estrutura a metodologia em três etapas (pré, durante e pós) e articula saídas de campo a práticas sem deslocamento físico, como o estudo do processo de urbanização com uso prévio do Google Earth ou a visita do responsável pela coleta seletiva à escola. A Prof-I define o Estudo do Meio como "projeto com objetivo, antes-durante-depois, parte teórica e prática e produto final", posicionando o campo como etapa central, mas reconhecendo que, nas condições da escola pública, ela frequentemente precisa ser adaptada, como no uso do Google Maps ou do Google Meet como formas mediadas de investigação do espaço. Ao reconhecer o campo como referência de qualidade sem torná-lo obrigatório, ambos(as) superam tanto a redução do Estudo do Meio ao campo quanto sua dissociação completa dele, preservando a estrutura processual da metodologia.

5**. Trabalho de campo nem sempre corresponde ao Estudo do Meio**

É qualitativamente significativo que 9% dos(as) respondentes ao questionário tenham assinalado que "a Aula/Trabalho de Campo nem sempre é Estudo do Meio." Essa posição revela processo de reflexão que sugere compreensão mais refinada das especificidades metodológicas de cada prática: a saída de campo é condição possível, mas não suficiente, para que se configure um Estudo do Meio. Esse entendimento converge com a formulação do Prof-K (categoria 2) e com a tradição pedagógica consolidada na literatura (Pontuschka, 2004), indicando que uma parcela dos(as) docentes distingue procedimento e metodologia, o que é importante para práticas mais intencionais e sistematizadas.

3.2.4 Questões metodológicas do Estudo do Meio

De modo geral, as atividades de Estudo do Meio realizadas pelos(as) docentes participantes contemplam características sistematizadas nos Cadernos PDE (Seção 3.1) e correspondem aos aspectos discutidos na literatura (Seção 2). Analisaremos, com base nos questionários e entrevistas, a inserção dessa metodologia nas práticas escolares, sua frequência em relação às demais metodologias e as etapas de realização.

Inserção e frequência do Estudo do Meio nas práticas escolares

Em resposta à Questão 19, os docentes avaliaram a importância das aulas e trabalhos de campo nas práticas escolares. A grande maioria, 85%, considera que essas práticas são eficientes para o ensino-aprendizagem de Geografia na Educação Básica e devem ser contempladas no planejamento; os 15% restantes responderam "às vezes".

Embora 95,8% dos docentes realizem aulas de campo, atividades extraclasse e práticas correlatas, dos quais 40% as denominam Estudo do Meio (Q 17, Gráfico 6), tais práticas não figuram entre as mais utilizadas no cotidiano escolar. Na Questão 16, que solicitava aos(às) docentes assinalar até seis práticas prioritárias, apenas 31% indicaram o Estudo do Meio e 33% citaram o trabalho de campo.

A Figura 9 apresenta, em nuvem de palavras, uma visão panorâmica das práticas assinaladas na Questão 16, cujo tamanho é proporcional à frequência de indicações; as frequências são detalhadas na análise a seguir.

A nuvem de palavras evidencia, de imediato, o peso das abordagens tradicionais: livro didático e aula expositiva dialogada destacam-se pelo tamanho expressivo, indicando sua predominância entre as práticas assinaladas. Mapas e maquetes, imagens e fotografias e atividades em grupos aparecem em posição intermediária, sinalizando esforço de diversificação metodológica, ainda que circunscrito, em sua maior parte, ao espaço da sala de aula e à mediação de representações espaciais. Em contraste, Estudo do Meio e aulas/trabalhos de campo ocupam posição visivelmente secundária na nuvem, reflexo direto dos 31% e 33% de indicações, respectivamente, evidenciando que, apesar de valorizadas em termos declarativos, essas práticas raramente integram o repertório cotidiano dos(as) docentes.

FIGURA 9 – Metodologias, linguagens e recursos mais utilizados pelos(as) docentes

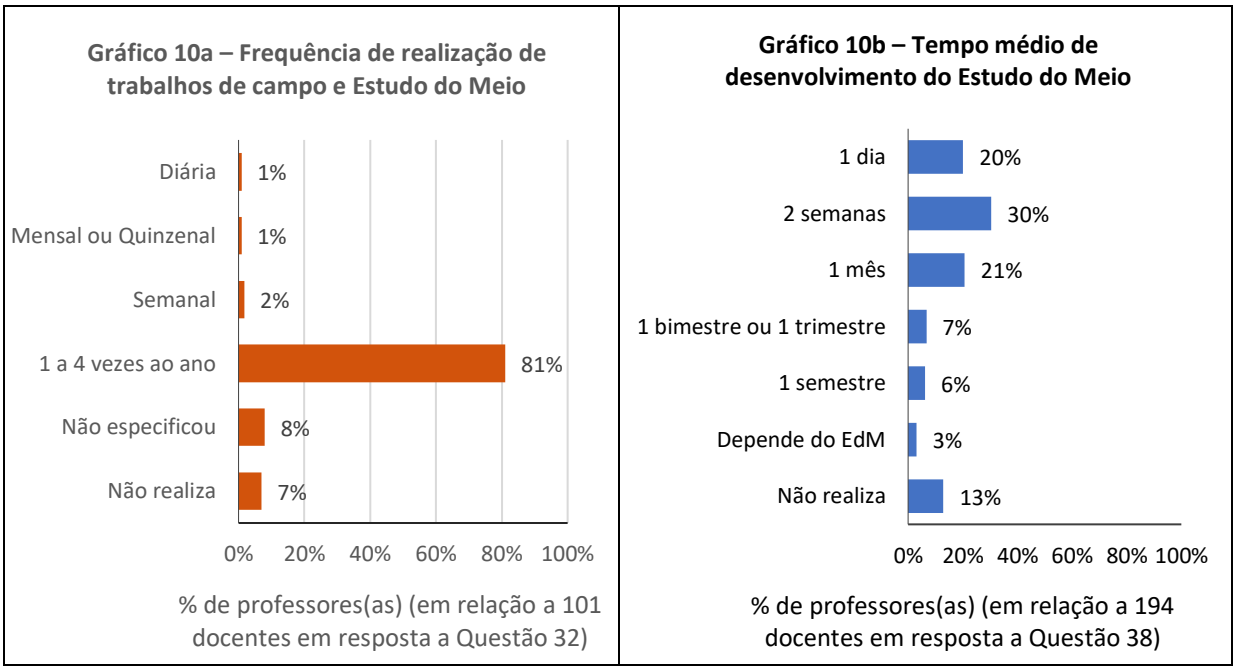
Fonte: Questionário respondido por 195 professores(as) de Geografia (Questão 16). Elaborado pela autora.

A utilização restrita do Estudo do Meio e do trabalho de campo, assinalados por apenas um terço dos(as) docentes entre suas práticas prioritárias, representa lacuna significativa, considerando a especificidade epistemológica da Geografia como ciência do espaço. Essa limitação evidencia obstáculos estruturais como restrições orçamentárias, sobrecarga docente, burocracias institucionais e insuficiências formativas, agravados pela cultura escolar conteudista e pela pressão de avaliações externas que privilegiam metodologias convencionais, aspectos recorrentemente apontados pelos(as) docentes nos Cadernos PDE, nos questionários e nas entrevistas.

Como tem sido recorrente nas interlocuções com os(as) docentes, o argumento de que o Estudo do Meio demanda muito tempo escolar aparece como um dos motivos para sua não realização. Por isso, incluímos no questionário perguntas sobre a frequência com que os(as) professores(as) desenvolvem o Estudo do Meio e sobre o tempo médio despendido para realizar essa atividade com os(as) estudantes. As respostas encontram-se representadas no Gráfico 10 (10a e 10b).

De acordo com o Gráfico 10a, a maioria (81%) realiza trabalhos de campo e Estudo do Meio de uma a quatro vezes por ano, indicando prática relativamente frequente, porém não regular. Chama atenção que 7% afirmaram não realizar essas atividades, sugerindo necessidade de incentivo e formação. Alguns(mas) professores(as) relatam trabalhos de campo diários, semanais, quinzenais ou mensais (5%), geralmente relacionados a hortas escolares e projetos de jardinagem.

GRÁFICO 10 – Frequência e tempo de realização de Estudo do Meio e práticas correlatas



Nota: A resposta não era obrigatória e nem todos(as) responderam todas as questões.

Fonte: Questionário respondido por 195 professores(as) (Q32/n=101; Q38/n=194). Elaborado pela autora). Elaborado pela autora.

O Gráfico 10b apresenta a distribuição do tempo médio dedicado ao Estudo do Meio, com base nas respostas dos professores(as) que responderam especificamente a essa questão. Organizamos a análise em quatro grupos:

1. Estudo do Meio ampliado (37%): Composto por professores(as) que realizam o Estudo do Meio entre 1 mês e 1 semestre, ou que afirmam que o tempo depende do projeto a ser desenvolvido. A ampliação temporal sugere maior compreensão da metodologia, envolvendo diferentes etapas, linguagens e recursos, possibilitando um Estudo do Meio mais integrado e aprofundado. Por exemplo, a Prof-E relatou projeto sobre patrimônio cultural local, desenvolvido ao longo de um semestre, envolvendo Geografia, História, Arte e Língua Portuguesa: "o Estudo do Meio foi o momento de contato direto com o patrimônio, mas antes estudamos conceitos, pesquisamos fontes, e depois produzimos textos, vídeos, exposição".

2. Estudo do Meio simplificado (31%): Professores(as) que realizam o Estudo do Meio em 2 semanas. Considerando que a carga horária pode variar nesses 15 dias — de 2 a 3 aulas semanais, podendo agregar mais disciplinas e ampliar o período —, inferimos uma abordagem mais condensada, que pode combinar práticas de campo com outras atividades mediante articulação interdisciplinar.

3. Estudo do Meio concentrado (20%): Professores(as) que realizam o Estudo do Meio em 1 dia, associando-o principalmente ao trabalho de campo. A atividade varia entre 50 minutos (uma aula) e 8 horas (quando há engajamento escolar envolvendo outras disciplinas e contraturno). Como toda atividade ocorre no mesmo dia, há pouco tempo para aprofundamento do estudo e socialização dos resultados.

4. Ausência de Estudo do Meio (13%): Professores(as) que não realizam o Estudo do Meio ou aqueles(as) que desenvolvem práticas semelhantes, mas não as reconhecem como tal. Esse grupo representa oportunidade para ampliar a compreensão e a aplicação da metodologia nas escolas.

Esses dados evidenciam que a qualidade do Estudo do Meio não é determinada pela sua extensão temporal, mas pela intencionalidade pedagógica, pelo rigor metodológico e pelo envolvimento efetivo de estudantes e professores. Um estudo concentrado em um dia, quando bem planejado e problematizado, pode ser tão formativo quanto um projeto desenvolvido ao longo de um semestre — desde que preserve seus princípios constitutivos: problematização da realidade, trabalho de campo, análise multiescalar e produção coletiva de conhecimento.

Nas entrevistas, identificamos situações semelhantes às do questionário: professores(as) que realizam Estudos do Meio mais curtos; professores(as) que desenvolvem Estudos do Meio com maior complexidade; e professores(as) que afirmaram desconhecer a metodologia, mas que, ao refletirem sobre ela, concluíram que "talvez" a realizassem.

No caso dos(as) professores(as) PDE, o tempo mínimo para desenvolver o Projeto de Intervenção Pedagógica era de 64 aulas, sendo 32 aulas efetivas com os(as) alunos(as), variando em média de 3 a 4 meses. Entretanto, como alguns(mas) desses(as) professores(as) compreendem o "Estudo do Meio" apenas como sinônimo de trabalho de campo, tendem a declarar que o tempo dedicado a essa metodologia é reduzido.

Contudo, ao analisarmos a estrutura completa dos projetos PDE, que incluem planejamento, fundamentação teórica, trabalho de campo, sistematização e socialização dos resultados, percebemos que, em vários casos, o projeto como um todo constitui um Estudo do Meio. Essa fragmentação conceitual revela compreensão limitada da metodologia: os(as) professores(as) executam todas as etapas do Estudo do Meio, mas não as reconhecem como tal, restringindo essa denominação apenas à prática de campo.

A utilização de diferentes linguagens também emerge como estratégia metodológica para a interdisciplinaridade. A Prof-I mencionou: "no Estudo do Meio sobre a cidade, os alunos produziram textos literários, fotografias, mapas, gráficos, maquetes. Cada linguagem permite

apreender aspectos diferentes do espaço". Essa multiplicidade de linguagens favorece a articulação entre áreas do conhecimento e contempla diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

Embora o Estudo do Meio demande tempo considerável, constitui investimento produtivo quando trabalhado como projeto integrador, permitindo articular conteúdos curriculares e conceitos disciplinares desenvolvendo múltiplas habilidades dos(as) estudantes.

Paradoxalmente, a questão do tempo escolar figura entre as principais dificuldades apontadas, acompanhada da preocupação em comprometer o currículo formal. No entanto, professores(as) mais experientes ou conectados(as) com a metodologia, especialmente quando organizados(as) em grupos multidisciplinares, conseguem superar essas barreiras, abrangendo diversos conteúdos de forma integrada.

Outro aspecto destacado refere-se à relação entre quantidade e qualidade das saídas. A Prof-B afirmou: "prefiro fazer menos saídas, mas bem planejadas e sistematizadas, do que muitas saídas superficiais". A Prof-M complementou: "o Estudo do Meio exige tempo: tempo para planejar, tempo para vivenciar, tempo para sistematizar. Não dá para fazer correndo". Essas manifestações articulam-se à discussão sobre intensificação do trabalho docente e escassez de tempo institucional para planejamento coletivo.

As entrevistas revelam que, quando existem condições adequadas (como hora-atividade conjunta, apoio da gestão escolar, flexibilidade curricular), a interdisciplinaridade se efetiva, produzindo experiências significativas de aprendizagem. Contudo, na ausência dessas condições, permanece como discurso, não se materializando em práticas. Essa constatação reforça que as discussões sobre interdisciplinaridade no Estudo do Meio devem contemplar não apenas a dimensão metodológica, mas também as condições institucionais, políticas e materiais necessárias à sua efetivação. A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, é questão de organização do trabalho escolar, valorização do trabalho colaborativo docente e políticas educacionais que favoreçam práticas integradoras. Sem essas condições, corre-se o risco de responsabilizar individualmente os professores por dificuldades que são, fundamentalmente, estruturais.

Organização e etapas do Estudo do Meio

A análise da metodologia tem como base as principais etapas do Estudo do Meio e como se apresentam nas práticas dos(as) professores(as) que responderam ao questionário e às entrevistas: I) Planejamento; II) O Estudo do Meio articulando estudos indiretos e diretos; III) A sistematização

dos conhecimentos construídos com a mediação docente e a socialização do trabalho entre pares; IV) Divulgação dos trabalhos na escola ou para a comunidade escolar.

Ressaltamos que, no limite da pesquisa, não identificamos todas essas etapas nas entrevistas com todos(as) os(as) docentes, mas, de forma geral, a maioria segue esse roteiro, ainda que muitos(as) considerem o Estudo do Meio apenas como a etapa do campo. Ao menos três etapas são contempladas. A Prof-L destacou a importância de estruturar o Estudo do Meio em três momentos articulados: "o pré-campo, onde contextualizamos, levantamos questões e preparamos instrumentos; o campo propriamente dito, onde observamos, coletamos dados e vivenciamos o espaço; e o pós-campo, onde sistematizamos, analisamos e socializamos os conhecimentos construídos". A Prof-G acrescentou que "cada etapa tem objetivos específicos e demanda estratégias diferenciadas. O erro é achar que o Estudo do Meio é só a saída. A preparação e a sistematização são tão importantes quanto o campo".

I – **Planejamento**

Para que o Estudo do Meio se efetive, é necessário que seja planejado e organizado pelos(as) professores(as) e, sempre que possível, com o envolvimento dos(as) estudantes e com apoio da escola e da comunidade.

No planejamento, é essencial considerar: a definição do local do campo, sua localização e como este lugar pode ser explorado; a viabilização do transporte; a organização da escola para a saída (quem acompanha, quem permanece); a preparação do lanche; a autorização dos pais; o agendamento dos locais de visita; a definição das atividades a serem realizadas; a forma de coleta de dados; se haverá entrevistas e como organizá-las; a elaboração do caderno de campo ou material similar. Alguns(mas) professores(as) organizam as atividades em três momentos: pré-aula (organização e planejamento), aula de campo (o que ocorre no campo) e pós-aula (sistematização dos resultados).

É importante também considerar: como serão articulados os conhecimentos sistematizados teoricamente pela ciência, os saberes cotidianos e os saberes construídos no estudo direto do/no/com o meio; de que forma serão integrados os conteúdos da Geografia com outras disciplinas; como serão abordados os elementos naturais (bióticos e abióticos), os elementos da produção humana e da vida em sociedade. É fundamental definir o que será priorizado, pois não é possível abarcar a compreensão da totalidade do meio, mas é possível responder aos principais objetivos propostos.

Considerando que, de acordo com Lopes e Pontuschka (2009), o Estudo do Meio inicia-se principalmente com o envolvimento dos sujeitos sociais, questionamos os(as) docentes sobre a iniciativa para sua realização (Questão 30). As respostas estão apresentadas no Gráfico 11.

GRÁFICO 11 – Iniciativas para o Estudo do Meio e práticas correlatas

Fonte: Elaborado pela autora com base em questionário respondido por 195 professores(as) (Q30/ n=144).

Os dados revelam que o Estudo do Meio nas escolas públicas paranaenses é uma prática movida pela iniciativa docente: 77% dos(as) professores(as) indicaram ser a própria motivação o ponto de partida. Esse dado, diz sobre a natureza dessa metodologia — ela exige comprometimento, planejamento e disposição para romper com a rotina escolar, o que raramente ocorre por imposição institucional.

A colaboração entre pares aparece como segunda força motriz: 33% dos(as) docentes mencionaram o convite de colegas e 23% o planejamento coletivo, somando uma dimensão colaborativa presente em mais da metade das experiências. Esse dado sugere que, quando o Estudo do Meio acontece, tende a criar redes de parceria pedagógica, o que reforça seu potencial como prática interdisciplinar e coletiva, não apenas individual.

O envolvimento dos(as) estudantes como iniciativa (24%), indica que, em parte das experiências, a metodologia alcança um nível de protagonismo discente em que os(as) próprios(as) alunos(as) demandam ou propõem a investigação do meio. Essa dimensão dialoga diretamente com

a perspectiva freireana de que o ponto de partida do processo educativo deve ser a curiosidade e a experiência vivida dos(as) educandos(as).

Em contrapartida, o apoio institucional, da escola e da equipe pedagógica, aparece em apenas 15% das respostas, o que evidencia uma lacuna significativa: o Estudo do Meio ainda depende, em larga medida, do esforço individual ou de pequenos grupos de docentes, sem o respaldo sistemático da gestão escolar. A participação da universidade, presente em 6% dos casos, indica que projetos de pesquisa, extensão e estágio supervisionado constituem uma via de articulação entre formação inicial e prática escolar, ainda que de alcance restrito.

Esses dados confirmam que o Estudo do Meio, para se consolidar como metodologia estruturante do ensino de Geografia, precisa superar o voluntarismo docente e avançar em direção a uma cultura institucional que o reconheça como prática coletiva e planejada. Como propõem Lopes e Pontuschka (2009), seu ponto de partida é a escolha de um meio a ser investigado, a problematização da realidade, o recorte temático, a definição de objetivos e a organização das ações entre os envolvidos — processo que demanda tempo, apoio pedagógico e condições institucionais que os dados aqui analisados ainda apontam como insuficientes.

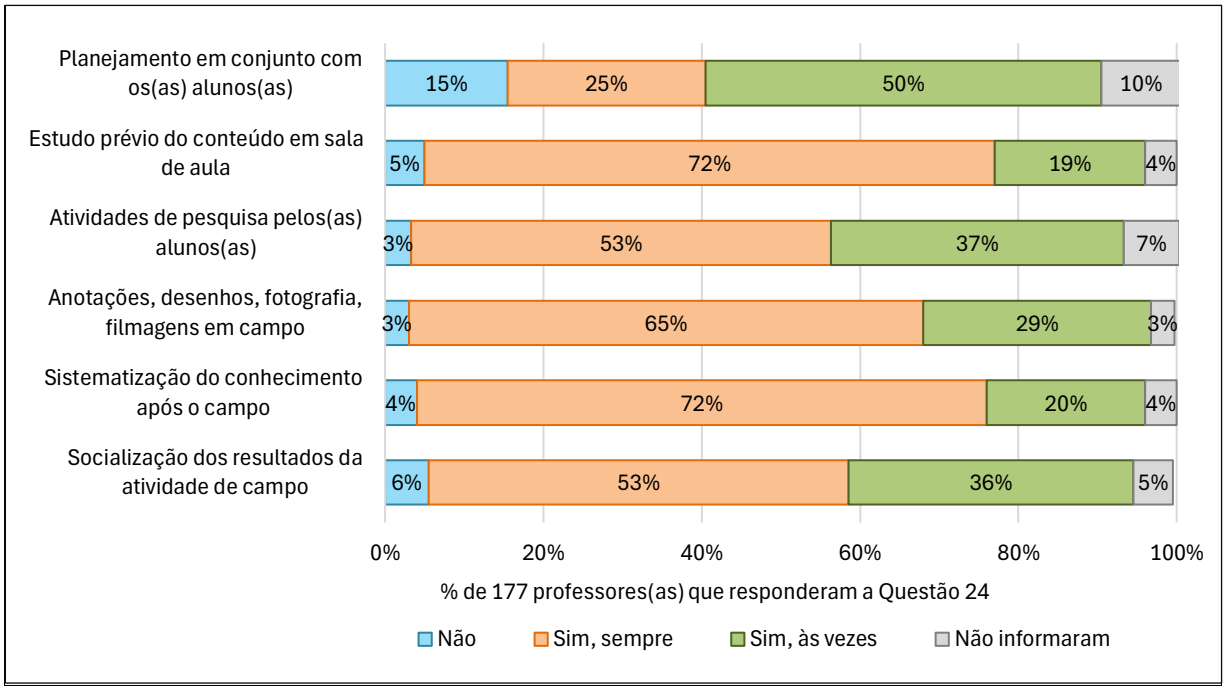
A forma como os(as) professores(as) desenvolvem o Estudo do Meio e práticas correlatas está detalhada no Gráfico 12.

A maioria dos(as) docentes integra as principais etapas da metodologia. O estudo prévio do conteúdo em sala de aula e a sistematização do conhecimento após o campo são as etapas mais consolidadas (72% "sempre"), seguidas da realização de anotações, desenhos, registros fotográficos e filmagens em campo (65% "sempre").

O planejamento conjunto com os(as) alunos(as) é o aspecto menos recorrente: 25% o realizam sempre, 50% às vezes e 15% nunca o realizam. Esse dado merece atenção, pois, conforme Lopes e Pontuschka (2009), o envolvimento dos(as) estudantes no planejamento é elemento central para que o Estudo do Meio se constitua como prática efetivamente participativa. É compreensível, contudo, que a dinâmica escolar nem sempre possibilite essa participação, uma vez que demanda tempo adicional, recurso frequentemente escasso na rotina docente.

A socialização dos resultados é praticada por 53% dos(as) professores(as) e às vezes por 36%. O dado de que 6% não trabalham essa etapa sugere um ponto de atenção na reestruturação das práticas escolares do Estudo do Meio.

GRÁFICO 12 – Aspectos da realização do trabalho de campo pelos(as) professores(as)



Fonte: Questionário respondido por 195 professores(as) (Q24/n=177). Elaborado pela autora.

Nas entrevistas, o Prof-A destacou a importância do aprofundamento temático e do envolvimento discente, evidenciando que o planejamento do Estudo do Meio não é pontual, mas estrategicamente integrado ao planejamento curricular anual, articulando-se aos conteúdos programáticos de forma sequencial e intencional. Essa abordagem revela um alinhamento entre metodologia e currículo, em que a aula de campo é planejada em função da progressão dos conteúdos, demonstrando uma concepção de ensino que prioriza a coerência pedagógica sobre a espontaneidade ou pressão dos(as) estudantes. Enfatizou também a formação continuada autônoma do(a) professor(a) e o planejamento da pesquisa complementar dos(as) estudantes como elementos essenciais de uma metodologia sistematizada:

> Para fazer algo verdadeiramente diferenciado, é preciso seguir alguns passos fundamentais. **Primeiro, você deve buscar todo o conhecimento possível sobre o tema. Segundo, é essencial ter objetivos bem definidos para cada etapa**. Quais são os objetivos? O que eu realmente quero alcançar? Quando saio com meus alunos para uma atividade de campo, preciso ter clareza sobre o que quero que eles observem e aprendam. Por isso, sempre comunico isso antecipadamente: "Olha, nós vamos observar isso e aquilo, certo?" Os alunos frequentemente me perguntam: "Professor, faz tanto tempo que não temos aula de campo..." E eu sempre respondo: "**Quando chegarmos ao conteúdo que realmente necessita da aula de campo, aí sim eu marco com vocês** [...]" Então, esse planejamento e essa organização são fundamentais. Preciso definir também quais complementos são necessários, **além daquilo que já passei para os alunos, e o que eles precisam pesquisar e aprofundar**. (Prof. A, Entrevista). (Grifos nossos).

A Prof-B amplia a compreensão do Estudo do Meio ao argumentar que os fatos do lugar não se explicam apenas no lugar. Sua fala articula três elementos centrais: o Estudo do Meio pode ocorrer em ambientes distintos do cotidiano do(a) estudante; exige planejamento com objetivos e etapas claras; e admite duas abordagens, uma restritiva, focada no local, e outra ampliada, que conecta o lugar a contextos espaciais e temporais mais amplos. Essa distinção revela uma concepção de planejamento que prioriza a complexidade conceitual, a análise multiescalar (local-regional-global), a dimensão temporal (geológica, histórica) e a articulação interdisciplinar (Geografia, História, Geologia, Biologia), tendo a formação do pensamento crítico como critério orientador:

> [...] com o aluno, a gente nunca pode ficar apenas no espaço que ele vive. Posso começar por ali ou terminar por ali, mas preciso ter um referencial amplo para chegar a essa compreensão. Por exemplo, se vou fazer com meus alunos uma viagem para Foz do Iguaçu, tudo deve estar trabalhado dentro do conteúdo planejado. Posso fazer uma viagem e propor um estudo do meio local, perguntando: que tipo de vegetação tem lá? Que tipo de relevo? Como é a economia daquela cidade? Como aquele lugar se formou? Posso pensar na evolução do planeta Terra, mas isso fica muito restrito. Então, se eu mostrar primeiro o plano geral, se eu localizar aquilo no mundo, se eu explicar como aquilo aconteceu dentro da geologia, se eu mostrar os aspectos históricos de como foi aquela cidade, como foi a imigração daquele lugar – um território que não foi sempre brasileiro, já foi espanhol –, acredito que mudamos a visão do aluno. Então, sempre temos duas opções. **Posso fazer um Estudo do Meio em que levo meu aluno a entender que aquilo não acontece por acaso, e acredito que assim ele aprende mais. Ou posso ficar numa abordagem mais centrada e pequena. Ele conhece o lugar, sabe por que está ali, como existiu, mas terá mais dificuldade para relacionar com outras coisas**. (Profa. B, Entrevista). (Grifos nossos).

A Prof. I questiona a viabilidade de um Estudo do Meio aprofundado na educação básica, evidenciando a tensão entre o ideal metodológico e as condições reais de trabalho, e destacando que o planejamento precisa considerar as limitações de tempo e fazer escolhas viáveis:

> Então eu penso que o Estudo do Meio pode ser feito como um trabalho acadêmico, em nível de graduação. E o que a gente faz na escola é mais um trabalhinho de campo mesmo, um pedacinho, porque eu vejo que **na dinâmica da escola tudo é muito rápido e não dá para fazer uma coisa muito aprofundada**. (Profa. I, Entrevista).

A distinção estabelecida pela Prof. I entre "Estudo do Meio acadêmico" e "trabalhinho de campo escolar" revela uma concepção restritiva, que compreende o Estudo do Meio exclusivamente em sua versão acadêmica, sem considerar suas possibilidades de transposição didática para a dinâmica escolar

Em contraposição, a Prof. G enfatizou que a compreensão dos conteúdos geográficos e do meio em estudo depende da articulação entre teoria e prática, sendo necessário realizar um recorte do espaço geográfico. Destacou o roteiro de campo como instrumento pedagógico essencial para

orientar a observação e a análise, visando desenvolver a competência de leitura geográfica do cotidiano e possibilitar conexões conceituais que não ocorreriam espontaneamente:

> Então você está fazendo um estudo de uma parte do espaço geográfico, mas esse estudo é mais direcionado de acordo com o conteúdo que foi trabalhado lá na sala de aula. **E o roteiro que os(as) alunos(as) têm também, possibilitará com que esses alunos façam uma análise, uma observação sobre esse meio, que ele não faria na sala de aula ou que ele não faria no dia a dia dele normal**. Nem que fosse o caminho dele de casa para a escola ou da escola para casa, ele não faria esse tipo de leitura. E com a mediação da professora e com essa relação com a teoria que ele teve lá na sala de aula eu entendo que ele vai conseguir fazer algumas conexões que por si só ele não faria. (Profa. G, Entrevista). (Grifos nossos).

Essa perspectiva, ao hierarquizar as práticas e diminuir o potencial formativo da experiência escolar por meio do termo "trabalhinho", pode limitar as possibilidades dessa metodologia na formação dos(as) estudantes da educação básica, contrariando o que a literatura especializada tem demonstrado sobre seu potencial pedagógico (Bittencourt, 2008; Bueno, 2009; Fernandes, 2008, 2011; Lopes; Pontuschka, 2009; Lopes, 2013; Nidelcoff, 1988; Zabala, 2008).

Contudo, é fundamental reconhecer que a fala da professora expressa suas condições concretas de trabalho e sua compreensão situada da prática docente. Essa percepção, longe de ser descartada, oferece *insights* importantes sobre os desafios estruturais enfrentados pelos(as) educadores(as) e sobre como as limitações institucionais, tempo escasso, falta de recursos, dinâmica acelerada, podem influenciar as concepções docentes acerca das metodologias de ensino.

Assim, embora sua visão possa restringir o potencial formativo do Estudo do Meio, ela evidencia tensões reais entre ideais pedagógicos e realidade escolar, contribuindo para uma compreensão mais complexa das percepções docentes sobre essa prática educativa.

Na escola em que trabalham a Prof. C e o Prof. D, o trabalho de campo é previsto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do colégio e deve ser realizado mediante projetos. Entretanto, ambos ressaltam que a autonomia para decidir se o realizará e de que forma fica a cargo do(a) professor(a). Esses(as) docentes enfatizam a importância da organização ao longo do ano letivo, considerando aspectos climáticos, calendário escolar, perfil das turmas e a necessidade de otimizar as saídas de campo, contemplando múltiplas temáticas quando há limitações de frequência:

> Só que realmente, a gente tem que ver isso ao longo do ano, tem que planejar também a época do ano que vai. Quais são as turmas, né? Qual é o perfil? Para poder fazer isso, porque a gente não pode fazer sempre. Então, no momento que a gente faz, a gente faz é aproveitando o máximo que dá. A gente procura colocar na bagagem tudo que a gente pode trazer dentro, de conhecimento (Profs.(as) C e D, Entrevista).

Nas escolas estaduais e federais, a realização de atividades de campo é condicionada à elaboração e aprovação de um projeto institucional. Uma vez que a maioria dos(as) professores(as)

compreende a aula de campo como Estudo do Meio, infere-se que essa prática é desenvolvida no âmbito de projetos de ensino.

II – **Estudos diretos e indiretos do Meio e a realidade dos estudantes.**

O Estudo do Meio é realizado pela maioria dos(as) professores(as) entrevistados(as), articulando conhecimentos teóricos sistematizados com pesquisas e aulas de campo. Há preocupação docente tanto com a compreensão da realidade vivida pelos(as) estudantes quanto com um estudo ampliado do meio, visando compreender aspectos da realidade que não se explicam apenas a partir do local. Assim, tanto o Estudo do Meio baseado em conhecimentos previamente sistematizados quanto as pesquisas orientadas em campo, em que o(a) estudante tem contato direto com a realidade, são fundamentais.

Nessa perspectiva, é importante considerar que, em uma sociedade urbanizada, a vida também acontece no campo, e que o Estudo do Meio precisa contemplar essas realidades distintas, como meios que se integram em um Meio maior. A significação do que o(a) estudante aprende na escola precisa estar relacionada à sua vida e projetar seu futuro.

As especificidades territoriais e socioculturais demandam adaptações metodológicas no Estudo do Meio. O Prof. A, ao ser questionado sobre diferenças entre trabalhar com alunos(as) do campo e da cidade, respondeu afirmativamente, evidenciando como o território de origem dos(as) estudantes influencia as estratégias pedagógicas adotadas. Para estudantes do campo, o professor parte de suas vivências cotidianas com a agricultura, exemplificando:

> Muda bastante. Eu faço um trabalho com o ensino médio que é o estudo das lavouras e dos ciclos. Desde o início da preparação do solo, o plantio, o desenvolvimento da planta. Quando ela começa a amadurecer; a gente faz outra visita; e por fim, na colheita. Então tem várias perguntas, que os(as) alunos(as) próprios elaboram. E eles vão respondendo nas aulas de campo, tentando responder aquilo que perguntaram, o que queriam ver lá. Fazem a entrevista com o agricultor para saber o tipo de plantio — se é de inverno, se é de verão —, qual o ciclo, quais as sementes, quais os produtos que foram utilizados, qual o custo daquela produção. E, lá no final, culminando com o resultado daquela produção. (Prof-A, Entrevista)

O Prof-A explica ainda que não deixa de trabalhar com esses estudantes o meio urbano do distrito onde está a escola, e que ao realizar o Estudo do Meio, alia a aula de campo a instrumentos tecnológicos, como fotografia e filmagens dos problemas urbanos pelos estudantes.

A Prof - B destacou a importância da observação empírica dos elementos do meio no ensino dos conteúdos relacionados à compreensão do tempo e do clima. Relatou que, com pequenas intervenções, realizou experiências significativas com os(as) alunos(as), permitindo-lhes relacionar o conteúdo escolar à própria vida. Sugeriu que, ao ensinar sobre tempo e clima, o professor pode

solicitar que os estudantes observem a água fervendo na panela ou o orvalho sobre o carro pela manhã. Destacou ainda a importância da observação sensível dos elementos do tempo, complementando que "quando leva os alunos a pensarem além do que está ali nas páginas do livro didático, o texto fica mais fácil de entender.

> Então, quando eu começo a colocar para eles os exemplos práticos, peço para eles fazerem uma observação: "Eu quero saber como está a temperatura às dezoito horas, depois quero que vocês vejam às vinte e duas horas, às duas horas, às oito da manhã." Então, eles começaram a viver isso de uma maneira diferente. (Prof-B, Entrevista).

A Prof-C e o Prof-D, por compreenderem o Estudo do Meio como o próprio estudo da Geografia, citam diferentes formas de organização na própria sala de aula, com observação diária do meio, como as condições do tempo atmosférico, trilhas urbanas, oficinas e construção de equipamentos para observação dos elementos do meio e para orientação: bússola, relógio de sol, microclima.

O trabalho de campo com saídas escolares ou no próprio meio escolar é considerado uma das etapas mais importantes do Estudo do Meio por alguns pesquisadores (Lopes; Pontuschka, 2009), principalmente por promover a imersão dos estudantes na realidade estudada e por mobilizar professores(as) e estudantes para atividades além dos muros da escola. Essa imersão pode ocorrer de duas formas complementares:

a) **Imersão indireta no Meio estudado**: Atividades de estudo e pesquisa de dados e informações "de segunda mão" já sistematizados sobre a temática, a problemática a ser investigada, os objetos e objetivos de estudo. Essa atividade requer disponibilidade de recursos tecnológicos para pesquisas, livros e revistas científicas, mapas, computadores, acesso à internet, documentários, filmes, jogos pedagógicos, literatura, entre outros.

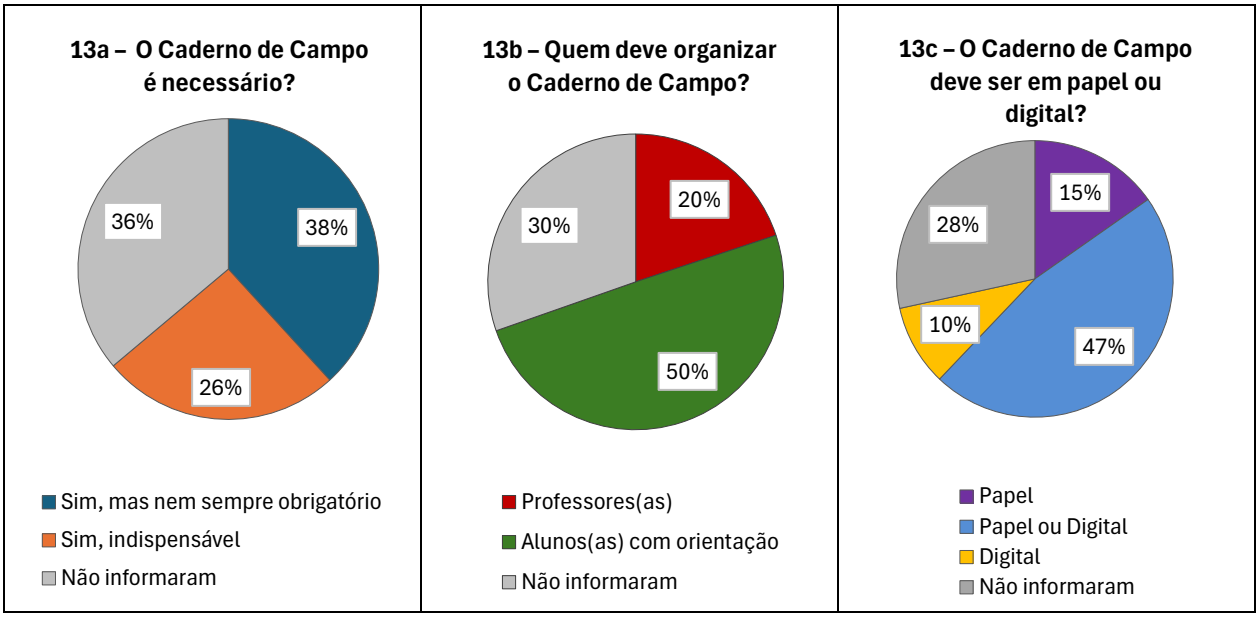
b) **Imersão direta no Meio estudado**: Trabalho de campo/aula de campo. A imersão direta no meio estudado geralmente é denominada aula de campo ou trabalho de campo, mas, como já mencionamos, tem outras denominações. Essa modalidade requer a aula in loco, no meio estudado, que pode ser no meio escolar, no entorno, no meio familiar ou em outros lugares. Quando o Estudo do Meio inclui lugares fora do prédio escolar ou distantes, demanda recursos extras, como contratação de ônibus e preocupações adicionais em relação à segurança dos envolvidos e à logística da saída da escola.

Entre os instrumentos de campo, destacamos a investigação sobre o uso do **caderno de campo**. O caderno de campo não se limita a um espaço de anotações, mas configura um instrumento

de construção do conhecimento de forma reflexiva e crítica, um espaço de diálogo entre o(a) aluno(a) e a realidade observada (Lopes e Pontuschka, 2009).

Os(as) professores(as) que responderam ao questionário também consideram o caderno de campo uma ferramenta pedagógica importante nas aulas de campo, conforme evidenciado pelas respostas da Questão 27, apresentadas no Gráfico 13 (13a, 13b e 13c).

GRÁFICO 13 – Utilização do caderno de campo



Fonte: Elaborado pela autora. Dados: Questionário (N=195; Q27: n=190).

Nota: Nenhum(a) docente afirmou que o caderno de campo é desnecessário; entretanto, muitos não assinalaram alternativas. Questão de múltipla escolha.

Os dados evidenciam que a maioria dos(as) docentes reconhece a importância do caderno de campo, embora mais de um terço não o considere um elemento obrigatório, o que sugere uma concepção ainda circunstancial de seu uso, dissociada de sua potencial dimensão reflexiva e formativa (Gráfico 13a). No que se refere à autoria, aproximadamente metade dos(as) professores(as) envolve os(as) estudantes na elaboração do registro de campo com orientação docente, apontando para uma perspectiva de protagonismo discente mediado, coerente com os princípios do Estudo do Meio como metodologia ativa (Gráfico 13b). Quanto ao formato, os dados indicam abertura às tecnologias digitais, sem que o suporte em papel seja descartado — o que revela flexibilidade diante das condições materiais das escolas e das transformações tecnológicas contemporâneas (Gráfico 13c).

III – **A sistematização dos conhecimentos**

O Prof. A destaca a importância do compartilhamento dos dados pesquisados e da sistematização do conhecimento. Após a realização do trabalho de campo, os(as) alunos(as) se organizam em equipes para apresentar e compartilhar os dados e informações pesquisadas:

> [...] E **tudo aquilo que eles fazem juntos, depois é compartilhado dentro de sala de aula** em apresentação dos trabalhos. Então, as equipes se organizam e apresentam os trabalhos, e vão respondendo perguntas. **Aquilo que eles não conseguem – porque, os alunos não conseguem tudo, eu vou auxiliando-os**. (Grifos nosso).

Essa socialização em sala de aula é fundamental, pois permite que todos(as) os(as) estudantes tenham acesso ao conhecimento construído por cada grupo. O professor também desempenha papel importante nesse processo, atuando como mediador. Ele auxilia os(as) alunos(as) a sistematizarem e complementarem as informações apresentadas, preenchendo eventuais lacunas. Além disso, o professor menciona que o Estudo do Meio resulta na produção de diversos materiais, como vídeos, fotografias e publicações. Isso demonstra que os(as) alunos(as) não apenas coletam dados, mas também os organizam e os transformam em produtos concretos, enriquecendo o processo de aprendizagem.

IV – **Divulgação dos trabalhos para a comunidade escolar**

Compartilhar os conhecimentos adquiridos no Estudo do Meio com a comunidade amplia o aprendizado e enriquece a experiência educativa. Neste aspecto, o Prof. A ressalta a importância da valorização do trabalho dos(as) estudantes para além da escola, da socialização com a comunidade externa também: "E outra coisa que eles adoram aqui é quando eu divulgo o trabalho deles na rede, os pais adoram". Essa prática permite que os(as) alunos(as) consolidem o que aprenderam ao explicar e apresentar suas descobertas, desenvolvendo habilidades de comunicação. Além disso, valoriza o trabalho dos(as) estudantes, gerando orgulho e pertencimento, enquanto promove a conscientização sobre questões locais. A interação entre a escola e a comunidade cria redes de aprendizado, onde todos podem contribuir e se beneficiar, formando cidadãos críticos e engajados.

O Prof. P destaca a importância de ensinar os(as) estudantes não apenas a coletarem dados em campo, mas principalmente a analisarem e apresentarem essas informações de forma clara e organizada. Para ele, essa etapa é fundamental para que o trabalho de pesquisa tenha real significado pedagógico. Exemplificando com uma atividade que estava desenvolvendo no período da entrevista, o professor explicou: Prof. P destaca a importância de ensinar os(as) estudantes a analisarem os dados coletados em campo, exemplificando com uma atividade que estava desenvolvendo no período da entrevista:

> **Uma coisa que eu estou desenvolvendo com eles é a questão da apresentação dos dados**, que não adianta nada a gente conseguir fazer um trabalho bem legal de campo, de pesquisa e não souber apresentar os dados. Na verdade, para a parte da apresentação, o que que eles fizeram? Pegaram todas aquelas respostas que coletaram no campo, transcreveram, organizaram as fotos [...]. Aí, agora eles estão finalizando com uma parceria com uma professora aqui da escola. Como eu comentei, aqui no colégio se trabalha em tempo integral, então temos essa vantagem da carga horária ampliada, que permite transformar todo esse material em uma apresentação em slides". (Grifo nosso).

A realização de atividades de campo e a apresentação dos dados coletados são etapas essenciais no processo educativo, destacando a importância da sistematização das informações. O professor ressalta que, mesmo com um bom trabalho de campo, a falta de uma apresentação adequada pode comprometer o aprendizado.

A parceria com outros(as) professores(as) neste processo enriquece a atividade com abordagem interdisciplinar. A montagem da apresentação em slides estimula os(as) alunos(as) a comunicarem suas descobertas de forma clara e atrativa. Além disso, a estrutura de escola de tempo integral, com carga horária ampliada, oferece o tempo necessário para que os(as) alunos(as) se aprofundem nas questões estudadas, assegurando a qualidade do aprendizado.

Não identificamos o Estudo do Meio plenamente estabelecido como método de ensino no sentido sistematizado por Pontuschka (1994), mas um esforço docente significativo para construir um olhar crítico e dialético sobre a realidade junto aos(às) estudantes. Observamos ainda que coexistem, entremeadas à perspectiva crítica, práticas tradicionais e pragmáticas/tecnicistas, o que não deve ser compreendido como limitação docente, mas como reflexo das contradições de um meio socioeducativo historicamente constituído. Essa realidade evidencia o desafio enfrentado pelos(as) professores(as) que, mesmo inseridos(as) em estruturas escolares tradicionais — marcadas por restrições orçamentárias, sobrecarga de trabalho, burocracias institucionais e pressões de avaliações externas —, buscam implementar metodologias críticas e transformadoras no cotidiano escolar.

3.2.5 Estudo do Meio e interdisciplinaridade

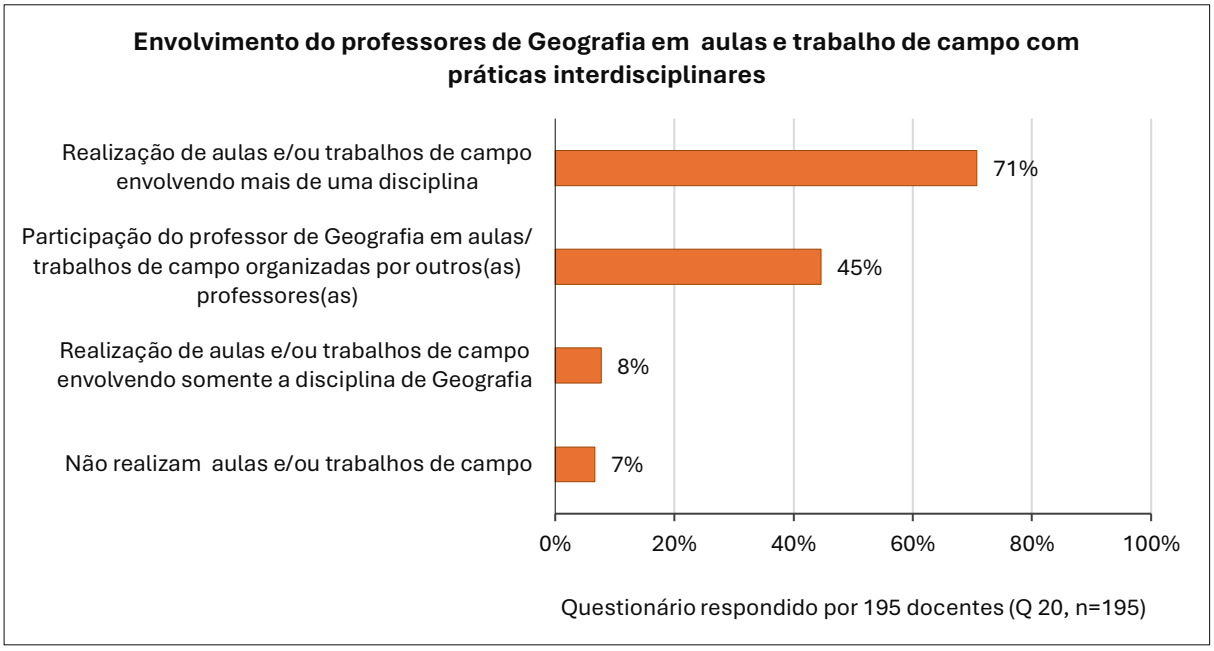
Nesta seção investigamos como a interdisciplinaridade se manifesta no Estudo do Meio e nos trabalhos de campo desenvolvidos por docentes paranaenses no cotidiano escolar a partir dos questionários e das entrevistas com os docentes.

Os dados dos questionários: potencial e limites da percepção docente

Os dados da Questão 20 revelam um cenário expressivo de abertura à interdisciplinaridade entre os(as) docentes de Geografia (Gráfico 14).

A grande maioria, 93%, integra diferentes áreas do conhecimento em suas aulas e trabalhos de campo: 71% desenvolvem atividades envolvendo mais de uma disciplina, e 45% participam de saídas organizadas por docentes de outras áreas, o que não exclui a possibilidade de também proporem as suas próprias. Em contraste, apenas 8% restringem o trabalho de campo exclusivamente à Geografia, e 7% não realizam esse tipo de atividade. O conjunto dos dados indica que a colaboração entre disciplinas é prática predominante entre os(as) docentes investigados(as) — o que revela disposição favorável à construção coletiva do conhecimento e, consequentemente, ao fortalecimento do Estudo do Meio como metodologia. Afinal, o trabalho de campo e a integração interdisciplinar constituem a base estruturante dessa metodologia.

GRÁFICO 14 – Estudo do Meio, aula e trabalho de campo interdisciplinar



Fonte: Questionário com 195 docentes, Q 20. Elaborado pela autora.

Estratégias de articulação interdisciplinar entre os(as) professores(as) entrevistados(as)

As entrevistas evidenciaram a relevância atribuída à interdisciplinaridade no Estudo do Meio, com variações significativas em profundidade, continuidade e modalidade — distinções que os percentuais do questionário não capturam.

A partir dos relatos, foram identificadas quatro categorias de perfis docentes, diferenciados pela modalidade e continuidade da articulação interdisciplinar. Essas categorias não são excludentes: um mesmo docente pode transitar entre perfis conforme o contexto institucional ou as condições disponíveis.

O detalhamento dos depoimentos variou, refletindo diferentes trajetórias e graus de envolvimento com o Estudo do Meio. Essa categorização encontra sustentação em Tardif (2002), para quem os saberes docentes são plurais, temporais e situados — constituídos ao longo da trajetória profissional em interação com os contextos institucionais.

Cada professor(a) foi alocado(a) na categoria que melhor representa a prática predominante relatada no momento da entrevista.

1**. Integração interdisciplinar efetiva.** Esse grupo reúne docentes com maior facilidade para viabilizar práticas interdisciplinares no Estudo do Meio por meio de planejamento conjunto com colegas de outras áreas. Isso não significa que toda prática seja interdisciplinar ou sistemática, mas que esses(as) professores(as) dispõem de condições — relacionais, institucionais e pedagógicas — que tornam a articulação colaborativa mais viável. Caracterizam-se por relações consolidadas com colegas e por atuarem em contextos que favorecem o diálogo: escolas do campo, de menor porte ou de tempo integral. O que os distingue dos demais grupos é a maior capacidade de contornar obstáculos estruturais mediante negociação e aproveitamento das condições disponíveis.

O Prof-A, com mais de 35 anos de experiência e vínculo efetivo em escola do campo, integrou aulas de campo, reconhecidas como Estudo do Meio na entrevista, ao cotidiano pedagógico, com atividades no entorno escolar voltadas à compreensão do meio rural. Costuma convidar colegas de outras disciplinas, ressaltando a importância dos saberes especializados de cada área:

> Eu valorizo muito a interdisciplinaridade: com a Língua Portuguesa, trabalho a produção textual, a correção e a organização dos textos escritos; com os professores de Biologia e Química, abordo a questão dos elementos químicos e daquilo que é utilizado nas lavouras [...]. Já com o professor de História, com quem tenho uma amizade de longa data, a parceria é constante: ele sempre traz os fatos históricos para enriquecer as discussões [...]. Aqui na escola, nós conseguimos desenvolver esse trabalho interdisciplinar, talvez por se tratar de uma escola pequena, onde todos se conhecem bem [...]" (Prof-A, entrevista).

O Prof-P, com cerca de cinco anos de experiência em escola do campo, relatou práticas interdisciplinares com a professora de Língua Portuguesa, articulando aulas de campo à pesquisa científica. Destaca o planejamento coletivo não como divisão de tarefas, mas como construção conjunta de objetivos e instrumentos integrados.

Os relatos indicam que o fazer interdisciplinar colaborativo depende menos do tempo de magistério e mais do vínculo com a escola e seu contexto, associado ao perfil docente — envolvimento, pertencimento e afinidade com pedagogias ativas. Ainda assim, mesmo entre esses professores, práticas de Estudo do Meio dessa natureza não fazem parte do cotidiano escolar, permanecendo como eventos esporádicos. Esses professores também têm dificuldades na integração interdisciplinar envolvendo colegas de outras disciplinas, e em muitas vezes, essa integração é parcial ou não se efetiva.

2. **Integração interdisciplinar parcial.** Este grupo caracteriza-se por docentes que reconhecem o valor da interdisciplinaridade e fazem tentativas concretas de envolver colegas, mas enfrentam obstáculos estruturais significativos, como horários rígidos, sobrecarga docente, dificuldade em encontrar colegas disponíveis e abertos a parcerias, além de uma cultura escolar de isolamento. Enquanto alguns(as) obtêm êxito eventual na articulação, chegando a envolver colegas em etapas específicas do trabalho de campo, outros(as) relatam tentativas sistemáticas que não se concretizaram.

O Prof-O identifica a falta de hora-atividade como principal limitador para ir além dessa modalidade: "A nossa hora-atividade dá para fazer o feijão com arroz [...]. Quando a gente vai além do feijão com arroz, sempre precisa levar esse trabalho para casa." (Prof-O, entrevista).

A Prof-B, que leciona Geografia e História, tem facilidade em integrar os conteúdos dessas disciplinas e realizou diversas atividades em parceria com uma colega de Geografia, hoje aposentada. Observa, contudo, que a maioria dos(as) colegas não deseja envolver-se na organização das atividades — por isso, articula-se diretamente com os(as) estudantes, sempre convidando algum(a) docente para acompanhar os trabalhos de campo. Com mais de 30 anos de experiência e paixão pela docência, mantém o ânimo para essas práticas, demonstrando protagonismo, autonomia e resiliência pedagógica.

Os Profs. C e D atuam em escola de grande porte, com um estrutura organizacional complexa, e reconheceram suas práticas como Estudo do Meio durante a entrevista. Buscam promover essa prática de forma integrada, mas encontram obstáculos logísticos consideráveis. A Prof-C explica: "Há interesse, professores podem até acompanhar, mas é a própria logística da escola que dificulta — se um professor se ausentar, se dois se ausentarem, cria um transtorno, porque temos seis aulas. Mas há possibilidade sim; bem-organizado, não tem problema". O Prof-D, corrobora esse diagnóstico. Ambos confirmam que o problema está na falta de condições estruturais. O Prof-K relatou tentativas de articulação com professores(as) de outras disciplinas que não se efetivaram, identificando resistência generalizada entre os colegas.

Os relatos deste grupo, confirmando a análise da seção 3.1.5, revelam que além da disposição docente, a interdisciplinaridade requer transformações na organização escolar.

3**. Integração interdisciplinar descontinuada.** Esse grupo é formado por docentes que já desenvolveram práticas interdisciplinares e articularam colaborações efetivas com colegas, mas que as interromperam por razões diversas: mudanças institucionais, saída ou aposentadoria de parceiros(as), pandemia, alterações no contexto de trabalho ou imposições burocráticas crescentes. Valorizam essas experiências e reconhecem sua riqueza pedagógica, mas consideram que o contexto institucional atual não oferece condições adequadas para retomá-las.

A Prof-E exemplifica esse perfil ao descrever a parceria que realizou com um professor de Química:

> O [Prof-colega] queria fazer muito trabalho de campo e eu também. Ele trouxe a sugestão, quando vi todo o material que ele tinha [...], eu falei: "Agora só vou organizar dentro da Geografia o que eu vou trabalhar!' [...] Inclusive nós dois fomos antes conhecer os lugares do campo, fizemos roteiros com nosso carro [...]. Depois, quando levamos os alunos, foi uma manhã toda muito trabalhosa. (Prof-E, entrevista).

A afinidade com o colega e os objetivos comuns foram determinantes para o trabalho conjunto. A descontinuidade da parceria, e da realização de práticas semelhantes, deveu-se à saída do colega da escola e às mudanças nas próprias condições de trabalho da professora.

O Prof-H ilustra com precisão como constrangimentos burocráticos recentes eliminaram as condições para o planejamento coletivo. A obrigatoriedade de postagem diária nas plataformas da SEED, somada a prazos rígidos e avaliações externas, tornou inviável o desenvolvimento de projetos de maior duração:

> Nós ficamos muito debaixo de datas e de prazos [...]. Esse projeto vai durar uma quantidade considerável de dias, e que na visão burocrática acaba se perdendo. Por mais que o diretor goste da atividade, do trabalho de campo, do Estudo do Meio [...], ele fica com as mãos atadas, porque vai ser cobrado em função de alguns resultados que tem que mostrar." (Prof-H, entrevista).

Mais do que uma dificuldade relacional ou pedagógica, trata-se de constrangimento estrutural de ordem política: a autonomia docente foi progressivamente substituída por uma lógica de controle e monitoramento via plataformas digitais, que penaliza práticas pedagógicas de maior duração e complexidade.

A Prof-F, que atua há 28 anos na mesma escola de tempo integral, desenvolve o Estudo do Meio atualmente sem articulação coletiva. Ela própria declara: "Eu trabalho meio sozinha aqui, porque a gente não concilia muita coisa" (Prof-F, entrevista). Sua descontinuidade decorre da intensificação progressiva da sobrecarga, quatro componentes curriculares, múltiplas séries e 30

horas semanais em sala, que inviabiliza objetivamente a articulação coletiva. Esse perfil evidencia sobreposição com o Grupo 4: diante da impossibilidade de colaborar com colegas, a Prof-F desenvolve práticas que integram múltiplas dimensões dentro de sua própria regência.

A Prof-M relata que sua última atividade similar ao Estudo do Meio ocorreu há quatro anos, envolvendo professoras de História e Biologia em estudo na capital paranaense, no qual cada docente elaborou previamente questões para explorar em campo. A interrupção prolongada pela licença-maternidade e contexto pandêmico, resultou na descontinuidade dessas práticas, embora a professora manifeste intenção de retomá-las. Ela menciona o projeto "Nós Propomos" como prática relacionada ao Estudo do Meio, com envolvimento dos(as) estudantes na identificação de problemas do espaço vivido, experiência que, embora não configure interdisciplinaridade colaborativa formal, evidencia a busca por práticas que conectem o cotidiano dos(as) alunos(as) à aprendizagem geográfica.

O Prof-L relata experiência expressiva com trabalho de campo, prática que, na entrevista, ele próprio reconhece como Estudo do Meio, acumulando mais de trinta mil quilômetros percorridos com alunos pelo Brasil. Sua metodologia é estruturada em etapas bem definidas: preparação teórica, saída de campo, elaboração de perfil geoambiental e, em alguns casos, produção de artigo científico. Ele relata que já vivenciou condições de colaboração mais efetiva com outros docentes, que foram descontinuadas por mudanças institucionais. Hoje ele trabalha com um professor de História como parceiro, mas a articulação com outras disciplinas é descrita como estruturalmente difícil: "Colégio é meio caixinha. Cada qual está fechado na sua e é difícil abrir." (Prof-L, entrevista).

Esse grupo evidencia a interdisciplinaridade como prática frágil e reversível. Quando as condições se alteram, pela saída de um(a) parceiro(a), pela imposição de novos controles burocráticos ou pela intensificação da sobrecarga, as atividades extraclasses e as práticas colaborativas são fragilizadas, confirmando que sua sustentabilidade depende de transformações estruturais, de projetos coletivos, do respaldo curricular, não apenas de iniciativas individuais.

Entre os docentes entrevistados, emergiu o reconhecimento de que a articulação interdisciplinar é mais viável nos anos iniciais do Ensino Fundamental do que nos anos finais e no Ensino Médio. A Prof-I, que trabalhou por 18 anos na rede municipal, ilustra bem essa condição: ao atuar nos anos iniciais, desenvolvia com naturalidade práticas integradas entre História, Geografia e Língua Portuguesa — envolvendo passeios escolares, observação direta e produção de texto. Durante a entrevista, ao descrever uma atividade realizada em escola próxima à zona rural, ela própria a reconheceu como Estudo do Meio — sem que assim a nomeasse à época:

> A gente saiu da escola, passou por aquela plantação de soja, a pé, passou no meio da soja [...] nesse caminho eu ia explorando com eles o solo, o clima, a agricultura, o uso de fertilizante, a mata ciliar. O objetivo era sempre assim: voltar para a sala, conversar e fazer produção de texto [...]. Nossa, foi muito gostoso isso também." (Prof-I, entrevista).

Nessa prática, a articulação entre as disciplinas não resultava de parceria com outro(a) docente, era a própria professora quem planejava, conduzia a saída e propunha a escrita como forma de sistematizar o que havia sido vivenciado. Isso se explica pela polivalência característica dos anos iniciais: o(a) professor(a) responde por várias disciplinas simultaneamente, o que cria condições naturais para integrar conteúdos sem depender de acordos com outros profissionais.

O caso da Prof-I ocupa, por isso, posição singular neste grupo, a interdisciplinaridade não foi uma resposta a dificuldades, mas uma consequência direta da estrutura de trabalho em que estava inserida. Ao migrar para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio na rede estadual, a professora deparou-se com obstáculos que inviabilizaram a continuidade dessas práticas: dessincronização dos conteúdos entre disciplinas, ausência de tempo para planejamento coletivo, resistência de colegas às saídas de campo e falta de afinidade profissional entre docentes de diferentes componentes. Esse cenário aprofundou-se com a implantação do Registro de Classe Online (RCO) e do monitoramento via Paraná Inteligência Artificial (PIA), ferramentas que impõem o cumprimento sequencial de conteúdos pré-definidos e reduzem a margem para práticas mais flexíveis e integradas.

4**. Interdisciplinaridade interna à disciplina de Geografia.** Essa categoria caracteriza-se por docentes que realizam o Estudo do Meio, articulando diferentes dimensões do conhecimento da própria disciplina, sem necessariamente estabelecer parcerias formais com docentes de outras áreas. Essa modalidade representa uma estratégia pedagógica especialmente relevante diante das dificuldades estruturais, e dialoga com a perspectiva das DCEs (Paraná, 2008), de que a interdisciplinaridade não deve diluir a especificidade do conhecimento geográfico. Esses(as) professores(as) reconhecem o valor da colaboração com outras áreas, mas, por limitações contextuais ou opções metodológicas, desenvolvem práticas que integram múltiplos olhares dentro da própria Geografia.

O Prof-J reconhece o valor da colaboração com docentes de outras áreas, que já realizou pontualmente, identificando o pré-campo como principal obstáculo estrutural: "O trabalho vale a pena. Qual a dificuldade? É que tem esse preparatório no campo e aí você tem que ter muita disposição dos outros colegas [...]. O pré-campo é mais complicado porque demanda mais aulas." (Prof-J, entrevista). Aponta ainda uma mudança que agravou progressivamente esse cenário: "Eu vejo a escola hoje muito conteudista. Nós temos o nosso plano anual, ele já vem pronto da SEED

[...]. Há uns 8 anos atrás, eu não apontava essa dificuldade. Hoje eu aponto". Atualmente, desenvolve o Estudo do Meio dentro da perspectiva geográfica, sem parceria formal, não por desconhecimento ou desinteresse, mas por reconhecer que as condições institucionais não sustentam o esforço colaborativo que a atividade exige.

A Prof-N possui aproximadamente cinco anos de experiência, interrompida pela pandemia, e não tem vínculo efetivo. Desenvolve atividades de campo de forma espontânea e intuitiva, reconhecendo-as como Estudo do Meio, com preferência pelo Ensino Fundamental, em que considera os(as) estudantes mais participativos(as). Ao ser questionada sobre parcerias com outros(as) docentes, sua resposta é direta: "Não lembro. Na verdade, eu nunca fui atrás. Não." (Prof-N, entrevista). A ausência de articulação interdocente decorre de uma combinação de fatores: vínculo precário, tempo limitado de permanência nas escolas e ausência de condições institucionais que favoreçam a construção de parcerias. Sua prática concentra-se na exploração do espaço escolar e do entorno imediato, articulando observação direta e conteúdos geográficos, modalidade que, embora circunscrita à própria disciplina, demonstra compromisso com uma abordagem ativa e territorialmente situada do ensino de Geografia.

3.2.6 Temáticas, conteúdos, objetivos e lugares

O Estudo do Meio materializa-se em territórios específicos e articula-se a conteúdos geográficos determinados, revelando as escolhas pedagógicas dos(as) professores(as) sobre o que ensinar, onde investigar e como articular teoria e prática. Como evidenciado nas categorias anteriores, os(as) docentes possuem concepções diversas sobre essa prática e mobilizam estratégias metodológicas variadas. Esta categoria analisa as temáticas abordadas, como questões socioambientais, urbanas, rurais, patrimoniais, entre outras, os conteúdos geográficos trabalhados, os lugares investigados e as categorias geográficas mobilizadas. Os resultados revelam que a maioria das práticas ocorre no entorno escolar, embora haja esforços significativos para ampliar o alcance territorial e temático das investigações, democratizando o acesso dos(as) estudantes a diferentes meios e realidades.

3.2.6.1 Lugares e temáticas de realização do Estudo do Meio: proximidade e diversidade territorial

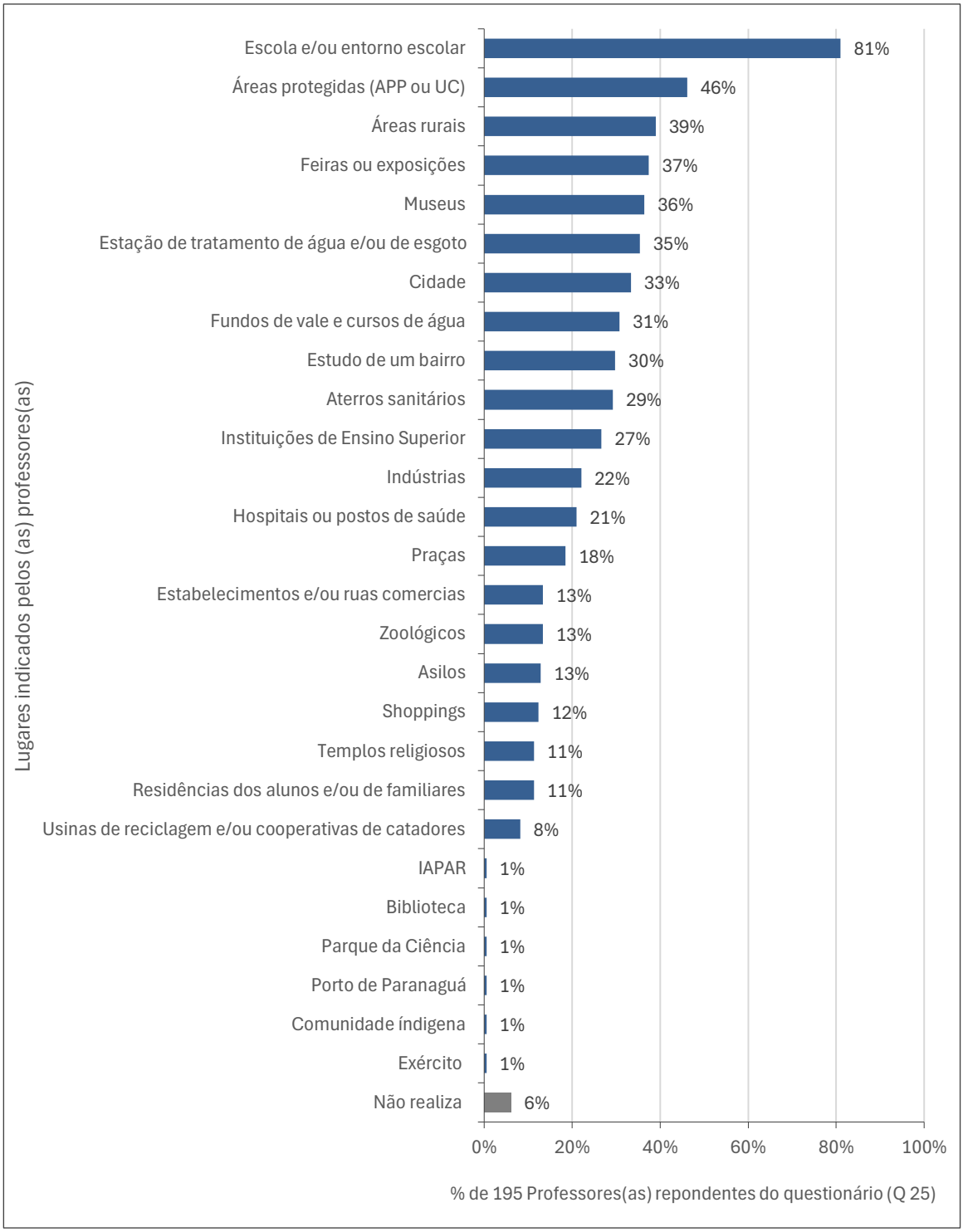
A análise articula dados quantitativos dos questionários, que mapeiam os principais lugares explorados, com narrativas das entrevistas e exemplos dos Cadernos PDE. A escolha dos lugares investigados no Estudo do Meio relaciona-se aos conceitos a desenvolver, às problemáticas do meio a abordar e às condições concretas de realização, aspectos que exigem experiência docente, conhecimento da realidade escolar e dos(as) estudantes, além de expertise para conduzir atividades externas.

Os Gráficos 15 e 16 são complementares: enquanto o primeiro organiza os lugares segundo a distância em relação à escola — do espaço imediato ao território regional e nacional —, o segundo detalha a tipologia dos espaços explorados nas práticas de aula de campo e atividades correlatas. Lidos em conjunto, revelam tanto a amplitude escalar quanto a diversidade temática das práticas de Estudo do Meio entre os(as) docentes paranaenses.

GRÁFICO 15 – Lugares de trabalho de campo na educação geográfica escolar no Paraná em relação a proximidade da escola

Fonte: Questionário com 195 docentes (Q 24). Elaborado pela autora.

GRÁFICO 16– Principais locais explorados em aulas de campo e práticas correlatas em atividades com os estudantes



Fonte: Questionário com 195 docentes, Questão 25 – sobre os seis lugares mais explorados com aula de campo ou atividades correlatas com os estudantes. Elaborado pela autora

Perto ou longe: Conforme demonstrado no Gráfico 15, na escala de maior proximidade, destacam-se o bairro da escola (47%) e o próprio prédio escolar e/ou pátio (42%), indicando que uma parcela expressiva dos(as) professores(as) reconhece o entorno imediato como espaço de aprendizagem geográfica. Essa escolha pode refletir tanto uma intencionalidade pedagógica — valorizar o cotidiano e o lugar vivido pelo(a) estudante —, quanto limitações estruturais, como a ausência de recursos para deslocamentos mais longos.

Em escala intermediária, os bairros e distritos do município registram o maior percentual entre todas as escalas (49%), sugerindo que o município constitui a principal referência espacial para o desenvolvimento do Estudo do Meio. Os lugares mais distantes — outros municípios do Paraná (43%), a zona rural do município (28%) e outros estados (9%) — indicam práticas que ampliam a leitura espacial dos(as) estudantes, ainda que sua realização dependa de condições logísticas e institucionais mais complexas

Apenas 4% dos(as) docentes declararam realizar as atividades somente em sala de aula (Gráfico 15). Embora 6% tenham afirmado não realizar aula de campo ou atividades similares (Gráfico 16), o cruzamento entre os dois gráficos revela que a maioria desses(as) professores(as) realiza atividades fora da sala de aula — inclusive no pátio escolar e no bairro —, mas nem todos as reconhecem como aula de campo, evidenciando diferentes concepções sobre o que configura essa prática.

O entorno escolar como território pedagógico privilegiado. O Gráfico 16 revela que a escola e/ou seu entorno constitui o espaço mais utilizado (81%). Esse espaço é acessível, dispensa transporte e autorização externa e vincula-se ao cotidiano dos(as) estudantes. Sua exploração possibilita reconhecer infraestrutura urbana, saneamento, áreas verdes, mobilidade e uso do solo, bem como envolver estudantes em pesquisas e observações comunitárias que tornam os conteúdos geográficos significativos. Complementam esse conjunto o estudo de um bairro (30%) e a cidade como objeto de análise (33%), reforçando a predominância do espaço vivido como ponto de partida das investigações. A valorização do entorno não implica, contudo, limitação territorial. Como afirma a Prof-G:

São pequenos espaços, dentro do grande espaço geográfico ali, que é o bairro onde está inserida a escola [...]. É muito válido quando sai dali do bairro, e até sai do município, mas eu também tenho que aproveitar muito todos esses estímulos que têm ali na volta da escola e que são o cotidiano dos alunos e das alunas." (Prof-G, entrevista)

Essa fala evidencia uma compreensão escalar do meio: o território vivido contém múltiplas dimensões investigáveis, da rua ao bairro como totalidade. O entorno escolar converte-se, assim, em espaço permanente de análise geográfica.

Ampliação do alcance territorial e democratização do acesso. Explorar outros lugares amplia a compreensão da complexidade da realidade e democratiza experiências que muitos(as) estudantes não teriam fora da escola. A Prof-B destacou que aproximadamente 50% dos(as) estudantes não teriam essa oportunidade sem a mediação escolar: "[...] o meu aluno não iria sozinho, então a escola tem essa possibilidade de fornecer alguma coisa que ele não faria na vida dele, às vezes ao longo da vida toda".

Ao promover saídas, a escola possibilita que estudantes de diferentes condições socioeconômicas experimentem lugares geograficamente próximos, mas distantes em termos de vivência, não apenas para "ver" o lugar, mas para habitá-lo temporariamente, investigá-lo e construir conhecimento a partir dessa experiência. A Prof-B aponta ainda a dimensão ética da prática, ao trabalhar responsabilidade socioambiental com os(as) estudantes:

> Se eu saio com os meus alunos e vou fazer uma visita em uma outra cidade, eles precisam ir conscientes: "—Ali está escrito não suba na grama! Mas não precisava ter escrito. Não é para subir. Eu digo para eles: "—-Faça por você, não faça porque a lei está te cobrando, não pise na grama porque existe uma placa, não pise na grama porque você sabe que não é correto. (Prof-B. Entrevista)

Essa preocupação revela que o Estudo do Meio envolve também formação ética, cidadã e de responsabilidade socioambiental.

Áreas protegidas e questões socioambientais. Quase metade dos(as) docentes (46%) realiza atividades em Unidades de Conservação (UC) ou Áreas de Preservação Permanente (APP), e 31% em fundos de vale e cursos de água (Gráfico 16). Estudos nessas áreas permitem compreender os impactos ambientais da ocupação desordenada do território, conceitos geomorfológicos, dinâmicas de bacias hidrográficas e a relação sociedade-natureza, possibilitando reflexões sobre preservação, qualidade de vida e os limites entre espaço produzido e sistemas naturais.

Infraestrutura urbana e serviços públicos. Expressivo conjunto de docentes articula o Estudo do Meio à infraestrutura e aos serviços urbanos (Gráfico 16), revelando uma intencionalidade pedagógica voltada a questões socioambientais e de saúde pública. Espaços como estações de tratamento de água e esgoto, aterros sanitários e unidades de saúde aparecem como territórios de investigação geográfica, nos quais saneamento, gestão de resíduos e acesso a equipamentos públicos são abordados em sua concretude, articulando desigualdades socioambientais, direitos à cidade e responsabilidade coletiva à experiência dos(as) estudantes. A presença de praças e residências de

alunos(as) e familiares entre os espaços citados reforça o lugar vivido como ponto de partida da análise geográfica, aproximando o currículo das condições reais de vida da comunidade escolar.

Museus, universidades e centros culturais. Espaços culturais, científicos e institucionais também integram as práticas docentes (Gráfico 16). Feiras, museus e instituições de ensino superior figuram entre os mais frequentes, evidenciando uma articulação entre o Estudo do Meio e a produção cultural e científica do território. Cada espaço mobiliza temáticas específicas: feiras propiciam discussões sobre relações cidade-campo; museus enriquecem o trabalho com transformação da paisagem; universidades aproximam estudantes de práticas científicas. A presença de templos religiosos, asilos e zoológicos, ainda que em menor proporção, revela uma concepção ampliada de território pedagógico, que incorpora diversidade cultural, envelhecimento e relação sociedade-natureza como objetos de investigação geográfica.

Atividades produtivas. O Gráfico 16 registra lugares ligados a dinâmicas produtivas: estabelecimentos e/ou ruas comerciais (13%), shoppings (12%) e indústrias (22%) — categoria que inclui, entre outros, usinas hidrelétricas, cuja recorrência reflete a relevância da matriz energética paranaense como tema regionalmente situado. O Porto de Paranaguá (1%) também foi mencionado, permitindo abordar lógicas de produção, circulação e consumo e articulando Geografia Econômica e Urbana à experiência concreta.

Áreas rurais. Considerável parcela dos(as) docentes (39%) realiza atividades em áreas rurais (Gráfico 16). Essa recorrência explica-se tanto pela presença de escolas do campo entre os(as) respondentes quanto pela importância que docentes de escolas urbanas atribuem ao conhecimento do meio rural, especialmente para trabalhar a relação cidade-campo.

Entre os(as) 16 professores(as) entrevistados(as), foi citada uma diversidade expressiva de lugares, organizada no Quadro 11 por temáticas. Os dados das entrevistas convergem com as tendências apontadas pelos Gráficos 15 e 16, reafirmando o padrão já identificado nos Cadernos PDE (seção 3.1.5), e os qualificam: ao nomear lugares concretos e regionalmente situados — parques estaduais, o Parque Nacional do Iguaçu, a Usina de Itaipu, a Tríplice Fronteira —, as falas docentes evidenciam que as escolhas pedagógicas são também atravessadas pelo contexto territorial paranaense.

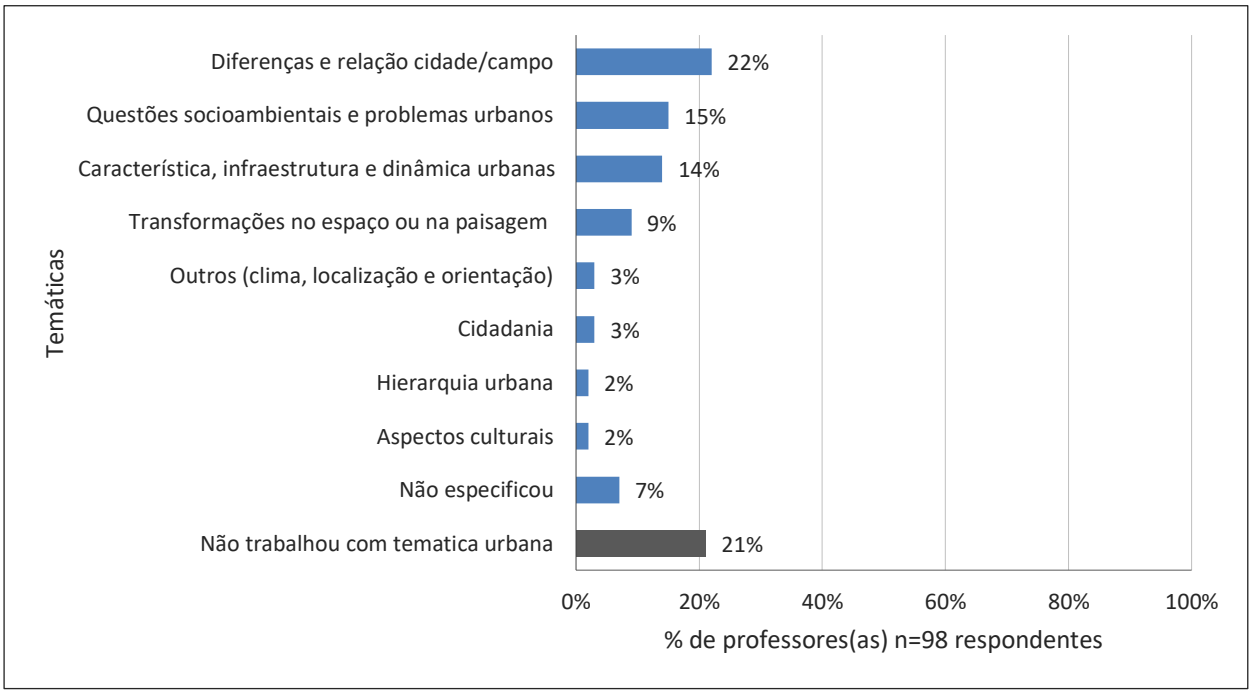
QUADRO 11 – Principais lugares explorados em atividades pedagógicas externas à escola pelos(as) professores(as) entrevistados(as)

Temáticas	Lugares citados durante a entrevista
Educação Ambiental, áreas de preservação	Parque do Lago Azul; Parque Joaquim Teodoro de Oliveira; Parque Gralha Azul; Estação Ecológica do Cerrado; Parque Nacional do Iguaçu; Parque das Aves; Parque do Ingá; Parque Estadual de Vila Velha; Cânion Guartelá; Parque Estadual de Campinhos (PEC); fundos de vale, rios e nascentes; Caminhadas da Natureza
Abastecimento de água e energia	Estação de Tratamento de Água, Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu
Ensino e Pesquisa	Museu Geológico e Laboratório de Geociências da Unespar, Observatório Astronômico; Planetário, Parque da Ciências
Território, identidade, diversidade cultural	Tríplice fronteira; templos religiosos.
Sociedade de consumo	Shopping

Fonte: Entrevistas com 16 docentes de escolas do Paraná. Elaborado pela autora

O Gráfico 17 sistematiza as principais temáticas abordadas nas práticas de Estudo do Meio. Para aprofundar a compreensão sobre o trabalho com a cidade e a relação cidade-campo, a pesquisa incluiu uma questão aberta (Q48) solicitando exemplos dessas práticas. Dos 98 docentes que responderam, 79% mencionaram temáticas urbanas, evidenciando a centralidade da cidade como objeto de investigação geográfica nas práticas paranaenses. Entre esses(as), predominaram a relação cidade-campo, questões socioambientais e problemas urbanos — o que sugere uma abordagem que articula o urbano às suas contradições e ao território mais amplo, conforme detalhado no Gráfico 17.

GRÁFICO 17 – Temáticas abordadas no Estudo do Meio e práticas correlatas



Fonte: Questionário com 195 docentes (Q 48, n=98). Elaborado pela autora

3.2.6.2 Intencionalidades pedagógicas: os objetivos dos(as) docentes para a prática do Estudo do Meio

A análise das respostas abertas do questionário relativas às intencionalidades e objetivos que orientam a prática do Estudo do Meio revelou que os mesmos grupos de intencionalidade identificados nos Cadernos PDE (seção 3.1.4.1) reaparecem aqui. Essa convergência não surpreende inteiramente quando se considera que 26% dos(as) respondentes ao questionário são egressos(as) do PDE. Ao mesmo tempo, a coincidência dos grupos entre os conjuntos de dados não se reduz à presença dos egressos: ela sugere que há uma base de intencionalidades relativamente estável na utilização do Estudo do Meio entre os(as) professores(as) paranaenses de Geografia, de modo mais amplo, independentemente de terem ou não participado do PDE.

Esses grupos não são excludentes: um(a) mesmo(a) professor(a) pode mobilizar simultaneamente mais de uma intencionalidade, e a ênfase em determinado objetivo frequentemente reflete o contexto escolar, a temática trabalhada e a trajetória formativa do(a) docente.

O primeiro grupo orienta-se pelo objetivo de **conhecer e compreender o espaço vivido,** com a intenção de aproximar os(as) estudantes do território em que habitam, percebendo-o como

produto histórico e social. Nos questionários, expressões como "compreender o espaço local", "observar o entorno escolar" e "relacionar o cotidiano ao conteúdo geográfico" são recorrentes. Nas entrevistas, essa intencionalidade ganha uma dimensão afetiva e identitária: professores(as) declaram querer que o aluno "se sinta parte daquele lugar", que desenvolva vínculo com o território e reconheça sua própria história inscrita no espaço. Nos Cadernos PDE, essa mesma orientação ancora-se na perspectiva do lugar como categoria central do ensino de Geografia — o que confirma a continuidade dessa intencionalidade entre docentes com diferentes trajetórias formativas.

O segundo grupo articula-se ao objetivo de **diagnosticar e intervir em problemas socioambientais**. Professores(as) declaram como intenção "identificar impactos ambientais no entorno da escola", "analisar o uso e a ocupação do solo", "compreender as relações entre sociedade e natureza" e "desenvolver nos estudantes a consciência ambiental". Nas entrevistas, essa intencionalidade frequentemente se articula a projetos de intervenção: o Estudo do Meio não se encerra na observação, mas aponta para a ação. A recorrência dessa intencionalidade nos três conjuntos de dados dialoga com a tradição da educação ambiental crítica e com a perspectiva do Estudo do Meio como metodologia de leitura e transformação do espaço.

O terceiro grupo orienta-se pelo objetivo de **analisar as transformações econômicas e territoriais do espaço**, compreender como o lugar investigado se constituiu historicamente, identificando permanências, rupturas e dinâmicas de produção e reprodução do espaço. Nos Cadernos PDE, essa intencionalidade apresenta foco nas dinâmicas produtivas e econômicas; nos questionários e entrevistas, ela se manifesta com ênfase na perspectiva histórico-temporal, articulando o trabalho de campo com fontes documentais, fotografias antigas, relatos de moradores e registros cartográficos que permitem reconstituir a memória do lugar. Trata-se de mobilizar o Estudo do Meio para desenvolver nos estudantes a capacidade de ler o espaço como processo — e não como dado estático.

O quarto grupo, o mais recorrente nos questionários, orienta-se pelo objetivo de **articular teoria e prática**, levando os(as) estudantes a "verificar na prática" os conteúdos trabalhados em sala de aula. Expressões como "possibilitar ao aluno contato direto com o meio", "verificar a realidade", "comprovar o que foi estudado em teoria" e "tornar os conteúdos significativos e atraentes" aparecem de forma sistemática. Nas entrevistas, essa intencionalidade se aprofunda: professores(as) descrevem o Estudo do Meio como o momento em que "o conteúdo ganha corpo", em que a abstração cede lugar à experiência concreta.

O quinto grupo orienta-se pelo objetivo de **desenvolver o pensamento e o raciocínio geográfico,** com a intenção de que o Estudo do Meio não seja apenas uma experiência de

observação direta, mas uma oportunidade de exercitar modos propriamente geográficos de ler, interpretar e explicar o espaço. Nos questionários, essa orientação aparece em expressões como "desenvolver o raciocínio geográfico", "trabalhar os conceitos geográficos na prática", "fazer o aluno pensar geograficamente" e "desenvolver a capacidade de observar e analisar o espaço". Nos Cadernos PDE, ela se manifesta em formulações como "desenvolver nos alunos o pensamento geográfico", "trabalhar as categorias geográficas na realidade concreta" e "mobilizar os conceitos de lugar, paisagem e território a partir da experiência direta".

Nas entrevistas, a intencionalidade ganha maior densidade reflexiva: professores(as) descrevem o Estudo do Meio como o momento em que conceitos como lugar, paisagem, território, escala e região deixam de ser abstrações e passam a ser instrumentos concretos de leitura da realidade. O Prof-A sintetiza: "o aluno aprende a ver o que está na frente dele, mas com os conceitos da Geografia — isso é o que muda tudo". Essa intencionalidade revela que, para parcela significativa dos(as) docentes, o Estudo do Meio não é apenas uma estratégia de motivação ou de aproximação com o cotidiano, mas um método de formação do pensamento geográfico, o que confirma sua ancoragem na tradição consolidada da educação geográfica.

O sexto grupo articula-se ao objetivo de **formar para a cidadania, a participação social e o protagonismo investigativo**. Nos questionários, professores(as) declaram querer "despertar nos estudantes a reflexão crítica por meio da observação", "desenvolver a cidadania", "levar o aluno a repensar a cidade" e "aproximar a escola da comunidade". Nas entrevistas, essa intencionalidade ultrapassa a dimensão cognitiva e aponta para o Estudo do Meio como prática de intervenção social, em que o conhecimento produzido no campo se converte em instrumento de leitura crítica e de participação na vida coletiva, dimensão que emerge com força particular entre docentes de contextos periféricos e rurais.

Essa intencionalidade ganha ainda uma dimensão epistemológica mais explícita, que se manifesta no desejo de que o aluno não seja um espectador passivo do espaço, mas um sujeito investigador: alguém que formula perguntas, levanta hipóteses, coleta dados e produz conhecimento a partir da realidade observada. Professores(as) expressam esse objetivo com formulações como "quero que o aluno aprenda a investigar, não apenas a ver" e "o aluno sai de campo com dados que ele mesmo coletou e interpretou". Essa dimensão, sistematizada por Pontuschka (1994) como constitutiva da metodologia, revela que cidadania e protagonismo investigativo são, na tradição do Estudo do Meio, faces indissociáveis de uma mesma intencionalidade formativa.

O sétimo grupo orienta-se pelo objetivo de **desenvolver linguagens e metodologias alternativas,** ampliando o repertório dos(as) estudantes por meio de fotografias, mapas mentais,

croquis, entrevistas com moradores, produção de vídeos e outras formas de registro e expressão. Nos questionários, essa intencionalidade aparece com menor expressividade do que nos Cadernos PDE; nas entrevistas, ela emerge associada à percepção de que o Estudo do Meio é uma oportunidade de diversificar os modos de produção e comunicação do conhecimento, superando a centralidade do texto escrito e da aula expositiva.

A análise comparativa dos sete grupos revela resultado de notável consistência: as intencionalidades pedagógicas declaradas pelos(as) professores(as) paranaenses — nos Cadernos PDE, nos questionários e nas entrevistas — correspondem, em sua essência, àquelas sistematizadas pela literatura especializada sobre o Estudo do Meio. Seja ao articular teoria e prática, ao promover a leitura do espaço vivido, ao formar para a cidadania, ao desenvolver o pensamento geográfico, ao convocar o aluno à postura de pesquisador ou ao ampliar o repertório de linguagens investigativas, os(as) docentes expressam objetivos que dialogam diretamente com a tradição consolidada dessa metodologia. Esse resultado não é trivial: ele evidencia que a prática docente cotidiana — mesmo quando não ancorada em referências bibliográficas explícitas — reproduz e renova uma cultura pedagógica que transcende contextos formativos específicos e se inscreve como **tradição viva** no ensino de Geografia no Paraná.

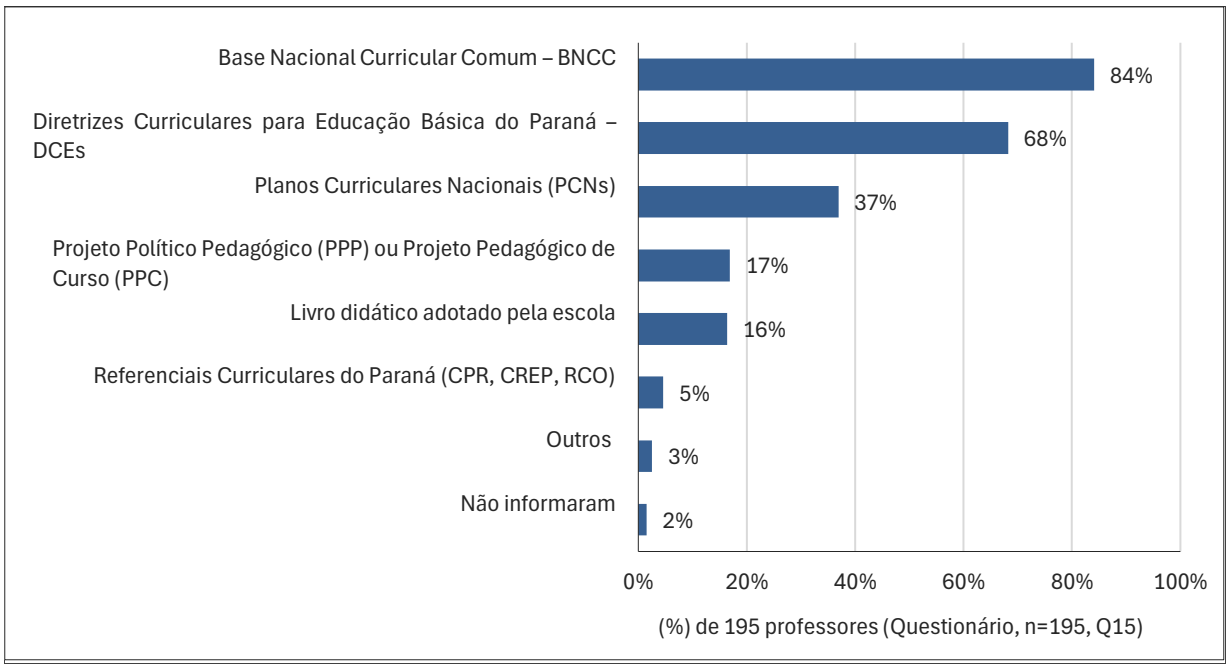
3.2.7 Estudo do Meio no currículo escolar

O currículo constitui fator estrutural determinante para a viabilização (ou inviabilização) das práticas de Estudo do Meio nas escolas. Como discutido na seção 2.6, o Estudo do Meio articula-se ao currículo de diferentes formas nos documentos oficiais brasileiros: explicitamente nos PCN (1998), implicitamente nas DCE do Paraná (via aula de campo) e indiretamente na BNCC (via trabalho de campo). Essa trajetória de inserção descontínua e diferenciada nos referenciais curriculares influencia diretamente as práticas docentes. Esta categoria examina como o Estudo do Meio se insere (ou não) nos documentos curriculares oficiais e nas práticas de planejamento docente, bem como as tensões entre autonomia docente e prescrição curricular, especialmente no contexto da plataformização do ensino.

A análise articula dados quantitativos dos questionários com narrativas das entrevistas, revelando tensões entre planejamento individual e institucional. A coexistência de múltiplos referenciais curriculares expressa não apenas transição temporal, mas também resistência político-pedagógica diante de políticas que desconsideram saberes docentes construídos historicamente.

Para compreender como o Estudo do Meio se insere no currículo escolar, é necessário primeiro identificar quais referenciais curriculares orientam o planejamento dos(as) professores(as) paranaenses. A Questão 15 do questionário investigou essa dimensão, e o Gráfico 18 evidencia um fenômeno significativo: embora 84% dos(as) professores(as) utilizem a BNCC (base curricular vigente), 68% recorrem às DCE do Paraná, e 37% ainda utilizam os PCN (publicados em 1997-1998). Uma parcela menor (5%) utiliza os referenciais curriculares do estado do Paraná formulados com base na BNCC (CPR, CREP, RCO). A utilização do livro didático no planejamento também é expressiva, correspondendo a 16%. Entre os 3% que mencionaram outros documentos, alguns(mas) professores(as) indicaram livros científicos como referência; 2% não responderam à questão.

GRÁFICO 18 – Referenciais curriculares mencionados pelos(as) professores(as)



Fonte: Questionário com 195 docentes (Q15, n=195). Elaborado pela autora.

Destacamos que esses percentuais não são excludentes: um(a) mesmo(a) professor(a) utiliza múltiplos referenciais curriculares simultaneamente em seu planejamento, selecionando, combinando e articulando diferentes documentos conforme suas necessidades pedagógicas, contextos escolares e concepções de ensino. Não se trata, portanto, de substituição linear de um referencial por outro, mas de acumulação e ressignificação de orientações curriculares na prática docente.

Nesse contexto de multiplicidade de referenciais curriculares, a inserção do Estudo do Meio nos documentos escolares apresenta configurações variadas. Em resposta à Questão 20 do questionário, 33% dos(as) professores(as) afirmaram que as atividades de Estudo do Meio e trabalho de campo são incluídas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, enquanto 54% as incorporam em seu Plano de Trabalho Docente (PTD). Esses dados revelam que, embora muitos(as) docentes já incorporem essa prática em seus planejamentos individuais, ainda há necessidade de maior debate institucional para sua consolidação nos documentos coletivos.

Nesse contexto de multiplicidade de referenciais curriculares, a inserção do Estudo do Meio nos documentos escolares apresenta configurações variadas. Em resposta à Questão 20 do questionário, 33% dos(as) professores(as) afirmaram que as atividades de Estudo do Meio e trabalho de campo são incluídas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, enquanto 54% as incorporam em seu Plano de Trabalho Docente (PTD). Esses dados revelam que, embora muitos(as) docentes já incorporem essa prática em seus planejamentos individuais, ainda há necessidade de maior debate institucional para sua consolidação nos documentos coletivos.

As entrevistas aprofundam essa compreensão, revelando diferentes perspectivas sobre a inserção curricular do Estudo do Meio. A Prof-G exemplifica a situação dos(as) docentes que já consideram essa prática integrada ao currículo ao afirmar que, da forma como compreende o Estudo do Meio, ele já está inserido "dentro do componente curricular de Geografia". Na escola em que trabalha, há dois projetos que envolvem o Estudo do Meio.

Por outro lado, alguns(mas) docentes defendem a necessidade de formalização institucional mais explícita. A Prof-C aponta a importância da inserção formal dessa prática no currículo escolar para enriquecer o trabalho pedagógico e explorar os conteúdos de forma interdisciplinar: o Estudo do Meio pode integrar disciplinas, tornar o(a) estudante mais ativo(a) no processo de aprendizagem e proporcionar experiência mais significativa ao relacionar o conteúdo com a realidade. A professora pontua que, com a inserção oficial dessa prática no currículo, ela poderia ser mais amplamente trabalhada na escola.

O Prof-A compartilha dessa perspectiva ao considerar importante a inclusão do Estudo do Meio no currículo escolar, pois percebe que nem todos(as) os(as) professores(as) adotam essa prática e acredita que sua inclusão no currículo oficial poderia incentivar mais docentes a fazê-lo. O professor manifestou preocupação com o Novo Ensino Médio e a indefinição curricular daí decorrente, sugerindo que o Estudo do Meio poderia ser incorporado ao itinerário formativo, especialmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A diversidade de posicionamentos sobre a inserção do Estudo do Meio nos documentos escolares, articulada à multiplicidade de referenciais identificada no Gráfico 18, revela a complexidade da implementação de políticas curriculares e a capacidade de reelaboração docente diante de sucessivas reformas. Essa multiplicidade deve ser compreendida à luz de três dimensões articuladas: temporal, epistemológica e político-pedagógica.

Do ponto de vista temporal, a coleta de dados ocorreu em momento de transição curricular: os PCN e as DCE, vigentes por mais de duas décadas, estavam sendo gradualmente substituídos pela BNCC (homologada em 2018) e pelo CREP (publicado em 2021). A maioria dos(as) professores(as) participantes (docentes efetivos(as) ou com contratos temporários de longa duração) vivenciou a implementação dos PCN nas escolas e construiu sua prática pedagógica com base nesses referenciais ao longo de mais de duas décadas. A BNCC, ainda em fase de apropriação pelos(as) docentes no período da pesquisa, não havia se consolidado nas práticas escolares. O CREP, publicado em 2021, encontrava-se em estágio inicial de implementação, o que explica sua baixa adesão (5%). Como argumenta Goodson (2013), o currículo é uma construção histórica e social, e sua transformação não ocorre por decreto, mas depende de processos lentos e complexos que envolvem apropriação e ressignificação por parte dos(as) professores(as).

No que diz respeito à dimensão epistemológica e metodológica**,** a preferência por determinados referenciais relaciona-se às suas características conceituais e às orientações metodológicas que oferecem. Os(as) professores(as) não escolhem entre PCN, DCE ou BNCC de forma excludente, mas os combinam estrategicamente. Os PCN destacam-se por mencionar explicitamente o Estudo do Meio, oferecendo orientações sobre sua realização (Brasil, 1998). As DCE do Paraná, fundamentadas em perspectiva histórico-crítica, priorizam os conteúdos científicos e a organização disciplinar, em contraposição à estrutura por competências dos PCN. A BNCC, embora também organizada por competências e habilidades, representa ruptura político-pedagógica em relação aos documentos anteriores.

Por fim, a dimensão político-pedagógica revela que a implementação da BNCC não pode ser dissociada do processo de plataformização do ensino (intensificado durante e após a pandemia), caracterizado pelo uso de plataformas digitais que prescrevem conteúdos, metodologias e prazos. Esse contexto dificulta práticas complexas como o Estudo do Meio, que demandam flexibilidade curricular e autonomia docente (Freitas, 2018). Embora o trabalho de campo e a aula de campo estejam indicados como possibilidades pedagógicas na BNCC e no CREP (e o Estudo do Meio no Currículo do Paraná), alguns(mas) professores(as) entrevistados(as) apontam que essas práticas não

estão previstas no planejamento da SEED ou que não há disponibilidade de tempo curricular para que ocorram.

A plataformização do ensino emerge, nas narrativas docentes, como fator agravante dos constrangimentos estruturais à realização do Estudo do Meio. A Prof-G sintetiza o problema:

> [...] o governo inventou um monte de plataformas que a gente entende que são importantes, mas não da forma engessada e punitiva como está sendo feito (é tudo com prazo, 'até tal dia'). As atividades das plataformas não estão correspondendo com as atividades de sala. [...] A gente não 'bate' o conteúdo pontualmente, aula a aula. O aluno tem que parar para fazer uma aula prática como o Estudo do Meio [...] ou tem um feriado, ou tem um recesso. (Prof-G, entrevista).

Esse quadro é reforçado por outros(as) docentes. O Prof-J sente-se limitado por diretrizes elaboradas por técnicos distantes da sala de aula: "Parece que quem está fora da sala de aula não consegue ter a dimensão prática necessária" (Prof-J, entrevista). A Prof-E aponta o "conteudismo": "Se você tiver que vencer as aulas e os slides, não tem como você ficar pensando no Estudo do Meio" (Prof-E, entrevista). A Prof-C acrescenta a redução da carga horária de Geografia (especialmente no Ensino Médio) como agravante adicional.

Compreendemos que essa resistência não se configura como negação da mudança, mas como postura crítica diante de políticas que desconsideram saberes docentes construídos historicamente (Tardif, 2014). Observamos, ainda, diferença geracional no uso dos referenciais. Professores(as) mais jovens, que iniciaram sua carreira docente após 2018, tendem a utilizar predominantemente a BNCC, por familiaridade e ausência de experiência prévia com outros documentos. Já docentes mais experientes mantêm vínculos com PCN e DCE, seja por convicção epistemológica, seja pela ausência de formação continuada adequada sobre a BNCC.

Docentes com maior autonomia pedagógica conseguem administrar essas tensões. A Prof-B, por exemplo, prioriza os conteúdos mais relevantes para a qualidade do ensino (e não apenas sua quantidade) e articula o planejamento curricular ao Estudo do Meio, reorganizando o currículo de forma intencional.

A coexistência de múltiplos referenciais curriculares evidencia que a implementação de políticas educacionais não é processo linear ou automático, mas envolve recontextualização, resistência e negociação por parte dos(as) professores(as) (Sacristán, 2000). Essa análise reforça a necessidade de políticas de implementação curricular que considerem os tempos de apropriação docente, invistam em formação continuada dialógica e respeitem a autonomia profissional dos(as) professores(as).

3.2.8 Potencialidades e desafios do Estudo do Meio

O Estudo do Meio apresenta reconhecidas potencialidades formativas, mas enfrenta diversas dificuldades para sua implementação nas escolas públicas paranaenses. A análise dos dados empíricos — obtidos por meio de questionários e entrevistas com professores(as) — permite compreender tanto as contribuições pedagógicas dessa metodologia quanto os obstáculos que limitam sua efetivação plena.

3.2.8.1 Potencialidades e desafios na realização do Estudo do Meio na voz dos(as) docentes

Potencialidades na realização do Estudo do Meio

A análise dos dados empíricos mostra que o Estudo do Meio é amplamente reconhecido pelos(as) professores(as) como metodologia potente para o ensino de Geografia, cujas contribuições organizam-se em três dimensões articuladas: pedagógica e epistemológica; formativa e social; metodológica.

Na dimensão pedagógica e epistemológica, o Estudo do Meio destaca-se pela capacidade de articular teoria e prática, tornando o ensino significativo ao relacionar conteúdos escolares com a realidade vivida pelos estudantes. Os(as) professores(as) enfatizam que essa metodologia "permite vivenciar na prática o conteúdo teórico apresentado", possibilitando que os alunos compreendam que "a Geografia faz parte do seu cotidiano". Essa articulação favorece o desenvolvimento do raciocínio geográfico, ampliando habilidades de observação, análise, comparação e interpretação do espaço. Como destacado por um(a) docente, o Estudo do Meio "contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno", permitindo-lhe compreender seu lugar no espaço geográfico e reconhecer-se como agente transformador. Conceitos como cidade, urbano, fixos, fluxos, conurbação e rugosidades tornam-se mais bem apreendidos quando os alunos compreendem sua aplicabilidade na vida prática.

Na dimensão formativa e social, as potencialidades relacionam-se ao desenvolvimento da consciência ambiental e da cidadania. Os(as) professores(as) destacam que o Estudo do Meio promove a "conscientização sobre poluição e cuidados com o ambiente", desenvolvendo nos estudantes a compreensão da "interdependência entre elementos do meio" e o reconhecimento de sua responsabilidade pela preservação da natureza.

Essa dimensão articula-se ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento e identidade territorial, fazendo com que os alunos "se reconheçam como pertencentes e responsáveis pelo meio", percebendo-se como cidadãos ativos capazes de intervir positivamente em sua realidade. Como relatado por professores(as), o Estudo do Meio possibilita que os estudantes compreendam que "o espaço é produzido e organizado a partir de um emaranhado de relações, que estão ora integradas, ora em conflito", desenvolvendo visão crítica sobre o meio e capacidade de propor intervenções.

Na dimensão metodológica, o Estudo do Meio é valorizado como alternativa que diversifica as práticas pedagógicas, tornando o aprendizado "mais atrativo e dinâmico" e gerando "maior interesse e motivação dos alunos". A metodologia proporciona aprendizagem significativa calcada na observação direta e na construção de saberes a partir das experiências vivenciadas, favorecendo que "as vivências fiquem guardadas com os estudantes".

Além disso, o Estudo do Meio possibilita a integração de escalas geográficas, permitindo aos(às) estudantes "correlacionar escalas locais e globais" e compreender que "não somos ilha, dependemos de tantas outras coisas". As atividades extraclasse costumam estreitar a relação professor-aluno, pois em uma aula de 50 minutos nem sempre é possível conhecer a vida pessoal, o que pensam e como pensam os(as) estudantes.

Dificuldades e desafios do Estudo do Meio na voz dos docentes

Apesar do amplo reconhecimento de suas potencialidades, a realização do Estudo do Meio enfrenta obstáculos significativos que limitam sua efetivação nas escolas públicas paranaenses. Para identificar essas dificuldades, foram analisadas as respostas das questões abertas Q36 e Q37, que compuseram uma base válida de 153 docentes (78,5% do total de 195 participantes). As dificuldades foram identificadas em ambas as questões, uma vez que a Q36, ao solicitar que professores(as) que não realizam a prática explicassem os motivos, também revelou obstáculos concretos. Os percentuais apresentados na Tabela 9 referem-se a essa base combinada.

A análise revelou que 65,4% dos(as) docentes enfrentam algum desafio relacionado à realização do Estudo do Meio. As dificuldades concentram-se principalmente nas limitações de transporte, nos recursos financeiros, na estrutura organizacional da escola e na falta de apoio institucional.

TABELA 9 – Dificuldades na realização do Estudo do Meio citadas pelos(as) professores(as)

Dificuldades	% Profs.(as)
Professores(as) que citaram alguma dificuldade	65,4%
Transporte / locomoção	26,8%
Organização escolar, estrutura, tempo e horários	16,3%
Recursos financeiros, custo e exclusão de alunos	14,4%
Indisciplina, desinteresse, comportamento e não comparecimento	12,9%
Falta de apoio institucional (gestão, Estado, colegas, pais)	11,8%
Segurança e responsabilidade	5,9%
Burocracia	5,2%
Falta de interdisciplinaridade / colaboração docente	3,9%
Turmas numerosas	3,9%
Inclusão / condições socioeconômicas	3,3%
Dificuldades não especificadas	2,6%
Desconhecimento / formação insuficiente	2,6%
Pandemia da Covid-19	2,0%
Falta de suporte cartográfico, tecnológico e didático	0,7%
Não encontram dificuldades	34,6%

Fonte: Questionário com professores(as) (Q36 e Q37, N= 195, n=153). Elaborado pela autora.

Chama atenção o fato de que aproximadamente 34,6% dos(as) professores(as) afirmaram não encontrar dificuldades na realização de trabalho de campo ou práticas correlatas. Alguns(as) relatam experiências positivas: P154 destaca que "sempre conta com a ajuda da parte diretiva e do corpo docente"; P135 ressalta que, quando os(as) alunos(as) são bem preparados(as) teoricamente, "tiveram uma participação exemplar, sempre recorrendo aos exemplos discutidos em sala"; P81 registra que "os estudantes adoraram". Esses relatos sugerem que, quando há apoio institucional, engajamento coletivo e preparo pedagógico adequado, o Estudo do Meio pode ser realizado com relativa fluidez, o que, por contraste, reforça o peso das condições estruturais sobre a prática da maioria dos(as) docentes.

Esta temática foi aprofundada nas entrevistas, visando compreender melhor a natureza e a abrangência desses desafios. As dificuldades relatadas pelos(as) professores(as) no questionário assemelham-se àquelas mencionadas pelos(as) docentes que realizaram o Estudo do Meio no âmbito do Projeto PDE. Observamos, contudo, que entre esses(as) últimos(as) as dificuldades relatadas

foram menores, o que pode ser explicado pelo maior apoio institucional e pelo tempo disponível para a organização das atividades.

a) Dificuldades estruturais, de organização e currículo escolar

Um dos maiores entraves para a realização do Estudo do Meio reside na estrutura e na organização curricular das escolas. A complexidade organizacional dessa prática é evidenciada nas falas dos(as) docentes. P75 sintetiza bem essa dimensão ao destacar que o Estudo do Meio "requer um tempo maior de planejamento, acompanhamento de outros educadores para responsabilizar-se pelos alunos e, sobretudo, predisposição individual do professor da turma interessado pela atividade prática". P59 aponta que "a maior dificuldade é a dinâmica da escola, pois temos cinco aulas em um dia com turmas diferentes, em geral não dá para levar todos". Entre as dificuldades mais recorrentes, destacam-se:

– Ausência de professores(as) substitutos(as) e alunos(as) que ficam sem aula*:* quando um(a) docente se ausenta para acompanhar os(as) alunos(as) em atividades extraclasse, não há substitutos(as) disponíveis para assumir as turmas que permanecem na escola. P67 ilustra esse impasse: "muito dificilmente se consegue levar todos os alunos das turmas — aí os outros professores que não participam da atividade e ficam no colégio com os alunos criticam nosso trabalho". P138 complementa ao mencionar a "dificuldade para a escola com os alunos que ficam sem aula por conta de o professor estar acompanhando a turma no 'passeio'".

– Horários incompatíveis: a articulação entre os horários das disciplinas torna-se desafiadora, especialmente quando outros(as) professores(as) não apoiam ou não se envolvem na atividade interdisciplinar. P76 aponta que "para a realização da aula de campo preciso de mais de 50 minutos de aula", e P111 observa que atividades mais distantes da escola ficariam impedidas pelos horários, sendo que "teria que acontecer nos finais de semana".

– Integração interdisciplinar: dificuldades na realização de uma abordagem dialógica e interdisciplinar, tanto no planejamento quanto na execução das atividades. P20 ressalta a dificuldade em "encontrar professores dispostos a fazer a interdisciplinaridade conosco, dispostos a saírem da escola com os alunos", enquanto P119 relata não realizar o Estudo do Meio "devido à ausência de atividade integradora entre as disciplinas".

– Currículo inadequado: a ausência de um currículo que contemple atividades integradoras e interdisciplinares, aliada à redução da carga horária de Geografia, especialmente no Ensino Médio, dificulta a organização do Estudo do Meio. Um currículo voltado para o tecnicismo e o conteudismo agrava esse cenário: com menor número de aulas e considerando o tempo necessário para o desenvolvimento do Estudo do Meio, torna-se ainda mais imprescindível o trabalho conjunto entre

professores(as) de diferentes disciplinas. Tanto a interdisciplinaridade quanto o trabalho no interior de cada disciplina são dificultados pela organização rígida do currículo.

– Plataformização do ensino: o tempo excessivo dedicado a atividades em plataformas digitais, mencionado especificamente pelos(as) professores(as) entrevistados(as), consome horas que poderiam ser destinadas ao planejamento e à realização do Estudo do Meio.

– Tempo insuficiente: a duração reduzida das aulas (geralmente 50 minutos), a ausência de horários com aulas geminadas e a escassez de tempo para planejamento coletivo dificultam a organização de atividades mais complexas. P18 menciona a "falta de hora-atividade para planejamento do Estudo do Meio", e P122 registra que "a organização das atividades é sempre realizada extraclasse", evidenciando que o trabalho excede sistematicamente o horário regular.

– Imprevistos: mudanças de datas decorrentes de intempéries, doenças, falta de transporte ou conflitos com outras atividades escolares são frequentes e comprometem o planejamento. P60 descreve o impacto humano desse problema: "quando se prepara e por algumas situações não é possível realizar na data programada, os estudantes acabam ficando frustrados pela necessidade de reagendamento".

– Sobrecarga de trabalho: a organização do Estudo do Meio exige esforços adicionais que frequentemente extrapolam o tempo de trabalho regular dos(as) professores(as). P93 resume com precisão: "sem dificuldades, apenas muito labor".

– Excesso de burocracia: a necessidade de elaborar projetos, obter autorizações e realizar agendamentos representa obstáculo significativo. P131 descreve o processo: "nos estabelecimentos públicos precisamos agendar com muita antecedência e fazer projeto de 'viagem', mostrando a importância do Estudo do Meio e do porquê realizá-lo". Vale ressaltar que o trabalho com projetos, em si, constitui uma prática pedagógica rica e potencialmente transformadora — capaz de articular conteúdos, engajar estudantes e envolver a comunidade escolar. O problema não reside na exigência do projeto, mas na ausência das condições necessárias para sua elaboração: tempo reservado na jornada docente, apoio da equipe pedagógica e gestora, e reconhecimento institucional do esforço envolvido. Quando essas condições não estão presentes, a exigência burocrática deixa de ser um instrumento de qualificação pedagógica e passa a funcionar como barreira. P141 aponta uma "burocracia que incentiva atividades diferenciadas no discurso, mas as impede ou as engessa na prática".

– Turmas numerosas: o grande número de estudantes por turma dificulta o manejo das atividades em campo e compromete a qualidade pedagógica da experiência.

– Logística de alimentação*:* a organização do lanche e da alimentação dos(as) estudantes durante as atividades de campo constitui um desafio prático frequentemente subestimado.

– Falta de recursos na escola*:* o Estudo do Meio envolve não apenas o trabalho de campo, mas também a pesquisa prévia e a preparação dos(as) alunos(as). Isso demanda mais tempo e pode ser interpretado como "perda", quando não se valoriza metodologias complexas.

–Falta de apoio institucional: a ausência de suporte da gestão escolar agrava as dificuldades organizacionais e, em alguns casos, representa resistência ativa. P11 menciona "falta de apoio da gestão da escola e da secretaria de educação", enquanto P22 observa que "o Estado não tem nenhum projeto ou programa que contemple ou viabilize essas saídas". P109 aponta que "projetos deveriam ser de todos, mas muitos professores não abraçam a causa — a indiferença, o incômodo ao agir, sair da sua comodidade". P141 registra ainda "certo descrédito ou desconfiança da efetividade desse tipo de ação pelos familiares dos estudantes ou até dos nossos próprios pares".

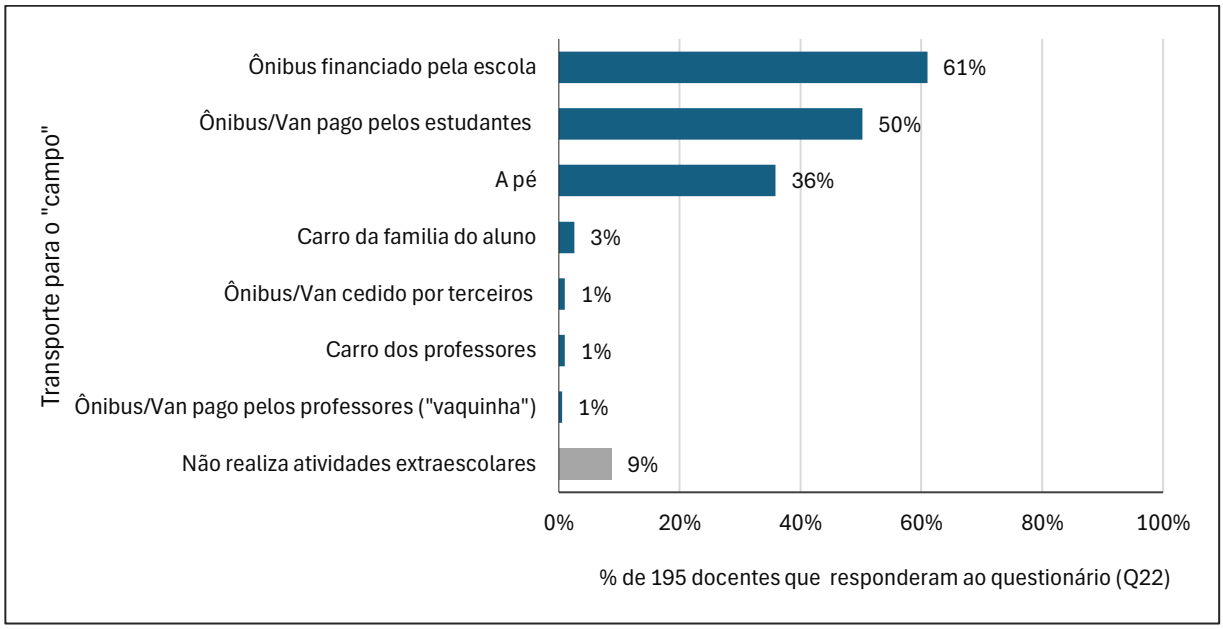
–Falta de liberdade e autonomia docente*:* anteriormente, os(as) professores(as) dispunham de maior liberdade para selecionar e priorizar conteúdos, considerando a realidade de sua escola e comunidade, e podiam elaborar planejamentos anuais mais adaptados ao contexto específico dos(as) estudantes. Atualmente, essa autonomia está sendo progressivamente limitada por planejamentos padronizados, com conteúdos e prazos predefinidos a serem cumpridos.

b) Transporte e financiamento

As dificuldades relacionadas a transporte (26,8%) e recursos financeiros (14,4%) constituem obstáculos recorrentes e estreitamente articulados. A ausência de políticas públicas de apoio é central nesse cenário: o Estado não oferece incentivos, verbas específicas nem meios de transporte para a realização de atividades de campo, o que obriga professores(as) a recorrerem a estratégias improvisadas, como promoções e "vaquinhas", para viabilizar as saídas. P97 contextualiza com precisão: "a principal dificuldade é a financeira, pois as ações demandam transporte e, além de a escola nem sempre dispor de dinheiro, a comunidade atendida possui grande parcela de suas famílias com baixa renda per capita".

O Gráfico 19 apresenta os diferentes meios de transporte utilizados para a realização de atividades de campo com os(as) estudantes, segundo os(as) professores(as) que responderam ao questionário. Essa informação é relevante, pois o deslocamento representa uma condição estrutural para a viabilização dessa prática pedagógica.

GRÁFICO 19 – Transporte para trabalho de campo com os estudantes



Fonte: Questionário com 195 docentes (n=195, Q 22). Elaborado pela autora.

Outro aspecto relevante diz respeito ao custeio do transporte. Embora mais da metade dos(as) professores(as) indique que o ônibus é pago pela escola, município ou estado, quase metade (48%) depende do pagamento pelos próprios estudantes — realidade que pode constituir obstáculo significativo para alunos(as) sem condições financeiras de arcar com esse custo. Nesse contexto, estratégias como "vaquinhas" entre professores(as) ou o uso de veículo próprio evidenciam os esforços empreendidos para viabilizar as atividades de campo.

Observa-se, ainda, que o transporte pago por estudantes ou escolas movimenta um setor econômico específico, com empresas especializadas nesse tipo de serviço. A maioria dos(as) educadores(as) (55,8%) indicou que suas escolas utilizam serviços de turismo para a contratação de transporte; alguns(mas) professores(as) recorrem a essas empresas também para a organização do roteiro da viagem (4,5%) e para a organização da visita (9%). Essas questões demandam estudos mais aprofundados, mas evidenciam que, paralelamente aos problemas estruturais e financeiros enfrentados pela maioria das escolas, alguns(mas) professores(as) recorrem a empresas privadas inclusive para a organização das atividades pedagógicas.

c) Dificuldades relacionadas ao corpo discente

As características dos(as) alunos(as) também representam desafio significativo na realização do Estudo do Meio, sendo citadas por 12,9% dos(as) respondentes. Entre os aspectos apontados, destacam-se:

– Insegurança quanto ao comportamento dos(as) alunos(as): os(as) professores(as) preocupam-se com as atitudes que os(as) estudantes podem apresentar em campo, relacionadas a uma suposta "indisciplina" já observada em sala de aula, que poderia comprometer a dinâmica e os objetivos pedagógicos. Embora citada como dificuldade por alguns(mas) docentes, a maioria relata surpreender-se positivamente com os(as) estudantes em trabalhos de campo: aqueles(as) considerados(as) "indisciplinados(as)" na escola frequentemente tornam-se interessados(as), produtivos(as) e colaborativos(as). P88 relata que "muitas vezes fizemos em mais de um professor, para ajudar a conter alguns alunos menos interessados", e P61 aponta a necessidade de "trabalhar com os educandos a diferença entre passeio e trabalho de campo".

Conduzir um trabalho de campo com crianças e adolescentes apresenta desafios inerentes à imprevisibilidade dessa faixa etária. Por isso, é importante que mais de um(a) profissional da escola acompanhe as atividades, pois será difícil para o(a) professor(a) conduzir a atividade com eficácia se, simultaneamente, precisar resolver sozinho(a) conflitos entre alunos(as) ou localizar algum(a) estudante que se afastou do grupo. P118 ilustra essa necessidade: "nas aulas ao entorno da escola, com alunos menores, temos que organizar o pessoal da escola para que mais funcionários possam ir junto para ajudar o professor, e muitas vezes há falta de funcionários disponíveis para isso".

– Dificuldade em relacionar teoria e prática*:* paradoxalmente, a articulação entre teoria e prática, apontada pela grande maioria dos(as) docentes e pela literatura da área como a principal potencialidade do Estudo do Meio, também emerge como desafio. Isso porque a conexão entre o que foi estudado em sala e o que se observa em campo não ocorre de forma automática: ela precisa ser mediada, planejada e conduzida com intencionalidade pedagógica. Muitos(as) estudantes apresentam dificuldades em mobilizar os conteúdos teóricos para interpretar o que vivenciam no campo, e nem sempre registram suas observações de forma sistemática, o que compromete o aproveitamento da experiência. Esse dado reforça que o Estudo do Meio exige, antes e depois da saída, um trabalho consistente de preparação e sistematização em sala de aula.

– Desinteresse*:* embora o trabalho de campo seja frequentemente apontado como fator de motivação e engajamento, ele não desperta o mesmo entusiasmo em todos(as). Assim como há professores(as) menos inclinados(as) a essa metodologia, há também estudantes que não se engajam igualmente, reflexo natural da diversidade de interesses, experiências e formas de aprender presentes em qualquer turma. P139 descreve essa realidade: "sempre tem alunos dispersos que não se interessam, tem aqueles peralta que é preciso chamar atenção o tempo todo". Essa heterogeneidade não invalida a prática, mas reforça a importância da experiência e da expertise docente para conduzir

o grupo, dialogar sobre o sentido do trabalho colaborativo e transformar a dispersão em curiosidade, desafio que, em campo, pode ser ainda mais exigente do que em sala de aula.

– Inclusão*:* a participação de estudantes com necessidades especiais nas atividades de campo merece atenção cuidadosa. P101 menciona diretamente o "transporte e alunos com condições especiais" como dificuldades articuladas, evidenciando que a inclusão no Estudo do Meio depende também de condições estruturais que a escola frequentemente não oferece. Nesse aspecto, os(as) professores(as), ainda que nem sempre tenham sido preparados(as) adequadamente para esses desafios, demonstram sensibilidade e criatividade para contornar as dificuldades.

Articulam-se a essa dimensão as questões socioeconômicas, com a exclusão de alunos(as) "que querem participar, mas não têm condições financeiras" (P115), e as dificuldades específicas de estudantes da zona rural para participar de atividades realizadas no contraturno.

d) Segurança nas saídas extraescolares

Citada por 5,9% dos(as) respondentes, a segurança dos(as) estudantes constitui preocupação central para professores(as) e gestores(as). Os riscos mencionados abrangem desde acidentes no local (quedas, picadas de insetos, alergias), até situações de violência urbana e problemas com o transporte. O peso dessa responsabilidade chega a inibir a prática: P55 relata que atualmente não realiza saídas de campo por "ter muito receio em retirar alunos da escola" sob sua responsabilidade. Essa pressão se intensifica diante da ausência de monitores(as) auxiliares, transporte seguro e suporte institucional adequado, condições que, quando inexistentes, transferem ao(à) docente um ônus desproporcional.

e) Desconhecimento sobre "como fazer" o Estudo do Meio

Dificuldades de formação e conhecimento foram mencionadas por 2,6% dos(as) respondentes. P9 sintetiza essa dificuldade de forma direta: "saber como fazer". P85 aprofunda: "não tenho conhecimento suficiente para fazê-lo". Alguns(mas) educadores(as) enfrentam limitações no uso de tecnologias digitais e cartografia, além de dificuldades na organização pedagógica da atividade, do planejamento à condução em campo.

f) Pandemia da Covid-19

As restrições impostas pelo período pandêmico reforçaram as fragilidades já identificadas nas condições estruturais que sustentam essa prática nas escolas públicas paranaenses. Durante a pandemia da Covid-19, muitos(as) professores(as) relataram a impossibilidade de realizar atividades presenciais de campo, como P12 que menciona as "regras da escola e dificuldades pelo contexto atual de pandemia" como impedimentos diretos.

O conjunto dessas dificuldades revela que práticas pedagógicas que envolvem saídas da sala de aula — aula de campo, trabalho de campo, Estudo do Meio e atividades correlatas — dependem,

com frequência, do esforço individual de professores(as) comprometidos(as), como sintetiza P134 ao apontar, de forma direta, "o trabalho que dá" como razão para não o realizar. Quando acontece, é muitas vezes à custa de planejamento realizado fora do horário de trabalho, sem hora-atividade reservada e sem apoio coletivo. Agrava esse cenário o fato de que a mudança de escola pode desfazer vínculos e dinâmicas pedagógicas construídas ao longo de anos, obrigando o(a) docente a recomeçar do zero. Ainda assim, diante de contextos adversos, sejam eles estruturais, financeiros ou, como no caso da pandemia, sanitários, parte dos(as) professores(as) encontrou formas criativas de manter essas práticas para estudar o meio com os estudantes, adaptando-as às condições disponíveis. Essa persistência evidencia tanto o potencial formativo do Estudo do Meio quanto a urgência de criar condições institucionais efetivas que sustentem e viabilizem essa metodologia, envolvendo escola, Núcleos Regionais de Educação, Secretarias e universidades, de modo que sua realização deixe de depender exclusivamente do comprometimento individual docente.

3.2.8.2 Reflexão sobre Estudos do Meio alternativos: sem ir a campo, experiências durante a pandemia e em ambientes digitais

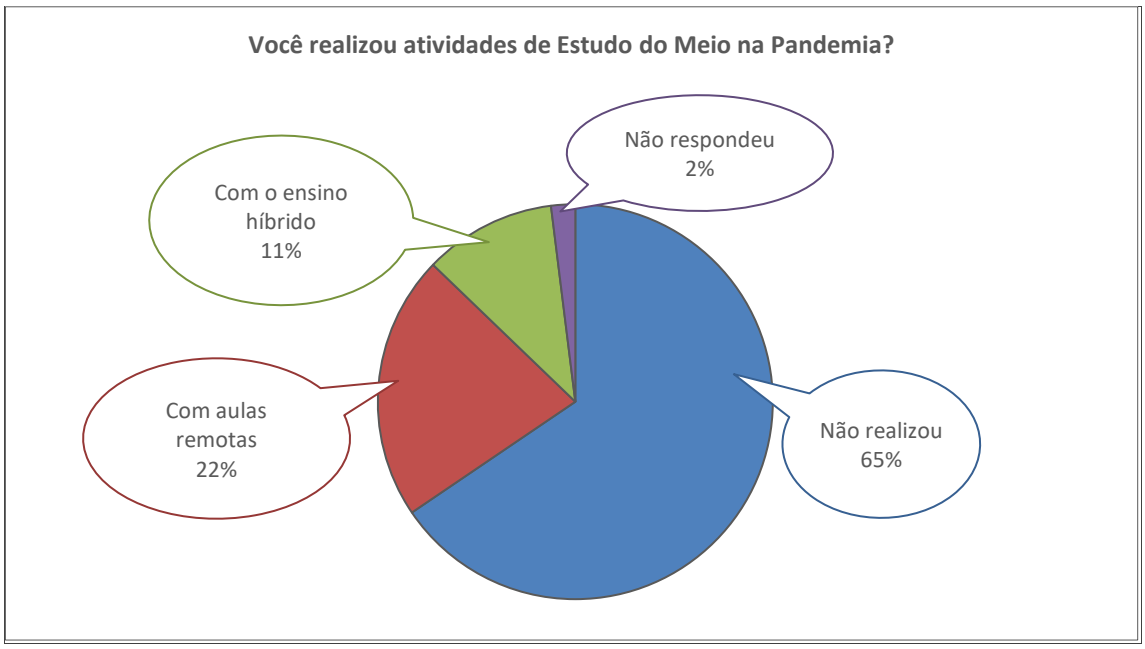
Quando não é possível a saída a campo, como mobilizar o Estudo do Meio? Essa questão, longe de ter resposta definitiva, orienta as reflexões desta seção. Não se pretende afirmar, de modo categórico, que as experiências aqui apresentadas constituam Estudo do Meio em seu sentido clássico, mas problematizar suas possibilidades quando o trabalho de campo presencial não é viável. Reconhecemos que essa metodologia pressupõe a articulação entre estudos indiretos e diretos; contudo, consideramos pertinente refletir sobre adaptações desenvolvidas em contextos adversos. Essas experiências podem subsidiar debates futuros acerca dos limites, das condições e das possibilidades de ampliação do conceito.

A Prof. E relatou uma atividade desenvolvida com estudantes do sétimo ano sobre problemas sociais e ambientais urbanos, utilizando a estratégia de rotação por estações, na qual os(as) estudantes circulam por diferentes espaços de aprendizagem e realizam atividades diversificadas. A proposta articulou a simulação da gestão de uma cidade fictícia à observação da realidade local: organizados(as) em grupos, com um(a) "prefeito(a)" e "secretários(as)", os(as) estudantes construíram e administraram essa cidade, enfrentando problemas relacionados, por exemplo, ao lixo e aos resíduos. Paralelamente, eram orientados(as) a discutir e analisar tais questões à luz de observações que já haviam realizado no município em que viviam.

Durante a entrevista, a professora reconheceu que a atividade poderia ser compreendida como um Estudo do Meio, pois mobilizou a observação e a análise da realidade local pelos(as) estudantes, embora inicialmente não tivesse sido denominada dessa maneira. O relato indica que, na percepção da própria professora, a atividade aproximou-se dos princípios do Estudo do Meio — embora ela mesma reconhecesse a necessidade de maior investigação para afirmar essa correspondência com segurança. Entretanto, a observação direta em campo permanece insubstituível e deve ser incentivada sempre que as condições o permitirem.

A pandemia da Covid-19 impôs restrições severas à prática do Estudo do Meio: conforme o Gráfico 20, 66% dos(as) professores(as) não conseguiram realizá-lo durante esse período, em razão das limitações do ensino remoto e das restrições de circulação. Ainda assim, parte dos(as) docentes encontrou alternativas: 22% adaptaram a prática ao formato remoto e 11% a integraram ao ensino híbrido, demonstrando criatividade e comprometimento na manutenção dessa abordagem.

GRÁFICO 20 – Docentes que realizaram Estudo do Meio durante a Pandemia



Fonte: Questionário com os(as) professores(as) (N=195; Q 39: n=195). Organizado pela autora

Na sequência, apresentamos duas situações de ensino relatadas pelos(as) docentes nas entrevistas, desenvolvidas nesse contexto adverso:

a) **Orientação e localização espacial no meio de vivência dos(as) estudantes.** O Prof. A demonstrou conhecer de perto a realidade de seus(suas) estudantes, incluindo os locais onde

residiam e a posição do Sol em relação às suas casas. Essa familiaridade com o meio de vivência dos(as) alunos(as) favoreceu a proposição de atividades contextualizadas durante o período de ensino remoto. Em uma aula com estudantes do sexto ano, o docente desenvolveu uma atividade sobre orientação e localização espacial, solicitando que observassem a direção do Sol a partir de suas residências:

> Na questão da orientação, dos pontos cardeais, eu pedindo para eles: '– Agora vocês dão uma olhadinha lá fora e olha que direção que nasce o Sol na casa de vocês, o que é que tem entre a casa de vocês e o Sol?' Então, como eu sei onde eles moram, eu sei o que é que eles estão vendo, então isso facilita, é uma coisa interessante. **Em função de eu conhecer a realidade e o lugar de cada um deles.** (Prof. A, entrevista, grifo nosso).

Ao solicitar que os(as) estudantes identificassem os elementos existentes entre suas casas e a posição aparente do Sol, o professor mobilizou seu conhecimento sobre os territórios em que viviam para contextualizar a aprendizagem. A situação evidencia que a familiaridade docente com o meio de vivência dos(as) estudantes pode enriquecer atividades de orientação espacial, inclusive em contextos remotos. Ao mesmo tempo, indica uma possibilidade de aproximação com princípios do Estudo do Meio, ainda que a ausência de um trabalho de campo coletivo limite sua caracterização como tal em sentido estrito.

b) **Viagem virtual**. A viagem virtual para outro país, realizada pela Prof. I com os(as) estudantes constitui uma adaptação ao ensino remoto e abre questões sobre o papel de ambientes virtuais como complemento ao meio físico no Estudo do Meio. A experiência ocorreu durante a pandemia de Covid-19, quando a baixa participação nas aulas via Google Meet, decorrente principalmente da falta de acesso a dispositivos e à internet, impunha desafios ao trabalho docente. A professora relatou a experiência com Rafael, nome fictício de um estudante venezuelano do sétimo ano, cujas memórias sobre seu país de origem motivaram a atividade:

> Durante a pandemia de Covid-19, eu lecionava para alunos do sexto e sétimo ano [...]. Enfrentamos um grande desafio, pois a maioria dos alunos não comparecia às aulas no Meet devido à falta de acesso à tecnologia, como celulares ou internet. No entanto, um aluno que se destacou foi Rafael [nome fictício], do 7º ano, um imigrante que eu já conhecia bem, pois havia dado aula para ele no ensino presencial [...]. Eu adorava nossas conversas, especialmente quando ele compartilhava suas experiências sobre o país de origem. Ele falou que tinha saudade do seu país, dos avós. Aí, um dia eu falei assim: 'Rafael, vou abrir um pedaço da aula e nós vamos viajar pelo *Google Earth* lá pelo seu bairro' (porque ele não sabia mexer). E aí eu entrei no Google Earth e fui lá no bairro que ele morava. Os outros alunos que também estavam no Meet viram onde ele morava. Ele ficou emocionado, até a mãe dele veio ver, foi bem emocionante. Ele mostrou a igreja que ele ia, a avenida por onde andavam, o comércio. Eu não lembro o nome da cidade, mas era uma cidade litorânea. Aí ele ia me orientando: 'Ah, você vai andando por essa avenida aí, vamos chegar lá na praia'. A gente foi, chegamos na praia, e ele falou que o que ele mais sentia saudade era da praia. Foi muito legal essa vivência, para ele e para mim, que pude proporcionar isso a ele, e a mãe dele." (Prof. I, entrevista).

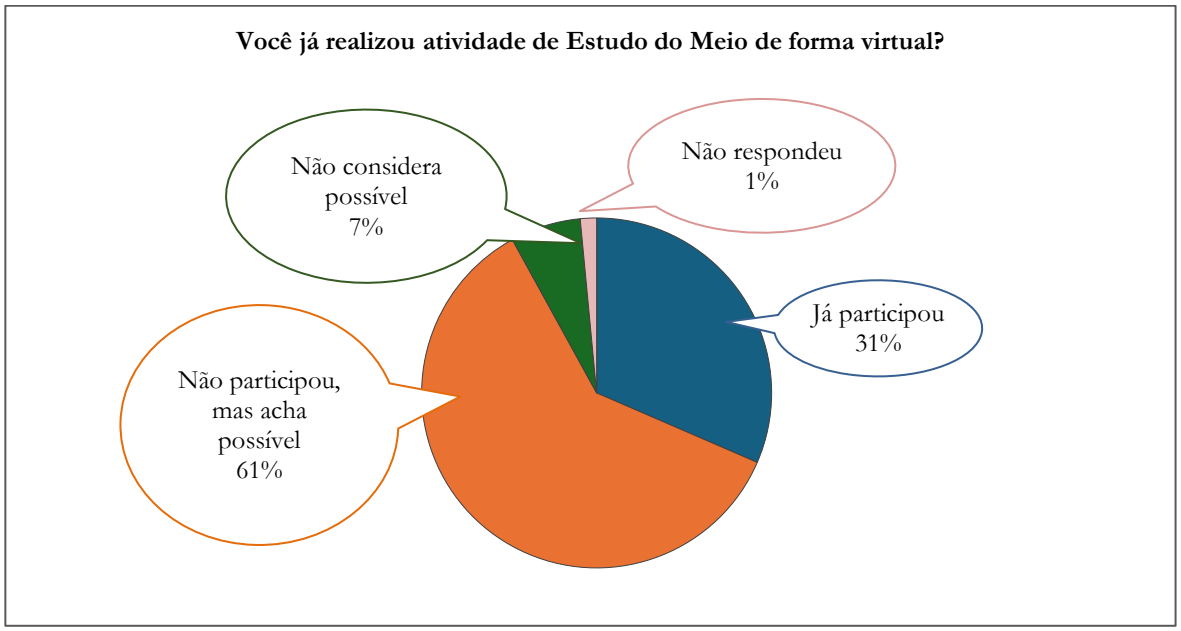
Ao ser questionada se a experiência poderia ser compreendida como Estudo do Meio, a Prof. I respondeu: "Eu acho que sim, de forma virtual. Na verdade, não fiz isso com esse intuito em mente. [...] Agora que estou chegando nessa análise" (Prof. I, entrevista). A resposta revela que a professora não havia planejado a atividade com essa finalidade, mas, ao refletir sobre ela durante a entrevista, reconheceu sua aproximação com alguns dos princípios dessa metodologia.

A situação aproxima-se de princípios do Estudo do Meio ao articular o espaço de vivência do estudante, suas memórias, a mediação docente e a exploração de representações espaciais. Também favoreceu o acolhimento do estudante imigrante e possibilitou abordar questões como migração, identidade cultural, paisagem e desigualdade de acesso às tecnologias. Contudo, a experiência não substitui o trabalho de campo presencial nem a observação direta do meio. Seu principal aporte consiste em evidenciar que ferramentas como o *Google Earth* podem complementar estudos indiretos e ampliar as possibilidades de diálogo entre conteúdos geográficos, experiências vividas e contextos socioculturais dos(as) estudantes. A reflexão da professora durante a entrevista revela, ainda, o potencial formativo da pesquisa colaborativa ao favorecer a problematização e a ressignificação da própria prática docente.

Estudo do Meio em ambientes digitais: dados dos questionários

Para identificar a participação dos(as) professores(as) em atividades de Estudo do Meio que utilizaram recursos digitais ou ambientes virtuais, perguntou-se: "Você já participou de alguma atividade de Estudo do Meio com atividades virtuais?" (Q40). Conforme ilustrado no Gráfico 21, aproximadamente 61% dos(as) professores(as) participantes não havia realizado atividades de Estudo do Meio de forma virtual, mas considerava essa possibilidade viável — dado que demonstra abertura para adaptar a metodologia a contextos de ensino remoto. Cerca de um terço já havia participado de tais atividades, número que merece atenção, considerando-se o contexto de implementação ainda desigual das tecnologias digitais nas escolas públicas paranaenses. Uma pequena parcela não considera possível a realização de Estudo do Meio virtuais, perspectiva que, ao valorizar a experiência presencial e o contato direto com o espaço geográfico, dialoga com a concepção clássica dessa metodologia.

GRÁFICO 21 – Docentes que desenvolveram atividades de "Estudo do Meio" virtuais



Fonte: Questionário com os(as) professores(as) (N=195; Q 40: n=195). Organizado pela autora

Esses dados, tomados em seu caráter ilustrativo, suscitam reflexões sobre as possibilidades e os limites do Estudo do Meio em contextos mais restritivos às experiências diretas, apontando para a necessidade de pesquisas futuras que aprofundem questões como o papel das tecnologias digitais, a articulação entre estudos indiretos e estudos diretos, as especificidades pedagógicas das diferentes formas de mediação e as condições estruturais necessárias para essas práticas. Esse cenário reforça, ainda, a necessidade de ampliar o debate sobre as concepções do Estudo do Meio, reconhecendo suas possibilidades em contextos adversos sem perder de vista a centralidade da experiência direta com o meio.

4 CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DO MEIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA

Nas seções anteriores, desenvolvemos a fundamentação teórica e empírica do Estudo do Meio na Geografia escolar: sua trajetória histórica (Seção I), as matrizes pedagógicas e contribuições teóricas que o sustentam (Seção II) e a análise de práticas docentes no Paraná (Seção III).

A pesquisa empírica evidenciou que o Estudo do Meio, nas escolas públicas paranaenses, é metodologia viva, diversa e atravessada por contradições e desafios. Os(as) professores(as) o realizam apesar da fragmentação curricular, da falta de tempo para planejamento coletivo, da escassez de recursos materiais e das pressões institucionais por "vencer conteúdos". Considerando os diferentes contextos escolares e objetivos pedagógicos, o Estudo do Meio assume diferentes configurações: investigação do entorno escolar, visitas a áreas de preservação ambiental, mapeamento de arborização e acessibilidade urbana, problematização de conflitos socioambientais, hortas escolares, projetos de intervenção comunitária. Os limites estruturais que dificultam sua plena efetivação não impedem a realização de experiências exitosas e transformadoras.

Essas práticas, ainda que nem sempre sistematizadas ou publicizadas, fundamentam empiricamente a proposição que apresentamos. O Estudo do Meio é complexo, e sua efetivação demanda prática, criatividade, gradualidade e sistematização. Quando não é possível mobilizar toda a escola, mobiliza-se uma turma; quando não é possível articular todas as disciplinas, articulam-se duas; quando não é possível envolver outros(as) docentes, o(a) professor(a) realiza o Estudo do Meio em sua própria disciplina. São essas pequenas iniciativas, realizadas nas condições concretas de cada escola, que constroem e aprofundam a metodologia, tanto na trajetória formativa dos estudantes quanto no desenvolvimento profissional docente.

4.1 ESTUDO DO MEIO EM MOVIMENTO

4.1.1 O Meio do Estudo do Meio

O conceito de Meio constitui fundamento epistemológico do Estudo do Meio, não como mero "ambiente" ou "entorno", mas como categoria geográfica fundamental que designa o próprio espaço geográfico em sua relação com os elementos que o constituem — articulando natureza e

sociedade, materialidade e simbolismo, processos históricos e dinâmicas espaciais. Milton Santos (1995, p. 697) afirma que "não existe meio-ambiente diferente de meio", evidenciando que a separação entre "meio" e "ambiente" constitui artifício conceitual que fragmenta a compreensão da realidade.

O Meio, segundo Santos (2004), não é dado natural pré-existente, mas construção histórico-social continuamente transformada pela ação humana. Do meio natural ao meio técnico, e deste ao meio técnico-científico-informacional, o espaço geográfico expressa diferentes momentos históricos, diferentes relações entre sociedade e natureza, diferentes formas de produção e apropriação espacial. Essa compreensão fundamenta o Estudo do Meio como investigação não apenas do ambiente físico, mas das relações sociais que produzem e transformam o espaço.

A partir de Santos (1995; 2004), propomos a seguinte equivalência conceitual:

"Meio ≡ Ambiente ≡ Meio ambiente ≡ Meio de vida ≡ Meio Geográfico".

Essa síntese dialética evidencia que essas denominações não designam realidades distintas, mas aspectos complementares de uma mesma totalidade espacial. Compreender o Meio exige, portanto, superar dicotomias reducionistas — natural/social, físico/humano, objetivo/subjetivo — para apreendê-lo como totalidade complexa, contraditória, relacional e dinâmica.

Meio, como totalidade dialética, articula materialidade e simbolismo, processos históricos e dinâmicas espaciais, saberes cotidianos e conhecimento científico, relações locais e globais, natureza e sociedade. Essa compreensão orienta as escolhas metodológicas, define os objetos de investigação e fundamenta as mediações pedagógicas do Estudo do Meio, articulando-se às transformações histórico-geográficas que marcaram sua trajetória. O Meio não é apenas objeto de estudo: ele ocupa posição central na metodologia do Estudo do Meio, de modo que suas transformações implicam necessariamente modificações na própria prática metodológica.

4.1.2 Dimensões pedagógicas/geográficas do Meio

Como fundamentado na Seção II, a compreensão do meio como totalidade complexa exige a articulação de múltiplas dimensões que se manifestam simultaneamente na prática educativa. A partir das contribuições teóricas sistematizadas e da análise das práticas paranaenses (Seção III), que evidenciou a presença e a articulação dessas dimensões no conjunto das experiências investigadas, propomos seis dimensões pedagógico-geográficas que orientam o Estudo do Meio como práxis transformadora: socioeconômica, físico-natural, geopolítica, ético-ambiental, cultural-simbólica e

espaço-temporal-escalar. Essa ordenação não implica hierarquia, mas explicita a interdependência dialética entre as dimensões.

1. Dimensão Socioeconômica. A dimensão socioeconômica articula o meio como território habitado e produzido por relações sociais de trabalho, marcado por sistemas técnicos, modos de produção e circulação de mercadorias, dinâmicas populacionais (densidade, distribuição espacial, estrutura etária, crescimento demográfico, fluxos migratórios) e condições materiais de existência (moradia, saúde, educação, infraestrutura). Essa dimensão reconhece que a distribuição das atividades produtivas e da vida humana é influenciada por fatores físico-naturais (disponibilidade de água, características do relevo, condições climáticas, fertilidade dos solos), ao mesmo tempo em que as relações socioeconômicas transformam esses elementos naturais.

No Estudo do Meio, essa dimensão manifesta-se na investigação de como o espaço é produzido pelo trabalho, pelas relações econômicas e pelas dinâmicas populacionais: quem produz este espaço? Para quem? Quais atividades econômicas predominam? Como se distribuem infraestruturas e serviços? Quais desigualdades socioespaciais se manifestam na paisagem? Como a população se distribui no território e quais são os fluxos migratórios? Como os fatores físico-naturais influenciam a localização das atividades produtivas e os padrões de ocupação? A compreensão dessa dimensão exige superar tanto o determinismo ambiental, que atribui aos fatores naturais a explicação das formações sociais, quanto o possibilismo ingênuo, que ignora os condicionantes naturais na organização do espaço.

2. Dimensão Físico-natural. A dimensão físico-natural refere-se ao meio como conjunto de processos físicos e biogeográficos que constituem a base material da vida e se distribuem espacialmente: geologia, relevo, solos, clima, ar, água, flora e fauna, elementos que estabelecem relações de interdependência e sofrem interferências recíprocas. Essa dimensão reconhece que os processos naturais são historicamente apropriados e transformados pela ação humana, que é, ela própria, parte da natureza, compreendendo a natureza como totalidade em permanente transformação, onde processos físicos, biológicos e sociais estão dialeticamente articulados na produção do espaço geográfico.

No Estudo do Meio, essa dimensão manifesta-se na investigação de como os elementos físico-naturais condicionam e são condicionados pela ocupação humana: por que este rio está poluído? Como o relevo influencia a ocupação urbana? Quais espécies vegetais persistem na paisagem e o que revelam sobre transformações históricas? Qual a relação entre os fatores físicos e a produção agrícola? Que áreas da cidade são áreas de risco para ocupação humana? Qual a estrutura geológica desta região e como ela condiciona a disponibilidade de recursos hídricos? A compreensão

dessa dimensão exige superar tanto o determinismo ambiental (que atribui aos fatores naturais a explicação das sociedades) quanto o possibilismo ingênuo (que ignora os condicionantes naturais).

3. Dimensão Geopolítica. A dimensão geopolítica refere-se ao meio como território, espaço de exercício do poder em múltiplas escalas e arena de conflitos, marcado por fronteiras, limites, jurisdições e relações de poder que distribuem desigualmente recursos, oportunidades e riscos. O território não é apenas substrato material, mas espaço definido e delimitado por relações de poder que se manifestam do local ao global. Essa dimensão articula-se intrinsecamente às demais: as decisões políticas condicionam a distribuição das atividades produtivas e da população, definem o acesso e uso dos recursos naturais, legitimam ou contestam memórias e identidades, expressam projetos éticos em disputa e transformam o espaço historicamente.

No Estudo do Meio, essa dimensão manifesta-se na investigação de como o poder se territorializa: quem decide sobre este espaço? Quais conflitos se manifestam? Quais políticas públicas incidem sobre o território? Como diferentes atores (Estado, empresas, movimentos sociais, comunidades) disputam projetos territoriais? Como as disputas envolvem diferentes concepções sobre o uso dos recursos naturais? Quais memórias e identidades são valorizadas ou apagadas? A compreensão dessa dimensão evidencia que o espaço não é neutro, mas produto e condição de relações políticas que se manifestam em conflitos socioambientais, disputas fundiárias, lutas por direitos e projetos de sociedade.

4. Dimensão Ético-ambiental. A dimensão ético-ambiental refere-se ao meio como espaço de responsabilidade ética, horizonte de justiça socioambiental e valoração moral em relação às gerações futuras, aos demais seres vivos e à superação de injustiças ambientais. Essa dimensão reconhece que a crise ambiental não é apenas problema técnico, mas questão política que expressa desigualdades estruturais, nas quais populações vulnerabilizadas sofrem desproporcionalmente os impactos da degradação ambiental. Essa dimensão articula-se intrinsecamente às demais: as injustiças ambientais resultam de desigualdades socioeconômicas que distribuem riscos e benefícios de forma desigual, as decisões políticas definem quem tem direito ao ambiente saudável e quem é exposto à degradação, os valores culturais orientam as formas de relação com a natureza, e a responsabilidade ética exige compreender como a apropriação dos recursos naturais se transformou historicamente e produz impactos que se manifestam em diferentes escalas espaciais e temporais.

No Estudo do Meio, essa dimensão manifesta-se na investigação de como se distribuem riscos e responsabilidades ambientais: quem sofre os impactos da degradação ambiental? Quem se beneficia da exploração dos recursos? Quais práticas sustentáveis se manifestam no território? Como as desigualdades socioeconômicas se expressam na distribuição dos riscos ambientais? Quais

decisões políticas legitimam ou combatem as injustiças ambientais? Como a degradação ambiental atual resulta de processos históricos de apropriação dos recursos naturais? A compreensão dessa dimensão evidencia que a questão ambiental não pode ser dissociada da questão social, exigindo compromisso ético com a justiça socioambiental e a construção de relações sustentáveis entre sociedade e natureza.

5. Dimensão Cultural-simbólica. A dimensão cultural-simbólica articula o meio como espaço de significados, memórias e identidades, integrando as dimensões material e simbólica do espaço. A paisagem é compreendida como forma sensível e significado cultural, texto a ser decifrado que carrega marcas de processos históricos. O espaço se transforma em lugar através de experiências vividas e significados atribuídos, constituindo-se como referência identitária e pertencimento. Essa dimensão articula-se intrinsecamente às demais: os significados atribuídos aos lugares são produzidos pelas relações sociais e condições materiais de existência, as memórias e identidades são atravessadas por relações de poder que legitimam certas narrativas e silenciam outras, os valores culturais orientam práticas de uso e conservação dos recursos naturais, e as simbolizações do espaço se transformam ao longo do tempo, constituindo camadas de significados sobrepostos na paisagem.

No Estudo do Meio, essa dimensão manifesta-se na investigação de como o espaço é vivido, percebido e simbolizado: quais memórias se inscrevem na paisagem? Quais significados os sujeitos atribuem aos lugares? Como diferentes grupos sociais experienciam o mesmo território? Quais identidades territoriais se manifestam? Como as condições socioeconômicas influenciam as formas de vivenciar e simbolizar o espaço? Como as práticas culturais se relacionam com os elementos físico-naturais do território? A compreensão dessa dimensão evidencia que o espaço não é apenas materialidade, mas também subjetividade, afetividade e simbolismo, constituindo-se como dimensão fundamental da existência humana.

6. Dimensão Espaço-temporal-escalar. A dimensão espaço-temporal-escalar refere-se às transformações do espaço ao longo do tempo, articulando temporalidades múltiplas (do cotidiano ao tempo geológico) e múltiplas escalas geográficas (do corpo ao mundo)**,** inscrevendo memórias espaciais. O espaço é produto histórico em permanente transformação, articulando heranças de períodos anteriores que persistem na paisagem e inovações técnicas contemporâneas.

No Estudo do Meio, essa dimensão manifesta-se na investigação de como o espaço se transforma historicamente e como fenômenos locais se articulam a processos mais amplos: como este lugar se transformou ao longo do tempo? Quais marcas do passado persistem na paisagem? Como processos globais se manifestam localmente? Como o local se conecta ao regional, ao nacional, ao global? A análise geográfica exige a articulação de múltiplas escalas, reconhecendo que

fenômenos locais se articulam a processos mais amplos e que o global se manifesta no local por meio de mediações específicas.

Síntese: o Meio como totalidade complexa. A compreensão do meio como totalidade implica superar dicotomias que fragmentam a realidade e apreender as relações dialéticas entre: objetivo ↔ subjetivo; físico-natural ↔ social; material ↔ simbólico; campo ↔ cidade; individual ↔ coletivo; teórico ↔ prático; local ↔ global. Essa superação não significa eliminar tais tensões, mas reconhecer sua interdependência e dinamismo na produção do espaço geográfico. Kosik (1976) denomina essa operação de apreensão do concreto em sua totalidade contraditória, em oposição à pseudoconcreticidade, a aparência imediata e fragmentada que oculta as relações estruturantes da realidade.

As seis dimensões não são compartimentos estanques, mas aspectos de uma mesma realidade complexa que se manifestam simultaneamente na prática educativa. Ao investigar um rio urbano, por exemplo, o Estudo do Meio articula: a dimensão socioeconômica (ocupação das margens, infraestruturas de saneamento, uso industrial da água); a dimensão físico-natural (processos geológicos, geomorfológicos, climáticos, atmosféricos, hidrológicos **e** biogeográficos); a dimensão geopolítica (conflitos por acesso à água, políticas públicas, gestão de bacias hidrográficas); a dimensão ético-ambiental (responsabilidade pela poluição, direito à água, justiça socioambiental); a dimensão cultural-simbólica (memórias do rio, simbolismos, identidades locais, transformações da paisagem); e a dimensão espaço-temporal-escalar (transformações históricas do rio, articulação entre escalas local, regional e global).

A abordagem integradora das dimensões do meio não é uma opção metodológica, mas uma exigência da própria complexidade do real. O Estudo do Meio, quando restrito à observação superficial, não alcança as estruturas que organizam o espaço; quando orientado pela concepção de totalidade, torna-se instrumento de compreensão crítica que articula experiência vivida, processos socioespaciais e interpretação teórica, afirmando-se como mediação entre a leitura do mundo e a atuação consciente sobre ele.

4.1.3 O Estudo do Meio através do tempo em diferentes contextos

O Estudo do Meio constitui prática pedagógica historicamente situada, cuja trajetória articula-se às transformações do espaço geográfico, às mudanças nas concepções educacionais e às dinâmicas socioeconômicas e ambientais que marcaram os séculos XIX e XX e caracterizam o século

XXI. Compreender seu movimento no tempo e no espaço exige reconhecer que não emerge como invenção isolada, mas como resposta histórica às necessidades formativas de cada época, refletindo tensões entre tradição e inovação, entre observação passiva da realidade e intervenção crítica transformadora.

Conforme desenvolvido na Seção II, suas raízes remontam à educação naturalista e à Lição de Coisas do século XIX, quando a observação direta da natureza começou a ser valorizada como princípio pedagógico, influenciando posteriormente o movimento da Escola Nova e as pedagogias ativas do século XX. Ao longo dessa trajetória, o Estudo do Meio dialogou com diferentes matrizes — Escola Nova, Pedagogia Freinet, educação libertadora freireana, pedagogia histórico-crítica e educação ambiental — o que explica sua resiliência e capacidade de adaptação. No Brasil, incorporou essas influências múltiplas, configurando-se por meio de camadas históricas que se sobrepõem e se hibridizam. A contribuição de Nídia Nacib Pontuschka foi fundamental para sua sistematização teórico-metodológica, articulando tradições pedagógicas internacionais com as especificidades da educação geográfica nacional.

Simultaneamente, a compreensão do Meio transformou-se ao longo do tempo. Milton Santos (2004) demonstra que o espaço geográfico se constitui historicamente por meio de sucessivas configurações técnicas: do meio natural ao meio técnico, até o meio técnico-científico-informacional contemporâneo. Cada período caracteriza-se por formas específicas de relação entre sociedade e natureza, mediadas por sistemas técnicos que reorganizam o espaço geográfico e, consequentemente, as possibilidades e necessidades educativas.

Identificamos, nessa articulação entre transformações técnicas e pedagógicas, quatro períodos históricos que marcam a trajetória do Estudo do Meio, articulando as três configurações do meio geográfico propostas por Santos (2004) às transformações pedagógicas e socioambientais.

O primeiro período (final do século XIX), marcado pela Revolução Industrial, corresponde ao predomínio do meio natural e ao surgimento da educação naturalista, quando a observação direta da natureza começou a ser valorizada como princípio pedagógico. O segundo período (início do século XX), marcado pelas Guerras Mundiais, caracteriza-se pela transição entre meio natural e meio técnico, demandando renovação do ensino e ampliação do conceito de meio, culminando na conquista espacial que revelou a Terra como planeta finito. O terceiro período (segunda metade do século XX), no pós-guerra, consolida o meio técnico-científico-informacional e o ensino crítico, exigindo a superação da crise civilizatória por meio de abordagens pedagógicas que articulem consciência ambiental e transformação social. O quarto período (final do século XX/início do século XXI), marcado pela redemocratização da sociedade, intensifica o meio técnico-científico-

informacional e apresenta desafios inéditos à educação geográfica: globalização, tecnologias digitais, inteligência artificial, crises ambientais e novas formas de organização social em rede, exigindo metodologias que articulem escalas locais e globais, materialidade e virtualidade, processos naturais e técnicos, direitos humanos e sustentabilidade.

As transformações do meio geográfico produziram simultaneamente avanços civilizatórios e profundas contradições, degradações ambientais, desigualdades socioespaciais e crises ecológicas, que devem ser problematizadas nas práticas contemporâneas. Para expressar essas transformações, propomos quatro metáforas articuladas à periodização histórica sistematizada na Figura 10: *a Terra é verde* (final do século XIX), quando a natureza era percebida como abundante e inesgotável, marcando a intensa exploração dos recursos ambientais; *a Terra é azul* (início do século XX), quando emerge uma consciência sobre a finitude planetária, mas também a intensa destruição dos recursos ambientais e sociais; *a Terra é cinza* (segunda metade do século XX), quando se evidencia a crise socioambiental global, urbanização acelerada, desigualdades extremas, fome, êxodo rural, e a busca pela reconstrução da vida no pós-guerra; e *sociedade em rede* (final do século XX/início do XXI), caracterizada por globalização, novas guerras, catástrofes ambientais, consumismo e crise climática, mas também por consciência ambiental, inteligência virtual e novos paradigmas educacionais.

Essas metáforas não constituem sucessão linear, mas expressam a coexistência contraditória de temporalidades que se sobrepõem no espaço geográfico atual, demandando uma educação geográfica crítica capaz de problematizar as raízes estruturais dos problemas e construir alternativas transformadoras. O século XXI apresenta novos desafios e possibilidades ao Estudo do Meio. As tecnologias digitais transformam as formas de acesso ao conhecimento, representação do espaço e interação social. Sistemas de informação geográfica, imagens de satélite, mapas interativos, realidade virtual e aumentada ampliam as possibilidades de investigação espacial, permitindo articulações escalares antes impensáveis. Surgem práticas híbridas que combinam trabalho de campo presencial com investigações virtuais, questionando as fronteiras entre o *ir ao meio* e o *trazer o meio* para a sala de aula. Essas inovações tecnológicas, entretanto, não substituem a experiência sensível, corporal e afetiva do encontro direto com o território, evidenciando a necessidade de articulação dialética entre diferentes formas de conhecimento e mediação pedagógica.

As crises contemporâneas, como pandemia da Covid-19, crise climática, migratória, democrática e geopolítica, reforçam a urgência de uma educação geográfica que promova compreensão crítica dos processos espaciais e construção de projetos coletivos de futuro. O Estudo do Meio, ao possibilitar investigação situada, problematização contextualizada e ação

transformadora, constitui-se como metodologia fundamental para a formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e intervir conscientemente na produção do espaço.

FIGURA 10 – Estudo do Meio: passado, presente e futuro

Fonte: Elaborado por Malysz, Sandra T. & Malysz, Simone C. com base em Santos (2004), Pontuschka (2007; 2019), Lopes e Pontuschka (2009) e análise das práticas docentes paranaenses.

Nota: A figura sistematiza quatro períodos históricos (final do século XIX ao início do século XXI), articulando as configurações do meio geográfico (Santos, 2004), correntes pedagógicas, práticas de Estudo do Meio, contextos socioambientais e metáforas que expressam as transformações da relação sociedade-natureza.

A análise das práticas docentes paranaenses (Seção III) evidencia que o Estudo do Meio permanece vivo e dinâmico, adaptando-se a diferentes contextos, incorporando novas temáticas e linguagens, mantendo compromisso com investigação rigorosa e transformação social. Essa vitalidade demonstra tratar-se de prática contemporânea que dialoga com os desafios atuais, articulando tradição pedagógica crítica e inovação metodológica.

Compreender o movimento do Estudo do Meio no tempo e no espaço significa reconhecer que seu sentido e suas formas se transformam historicamente, respondendo às mudanças do espaço geográfico, das concepções educacionais e das demandas sociais. De prática centrada na observação passiva da natureza, evolui para metodologia de investigação crítica das relações sociedade-natureza

e das contradições espaciais. De atividade ocasional e recreativa, consolida-se como processo investigativo rigoroso, interdisciplinar e comprometido com a formação cidadã. De experiência circunscrita a contextos específicos, expande-se para diferentes redes e contextos educativos, mantendo diversidade de práticas e abordagens.

O desafio contemporâneo consiste em fortalecer o Estudo do Meio como metodologia de educação geográfica crítica, capaz de promover compreensão aprofundada dos processos espaciais, articulação multiescalar, valorização dos saberes locais e construção de projetos coletivos de transformação socioambiental. Para tanto, propomos aprofundar a reflexão sobre sua natureza epistemológica, sistematizar suas dimensões pedagógicas e geográficas, explicitar suas contribuições para a ampliação do pensamento geográfico e identificar os elementos essenciais para sua realização qualificada.

4.1.4 Estudo do Meio: da técnica à metodologia crítica

A trajetória conceitual do Estudo do Meio caracteriza-se por movimento que vai da polissemia à sistematização, da dispersão à consolidação teórica. Diferentes autores, em diferentes contextos e momentos históricos, propuseram compreensões que evidenciam tanto continuidades quanto rupturas, tanto consensos quanto tensões. Sistematizar essa trajetória contribui para a compreensão da natureza epistemológica do Estudo do Meio e para a qualificação das práticas contemporâneas, fornecendo o fundamento para a hierarquia conceitual que orienta este texto: a metodologia do Estudo do Meio, enquanto articulação de fundamentos epistemológicos e princípios pedagógicos.

Freinet (1946, 1956, 1964) compreendeu o Estudo do Meio simultaneamente como método e como técnica, integrando-o ao conjunto das "técnicas de vida" que estruturavam sua pedagogia e a Escola Moderna de base freinetiana. Nessa perspectiva, o Estudo do Meio não constitui procedimento isolado, mas articula-se organicamente a outras práticas pedagógicas (a aula-passeio, o texto livre, o jornal escolar e a correspondência interescolar), configurando um método de investigação fundamentado na livre expressão, na cooperação e na experiência concreta dos(as) estudantes com a realidade. Essa concepção insere-se no âmbito da pedagogia do trabalho proposta por Freinet, na qual a aprendizagem se organiza a partir da atividade produtiva, da pesquisa e da resolução de problemas vividos pelos educandos em seu meio social. Nessa perspectiva, o meio deixa de ser apenas objeto de estudo para tornar-se espaço de vida, de investigação e de produção de

conhecimentos: os estudantes observam, registram, formulam hipóteses, discutem coletivamente e elaboram sínteses sobre a realidade vivida.

Com Freire (1987), o conceito de Meio articula-se à pedagogia crítica contemporânea e à práxis educativa, entendida como unidade dialética entre ação, reflexão e transformação (Vázquez, 1977). A experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992), sob gestão de Paulo Freire, sistematizou essa perspectiva ao propor o Estudo do Meio como metodologia de construção curricular a partir da realidade vivida, articulando temas geradores e interdisciplinaridade (São Paulo, 1992a, 1992b, 1992c). Nessa concepção, o Meio não é apenas objeto de conhecimento, mas ponto de partida para a problematização da realidade e para a construção de conhecimentos comprometidos com a transformação social.

A contribuição de Freinet (1959), ao propor o meio como espaço de vida e investigação, e não mero cenário, articulou princípios que fundamentam as concepções contemporâneas de leitura crítica do espaço geográfico. No campo da Geografia Brasileira, Milton Santos (1985; 1996) discute o meio como categoria viva, histórica e contraditória, não como ambiente estático, mas como espaço geográfico em permanente transformação. O Estudo do Meio configura-se, assim, como prática investigativa que integra experiência, trabalho e conhecimento: referência significativa para as concepções atuais de metodologias ativas, investigativas e transformadoras.

Magaldi (1965), em conferência dedicada ao Estudo do Meio no ensino ginasial, retoma a distinção proposta por Arnould Clausse entre o Estudo do Meio como "instrumento" e como "fim em si mesmo", distinção que a autora considera fundamental para compreender como essa prática se manifesta em qualquer sistema didático renovado. Como fim, o Estudo do Meio possui valor essencialmente informativo: crianças e jovens "aprendem noções, incorporam conhecimentos geográficos, históricos, socioeconômicos, políticos, artísticos, todos como elementos da realidade viva que os cerca, ampliando e 'flexibilizando' seu acervo cultural de forma direta, não 'livresca', através da experiência vivida" (Magaldi, 1965, p. 72). Como método, seu valor é "altamente formativo": desenvolve o espírito de síntese, a capacidade de observar, descobrir e documentar, a sensibilidade diante da natureza e das obras humanas, e a consciência de responsabilidade e a ideia de "participação" e de "solidariedade universal dos fatos históricos".

A dupla caracterização do Estudo do Meio — como fim e como método — expressa compreensão dialética do processo educativo. Como método, orienta-se por princípios pedagógicos fundamentais: investigação do meio vivido, protagonismo estudantil, cooperação e articulação entre teoria e prática. Como técnica, materializa-se por meio de procedimentos específicos de pesquisa e expressão (observação direta, registro, entrevista, experimentação e produção coletiva de textos), que

constituem os instrumentos concretos pelos quais o conhecimento é construído no e a partir do meio.

Essa dupla caracterização, fim e método a um tempo, não representa, para Magaldi, contradição, mas a expressão mais precisa da natureza do Estudo do Meio. A autora argumenta que, num mundo em acelerada transformação, no qual as interdependências entre os setores da civilização se afirmam crescentemente, torna-se impossível estabelecer hierarquias fixas entre os conhecimentos ou reduzir o Estudo do Meio a mero procedimento didático. Seu conteúdo, a realidade dinâmica, fluente e orgânica do meio, é tão importante quanto as técnicas e os trabalhos que ele mobiliza. O Estudo do Meio articula dialeticamente conhecimento e formação, conteúdo e processo, valor informativo e valor formativo, inscrevendo-se no horizonte de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a compreensão crítica da realidade.

Nidelcoff (1988), em *A Escola e a Compreensão da Realidade*, contribui com a difusão do Estudo do Meio no Brasil e na América Latina. A autora sistematizou essa metodologia como leitura crítica da realidade social, propondo que a investigação parta do meio concreto dos estudantes (casa, rua, bairro, comunidade), para alcançar compreensões mais amplas sobre os processos sociais, enfatizando o papel do professor como mediador investigativo e engajado na transformação da escola tradicional, verbalista e massificadora.

Pontuschka (1994; 2007), em contribuição fundamental para a sistematização teórico-metodológica do Estudo do Meio no Brasil, caracterizou-o como método e como metodologia. Como metodologia, articula princípios epistemológicos (interdisciplinaridade, dialogicidade, criticidade), métodos investigativos (observação, entrevista, análise documental) e técnicas específicas (roteiros, instrumentos de coleta, formas de registro). Essa caracterização enfatiza que o Estudo do Meio não constitui procedimento pontual, mas processo formativo complexo que envolve planejamento, execução e avaliação sistemáticos. A autora, com influência freireana (São Paulo, 1992c), propõe a prática escolar do Estudo do Meio como abordagem interdisciplinar a partir de temas geradores, definidos com base na realidade vivenciada pelos estudantes.

Lacoste (2006), em perspectiva crítica, alertou para os riscos de redução do Estudo do Meio a procedimentos técnicos desarticulados de reflexão teórica e compromisso político. Sem ancoragem epistemológica e orientação política, tais abordagens tendem a reproduzir práticas mecânicas que, embora mobilizem instrumentos investigativos, não promovem leitura crítica da realidade. Para Lacoste, o Estudo do Meio não deve constituir-se como "receita" metodológica aplicável mecanicamente, mas como prática investigativa fundamentada teoricamente e orientada politicamente.

Zabala (1998) e Fernandes (2008) compreenderam o Estudo do Meio como método globalizador e método científico completo, destacando sua capacidade de promover aprendizagem por meio de processos investigativos que articulam observação, problematização, formulação de hipóteses, coleta de dados, análise e síntese. Essa compreensão enfatiza a dimensão epistemológica do Estudo do Meio, aproximando-o dos procedimentos da investigação científica e valorizando seu potencial formativo para o desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio geográfico. O enfoque globalizador permite organizar conteúdos disciplinares de forma entrelaçada, posicionando o estudante como protagonista e fornecendo subsídios para interpretar a realidade a partir de abordagem sistêmica, superando dicotomias entre teoria e prática, entre conhecimento escolar e experiência concreta (Fernandes, 2008).

A trajetória do Estudo do Meio, desde as contribuições de Freinet até as sistematizações contemporâneas, evidencia seu alinhamento aos princípios das metodologias ativas de orientação crítico-dialética (Berbel, 2011; Freire, 1987; Gadotti, 2001): protagonismo estudantil, problematização da realidade, aprendizagem por investigação, trabalho coletivo e articulação entre reflexão e ação transformadora. Essa perspectiva distingue o Estudo do Meio de abordagens meramente técnicas ou recreativas, posicionando-o como práxis educativa comprometida com a compreensão crítica e a transformação da realidade.

Bueno (2008) propôs síntese integradora, compreendendo o Estudo do Meio simultaneamente como metodologia, método e técnica. Como metodologia, articula princípios teóricos e orientações gerais; como método, define procedimentos investigativos; como técnica, especifica instrumentos e formas de aplicação. Essa tríplice caracterização consolida a hierarquia conceitual que percorre toda a trajetória aqui sistematizada, reconhecendo a complexidade epistemológica do Estudo do Meio sem reduzi-la a qualquer uma de suas dimensões isoladamente.

Essa trajetória evidencia movimento de consolidação teórica do Estudo do Meio, que evolui de prática ocasional e recreativa para metodologia sistematizada, fundamentada epistemologicamente e comprometida politicamente. A polissemia conceitual — técnica, método, metodologia, componente curricular — expressa a riqueza de uma prática pedagógica que se reconfigura historicamente, adaptando-se a contextos diversos e respondendo a demandas formativas específicas. Essa pluralidade manifesta-se nas práticas contemporâneas sob a forma de cinco abordagens distintas, que passamos a sistematizar.

Com base na análise da literatura e das práticas docentes investigadas (Seção III), propomos a sistematização do Estudo do Meio em sua expressão mais ampla, como metodologia e práxis. Reconhecemos, contudo, cinco abordagens que expressam diferentes compreensões de sua natureza

epistemológica e formas de inserção curricular. Essas abordagens não são mutuamente excludentes, mas dimensões que se articulam nas práticas concretas:

a) como **metodologia**: articulação entre fundamentos epistemológicos, princípios pedagógicos, procedimentos metodológicos e compromissos ético-políticos. Ancora-se em concepção dialética de conhecimento e em pedagogia crítica, caracterizando o Estudo do Meio como processo formativo que integra reflexão e ação, teoria e prática, conhecimento e orientação emancipatória. Seus desafios residem na complexidade de implementação, que exige formação teórica consistente, trabalho coletivo e condições institucionais adequadas.

b) como **método**: caminho investigativo que orienta o processo de produção de conhecimento sobre determinada realidade espacial, enfatizando a sequência metodológica — problematização, levantamento de hipóteses, investigação empírica, análise de dados, síntese e comunicação de resultados. A fragilidade potencial dessa compreensão está na ênfase excessiva em procedimentos, em detrimento da reflexão sobre fundamentos epistemológicos e compromissos ético-políticos.

c) como **técnica**: conjunto de procedimentos de observação, registro e coleta de dados sobre determinado espaço geográfico — roteiros de observação, fichas de registro, cadernos de campo, fotografias, croquis. O principal risco dessa perspectiva é a aplicação mecânica de instrumentos desarticulados de problematização teórica, exatamente o que Lacoste (2006) identificou como tendência a transformar o Estudo do Meio em "receita" metodológica. Os dados empíricos (Seção III) evidenciaram que parcela significativa dos(as) professores(as) enfatiza essa dimensão, valorizando instrumentos de coleta sem necessariamente articulá-los a processos mais amplos de reflexão.

d) como **componente curricular**: elemento estruturante do currículo escolar, que organiza tempos, espaços e relações pedagógicas, enfatizando sua inserção institucional — presença no projeto político-pedagógico, organização do calendário escolar, articulação entre disciplinas e envolvimento da comunidade escolar. Seus desafios residem nas dificuldades de institucionalização em contextos marcados por currículos fragmentados, tempos escolares rígidos e culturas institucionais resistentes a inovações.

Com base na fundamentação teórica (Seção II), na análise empírica (Seção III) e na sistematização conceitual desenvolvida nesta seção, defendemos a compreensão do Estudo do Meio como metodologia interdisciplinar crítica, caracterizada pela articulação entre fundamentos epistemológicos, princípios pedagógicos, procedimentos metodológicos e compromissos ético-políticos. Como síntese dessa trajetória conceitual, propomos a seguinte definição:

O ESTUDO DO MEIO constitui metodologia de investigação do Meio para a construção de conhecimentos e a compreensão crítica da realidade, por meio da articulação entre estudos diretos e indiretos, ensino e pesquisa, mobilização de saberes do cotidiano e científicos; e da problematização das relações entre a sociedade e a natureza, com vistas à transformação social e à melhoria da qualidade de vida. Fundamenta-se na imersão investigativa no Meio, na articulação entre o lugar e a totalidade, na interdisciplinaridade, na relação dialógica, no protagonismo de docentes, estudantes e comunidade, e na socialização dos conhecimentos produzidos, constituindo-se como práxis educativa que articula reflexão e ação.

Compreender o Estudo do Meio como metodologia significa reconhecer que ele articula não apenas procedimentos, mas também fundamentos teóricos, princípios pedagógicos e compromissos políticos. Nessa perspectiva, a metodologia orienta a escolha de métodos, que se concretizam por meio de técnicas específicas, articuladas em processos investigativos sistemáticos.

O trabalho de campo constitui etapa fundamental do Estudo do Meio, mas não se confunde com ele: o Estudo do Meio constitui um processo investigativo mais amplo, que articula planejamento, problematização, imersão territorial, sistematização e socialização. A análise das práticas docentes (Seção III) evidenciou que essa distinção nem sempre é clara na prática, o que reforça a necessidade de sistematização teórico-metodológica e de formação continuada.

O Estudo do Meio pode inserir-se no currículo escolar de diferentes formas: como projeto específico (anual, semestral, bimestral), como eixo articulador de trabalho interdisciplinar, como elemento estruturante do projeto político-pedagógico ou como metodologia específica de disciplinas e áreas do saber. Não há forma única ou ideal; cada contexto escolar e cada coletivo docente definem as formas mais adequadas, considerando condições institucionais, tradições pedagógicas e demandas formativas.

O fundamental é que o Estudo do Meio seja compreendido e realizado como metodologia interdisciplinar e crítica, de natureza ativa e dialógica, comprometida com a transformação social — que possibilite a compreensão da realidade do Meio, o desenvolvimento do pensamento espacial e crítico, e a formação de sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

4.2 ESTUDO DO MEIO COMO PRÁXIS TRANSFORMADORA

Nesta seção, sistematizamos os fundamentos teórico-metodológicos do Estudo do Meio como práxis transformadora. Práxis, na perspectiva freireana, constitui unidade dialética entre ação e reflexão, teoria e prática, conhecimento e transformação. Não se reduz à "ação" desarticulada de reflexão (ativismo) nem à "reflexão" descolada da ação (verbalismo), mas constitui movimento intencional de compreender e transformar o mundo (Freire, 1987; Vázquez, 1977). A Geografia Crítica, consolidada no Brasil a partir da década de 1970, ancora essa compreensão ao reconhecer o espaço geográfico como produto social, construído historicamente pelas relações entre sociedade e natureza, pelas relações de poder, pelo trabalho e pela cultura (Santos, 1996; Lacoste, 1976).

Vesentini (1987) defende uma Geografia escolar que não se limite à reprodução de conhecimentos, mas que constitua espaço de produção de saberes, no qual professores(as) e estudantes se tornam coautores de conhecimentos geográficos. Para ele, isso exige "tomada de posição crítica do professor frente aos problemas da nossa época e à necessidade de recriar a cidadania", o que implica valorizar o Estudo do Meio de forma participativa e integrado às questões da comunidade local.

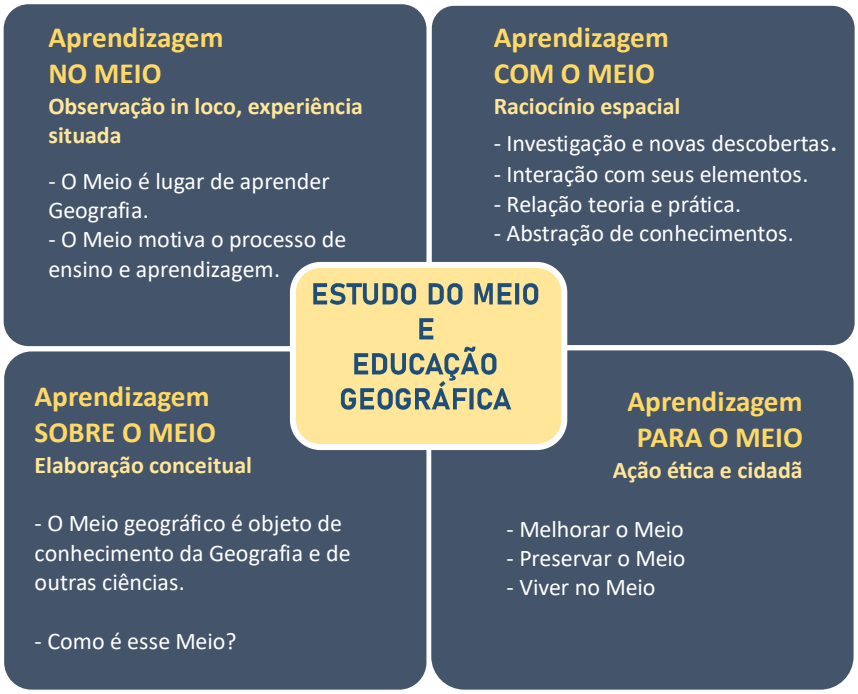
A prática do Estudo do Meio favorece a construção de conhecimentos ao articular observação, análise e síntese em situações concretas, aproximando escola e território, bem como estudantes e professores(as) da realidade do espaço geográfico, propiciando a compreensão do meio estudado e de suas relações multiescalares.

4.2.1 Funções e objetivos pedagógicos do Estudo do Meio: aprender NO, COM, SOBRE e PARA o Meio

Considerando a educação geográfica que toma o Meio como objeto e método, e articulando contribuições teóricas com as práticas concretas investigadas, sistematizamos quatro **funções** pedagógicas que o Meio desempenha no Estudo do Meio, as quais correspondem a quatro objetivos de aprendizagem: aprender NO Meio (imersão e experiência direta), aprender COM o Meio (interação dialógica e construção colaborativa), aprender SOBRE o Meio (compreensão crítica) e aprender PARA o Meio (compromisso com a transformação).

Essa distinção entre funções e objetivos não é meramente terminológica, mas expressa a relação dialética que constitui a práxis do Estudo do Meio. As funções referem-se ao papel ativo que o território desempenha no processo educativo: o Meio oferece experiências sensoriais e afetivas (NO), interpela os sujeitos e provoca questões (COM), revela processos históricos e contradições socioambientais (SOBRE) e demanda responsabilidade e compromisso transformador (PARA). Os objetivos referem-se à intencionalidade pedagógica dos educadores: proporcionar imersão qualificada, promover interação dialógica, orientar a investigação crítica e fomentar a ação transformadora. Funções e objetivos não existem separadamente: as funções do Meio não se realizam espontaneamente, mas através da mediação pedagógica intencional; os objetivos dos educadores não são abstratos, mas se fundamentam nas potencialidades concretas do território. Funções e objetivos se constituem mutuamente na práxis transformadora do Estudo do Meio. A Figura 11 sintetiza essas relações.

FIGURA 11 – Objetivos e funções pedagógicos do Estudo do Meio: NO, COM, SOBRE e PARA o Meio



Fonte: Elaborado pela autora.

Essas quatro dimensões não constituem etapas sequenciais nem hierarquizadas, mas relações complementares que se articulam dialeticamente nas práticas concretas, expressando diferentes intencionalidades pedagógicas e formas de mediação. A sistematização proposta não prescreve

modelos, mas explicita dimensões constitutivas da metodologia, contribuindo para que docentes planejem, realizem e avaliem suas práticas com maior clareza conceitual, fortalecendo uma Geografia escolar comprometida com a formação cidadã, a justiça socioambiental e a transformação social. A sistematização das quatro funções e objetivos pedagógicos do Estudo do Meio busca, portanto, iluminar caminhos possíveis para sua realização enquanto práxis transformadora, respeitando a autonomia docente, a diversidade de contextos e as especificidades de cada realidade educacional, sem prescrever modelos uniformes ou hierarquizar dimensões que são, em sua essência, complementares e interdependentes.

É fundamental esclarecer que não se espera que um único projeto de Estudo do Meio contemple, necessariamente, todas essas dimensões simultaneamente com igual profundidade. A práxis pedagógica é sempre situada, contextualizada e condicionada por múltiplos fatores: tempo disponível, recursos materiais, faixa etária dos estudantes, objetivos de aprendizagem, características do território investigado e condições institucionais de cada escola. Um Estudo do Meio pode enfatizar a vivência direta do território (NO Meio), outro pode priorizar a investigação sistemática (SOBRE o Meio), e um terceiro pode focar na intervenção transformadora (PARA o Meio), sem que isso invalide sua legitimidade ou qualidade pedagógica.

A análise empírica das práticas docentes paranaenses (Seção III) evidencia que, no conjunto das experiências, as quatro funções e objetivos estão presentes, ainda que de formas diferenciadas em cada projeto. Enquanto alguns professores desenvolvem práticas centradas na observação sensorial e na interação corporal com o meio (NO Meio), outros priorizam o diálogo com sujeitos do território (COM o Meio), a investigação de processos socioambientais (SOBRE o Meio) ou a formação cidadã e a ação transformadora (PARA o Meio). Essa diversidade expressa a riqueza e as possibilidades de práticas pedagógicas adaptadas criativamente às especificidades de cada contexto escolar e à intencionalidade pedagógica.

A sistematização das quatro funções e objetivos pedagógicos do Estudo do Meio busca, portanto, iluminar caminhos possíveis para sua realização do Estudo do Meio enquanto práxis transformadora, respeitando a autonomia docente, a diversidade de contextos e as especificidades de cada realidade educacional, sem prescrever modelos uniformes ou hierarquizar dimensões que são, em sua essência, complementares e interdependentes.

1. Aprender NO Meio — Experiência direta e observação sistemática

Aprender NO meio não se reduz a "estar no meio". Como enfatiza Pontuschka (2007), a vivência no meio articula observação sistemática e reflexão teórica, superando tanto o empirismo

ingênuo quanto a abstração descontextualizada. A experiência precisa ser pedagogicamente mediada: preparada previamente, orientada durante sua realização e sistematizada posteriormente. Este objetivo pedagógico caracteriza o meio como espaço de aprendizagem, onde ocorrem experiências formativas significativas. Aprender NO meio implica contato direto com a realidade, que pode ocorrer em diferentes escalas e contextos: desde o espaço escolar (sala de aula, laboratório, pátio) até espaços geográficos mais amplos (bairro, cidade, região).

Esta primeira função valoriza a dimensão experiencial da aprendizagem, enfatizando o contato direto com realidades concretas e promovendo experiências sensoriais, afetivas e cognitivas que ampliam percepções e constroem conhecimentos situados. Reconhece que o conhecimento não se constrói apenas através de mediações simbólicas (textos, imagens, representações), mas também através de experiências corporais e espaciais. Ver, ouvir, tocar, cheirar, caminhar, observar, conversar constituem formas de conhecimento que mobilizam diferentes dimensões da cognição e da sensibilidade. A experiência no meio permite apreender aspectos da realidade que não se revelam através de representações: a escala dos fenômenos, as distâncias reais, os sons, os cheiros, as texturas, as temperaturas, os ritmos. O meio torna-se, assim, mediação pedagógica fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

O meio, nessa perspectiva, é objeto de estudo, contexto de aprendizagem, e ambiente que envolve, afeta, provoca, desafia. A saída da escola para o meio constitui ruptura simbólica e pedagógica: rompe-se com rotinas institucionalizadas, com tempos e espaços rigidamente organizados, com relações hierarquizadas. Criam-se condições para outros tipos de interação entre estudantes, entre estudantes e docentes, entre escola e comunidade.

A análise das práticas docentes (Seção III) evidenciou que professores(as) valorizam fortemente essa dimensão experiencial do Estudo do Meio. Expressões como "vivenciar a realidade", "observar in loco", "ter contato direto", "sair da sala de aula" aparecem recorrentemente nos relatos, indicando compreensão de que aprendizagem se qualifica quando articula diferentes formas de mediação, diferentes espaços, diferentes experiências.

Aprender NO meio não se reduz a "estar no meio". Como enfatiza Pontuschka (2007), a vivência no meio articula observação sistemática e reflexão teórica, superando tanto o empirismo ingênuo quanto a abstração descontextualizada. A experiência precisa ser pedagogicamente mediada: preparada previamente, orientada durante sua realização, sistematizada posteriormente. A mediação docente é fundamental para que a experiência se transforme em aprendizagem, para que a observação se articule à reflexão, para que o contato com a realidade se conecte a conhecimentos sistematizados e contribua para o desenvolvimento da autonomia estudantil.

2. Aprender COM o Meio — Interação dialógica e construção colaborativa

A perspectiva ancora-se na concepção freireana de educação dialógica: estudantes, docentes, moradores e trabalhadores dialogam entre si, mediatizados pelo meio geográfico, construindo coletivamente compreensões sobre a realidade (Freire, 1987). A mediação pedagógica cria condições para esse diálogo qualificado, preparação prévia (quem/o que observar? o que perguntar? como registrar?), orientação durante a interação (como conduzir entrevistas? como "ler" a paisagem? como interpretar vestígios?) e reflexão posterior (o que aprendemos? quais contradições identificamos? como articular diferentes "vozes"?), exigindo postura ética de respeito aos sujeitos humanos e não humanos, valorização de seus saberes e compromisso com a devolução de resultados.

Aprender COM o meio significa reconhecer que o espaço geográfico é constituído por múltiplas presenças e interações: sujeitos humanos (moradores, trabalhadores, estudantes, gestores públicos), cujos saberes, experiências e perspectivas são essenciais para o processo educativo; seres vivos não humanos (fauna, flora, microrganismos); elementos naturais (rios, solos, relevo, clima, rochas) que, em suas interações, constituem biomas e influenciam formas de ocupação e uso do espaço; e objetos técnicos (construções, infraestruturas, tecnologias) que expressam escolhas sociais, relações de poder e modelos de desenvolvimento.

Esse espaço constitui laboratório vivo de investigação, onde processos naturais e sociais podem ser observados, problematizados e compreendidos em sua complexidade e dinamismo, superando a fragmentação disciplinar e a artificialidade dos experimentos controlados. Desafia interpretações simplificadoras, evidencia contradições e revela complexidades que não aparecem em representações abstratas: a paisagem observada apresenta elementos que não constam nos mapas; o córrego poluído "fala" sobre descaso e desigualdade; a árvore centenária "conta" histórias de transformação da paisagem; a arquitetura das casas "revela" modos de vida e condições socioeconômicas; as entrevistas com moradores trazem perspectivas ausentes nos textos acadêmicos; as vivências concretas provocam questões não antecipadas no planejamento.

Nessa perspectiva, o objetivo pedagógico central é promover diálogo de saberes e interação com as diferentes dimensões do espaço geográfico, articulando conhecimento escolar e conhecimentos locais, saberes científicos e experienciais, perspectivas acadêmicas e comunitárias. Aprender COM o meio envolve escuta atenta, observação cuidadosa, abertura para o inesperado e disposição para questionar certezas. Implica reconhecer que o conhecimento se constrói na relação: com os sujeitos que habitam o espaço (através de entrevistas, conversas, trocas); com os seres vivos não humanos (observando comportamentos, interações, papéis ecológicos); com os elementos

naturais (analisando processos geomorfológicos, hidrológicos, pedológicos, climáticos e suas interações na constituição de biomas); com os objetos técnicos (interpretando funções, materialidades, intencionalidades); com a paisagem como totalidade (integrando dimensões naturais, sociais, culturais, históricas).

Essa perspectiva ancora-se na concepção freireana de educação dialógica: estudantes, docentes, moradores e trabalhadores dialogam entre si, mediatizados pelo meio geográfico, construindo coletivamente compreensões sobre a realidade (Freire, 1987). A mediação pedagógica cria condições para esse diálogo qualificado: preparação prévia (quem/o que observar? o que perguntar? como registrar?), orientação durante a interação (como conduzir entrevistas? como "ler" a paisagem? como interpretar vestígios?) e reflexão posterior (o que aprendemos? quais contradições identificamos? como articular diferentes "vozes"?), exigindo postura ética de respeito aos sujeitos humanos e não humanos, valorização de seus saberes e compromisso com a devolução de resultados.

A análise das práticas docentes (Seção III) evidenciou que professores(as) valorizam diversas formas de interação COM o meio: entrevistas e conversas com moradores e trabalhadores, reconhecendo que esses sujeitos detêm saberes fundamentais; observação de elementos naturais, objetos técnicos e suas interações, buscando compreender processos da relação sociedade-natureza e a configuração do espaço geográfico.

Como afirmam Lopes e Pontuschka (2009), o Estudo do Meio mobiliza múltiplas linguagens — verbal, visual, corporal, afetiva — promovendo aprendizagens que incluem o sensível, o estético e o relacional. O contato direto mobiliza emoções, memórias, identificações: os estudantes não apenas "observam", mas estabelecem relações afetivas com os lugares, com as pessoas, com os seres vivos não humanos. Essas emoções não são "ruídos", mas elementos constitutivos do processo de conhecimento.

3. Aprender SOBRE o Meio — Compreensão crítica

Este objetivo caracteriza o meio como objeto de investigação, uma realidade complexa e contraditória que exige esforço teórico-metodológico para ser compreendida em sua essência. O meio não é realidade transparente cuja compreensão se dá pela mera observação, mas produção social que expressa relações de poder, conflitos e potencialidades transformadoras. Revela processos históricos, contradições socioambientais e dinâmicas que conectam diferentes escalas (local, regional, nacional, global) e temporalidades (passado, presente, futuro).

Aprender SOBRE o meio implica não apenas observar e descrever, mas problematizar, questionar, explicar e interpretar, mobilizando conceitos geográficos (espaço, território, lugar,

paisagem, região, rede) e procedimentos metodológicos (observação sistemática, entrevistas orientadas, análise documental, cartografia, fotografia). Essa função valoriza a investigação sistematizada e a articulação entre empiria e teoria, superando o empirismo ingênuo. O Estudo do Meio, nessa perspectiva, aproxima-se da pesquisa científica: formula questões, levanta hipóteses, coleta dados, analisa informações, constrói sínteses e comunica resultados.

Esse entendimento ancora-se no pensamento geográfico crítico (Santos, 1996; Cavalcanti, 2019), na pedagogia problematizadora de Freire (1987) e na teoria histórico-cultural da aprendizagem (Vygotski, 1991, 1995), que reconhece o papel da mediação docente e da articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos na construção do conhecimento. A mediação docente qualificada é fundamental: define objetos de investigação, formula questões problematizadoras, orienta a coleta de dados, fundamenta as análises e articula a pesquisa empírica com referenciais teóricos. Como afirma Pontuschka (2007), o Estudo do Meio não se resume ao trabalho de campo: inclui a preparação prévia, com estudos em diferentes fontes (leitura de textos, análise de mapas, levantamento de dados), e a sistematização posterior do conhecimento construído, por meio da análise das informações, do confronto com referenciais teóricos e da socialização dos resultados.

A análise das práticas docentes (Seção III) evidenciou que professores(as) vinculados(as) à Geografia Crítica enfatizam a problematização de contradições, a identificação de conflitos socioambientais e a compreensão dos processos de produção do espaço. Reconhecem que o Estudo do Meio não se limita a "ver" a realidade, mas visa "compreender" criticamente os processos que a constituem.

4. Aprender PARA o Meio — Compromisso com a transformação

Este objetivo caracteriza o meio como horizonte de transformação, que não apenas "é conhecido", mas convoca os sujeitos à ação, exigindo posicionamento diante de conflitos, injustiças e desigualdades. Aprender PARA o meio implica reconhecer que a educação não é neutra, mas prática política que pode reproduzir ou transformar relações sociais, naturalizar ou questionar desigualdades, conformar ou emancipar sujeitos. Essa função valoriza a dimensão ético-política da educação, o compromisso com a justiça social, a sustentabilidade socioambiental, a democracia e os direitos humanos.

Aprender PARA o meio envolve diferentes dimensões de compromisso e ação. Em nível individual, implica o desenvolvimento de consciência crítica, sensibilidade socioambiental e responsabilidade ética. Em nível coletivo, exige participação em processos organizativos, lutas sociais e construção de alternativas. Em nível institucional, requer articulação entre escola e comunidade,

entre educação e movimentos sociais, e entre produção de conhecimento e transformação social. O Estudo do Meio, nessa perspectiva, não se limita a produzir conhecimentos sobre a realidade, mas visa contribuir para sua transformação, formando sujeitos críticos, conscientes e comprometidos.

Essa perspectiva ancora-se na concepção freireana de educação como prática da liberdade: "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1987, p. 52). O Estudo do Meio constitui metodologia potente para a efetivação dessa educação libertadora, articulando reflexão crítica e ação transformadora, conhecimento e práxis.

A análise das práticas docentes (Seção III) evidenciou que professores(as) comprometidos com perspectivas críticas e transformadoras enfatizam o desenvolvimento de consciência socioambiental, o compromisso com a comunidade e a participação em processos de transformação. Desenvolvem projetos que articulam investigação e intervenção, conhecimento e ação. Essa dimensão transformadora enfrenta resistências institucionais, tensões políticas e limites estruturais, exigindo coragem docente e compromisso ético-político explícito. Requer, igualmente, clareza sobre os limites e as possibilidades da ação educativa: a educação não transforma sozinha a sociedade, mas constitui dimensão fundamental de processos mais amplos de transformação social.

Síntese: Os quatro objetivos pedagógicos — aprender NO/COM/SOBRE/PARA o meio — não constituem etapas sequenciais, mas dimensões que se articulam dialeticamente nas práticas concretas. Um mesmo Estudo do Meio pode mobilizar simultaneamente esses objetivos e funções, em diferentes momentos e com diferentes ênfases. A ênfase em determinado objetivo expressa escolhas pedagógicas, concepções de educação e compromissos políticos. Práticas que articulam os quatro objetivos e suas respectivas funções tendem a ser mais potentes formativamente, promovendo aprendizagens mais significativas e transformadoras.

Os exemplos apresentados a seguir ilustram possibilidades de articulação metodológica, demonstrando a riqueza e a pluralidade de projetos formativos que o Estudo do Meio pode mobilizar. Não pretendem prescrever modelos, mas servir como referência para reflexão e adaptação criativa aos diferentes contextos.

Exemplo 1 – Água potável e segurança hídrica

NO Meio: Vivência da relação cotidiana com a água na escola, em casa e na comunidade; observação de práticas de reuso, captação de água da chuva e economia, articulando saberes populares sobre gestão hídrica e conhecimento científico.

COM o Meio: Diálogo com moradores sobre usos e significados da água; mapeamento participativo de pontos de poluição; transectos ao longo de cursos d'água para observar usos e ocupações nas margens.

SOBRE o Meio: Estudo de bacias hidrográficas; análise de dados sobre saneamento básico; investigação de políticas públicas de recursos hídricos; compreensão de ciclos hidrológicos, crise hídrica e justiça ambiental.

PARA o Meio: Campanhas de uso racional da água; planos de recuperação de nascentes; ações de reflorestamento e controle de poluição; mobilização comunitária e audiências públicas.

Exemplo 2 – Infraestrutura urbana e direito à cidade

NO Meio: Caminhada pelo bairro observando condições de calçadas, iluminação e acessibilidade; conversa com moradores, idosos e pessoas com deficiência sobre dificuldades de mobilidade.

COM o Meio: Mapeamento participativo de equipamentos públicos; registro fotográfico de problemas de infraestrutura; medição de distâncias, tempos de deslocamento e condições de acessibilidade.

SOBRE o Meio: Análise de conceitos como segregação socioespacial, direito à cidade e mobilidade urbana; estudo de políticas públicas; compreensão de processos de especulação imobiliária e gentrificação.

PARA o Meio: Elaboração de propostas de melhorias (rotas seguras, rampas, arborização); apresentação de projeto para associação de moradores e Secretaria de Obras; participação em orçamento participativo.

Exemplo 3 – Horta escolar e segurança alimentar

NO Meio: Vivência corporal e sensorial na horta; práticas alimentares saudáveis; visitas a feiras e hortas com diálogo entre agricultores, feirantes e familiares.

COM o Meio: Mapeamento participativo de hortas urbanas; análise de condições para cultivo em diferentes espaços; experimentos com plantio.

SOBRE o Meio: Conceitos de agroecologia, permacultura e soberania alimentar; sistemas alimentares; agricultura urbana; relações entre clima, relevo, solo e produção; origem dos alimentos da merenda e do consumo familiar.

PARA o Meio: Implementação de canteiros produtivos; incentivo ao cultivo em quintais; campanhas de valorização de alimentos in natura; aproveitamento integral dos alimentos; destinação correta de resíduos orgânicos.

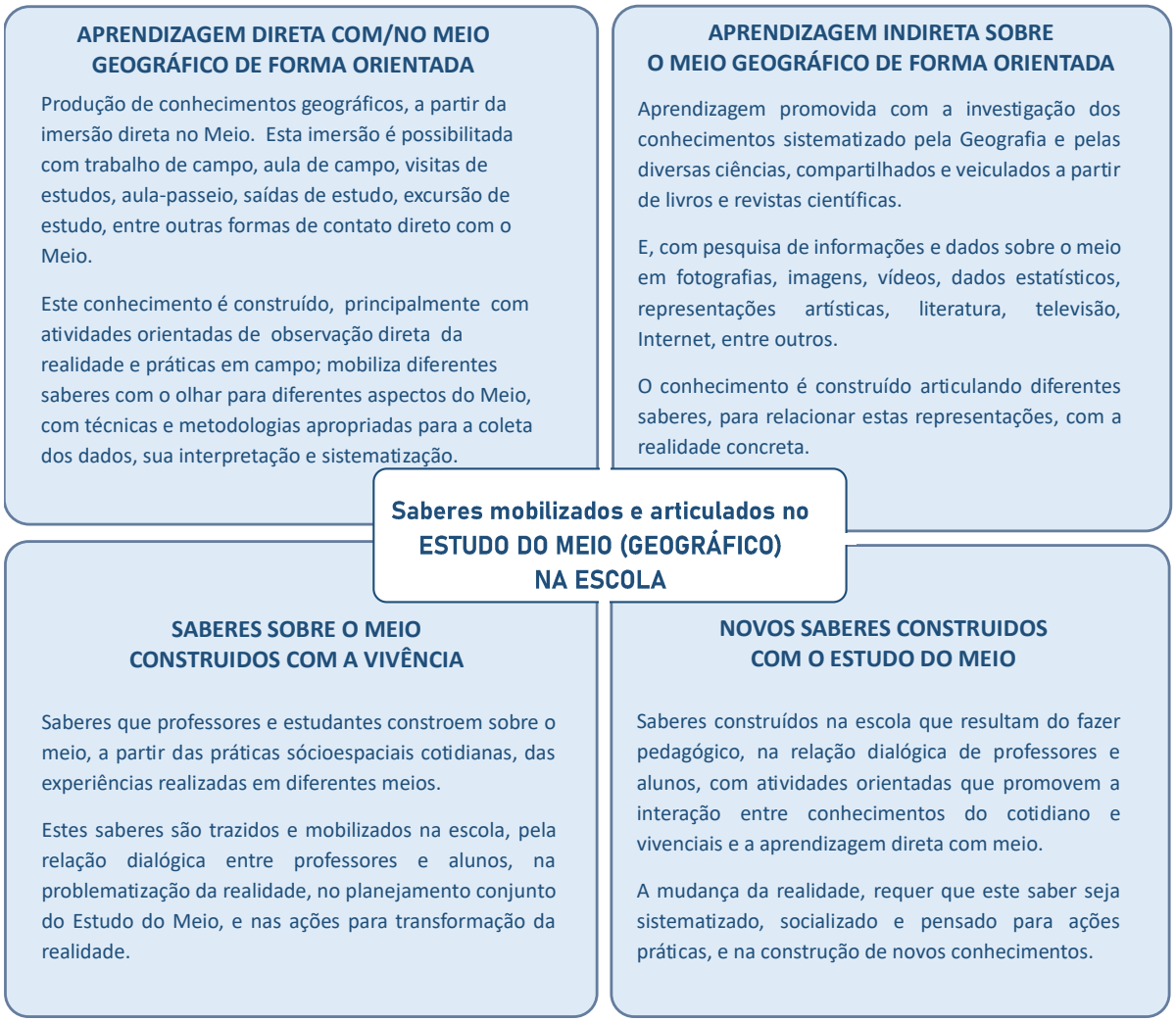
4.2.2 Mobilização de saberes no Estudo do Meio

O Estudo do Meio mobiliza e articula quatro dimensões complementares de saberes (Figura 12): os saberes da vivência socioespacial de estudantes e professores(as) (trajetos, experiências cotidianas, memórias e pertencimentos); os saberes da investigação indireta em diferentes fontes e representações científicas (livros, artigos, dados, mapas, imagens e mídias); os saberes da imersão direta e orientada na realidade geográfica (trabalho de campo, aulas-passeio, visitas e observação sistemática); e os saberes construídos na escola a partir da síntese pedagógica (sistematização, socialização e planejamento de ações transformadoras).

A multiplicidade e articulação de saberes dialogam com perspectivas contemporâneas da educação geográfica que enfatizam a necessidade de superar dicotomias entre conhecimento científico e cotidiano, entre teoria e prática, entre escola e vida (Pontuschka, 1994; 2004, Callai, 2005; 2013; Cavalcanti, 2012; 2019). O ensino de Geografia deve promover a construção de conceitos pelos estudantes a partir da articulação dos saberes cotidianos com os conhecimentos científicos. Na perspectiva freireana, o diálogo de saberes constitui fundamento epistemológico e ético da educação libertadora (Freire, 1987; 1997).

Entre as dimensões de saberes mobilizadas no Estudo do Meio, o diálogo com saberes locais e sujeitos do lugar merece atenção especial por sua potência epistemológica e político-pedagógica. Esse diálogo refere-se à interlocução com conhecimentos produzidos por moradores, trabalhadores, comunidades tradicionais e outros sujeitos que vivem e trabalham no Meio investigado. Esses saberes, construídos na experiência cotidiana, transmitidos pela oralidade e enraizados em práticas culturais, oferecem leituras que frequentemente escapam aos recortes disciplinares, revelando relações, significados e conhecimentos que enriquecem a compreensão da realidade.

FIGURA 12 – Saberes mobilizados e articulados no Estudo do Meio



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa perspectiva encontra fundamentação teórica em Milton Santos (1999), que argumenta que o território não deve ser tomado como categoria abstrata, mas como território usado, isto é, como espaço efetivamente vivido, transformado e significado pelos sujeitos que nele habitam e trabalham. Como o geógrafo demonstra, "quando uma empresa, uma instituição, um grupo, agem sobre uma fração do território, num momento 'T' do tempo, não desconsideram o que ali já existe, ou seja, não só as coisas mas também os homens e as relações" (Santos, 1999, p. 18-19). Investigar o Meio significa, portanto, dialogar com aqueles que o usam, que nele inscrevem suas práticas, memórias e projetos, produzindo conhecimentos situados que a ciência acadêmica, por si só, não alcança. O lugar é simultaneamente espaço vivido, carregado de significados e afetos, e arena de

tensões entre solidariedades locais e imposições externas, tensões que os sujeitos locais conhecem na experiência cotidiana e que suas narrativas podem revelar.

Santos (1999) distingue o "saber da região", nutrido pelo cotidiano e enraizado na experiência local, do "saber do expert internacional", que oferece generalizações e categorias de análise mais abstratas. Essa distinção não estabelece hierarquia, mas reconhece especificidades complementares. No Estudo do Meio, estudantes e professores(as) ocupam posição análoga à do expert: podem trazer conceitos e perspectivas externas, mas devem reconhecer que o conhecimento profundo do lugar pertence a quem nele vive e trabalha. A aprendizagem ocorre precisamente na articulação entre essas diferentes formas de saber.

Essa distinção entre saber local e saber científico tem implicações epistemológicas e políticas para o Estudo do Meio. Epistemologicamente, reconhece que o conhecimento sobre o lugar não é monopólio da ciência acadêmica. Moradores antigos conhecem a história local, as transformações da paisagem e os significados dos lugares; trabalhadores rurais dominam técnicas de manejo, ciclos climáticos e espécies locais; comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhas) desenvolveram ao longo de gerações saberes sofisticados sobre ecossistemas e recursos naturais; comerciantes, artesãos e prestadores de serviços conhecem dinâmicas econômicas, fluxos e redes de sociabilidade. Politicamente, essa interlocução reconhece os sujeitos locais como produtores legítimos de conhecimento, e não apenas como "informantes" ou "objetos de estudo", contribuindo para relações mais horizontais entre escola e comunidade e para a valorização de saberes historicamente subalternizados.

Do ponto de vista metodológico, entrevistas com sujeitos locais constituem estratégia fundamental, valorizando suas narrativas, memórias e interpretações sobre as transformações do Meio. Podem ser estruturadas, com roteiro definido, ou semiestruturadas, com temas orientadores que permitem maior liberdade ao entrevistado, e devem ser conduzidas pelos(as) estudantes com orientação docente, envolvendo preparação prévia, realização e sistematização posterior.

Como observam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), "as entrevistas associadas às observações vão permitindo número cada vez maior de nexos que contribuem para o conhecimento da realidade de determinado espaço". Durante a entrevista, é fundamental que os(as) estudantes desenvolvam atenção tanto à fala do entrevistado quanto ao contexto em que o diálogo se realiza: o meio físico e social, a interação entre os sujeitos. Para o sucesso dessa estratégia, é necessário estabelecer laços de confiança, o que demanda tempo, respeito e sensibilidade. A escuta atenta deve captar o conteúdo explícito, mas também os esquecimentos, omissões e emoções ao falar de sua vida, elementos que revelam aspectos significativos da relação do sujeito com o lugar. Mais

importante que as informações factuais é a visão de mundo que o entrevistado revela tanto na fala como nas entrelinhas, pois o depoimento oral sugere mais do que afirma, exigindo interpretação rigorosa.

Mais do que coletar informações, a entrevista constitui dispositivo de ativação da memória coletiva. Ao narrarem suas experiências, os sujeitos locais reconstroem e ressignificam sua relação com o lugar. Como afirmam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), "ao falarmos de nossa vida, estamos muitas vezes contando parte da história do Brasil". As narrativas individuais expressam processos históricos coletivos, revelando como o espaço foi e continua sendo usado, transformado e significado.

Além das entrevistas, outras estratégias ampliam o diálogo com saberes locais, revelando dimensões da experiência espacial que se expressam pelo corpo, pelos gestos e pelas práticas cotidianas. A participação em práticas locais, como trabalho agrícola, artesanato, festas comunitárias e rituais religiosos, revela formas de relação com o Meio que se expressam corporalmente, dimensão constitutiva da experiência espacial (Carlos, 2007). O reconhecimento de toponímias, lendas e memórias expressa vínculos afetivos e simbólicos com o lugar, revelando como os sujeitos atribuem significados ao espaço vivido. A análise crítica de conflitos entre diferentes formas de conhecimento, como saberes técnico-científicos e tradicionais sobre manejo de recursos naturais, ou entre planejamento urbano oficial e práticas de autoconstrução, permite compreender que o conhecimento não é neutro, mas situado em relações de poder, e que diferentes saberes expressam diferentes interesses, valores e projetos de sociedade.

Para que essa interlocução seja efetivamente formativa, é fundamental evitar a hierarquização entre conhecimento científico e conhecimento local. Não se trata de validar ou invalidar saberes locais a partir de critérios científicos, como se a ciência fosse o tribunal que julga a verdade de outros saberes. Trata-se de reconhecer formas distintas de produção de conhecimento, cada qual com suas especificidades, potencialidades e limitações. O conhecimento científico caracteriza-se pela sistematização conceitual e busca de generalização; os saberes locais caracterizam-se pela contextualização e validação na experiência cotidiana. Ambos são válidos, ambos são parciais, ambos podem ser mobilizados na compreensão do Meio, e sua articulação amplia a compreensão da complexidade do espaço, permitindo que os(as) estudantes desenvolvam visão mais rica, situada e crítica da realidade.

Essa articulação entre saberes científicos e locais exige mediação docente cuidadosa em todas as etapas do processo. É preciso preparar os(as) estudantes para o encontro com sujeitos locais, discutindo posturas éticas, desconstruindo preconceitos quanto a saberes de grupos subalternizados,

e problematizando relações de poder: quem tem autoridade para falar sobre o lugar? Durante o diálogo, é fundamental que os(as) estudantes sejam orientados(as) a ouvir efetivamente, e não apenas coletar informações para confirmar o que já sabem. Na sistematização, é preciso criar espaços para que os saberes locais sejam articulados com os saberes disciplinares, não como ilustração ou curiosidade, mas como conhecimento que efetivamente contribui para a compreensão do Meio. Esse processo exige identificar as visões de mundo, os valores e as relações de poder que se expressam tanto nas falas quanto nos silêncios, comparando explicações científicas e locais sobre um mesmo fenômeno (por que o rio transborda?), analisando como diferentes saberes orientam diferentes práticas (como cientistas e agricultores decidem quando plantar?), ou investigando conflitos entre conhecimentos (por que uma técnica tradicional é considerada "atrasada" por técnicos, mas continua sendo praticada?).

Ao realizarem pesquisa de campo no local em que vivem ou em lugares mais distantes, grupos de estudantes coordenados por professores(as) passam a reconhecer e valorizar o patrimônio cultural de seu lugar e de seu país. O Brasil apresenta expressiva diversidade cultural e os estudantes podem compreendê-la e respeitá-la (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007). Quando bem conduzido, o diálogo com sujeitos locais no Estudo do Meio amplia o repertório de conhecimentos sobre o Meio, desenvolve habilidades de escuta e registro, fortalece vínculos entre escola e comunidade e valoriza saberes historicamente subalternizados. Mais do que isso, ao reconhecer que o Meio é habitado por sujeitos que o conhecem, significam e transformam, o Estudo do Meio supera a perspectiva de que o espaço é apenas objeto de observação externa, afirmando-o como lugar de vida, trabalho, memória, conflito e produção.

A mobilização articulada dessas diferentes dimensões de saberes demanda organização pedagógica coletiva e intencional. O Estudo do Meio é construção que envolve múltiplos atores da comunidade escolar — professores(as), estudantes, equipe pedagógica, gestão, famílias e comunidade local —, cada qual com papel específico e complementar. Embora a responsabilidade seja coletiva, a mediação docente tem papel central e estruturante. É principalmente o(a) docente que planeja e organiza o Estudo do Meio, articulando objetivos de aprendizagem e conteúdos curriculares com as características dos(as) estudantes, as potencialidades do Meio, os recursos disponíveis e a perspectiva interdisciplinar. É também através dessa mediação que se dimensionam as possibilidades e limites da proposta, avaliando viabilidade logística, segurança, tempo pedagógico e condições institucionais. Essa atuação não ocorre no vazio, mas em condições institucionais concretas que podem viabilizar ou inviabilizar o Estudo do Meio, como apoio da gestão escolar, infraestrutura adequada, tempos coletivos para planejamento e condições dignas de trabalho docente. Dimensionar não é "desistir",

mas planejar realisticamente: melhor um Estudo do Meio viável e bem conduzido que uma proposta ambiciosa e inviável.

Essa atuação docente fundamenta-se no conhecimento que professores(as) constroem processualmente sobre o Meio e os estudantes. Esse conhecimento não é ponto de partida dado, mas construção que se aprofunda através da prática pedagógica. O próprio Estudo do Meio pode constituir estratégia para que professores(as), especialmente recém-chegados(as), conheçam melhor o espaço educativo. Estudos do Meio voltados para o entorno escolar, os bairros de origem dos estudantes e os trajetos casa-escola permitem ampliar a compreensão sobre condições concretas de vida, saberes comunitários e desafios enfrentados. Esse conhecimento construído colaborativamente torna-se fundamento para propostas pedagógicas mais coerentes, viáveis e significativas, articulando currículo prescrito com currículo vivido. O Estudo do Meio parte dos estudantes concretos, não abstratos ou idealizados, considerando suas características cognitivas e etárias, seus saberes e vivências espaciais, sua diversidade socioeconômica e cultural, e suas relações com o lugar onde vivem.

Esse conhecimento processual sustenta a necessidade de autonomia pedagógica na elaboração contextualizada do Estudo do Meio. Não existe "receita" aplicável a qualquer contexto. A mobilização dos diferentes saberes com mediação docente é o eixo articulador entre currículo prescrito, conhecimento disciplinar e realidade concreta. Professores(as) não devem ser meros(as) executores(as) de propostas alheias, mas autores(as) que as reelaboram ou criam propostas originais com reflexão criativa e contextualização teórico-prática.

Ao integrar experiência empírica, leitura crítica de diferentes fontes, valorização de saberes do cotidiano e produção colaborativa de conhecimento, o Estudo do Meio desenvolve competências de investigação, análise geográfica e comunicação dos conhecimentos produzidos. Esse movimento circular transforma a leitura de mundo em práxis educativa, formando sujeitos capazes de compreender, participar e agir de modo crítico sobre o espaço vivido. Professores(as) e estudantes tornam-se, assim, coprodutores de um conhecimento situado e socialmente relevante, que não apenas explica o Meio, mas projeta possibilidades de intervenção responsável e cidadã.

A sistematização das quatro funções e objetivos pedagógicos do Estudo do Meio — aprender NO, COM, SOBRE e PARA o Meio — encontra ressonância teórica profunda na concepção lefebvriana da produção do espaço. Lefebvre (2006) distingue três dimensões constitutivas e indissociáveis do espaço: o espaço percebido (*espace perçu*), apreendido pelas práticas espaciais cotidianas e pelos sentidos; o espaço vivido (*espace vécu*), experimentado na vida cotidiana dos sujeitos que habitam, significam e transformam o lugar; e o espaço concebido (*espace conçu*), pensado e

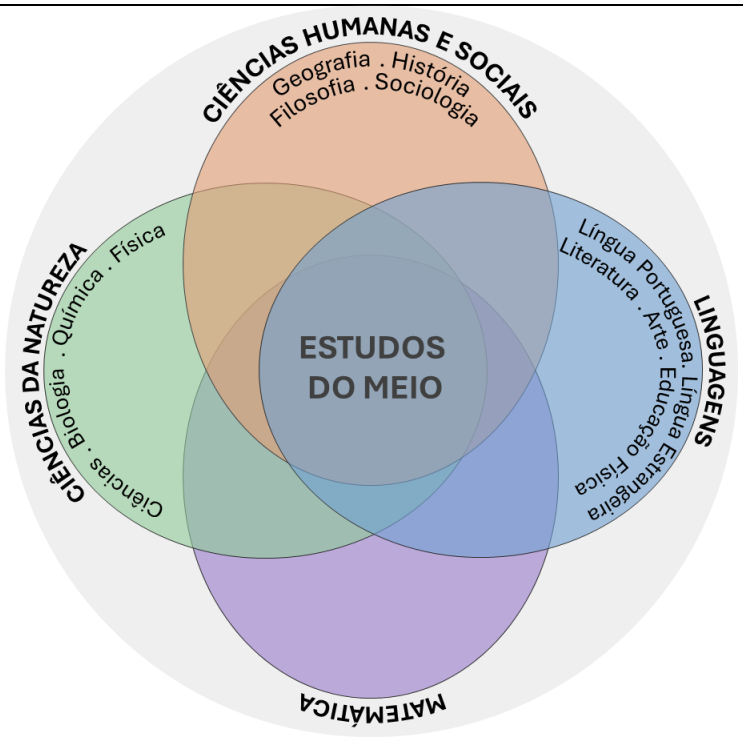
representado por meio de conceitos, mapas e categorias científicas. Essas três dimensões não são estanques, mas se produzem mutuamente em movimento dialético contínuo — o mesmo movimento que o Estudo do Meio crítico propõe pedagogicamente. Aprender NO Meio mobiliza o espaço percebido; aprender COM o Meio acessa o espaço vivido pelos sujeitos do lugar; aprender SOBRE o Meio opera no espaço concebido, articulando empiria e teoria. O Estudo do Meio como práxis transformadora realiza, assim, o que Lefebvre postula como condição para a compreensão plena do espaço: a articulação dialética entre percepção, vivência e conceito — superando tanto o empirismo ingênuo quanto a abstração descontextualizada.

4.2.3 Saberes e práticas interdisciplinares no Estudo do Meio

A perspectiva interdisciplinar constitui uma das características fundamentais do Estudo do Meio (Pontuschka, 1994, 2004; Pontuschka; Lutfi, 2014; Pontuschka et al., 1991). Os problemas contemporâneos (como poluição ambiental, eventos climáticos extremos, desmatamento, acesso à água, mobilidade urbana, direito à moradia e desigualdades sociais, entre outros), não se deixam apreender por uma única disciplina e demandam articulação orgânica entre saberes de distintas áreas na investigação da realidade do Meio. Quando um(a) estudante questiona por que falta água na torneira, a resposta exige compreender o aquecimento global, a dinâmica climática, a distribuição territorial dos recursos hídricos e as condições desiguais de acesso a um bem comum — questões que nenhuma disciplina isolada é capaz de responder.

A Figura 13 sintetiza essa perspectiva, representando o Estudo do Meio como eixo integrador entre as quatro grandes áreas do conhecimento escolar: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Embora a Geografia desempenhe papel articulador central, dada a natureza espacial do objeto investigado e a categoria "Meio" como fundamento epistemológico, a efetividade do Estudo do Meio depende da mobilização integrada de saberes geográficos, históricos, das ciências naturais, linguísticos e matemáticos, entre outros.

FIGURA 13 – Perspectiva interdisciplinar do Estudo do Meio



Fonte: Elaborado por Malysz, Sandra T. & Malysz, Simone. C.

Os dados empíricos desta pesquisa revelaram que a Geografia se articula predominantemente com História, Língua Portuguesa, Arte, Matemática e Ciências/Biologia, configurando diferentes possibilidades de trabalho interdisciplinar conforme contexto pedagógico, objetivos de aprendizagem e condições institucionais. Contudo, a análise evidenciou aspecto fundamental: embora os(as) professores(as) indiquem articulações interdisciplinares em seus projetos, isso nem sempre corresponde a trabalho conjunto com docentes de outras disciplinas. Na maioria dos casos, a articulação é realizada pelo(a) próprio(a) professor(a) de Geografia, que mobiliza conhecimentos de múltiplas áreas dentro de sua própria regência. Apenas em algumas situações ocorre efetivamente a participação de docentes de outras disciplinas no planejamento, execução e avaliação das atividades. Essa constatação revela tensão persistente entre intenção e execução: embora os(as) professores(as) reconheçam o potencial integrador do Estudo do Meio, a efetivação de práticas interdisciplinares colaborativas enfrenta obstáculos estruturais significativos.

Compreender essa tensão exige ir além das explicações centradas em limitações individuais. Tardif e Lessard (2005) demonstram que o trabalho docente é prática situada, condicionada por estruturas organizacionais, temporais e relacionais que antecedem e constrangem as escolhas

pedagógicas. Thiesen (2008) enfatiza que a interdisciplinaridade emerge como necessidade epistemológica diante da complexidade dos fenômenos socioespaciais, realizando-se quando o educador é capaz de partilhar o domínio do saber, aventurando-se num campo que é de todos. O Estudo do Meio, ao mobilizar o espaço vivido como objeto de conhecimento, tem potencial para transformar a escola em espaço de produção coletiva de sentidos, desde que as condições estruturais o permitam.

Para compreender como a interdisciplinaridade se estrutura pedagogicamente, sistematizamos três possibilidades que emergem da articulação entre a fundamentação teórica e as evidências empíricas desta pesquisa, compreendidas não como hierarquia, mas como estratégias pedagógicas distintas, cada qual com potencialidades e limitações específicas.

a) Integração interdisciplinar interna à Geografia. Refere-se à articulação de diferentes dimensões do conhecimento dentro da própria disciplina geográfica: integração entre Geografia Física e Humana, entre escalas de análise e entre dimensões naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do espaço. Essa possibilidade dialoga com a perspectiva de que disciplinas complexas possuem caráter integrador interno (Japiassu, 1976), conferindo à Geografia potencial articulador singular no currículo escolar. Um Estudo do Meio sobre uma bacia hidrográfica urbana exemplifica essa integração: mobiliza conhecimentos de geomorfologia, climatologia e hidrologia para compreender processos naturais; de geografia urbana para analisar padrões de ocupação; e de análise socioambiental para identificar conflitos pelo acesso à água e desigualdades na exposição a riscos. Essa foi a modalidade predominante identificada na análise empírica dos projetos PDE e nos relatos dos(as) docentes entrevistados(as), evidenciando que, diante dos obstáculos estruturais para o trabalho colaborativo, os(as) professores(as) desenvolvem estratégias de integração dentro de sua própria área de atuação.

b) Articulação interdisciplinar sob a condução de um(a) professor(a), com participação pontual de colegas. Ocorre quando um(a) professor(a) articula conteúdos de múltiplas áreas sob sua própria condução, eventualmente com a participação de colegas em momentos específicos. Embora não configure trabalho conjunto sistemático, representa forma legítima de integração curricular, especialmente quando as condições institucionais dificultam a colaboração mais aprofundada. Um exemplo seria um Estudo do Meio sobre o bairro da escola conduzido por um(a) professor(a) de Geografia, que mobiliza conhecimentos históricos, biológicos, linguísticos e matemáticos, convidando pontualmente colegas para momentos específicos: o(a) professor(a) de História para orientar análise de documentos, o(a) de Arte para oficina de registro

visual. Essa modalidade apareceu nos relatos de docentes que, embora valorizem a colaboração, enfrentam dificuldades para viabilizar parcerias mais sistemáticas.

c) Trabalho conjunto entre docentes de diferentes disciplinas. Caracteriza-se pelo planejamento compartilhado, execução integrada e avaliação coletiva entre professores(as) de diferentes disciplinas. Representa a forma mais abrangente de integração disciplinar, mas também a mais exigente: requer tempo institucionalizado para planejamento, cultura escolar favorável à colaboração e apoio efetivo da gestão. Um exemplo seria um Estudo do Meio sobre transformações socioambientais em área de manancial, planejado conjuntamente por professores(as) de Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa, com objetivos comuns, distribuição de responsabilidades, cronograma integrado, trabalho de campo conjunto e avaliação compartilhada. A pesquisa empírica evidenciou que essa modalidade, embora valorizada pelos(as) docentes, é a menos frequente, ocorrendo apenas quando há condições institucionais favoráveis, vínculos consolidados entre colegas e contextos que facilitam o diálogo, como escolas do campo, de menor porte ou de tempo integral.

Protagonismo estudantil, avaliação e condições de efetivação

Não basta que os(as) docentes articulem saberes: é preciso que os(as) estudantes sejam envolvidos(as) ativamente nessa articulação. Estratégias que favorecem esse protagonismo incluem: formulação de problemas complexos que exigem mobilização de múltiplos saberes; organização de momentos de síntese coletiva; produção de trabalhos integrados (relatórios, documentários, exposições, mapas comentados); e sistematização coletiva do percurso investigativo.

A avaliação em projetos interdisciplinares de Estudo do Meio constitui desafio que exige superar a lógica fragmentada da avaliação disciplinar tradicional. Instrumentos avaliativos que contemplam aprendizagens interdisciplinares incluem relatórios integrados, portfólios que documentam o processo investigativo, apresentações orais que exigem síntese, produções cartográficas comentadas e trabalhos coletivos. Os critérios de avaliação devem ser construídos coletivamente pelos(as) docentes, contemplando dimensões transversais: capacidade de estabelecer relações entre diferentes dimensões da realidade, de mobilizar conceitos de múltiplas áreas para compreender problemas complexos, de reconhecer a complementaridade dos saberes e de trabalhar colaborativamente. O envolvimento dos(as) estudantes em processos de autoavaliação e avaliação coletiva desenvolve consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Reconhecer os obstáculos estruturais que dificultam a interdisciplinaridade não significa resignar-se a eles. A pesquisa empírica e a literatura especializada apontam condições e estratégias que, articuladas, ampliam as possibilidades de efetivação de práticas interdisciplinares no Estudo do Meio. No plano da formação docente, a familiaridade com os fundamentos do Estudo do Meio é condição essencial; docentes com maior experiência podem assumir papel de referência, convidando colegas a conhecer a metodologia por meio da prática compartilhada.

No plano do planejamento coletivo, a interdisciplinaridade pressupõe que os(as) professores(as) se conheçam: suas áreas de atuação, afinidades pedagógicas, disponibilidades e limitações. Mapear essas potencialidades antes de iniciar o projeto é estratégia fundamental. O planejamento exige tempo, clima de colaboração, objetivos claros e responsabilidades bem definidas. No plano metodológico, é preciso compreender que o Estudo do Meio constitui uma metodologia capaz de integrar métodos de análise de diferentes campos do conhecimento. É sua articulação em torno de um objeto comum que confere ao Estudo do Meio capacidade de apreender a complexidade do Meio. No plano institucional, escolas democráticas que valorizam a integração docente e oferecem suporte logístico criam condições favoráveis. A gestão escolar tem papel decisivo: seu apoio pode determinar a viabilidade de iniciativas que demandam deslocamentos, materiais e reorganização de horários.

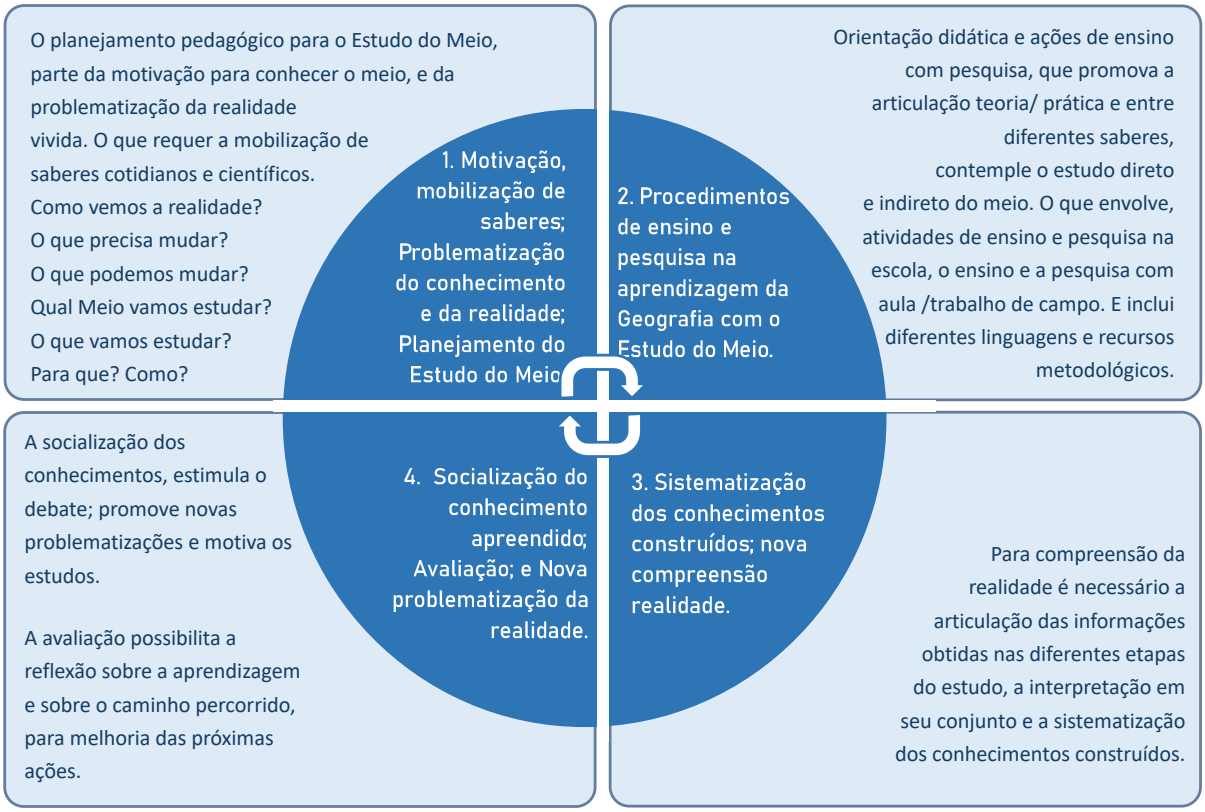
A compreensão de diferentes possibilidades de trabalho interdisciplinar permite reconhecer a diversidade de estratégias pedagógicas possíveis..." também aparece duas vezes — uma antes do bloco com subtítulo e outra ao final do bloco. Suprimir a primeira ocorrência; manter apenas a do bloco final.

4.2.4 Ciclo pedagógico e metodológico do Estudo do Meio

O Estudo do Meio constitui-se como metodologia investigativa em Geografia que propomos sistematizar em quatro momentos principais interdependentes e recursivos, configurando um ciclo contínuo de construção do conhecimento geográfico. Essa sistematização, fundamentada na literatura especializada (Pontuschka, 1994, 2004; Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007; Lopes e Pontuschka, 2009) e nas práticas docentes investigadas (Seção III), amplia a compreensão clássica das três fases metodológicas (preparatória, campo, pós-campo) ao explicitar a circularidade do processo e o retorno à problematização que caracteriza o Estudo do Meio como *práxis* educativa transformadora.

A Figura 14 representa essa dinâmica cíclica, evidenciando que cada momento alimenta e é alimentado pelos demais. Os quatro momentos articulam-se dialeticamente nas práticas concretas, com fronteiras fluidas que frequentemente se sobrepõem e se interpenetram.

FIGURA 14 – Ciclo do Estudo do Meio



Fonte: Elaborado pela Autora

A organização em quatro momentos justifica-se pela necessidade de evidenciar a recursividade[22] e o caráter dialético que fundamentam o Estudo do Meio. A proposta evidencia que a problematização não se esgota no planejamento inicial, mas retorna após a socialização; que os procedimentos investigativos permeiam todo o processo, não apenas o campo; e que a avaliação, ao gerar nova problematização, fecha e abre simultaneamente o ciclo. Essa perspectiva fundamenta-se em Vygotski (1991), para quem o conhecimento exige movimento dialético entre experiência e

[22] Utilizamos o termo "momentos" no sentido processual e dialético (Vázquez, 1977; Minayo, 1994), não como instantes temporais breves, mas como fases articuladas de um processo investigativo recursivo que podem ter duração variável conforme o contexto pedagógico.

conceito, na concepção freireana de educação como processo permanente de ação-reflexão-ação (Freire, 1987; 1997) e na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), que compreende o processo educativo como movimento que parte da prática social, passa pela problematização, instrumentalização e catarse, retornando à prática social transformada.

I. Problematização e planejamento

O planejamento pedagógico para o Estudo do Meio parte da motivação para conhecer o meio e da problematização da realidade vivida, exigindo mobilização de saberes cotidianos e científicos. Fundamentada na perspectiva freireana de educação problematizadora (Freire, 1987; 1992), a problematização parte da realidade concreta dos estudantes para questionar criticamente a produção do espaço geográfico. Questões como "Quem produz o espaço? A quem serve? Que conflitos existem? Que alternativas são possíveis?" mobilizam o pensamento geográfico crítico e posicionam estudantes como sujeitos que investigam, interpretam e podem transformar a realidade.

O planejamento docente envolve: definição de objetivos pedagógicos articulados ao currículo; seleção do meio a ser investigado, considerando relevância pedagógica e potencial problematizador; realização de estudos indiretos prévios; articulação interdisciplinar; e motivação e mobilização dos(as) estudantes. Importa destacar que o planejamento não se restringe à preparação do trabalho de campo: abrange a antecipação de todo o processo, incluindo roteiros e instrumentos de coleta, organização logística, formas de sistematização, possibilidades de socialização e critérios de avaliação. Planejar o Estudo do Meio é, portanto, antecipar um percurso formativo completo, distribuindo responsabilidades e garantindo que cada etapa dialogue com as demais. Temáticas contemporâneas (emergência climática, direito à cidade, soberania alimentar, justiça étnico-racial, desigualdades socioespaciais, entre outras), articuladas ao currículo de Geografia, promovem engajamento estudantil e formação cidadã crítica.

O Estudo do Meio é também experiência lúdica e significativa. O contato direto com o território, a interação com pessoas e lugares, o caminhar e o observar constituem dimensão formativa legítima e insubstituível, que mobiliza corpo, sentidos, curiosidade e emoção. Estudantes descobrem o território com olhar renovado e percebem que o que estudam faz sentido para suas vidas — e é precisamente essa articulação entre cuidado investigativo e alegria, entre seriedade e leveza, que o planejamento docente deve preservar.

II. Procedimentos de ensino e pesquisa

Este momento articula estudos indiretos e estudos diretos em diálogo permanente entre diferentes fontes de conhecimento e escalas de análise. Os estudos indiretos mobilizam fontes bibliográficas, documentais, cartográficas, estatísticas, audiovisuais e digitais, fornecendo fundamentação teórica e referências para análise crítica da realidade a ser observada. O uso de tecnologias geoespaciais amplia as possibilidades de análise multiescalar e temporal. A preparação para o trabalho de campo inclui a execução e o refinamento coletivo dos roteiros e instrumentos previstos no planejamento, a organização logística e a preparação técnica dos(as) estudantes: como utilizar os instrumentos, realizar entrevistas, fazer registros fotográficos e tomar notas de campo.

O trabalho de campo constitui o eixo experiencial do Estudo do Meio, promovendo imersão territorial. Durante o campo, valoriza-se tanto a dimensão corporal e sensorial da aprendizagem (caminhar, observar, tocar, sentir, interagir), quanto a dimensão cognitiva: pensar sobre o meio, questionar por que ele é assim, identificar contradições, estabelecer relações entre o que se vê e o que se estudou. O(a) docente atua como mediador(a), estimulando a observação atenta, a formulação de questões e o registro sistemático.

O caderno de campo constitui instrumento fundamental no Estudo do Meio, servindo simultaneamente à coleta de dados, ao registro de impressões e à construção autoral do conhecimento. Sua relevância se manifesta em quatro dimensões complementares: epistemológica, ao orientar a observação sistemática e a produção de evidências; didático-metodológica, ao organizar os procedimentos de investigação ao longo do percurso; formativa, ao desenvolver hábitos de pesquisa, análise e reflexão; e ética, ao explicitar protocolos de consentimento e zelar pelo cuidado com os sujeitos investigados.

Os lugares do Estudo do Meio transitam entre o meio próximo (entorno da escola, bairro, município) e o meio distante (outras cidades, regiões, biomas): o primeiro fortalece vínculos identitários e saberes locais; o segundo amplia horizontes geográficos e favorece a compreensão de processos em diferentes escalas. O contato com realidades distintas provoca estranhamento produtivo: ao investigar outros meios, os(as) estudantes passam a perceber aspectos do próprio cotidiano que antes passavam despercebidos — processos, contradições e relações que só se tornam visíveis quando olhados de fora. Esse movimento dialético entre o familiar e o desconhecido é constitutivo do pensamento geográfico: o mundo ilumina o lugar, e o lugar revela o mundo. O dimensionamento adequado considera objetivos pedagógicos, faixa etária, tempo disponível e condições institucionais, buscando equilíbrio entre amplitude e profundidade.

III. Sistematização dos conhecimentos construídos

A sistematização do conhecimento constitui o momento em que a experiência vivida e os dados coletados transformam-se em conhecimento estruturado, significativo e comunicável. Na perspectiva de Vygotski (1991), é precisamente nesse movimento, mediado, intencional e coletivo, que se opera a passagem da experiência concreta ao conceito: o(a) docente orienta os(as) estudantes a organizarem o material reunido, interpretá-lo à luz dos referenciais teóricos, identificarem padrões, estabelecerem relações e comporem um quadro coerente do fenômeno estudado. Ao conciliar as informações obtidas em campo com as pesquisas científicas, realizam ajustes conceituais, explicitam pressupostos e validam interpretações. Esse processo corresponde ao que Saviani (2011) denomina catarse, momento de síntese integradora em que o(a) estudante elabora uma nova compreensão da realidade, superando a percepção imediata e fragmentada para alcançar uma visão mais totalizante e crítica.

Como estratégia inicial, o(a) docente pode realizar uma roda de conversa imediatamente após o retorno do campo, permitindo o compartilhamento das primeiras impressões, a identificação coletiva de evidências relevantes e o alinhamento dos próximos passos. Na sequência, orienta-se o desenvolvimento de análises mais aprofundadas: organização temática dos dados coletados, cruzamento entre fontes primárias e secundárias e elaboração de sínteses interpretativas que articulem os dados verificados em campo com os referenciais teóricos, em diferentes linguagens (escritas, cartográficas, visuais), relacionando dados locais com informações globais e favorecendo a compreensão das inter-relações entre o local e o global.

A sistematização não deve transformar-se em burocracia que esgota a experiência e desmotiva estudantes e docentes. O preenchimento excessivo de formulários padronizados, a produção de relatórios extensos e repetitivos e a exigência simultânea de múltiplos produtos podem transformar uma experiência potencialmente prazerosa e formativa em tarefa exaustiva. Cabe ao(à) docente mediar esse processo com leveza e intencionalidade: não é necessário contemplar tudo em cada Estudo do Meio. A cada realização, é possível, e desejável, priorizar formas diferentes de sistematização, variando linguagens, formatos e graus de aprofundamento de acordo com os objetivos pedagógicos, a série, a faixa etária, o tempo disponível, os recursos e o contexto da turma. Em um Estudo do Meio, a síntese pode ser um mapa; em outro, uma roda de conversa; em outro, um vídeo curto ou uma exposição fotográfica.

A documentação do processo, em relatórios, portfólios, diários de campo, blogs ou vídeos, é importante para a avaliação formativa e a socialização dos conhecimentos, mas deve equilibrar

cuidado investigativo com criatividade e respeito aos diferentes modos de aprender. O essencial é que o processo faça sentido para quem aprende e para quem ensina.

IV. Socialização do conhecimento, avaliação e nova problematização

A socialização dos conhecimentos constitui dimensão ética e política do Estudo do Meio, conferindo sentido público ao conhecimento construído. Na perspectiva freireana, o ato de comunicar o que se aprendeu não é etapa burocrática final, mas gesto político de afirmação da voz dos sujeitos e de democratização do saber (Freire, 1987): ao compartilhar resultados com colegas, docentes, famílias e atores locais, os(as) estudantes reforçam aprendizagens, desenvolvem habilidades de comunicação e argumentação, fortalecem vínculos territoriais e exercem protagonismo na compreensão e transformação do espaço geográfico, evidenciando que a escola integra e interpreta o território no qual se insere.

A utilização de múltiplas linguagens amplia as possibilidades de expressão e comunicação com públicos diversos: produções visuais, textuais, cartográficas e artísticas, objetos digitais, seminários e exposições temáticas, entre outras formas. O mesmo princípio que orienta a sistematização se aplica aqui: a riqueza de possibilidades não deve se converter em obrigação de fazer tudo. O(a) docente deve selecionar, a cada experiência, as formas mais adequadas ao contexto — considerando objetivos, série, faixa etária, tempo disponível e recursos. O que não pode faltar é o sentido: estudantes e docentes precisam compreender para quem e por que estão comunicando o que aprenderam.

A avaliação não se limita a verificar aprendizagens, mas constitui processo reflexivo sobre todo o ciclo metodológico. Conforme propõem Lopes e Pontuschka (2009), a avaliação no Estudo do Meio é essencialmente processual: acompanha cada etapa da investigação, envolve diferentes sujeitos (autoavaliação, avaliação entre pares e avaliação docente) e não se reduz a um produto final. Avalia-se o desenvolvimento de habilidades investigativas; a mobilização de conceitos geográficos e do raciocínio geográfico; a capacidade de problematização e análise crítica; o trabalho colaborativo e o respeito à diversidade; o compromisso ético e a responsabilidade socioambiental. A avaliação deve ser proporcional ao processo realizado, coerente com os objetivos definidos no planejamento e adequada à realidade da turma, evitando sobrecarregar estudantes com instrumentos excessivos que transformem o encerramento do Estudo do Meio em momento de tensão, e não de reconhecimento e reflexão.

A Figura 15 sistematiza visualmente esse ciclo metodológico, evidenciando tanto a dimensão do planejamento docente quanto os quatro momentos principais da realização com os(as) estudantes.

FIGURA 15 – Metodologia do Estudo do Meio

Nota: O diagrama apresenta duas dimensões articuladas: o planejamento do Estudo do Meio, envolvendo reflexões da equipe pedagógica e elaboração do projeto; e a realização com os(as) estudantes, estruturada nos quatro momentos principais: — mobilização e motivação, procedimentos de ensino e pesquisa, sistematização do conhecimento, e socialização e avaliação.

Fonte: Elaborado pela Autora

O ciclo metodológico do Estudo do Meio constitui práxis investigativa, na qual a saída escolar se configura como instrumento epistemológico de construção curricular: o que se aprende no meio retroalimenta o currículo, tornando-se base para organizar, problematizar e aprofundar os conteúdos escolares e invertendo a lógica tradicional em que o currículo precede e determina a experiência. Esse movimento cíclico e contínuo, que articula dialeticamente ação e reflexão, experiência e conceito, investigação e transformação, consolida o Estudo do Meio como metodologia fundamental para a educação geográfica crítica e emancipatória.

4.3 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO ESTUDO DO MEIO PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

4.3.1 Princípios do Estudo do Meio

Com base na articulação entre fundamentação teórica (Seção II) e análise empírica (Seção III), sistematizamos oito princípios que orientam a prática pedagógica do Estudo do Meio:

1. Investigação da realidade
2. Problematização
3. Diálogo de saberes
4. Teoria e prática
5. Interdisciplinaridade
6. Multiescalaridade (espaço e tempo)
7. Autonomia
8. Formação integral

Esses princípios emergiram das teorizações existentes e da análise das práticas paranaenses, que evidenciou sua presença no conjunto das experiências investigadas, ainda que nem sempre nomeados pelos professores. A sistematização busca explicitar fundamentos que orientam as práticas docentes, contribuindo para sua qualificação teórica e para o fortalecimento do Estudo do Meio.

Os princípios são complementares e dialeticamente articulados: a investigação não se efetiva sem a problematização; a problematização se aprofunda no diálogo entre o saber cotidiano e o conhecimento científico; a interdisciplinaridade não se sustenta sem esse diálogo de saberes; a autonomia não se desenvolve sem a participação ativa; e a formação integral não se concretiza sem

a articulação entre teoria e prática. Juntos, constituem uma práxis pedagógica integrada que orienta metodologicamente a investigação da realidade. Esses princípios articulam-se às dimensões do meio apresentadas anteriormente (Seção 4.1.2): enquanto as dimensões referem-se a aspectos da realidade a serem investigados, os princípios orientam como essa investigação se efetiva.

1. **Investigação da realidade.** O Estudo do Meio fundamenta-se na investigação sistemática da realidade, mobilizando múltiplas estratégias metodológicas: observação direta, entrevistas, registros escritos, fotográficos e cartográficos, análise documental e coleta de dados. O deslocamento e o contato direto com lugares e pessoas constituem dimensões motivadoras e formativas da experiência, tornando a atividade atrativa e significativa para os(as) estudantes. O desafio pedagógico consiste em articular esse interesse à investigação orientada por questões problematizadoras: o que queremos compreender? Como vamos observar? Com quem vamos conversar? Quais aspectos vamos registrar?

A investigação articula três momentos integrados: estudos preparatórios (levantamento bibliográfico, análise cartográfica, problematização e formulação de hipóteses), trabalho de campo (observação *in loco*, entrevistas e registros) e sistematização (análise de dados, confronto com referenciais teóricos e produção de sínteses). Compreendemos esses momentos não como etapas lineares, mas como processos dialógicos: o campo gera novas questões que demandam aprofundamento teórico; a sistematização revela lacunas que exigem retorno ao campo ou ampliação do corpus de análise.

A investigação pressupõe diversidade de fontes e perspectivas: ouvir moradores, gestores públicos, movimentos sociais e pesquisadores; cruzar dados oficiais com relatos locais; confrontar discursos hegemônicos com narrativas historicamente silenciadas. Formar para a investigação significa desenvolver consistência metodológica, curiosidade epistemológica e compromisso ético com a produção de conhecimento.

2. **Problematização.** A problematização constitui a capacidade de formular questões, interrogar a realidade e identificar contradições, superando descrições superficiais. Significa partir de questões que emergem da realidade concreta: Por que há lixo acumulado nesta rua? Por que o córrego está poluído? Como esta área de preservação foi mantida e o que podemos fazer para continuar preservando? Qual a importância de as ruas serem arborizadas? Como está a mobilidade da cidade? A cidade em que moramos está preparada para a transição demográfica em curso? Como crianças e adolescentes podem contribuir para a melhoria da cidade e como a cidade pode ser transformada para essa juventude? Como os moradores se organizaram para melhorar o bairro?

Essas questões abrem caminho para a compreensão de processos complexos: políticas públicas, segregação socioespacial, relações de poder, conflitos socioambientais, lutas sociais, conquistas coletivas e transformações territoriais. A problematização envolve a desnaturalização da realidade, evidenciando que tanto as desigualdades quanto as conquistas são produtos de processos históricos e escolhas políticas, não inevitabilidades. Permite compreender que a realidade pode ser transformada pela ação coletiva. Trata-se de processo contínuo que atravessa todas as etapas: orienta a observação nos estudos preparatórios, gera novas questões durante o trabalho de campo e é retomada na sistematização.

3. **Diálogo de saberes.** O diálogo de saberes orienta a investigação: é no encontro entre o que os sujeitos já sabem e o conhecimento científico que se define o que investigar no real. Ele reconhece a legitimidade de diferentes formas de conhecimento: saberes acadêmicos, docentes, estudantis e locais. No Estudo do Meio, o conhecimento se constrói coletivamente, no diálogo entre sujeitos que ocupam diferentes posições sociais. Os estudantes participam como sujeitos que trazem experiências e conhecimentos prévios; moradores locais, trabalhadores e agentes comunitários são portadores de saberes construídos na experiência concreta, fundamentais para a compreensão do Meio.

A construção do conhecimento no Estudo do Meio efetiva-se na articulação entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento vivencial e o conhecimento científico. O saber cotidiano, construído na experiência imediata do lugar, e o saber vivencial, enraizado na memória, no pertencimento e nas práticas sociais dos sujeitos, dialogam com o conhecimento científico, ganhando sistematização e novos sentidos. Desse encontro, da mediação entre os sujeitos sociais, os diferentes saberes e o Meio, emergem novos saberes e se constrói o conhecimento para a compreensão da realidade.

4. **Teoria e prática.** Este princípio supera a dicotomia entre conhecimento teórico e conhecimento prático. Os estudos teóricos em fontes diversas fornecem informações e conceitos prévios; o trabalho de campo confronta essas informações com a realidade concreta; a sistematização articula as observações empíricas e os conhecimentos teóricos, construindo explicações fundamentadas.

A articulação não significa aplicar teorias à realidade, mas construir conhecimentos a partir da realidade em diálogo com as teorias. A realidade concreta não ilustra conceitos previamente aprendidos, mas os desafia, problematiza e produz novos conhecimentos. O diálogo entre teoria e prática é mediado também por diferentes linguagens e recursos, incluindo a tecnologia. A práxis

transformadora articula ação e reflexão: não há ação sem reflexão (ativismo), nem reflexão sem ação (verbalismo).

5. **Interdisciplinaridade.** A interdisciplinaridade constitui princípio epistemológico e pedagógico fundamental do Estudo do Meio, reconhecendo que a compreensão da realidade exige a mobilização articulada de diferentes campos do conhecimento. O Meio não é objeto disciplinar, mas totalidade complexa que demanda a integração de saberes geográficos, históricos, científicos, linguísticos, matemáticos e artísticos. A interdisciplinaridade fundamenta-se no reconhecimento da complexidade do real, na complementaridade dos saberes, na superação da fragmentação curricular e no diálogo entre saberes acadêmicos e saberes locais.

Nas práticas concretas, a interdisciplinaridade se efetiva por meio de três possibilidades: integração interna à Geografia; articulação sob condução de um(a) professor(a); e trabalho conjunto entre docentes de diferentes disciplinas. Essas estratégias não constituem hierarquia, mas formas distintas condicionadas pelas condições institucionais de cada contexto. Embora o Estudo do Meio seja essencialmente interdisciplinar, a Geografia desempenha papel articulador fundamental, oferecendo o espaço geográfico como categoria integradora.

6. **Multiescalaridade.** A multiescalaridade articula não apenas escalas espaciais, mas também temporalidades distintas. Partir do lugar, do meio vivenciado e conhecido, é fundamental, especialmente com crianças pequenas. Contudo, aventurar-se em outros meios também motiva os(as) estudantes: conhecer outros lugares, compreender como se organizam e como se diferenciam do meio em que vivem amplia a visão de mundo. As conexões entre o novo e o vivido, entre o desconhecido e o familiar, tornam a atividade e o conhecimento significativos. É a partir do lugar que se estabelecem as relações com outros meios e com o mundo.

Investigar o lugar implica compreender como ele se transformou historicamente e como se conecta a dinâmicas mais amplas. Exige análise multiescalar que evidencie como o global se manifesta no local e como o local se conecta ao global, evitando tanto o localismo ingênuo quanto a abstração desvinculada de ancoragem territorial. Articula temporalidades múltiplas, memórias espaciais e diferentes escalas geográficas na compreensão dos processos socioespaciais.

A articulação espaço-temporal-escalar evidencia que o espaço é produto histórico em permanente transformação e que fenômenos locais se articulam a processos regionais, nacionais e globais. A imersão no território durante o Estudo do Meio permite aos estudantes apreender o que Milton Santos (1999) denomina evento, categoria que une tempo e espaço numa realidade única, permitindo "unir o mundo ao lugar", "o futuro e o passado que aparece como presente" (Santos, 1999, p. 15). Cada elemento observado no trabalho de campo ou em uma imagem (uma construção,

uma prática produtiva, uma forma de organização comunitária) não é apenas forma espacial, mas forma-conteúdo que materializa processos históricos, relações sociais e projetos de futuro. Assim, investigar o Meio significa apreender "presentes sucessivos" (Santos, 1999, p. 23), reconhecendo que o território atual resulta de eventos passados e contém possibilidades de futuros diversos.

7. **Autonomia.** A autonomia é a capacidade de tomar decisões fundamentadas, reconhecendo condições, possibilidades e limites da ação pedagógica. A autonomia docente refere-se à capacidade de elaborar projetos contextualizados e tomar decisões pedagógicas fundamentadas — não existe "receita" aplicável a qualquer contexto. A autonomia estudantil desenvolve-se quando os(as) estudantes participam ativamente da definição de problemas, da escolha de procedimentos investigativos e da construção de sínteses. O protagonismo estudantil exige mediação docente qualificada que garanta rigor investigativo e compromisso ético.

8. **Formação integral.** A formação integral constitui um dos objetivos que mobilizam o Estudo do Meio desde o início de seu processo de constituição: formar sujeitos críticos, autônomos, sensíveis, éticos, politicamente engajados e comprometidos com a compreensão e a transformação social.

O Estudo do Meio contribui para a formação da cidadania ativa e transformadora, desenvolvendo não apenas estudantes que conhecem o território, mas cidadãos capazes de nele intervir conscientemente, reconhecendo-se como sujeitos de direitos e agentes de transformação social. Essa formação cidadã desenvolve-se pela experiência concreta de investigação da realidade, pelo exercício do diálogo com diferentes sujeitos sociais, pela compreensão crítica das contradições do espaço geográfico e pelo reconhecimento das potencialidades, lutas e alternativas de transformação presentes no território. A formação para a cidadania articula múltiplas dimensões que constituem o ser humano: cognitiva, ética, estética, política e corporal.

A **dimensão cognitiva** desenvolve a capacidade de compreender a realidade, mobilizar conceitos e estabelecer relações complexas entre fenômenos. Mobiliza o pensamento espacial e geográfico (localização, distribuição, conexões, escalas), a leitura crítica do Meio concreto e sua articulação com representações (mapas, imagens, textos, gráficos), bem como análise, síntese, comparação e generalização a partir da experiência territorial. A **dimensão ética** desenvolve a capacidade de posicionar-se criticamente diante de questões socioambientais, reconhecer direitos e deveres e comprometer-se com relações mais justas, equitativas e sustentáveis entre sociedade e natureza. A **dimensão estética** desenvolve a percepção sensível das múltiplas expressões materiais e simbólicas do território (paisagens, formas, sons, expressões culturais), favorece vínculos de pertencimento com os lugares e relações de empatia, solidariedade e cooperação, reconhecendo o

território como lugar de vida, memória, afeto e criação. A **dimensão corporal** desenvolve a motricidade, a orientação espacial e a experiência do corpo em movimento pelo território. A caminhada, o deslocamento por diferentes relevos e a percepção multissensorial (tátil, olfativa, auditiva, térmica) mobilizam habilidades motoras, equilíbrio e coordenação, reconhecendo que o conhecimento do Meio se constrói também pela experiência corporal do espaço, fundamental para o raciocínio geográfico. A **dimensão política** desenvolve a capacidade de compreender relações de poder, participar da vida pública e construir alternativas de transformação.

Essas dimensões articulam-se de modo integrado na compreensão e transformação das relações entre sociedade e natureza, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de reconhecer as interdependências socioambientais, de comprometer-se com práticas mais justas e sustentáveis e de atuar como agentes de transformação no Meio.

4.3.2 Estudo do Meio: diretrizes para uma prática transformadora

O Estudo do Meio constitui metodologia que promove o desenvolvimento do pensamento geográfico ao possibilitar a integração entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico. A análise das práticas docentes paranaenses evidenciou que os(as) professores(as) reconhecem a relevância de trabalhar o Estudo do Meio a partir do contexto de vida dos(as) estudantes, expandindo esse aprendizado para outras realidades. A seguir, apresentamos diretrizes que potencializam essa dimensão formativa, organizadas em três blocos articulados: fundamentos conceituais, geográficos e pedagógicos; possibilidades e perspectivas contemporâneas; e desafios estruturais e caminhos para a efetivação do Estudo do Meio. Essas diretrizes não constituem prescrições rígidas, mas orientações fundamentadas que reconhecem a autonomia docente na construção de práticas contextualizadas.

I. Fundamentos conceituais, geográficos e pedagógicos

As diretrizes deste bloco orientam o olhar sobre o Meio e sobre o espaço geográfico, articulando fundamentos conceituais e escolhas metodológicas que constituem a base sobre a qual as demais decisões pedagógicas se sustentam.

a) **Raciocínio, pensamento geográfico e conhecimento significativo**. O Estudo do Meio, na educação geográfica, tem como horizonte formativo o desenvolvimento do pensamento geográfico: a capacidade de ler o espaço como produção conjunta da natureza e da sociedade para compreender a realidade. Esse pensamento apoia-se no raciocínio geográfico, que articula as

categorias da Geografia com estudos diretos e indiretos do Meio, análise crítica e interpretação multiescalar da realidade. O contato intencional com o território, mediado por problematizações da realidade, favorece a construção de conhecimentos significativos: saberes ancorados na experiência vivida, articulados aos conhecimentos científicos, conectados ao contexto dos(as) estudantes e capazes de ampliar sua compreensão sobre o mundo.

b) **Complexidade, superação de dicotomias e abordagens integradas**. O meio geográfico não se reduz ao ambiente natural ou à paisagem observável, mas configura-se como construção social complexa, produto e condição da ação humana. O Estudo do Meio favorece a compreensão dessa complexidade, superando dicotomias como natureza/sociedade, campo/cidade, local/global e material/imaterial, e promovendo abordagens integradas que evidenciem a produção social do espaço geográfico. O Meio apresenta dupla dimensão: é simultaneamente particular (experiência individual, vivência cotidiana) e social (produção coletiva, estruturas históricas). O Estudo do Meio articula essas dimensões complementares, partindo das experiências dos(as) estudantes para alcançar a compreensão das estruturas sociais que produzem o espaço, compreendendo-o como síntese de múltiplas determinações.

c) **Relação multiescalar e acessibilidade ao território**. O Estudo do Meio operacionaliza o raciocínio geográfico pela investigação multiescalar da realidade: parte dos lugares e suas conexões com processos mais amplos, regionais, nacionais e globais, revelando como o local é atravessado por dinâmicas de diferentes escalas. A investigação sobre diferentes contextos (urbano/rural, centro/periferia, preservado/degradado) amplia o repertório geográfico dos(as) estudantes e promove a acessibilidade ao próprio território (Pontuschka, 1994): a capacidade de compreenderem criticamente o espaço em que vivem, identificando agentes, processos, conflitos e possibilidades de transformação, sem reforçar desigualdades ou estigmatizações.

d) **Múltiplos olhares, saberes e interdisciplinaridade**. O Estudo do Meio mobiliza múltiplos olhares e saberes (cotidianos, científicos, locais e acadêmicos), na compreensão da realidade. A perspectiva interdisciplinar favorece o desenvolvimento do pensamento geográfico e a construção de conhecimentos contextualizados e significativos.

e) **Prática dialógica, mediação docente: intencionalidade e planejamento.** O Estudo do Meio exige mediação docente qualificada em todas as suas etapas, sustentada por uma relação dialógica com os(as) estudantes e com o território investigado. Professores(as) são mediadores(as) ativos(as) que problematizam a realidade, orientam a observação, articulam conhecimentos e avaliam processos e aprendizagens. Essa mediação pressupõe intencionalidade pedagógica, com planejamento cuidadoso e diálogo com os sujeitos envolvidos.

f) **Trabalho de campo, registro, múltiplas linguagens e recursos**. Os estudos teóricos e as pesquisas indiretas sobre o Meio estudado são fundamentais na metodologia do Estudo do Meio. O trabalho de campo é momento privilegiado de problematização, observação sistemática e coleta de dados. O registro sistemático, por meio do caderno de campo, de anotações, fotografias, desenhos, croquis, gravações e mapas mentais, constitui material para análise e transformação em conhecimentos sistematizados. O Estudo do Meio mobiliza múltiplas linguagens e recursos tanto na investigação quanto na socialização dos resultados.

g) **Segurança, ética e cuidado nas práticas de campo**. O Estudo do Meio envolve responsabilidades éticas e cuidados práticos: segurança dos estudantes, respeito às comunidades locais, compromisso com a devolução de resultados e cuidado com o ambiente. Esses cuidados expressam compromisso ético-político com a dignidade humana, a justiça social e a sustentabilidade.

h) **Protagonismo estudantil e autonomia**. O Estudo do Meio reconhece os(as) estudantes como sujeitos ativos do processo investigativo, e não como receptores passivos de conhecimento. A construção do olhar geográfico dá-se no engajamento com o território, na formulação de perguntas, na coleta e interpretação de dados e na socialização dos resultados. Essa participação ativa desenvolve autonomia intelectual, senso crítico e responsabilidade com o espaço vivido, dimensões indissociáveis da formação geográfica.

i) **Avaliação formativa.** A avaliação no Estudo do Meio constitui processo formativo que acompanha todo o ciclo investigativo, envolvendo autoavaliação dos(as) estudantes, avaliação coletiva do processo, avaliação docente e avaliação institucional. Considera diferentes formas de expressão do conhecimento, valorizando processos e produtos.

Com base nesses fundamentos, o bloco seguinte apresenta as possibilidades e perspectivas que potencializam o Estudo do Meio nas escolas contemporâneas.

II. Possibilidades e perspectivas contemporâneas

As práticas docentes paranaenses revelam que o Estudo do Meio se realiza de formas diversas, criativas e contextualizadas, do entorno escolar e do bairro até áreas de preservação, áreas rurais, fundos de vale, museus, feiras e espaços culturais, confirmando que o Meio é qualquer território que se torne objeto de investigação intencional.

Os projetos temáticos e interdisciplinares representam a forma de organização mais coerente com os princípios do Estudo do Meio. Os dados desta pesquisa, em diálogo com as sistematizações dos Cadernos PDE, confirmam essa possibilidade, sendo que algumas das experiências analisadas, o projeto como um todo foi reconhecido pelo(a) professor(a) autor(a) como Estudo do Meio; e em

alguma, o Estudo do Meio constituiu uma etapa do projeto. Na investigação empírica, mesmo nas experiências não sistematizadas formalmente como projeto, as temáticas mobilizadas emergem da leitura crítica sobre o território vivido, conferindo legitimidade e força investigativa ao trabalho.

Nas sistematizações teóricas consultadas, especialmente nas práticas protagonizadas por professores(as) de práticas de ensino da FEUSP, como Pontuschka e outros(as), e nas experiências do movimento de Reorientação Curricular desenvolvido sob a gestão de Freire e Cortella na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os projetos foram orientados pela perspectiva interdisciplinar e pelo conceito de temas geradores (Freire, 1987), segundo o qual o ponto de partida do processo educativo deve ser a realidade vivida pelos sujeitos. Ao partir da problematização da realidade concreta, o projeto convoca diferentes componentes curriculares a dialogarem em torno de um objeto comum, favorecendo a integração curricular, o trabalho coletivo e o protagonismo dos estudantes.

Os espaços para o Estudo do Meio são múltiplos e não se reduzem a um único tipo de ambiente ou a uma saída de campo ocasional. O entorno imediato da escola, o bairro, a cidade, o campo, áreas industriais, unidades de conservação, fundos de vale, áreas de risco, assentamentos, comunidades quilombolas, cooperativas, feiras de agricultura familiar, parques e praças constituem lugares potencialmente ricos para a leitura do espaço geográfico. Como advertiu Milton Santos, não existe mais um meio natural intocado — todo espaço é resultado acumulado da ação humana sobre a natureza ao longo do tempo, o que torna qualquer lugar, desde que tomado como objeto de investigação intencional, um meio a ser estudado. Essa perspectiva amplia o horizonte pedagógico: articula o próximo e o distante, o natural e o construído, o vivido e o concebido, potencializando o raciocínio geográfico dos estudantes.

A mobilização de múltiplas linguagens e recursos, fotográfica, audiovisual, artística, cartográfica e literária, amplia as formas de apreender, expressar e avaliar o conhecimento geográfico. O Estudo do Meio articula o trabalho de campo com o uso de imagens, fotografias, mapas, desenhos, jogos pedagógicos, documentários e tecnologias geoespaciais, confirmando seu caráter metodologicamente plural. O Estudo do Meio articula o trabalho de campo com imagens, mapas, jogos pedagógicos, documentários e tecnologias geoespaciais, confirmando seu caráter metodologicamente plural. O contato direto com o território cria memórias afetivas e cognitivas que nenhuma imagem ou texto consegue substituir.

A cartografia constitui recurso metodológico privilegiado nesse processo. Mapas temáticos, croquis produzidos no campo e mapeamentos colaborativos com a comunidade desenvolvem o raciocínio geográfico de forma ativa: é o fazer cartográfico, e não apenas o consumo de mapas

prontos, que exercita categorias como escala, localização, distribuição e conexão espacial (Pontuschka, 1994). O caderno de campo organiza o olhar para a saída, orienta a observação no percurso e serve de base para a sistematização e a reflexão posteriores, transformando a experiência vivida em material de análise e aprendizagem.

As tecnologias digitais, como imagens de satélite e ferramentas de georreferenciamento, ampliam o repertório analítico dos estudantes sem substituir a experiência direta com o território.

A divulgação e a socialização dos projetos completam o ciclo investigativo. Tornar público o trabalho realizado, em eventos escolares, publicações, redes de educadores(as) ou comunicações científicas, democratiza o conhecimento produzido, fortalece o reconhecimento do trabalho docente e inspira outras práticas. Estimular professores(as) e estudantes a registrarem e publicarem suas experiências consolida uma postura reflexiva sobre a própria prática educativa e afirma que o chão da escola é também lugar legítimo de produção de conhecimento.

III. Desafios estruturais e caminhos para a efetivação do Estudo do Meio

A efetivação do Estudo do Meio como prática pedagógica, além da iniciativa docente e do trabalho em conjunto com os estudantes e a comunidade escolar, demanda condições institucionais, formativas e políticas que precisam ser construídas coletivamente.

a) **Formação docente e trabalho colaborativo**. A pesquisa evidenciou que o conhecimento sobre o Estudo do Meio se constrói processualmente: a experiência profissional emerge como fonte central (77,4%), articulada à formação inicial (61%) e a pós-graduação (34,9%) e outras atividades de formação continuada (mais de 33%, considerando cursos e leituras). Esses dados confirmam a perspectiva de Tardif (2014) sobre a articulação entre saberes acadêmicos e saberes experienciais na constituição da profissionalidade docente, revelando que formação inicial, experiência e formação continuada são dimensões complementares e igualmente necessárias.

Os dados do questionário indicam que ainda não há consenso entre os(as) docentes sobre o conceito de Estudo do Meio. Alguns(as) professores(as) afirmam que pensaram sobre a metodologia somente durante a entrevista, revelando que a nomenclatura não integra o cotidiano de todos(as). O Estudo do Meio confunde-se com o trabalho de campo e com o próprio objeto de estudo da Geografia. Isso reforça a importância de inserir o Estudo do Meio nos currículos da licenciatura, nos projetos de formação continuada e no currículo da Educação Básica.

Pontuschka e Justiniano (2009) concebem a escola de Educação Básica como laboratório vivo, onde teoria e prática se articulam. A articulação entre experiências docentes e projetos acadêmicos, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os estágios

supervisionados e a extensão, constitui espaço privilegiado de formação mútua, viabilizando a formação em serviço e a formação inicial. A pesquisa com professores(as) do PDE revelou que 4,5% dos(as) docentes trabalharam diretamente com o Estudo do Meio em seus projetos, chegando a 56% quando incluídas práticas correlatas, confirmando a viabilidade da metodologia e a importância de sua sistematização para validação, aprofundamento e disseminação. No entanto, essas experiências ainda são exceção: a maior parte das práticas de Estudo do Meio na Educação Básica ocorre de forma autônoma e invisibilizada.

Essa invisibilização tem consequências epistemológicas (desvalorização do saber docente), políticas (fragilização do protagonismo) e formativas (dificuldade de troca de experiências). A solidão docente não é apenas condição de trabalho, mas condição política. Visibilizar e difundir essas práticas exige valorização docente, tempo pedagógico adequado e melhoria das condições estruturais.

O fortalecimento de parcerias e trabalhos colaborativos entre professores(as) da Educação Básica, instituições de ensino superior, estudantes e licenciandos(as), pautado em relação dialógica e no reconhecimento dos(as) docentes como produtores(as) de conhecimento, beneficia todos(as) os(as) envolvidos(as) e contribui para a socialização de práticas, a valorização docente e a disseminação do Estudo do Meio. A qualificação dessas práticas depende de investimento sistemático em formação que articule saberes experienciais, formação inicial e formação continuada, garantindo tempo para a reflexão crítica sobre a ação pedagógica.

b) **Condições institucionais, currículo e concepções pedagógicas.** O fortalecimento do Estudo do Meio requer sua integração efetiva aos currículos das licenciaturas e das escolas, com tempo, espaço e recursos garantidos institucionalmente. No entanto, essa integração esbarra não apenas em obstáculos materiais, mas também em concepções pedagógicas hegemônicas que reproduzem práticas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na memorização.

A pesquisa evidenciou que a fragmentação curricular, a falta de tempo para o planejamento coletivo, a rigidez dos horários escolares e a pressão por vencer conteúdos são obstáculos significativos. Essas dificuldades articulam-se com a concepção bancária de educação (Freire, 1987), a cultura da avaliação externa e a desvalorização do saber docente, configurando um contexto que limita a autonomia pedagógica dos(as) professores(as) e o protagonismo dos(as) estudantes.

Pela importância formativa do Estudo do Meio, há experiências concretas de resistência e superação: professores(as) que afirmam sua legitimidade, escolas com gestões democráticas, movimentos de renovação pedagógica e práticas que incluem projetos interdisciplinares institucionalizados, flexibilização de horários, integração ao projeto político-pedagógico e parcerias com universidades, organizações não governamentais e movimentos sociais.

A consolidação dessas experiências e a superação dos demais desafios demandam transformações articuladas: reorganização curricular com maior flexibilidade para a integração entre disciplinas; garantia de tempo remunerado para o planejamento coletivo entre professores(as) de diferentes componentes da mesma série; incorporação do Estudo do Meio aos currículos de licenciatura e aos projetos de formação continuada; formação crítica de professores(as) e gestores(as); valorização da autonomia docente; e superação da cultura da avaliação externa.

c) **Recursos materiais e financeiros**. A realização do Estudo do Meio demanda recursos que frequentemente ultrapassam os orçamentos escolares regulares: transporte, alimentação, ingressos para museus e espaços culturais, materiais para registro e, eventualmente, hospedagem. A pesquisa empírica evidenciou que a falta de recursos financeiros constitui um dos principais obstáculos à realização do Estudo do Meio nas escolas públicas paranaenses. Professores(as) relataram dificuldades para viabilizar transporte, especialmente em municípios onde não há ônibus escolares disponíveis. Em alguns casos, famílias são solicitadas a contribuir financeiramente, o que reproduz desigualdades e contradiz o princípio constitucional da gratuidade do ensino público.

Estratégias de viabilização identificadas incluem: parcerias com secretarias municipais para a disponibilização de transporte; articulação com universidades e museus para isenção de ingressos; captação de recursos por meio de projetos submetidos a editais públicos; e priorização de Estudos do Meio no entorno da escola, que dispensam transporte motorizado. Escolas do campo relataram vantagens pela proximidade com áreas rurais, nascentes e espaços comunitários, facilitando a realização de atividades com custos reduzidos. A garantia de recursos não deve depender da arrecadação das famílias ou da criatividade docente, mas constitui responsabilidade do poder público: orçamento para atividades de campo, transporte escolar, acesso gratuito à espaços culturais e apoio logístico.

d) **Ampliação dos espaços de aprendizagem**. O Estudo do Meio fundamenta-se no reconhecimento de que a aprendizagem não se restringe à sala de aula, mas se amplia quando estudantes têm acesso a múltiplos espaços educativos: território vivido, espaços públicos, áreas naturais, museus, centros culturais, comunidades rurais, unidades de conservação e equipamentos urbanos. Essa ampliação não é meramente física, mas epistemológica: diferentes espaços mobilizam diferentes formas de conhecer e possibilitam diferentes experiências formativas.

A diversidade dos espaços investigados, no contato com nascentes, bacias hidrográficas e áreas de preservação, no trabalho sobre propriedades rurais, assentamentos e comunidades tradicionais, na leitura de centros históricos, museus e feiras, e na investigação sobre o próprio

entorno da escola, evidencia que qualquer território pode tornar-se objeto de investigação geográfica, desde que abordado com intencionalidade pedagógica.

A ampliação dos espaços de aprendizagem exige condições institucionais como flexibilidade nos horários, apoio da gestão, transporte quando necessário e segurança nos deslocamentos, além de mudança de concepção: reconhecer que o território é espaço educativo e que museus, centros culturais, universidades, movimentos sociais e moradores locais são agentes formativos que a escola pode e deve convocar.

e) **Políticas públicas educacionais de valorização da profissão docente e do Estudo do Meio.** Apesar de documentos oficiais mencionarem metodologias ativas e práticas interdisciplinares, não há políticas públicas consistentes que garantam as condições para o Estudo do Meio. A falta de financiamento adequado, a ausência de valorização docente e a imposição de currículos padronizados são obstáculos estruturais. A construção dessas políticas demanda: valorização docente e reconhecimento da profissão; inserção do Estudo do Meio nas orientações curriculares e nos programas de formação como metodologia fundamental ao raciocínio geográfico e à formação integral; currículos flexíveis que respeitem a autonomia docente; fortalecimento do protagonismo estudantil; e continuidade e avaliação das políticas que consolidem essa prática.

As diretrizes apresentadas nesta seção, dos fundamentos conceituais às condições estruturais, passando pelas possibilidades metodológicas, convergem para uma mesma convicção: o Estudo do Meio não é recurso didático ocasional, mas prática político-pedagógica que articula conhecimento, território e formação humana. Sua efetivação depende, ao mesmo tempo, da intencionalidade docente, do apoio institucional e do compromisso coletivo com uma educação geográfica capaz de formar sujeitos que compreendem, questionam e transformam o espaço em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim termina a história de uma viagem,
Você viu e entendeu,
Você viu um acontecimento comum,
como ele é produzido cada dia.
E, no entanto, lhe pedimos:
Sob o familiar, descubra o insólito,
Sob o cotidiano, destaque o inexplicável.
Que possa toda coisa dita habitual lhe inquietar
Na regra descubra o abuso.
E em toda parte onde o abuso se mostre,
encontre o remédio.

Bertolt Brecht

A história de uma viagem, ou mesmo de um passeio, termina com descobertas e reflexões que nos permitem uma compreensão do nosso Meio diferente daquela que tínhamos antes da partida. Nosso Meio se amplia e a realidade é desvelada. Ao explorarmos novos lugares, levamos conosco hábitos, costumes e experiências que impactam o ambiente que encontramos; com o retorno, trazemos novos conhecimentos, e nossa percepção muda, alterando paisagens e organização territorial. É precisamente essa capacidade de transformar o olhar sobre o mundo que o Estudo do Meio busca cultivar no cotidiano escolar.

O cotidiano escolar guarda, sob sua aparente rotina, práticas educativas que subvertem a lógica da transmissão e colocam estudantes e professores(as) em relação viva com o mundo. O Estudo do Meio é uma dessas práticas: trata-se de uma metodologia com raízes históricas que remontam ao século XIX e presença significativa nas escolas brasileiras, com potencial transformador ainda subutilizado em sua plenitude educativa e formativa.

A relação de uma viagem ou de um passeio com novas descobertas e conhecimentos está conectada ao objeto de investigação desta tese e à Geografia. Os sistematizadores do conhecimento geográfico eram viajantes que construíam o conhecimento geográfico a partir da observação das paisagens, das relações entre o ser humano e o meio e dos registros dessas viagens. Com a sistematização da Geografia como ciência, o trabalho de campo foi incorporado ao método geográfico e, posteriormente, integrado ao Estudo do Meio como metodologia que articula estudos diretos e indiretos na investigação da realidade concreta.

Nosso interesse pelo Estudo do Meio e pelo trabalho de campo surgiu durante a prática da docência na Educação Básica. Buscávamos uma metodologia que permitisse aos estudantes

relacionarem conceitos abstratos com a realidade vivenciada, ajudando-os a encontrar significado no que estudavam. Desde a década de 1990, já desenvolvemos atividades com alunos da Educação Básica, que nos revelaram o potencial transformador dessa metodologia. Essa experiência motivou a investigação acadêmica que resultou nesta tese, cujo objetivo central foi analisar o processo histórico de construção do Estudo do Meio enquanto prática pedagógica e geográfica, identificando suas origens, transformações, fundamentos teóricos e práxis, com vistas a propor um delineamento teórico-metodológico na atualidade.

A investigação, de natureza qualitativa, triangulou três fontes complementares — análise documental, questionários e entrevistas, alcançando 254 municípios paranaenses, distribuídos pelos 32 NREs e por todas as regiões do estado do Paraná. Reconhecemos que os dados se limitam ao contexto das escolas públicas paranaenses de Ensino Fundamental e Médio, e que os(as) participantes podem ter respondido por afinidade com o tema, o que sugere que há mais práticas de Estudo do Meio em curso do que as aqui mapeadas. O que foi mapeado, contudo, já é suficientemente revelador.

Nesta tese buscamos articular o passado e o presente do Estudo do Meio, colaborando na projeção de seu futuro, compreendendo o fenômeno não como dado isolado, mas como processo social situado em suas determinações históricas, pedagógicas e territoriais. Essa perspectiva dialética orientou tanto a pesquisa teórica quanto a análise empírica, conferindo à tese um caráter simultaneamente histórico, geográfico, analítico e propositivo: investigar as origens para compreender o presente; compreender o presente para projetar o futuro.

O aprofundamento das questões teóricas sobre o Estudo do Meio remeteu-nos, inevitavelmente, ao conceito de Meio, construído a partir da Matemática, da Física e da Metafísica, recebendo contribuições da Biologia, da Psicologia, da Pedagogia e, de forma central para esta tese, da Geografia. Essa trajetória multidisciplinar revela que o Meio do Estudo do Meio é um conceito complexo, relacional e historicamente construído, o que constitui, ao mesmo tempo, sua riqueza epistemológica e seu principal desafio pedagógico. Se o Meio é a totalidade, complexa, contraditória e historicamente produzida, o Estudo do Meio é o movimento sobre essa totalidade: parte do todo para as partes, analisa as dimensões que o constituem e retorna ao todo com compreensão enriquecida. É esse movimento dialético que confere ao Estudo do Meio sua potência investigativa e sua dimensão crítica e transformadora.

Com a tese propomos, como contribuição substantiva, uma distinção conceitual entre Meio, Meio Geográfico e Meio do Estudo do Meio. O Meio, em sentido amplo, é categoria que articula dimensões naturais, sociais, históricas, técnicas, simbólicas e políticas em uma totalidade relacional.

O Meio Geográfico, na perspectiva de Milton Santos (1985, 2004), é a expressão histórica dessa totalidade: do meio natural ao meio técnico-científico-informacional, o espaço geográfico expressa diferentes momentos das relações entre sociedade e natureza. A afirmação de Santos (1995, p. 697) de que "não existe meio-ambiente diferente de meio" é, nesse sentido, um alerta epistemológico: separar "meio" de "ambiente" é fragmentar artificialmente uma realidade que só pode ser compreendida em sua integralidade.

O Meio do Estudo do Meio é o conceito que a tese propõe sistematizar: multidisciplinar em sua constituição, relacional em sua essência e epistemológico em seu estatuto, sendo simultaneamente objeto de investigação, mediação pedagógica e horizonte de transformação. Na complexidade de seu conceito e conteúdo, estamos no Meio; fazemos parte do Meio; também somos o Meio. É a partir dessa compreensão que o Estudo do Meio se constitui como prática investigativa, crítica e emancipatória.

O Estudo do Meio constitui, nesse sentido, uma via fecunda de acesso ao que Young (2011) denomina "conhecimento poderoso", aquele que transcende o senso comum, amplia horizontes e equipa os sujeitos para compreender e transformar o mundo. Ensinar Geografia por meio do Estudo do Meio é, portanto, uma escolha metodológica e política: a de que todos os estudantes têm direito ao conhecimento geográfico em sua forma mais rica, crítica e emancipatória.

Na pesquisa teórica, buscamos deliberadamente o diálogo crítico entre diferentes correntes, fases e concepções de Meio, reconhecendo que a riqueza do Estudo do Meio como metodologia decorre, em parte, da pluralidade de perspectivas que o alimentam. A Geografia Crítica, com Milton Santos como principal referência, forneceu as bases para compreender o Meio como totalidade histórica e socialmente produzida. A Geografia Humanística, por meio de Yi-Fu Tuan e Lívia de Oliveira, trouxe a dimensão da experiência vivida, da percepção e do significado afetivo do espaço. Dirce Suertegaray e Aziz Ab'Saber integraram os processos físico-naturais à análise crítica do espaço geográfico, superando a fragmentação entre Geografia Física e Geografia Humana. Por fim, Nídia Nacib Pontuschka realizou a sistematização pedagógica dessa metodologia, consolidando-a como ferramenta de formação crítica e cidadã no ensino de Geografia. O diálogo entre essas correntes é complementaridade necessária: o Estudo do Meio demanda tanto a análise crítica das estruturas que produzem o espaço quanto a sensibilidade perceptiva que reconhece como os sujeitos vivem, sentem e significam esse espaço.

Com a pesquisa, constatamos que o Estudo do Meio é construção histórica que atravessa diferentes tradições pedagógicas: de Ferrer i Guàrdia à escola racional e laica; de Freinet à aula-passeio e ao tateamento experimental; da Escola Nova à observação ativa; de Freire à leitura do

mundo antes da leitura da palavra; da Pedagogia Crítica ao compromisso com a transformação social; e de Pontuschka à sistematização para a educação geográfica brasileira. Compreender essa história é compreender que o Estudo do Meio carrega, em cada prática concreta, sedimentos de lutas pedagógicas que remontam ao século XIX. O trabalho de campo constitui momento fundamental do Estudo do Meio, mas não se confunde com ele: enquanto o trabalho de campo é instrumento de imersão territorial, observação e coleta de dados, o Estudo do Meio é metodologia processual que articula planejamento, mobilização, campo, sistematização, socialização e avaliação, em *práxis* investigativa intencional.

A pesquisa teórica sobre a relação lugar-mundo nos revelou o movimento pedagógico central do Estudo do Meio: partir do lugar vivido para analisá-lo em suas múltiplas determinações escalares, onde, conforme Santos (2014), as verticalidades, isto é, as forças globais, encontram as horizontalidades, ou seja, as solidariedades do lugar, e retornar ao lugar com novo olhar crítico. Esse percurso exige um momento de distanciamento: é preciso olhar o lugar de fora, suspendendo a familiaridade cotidiana para percebê-lo como síntese de processos que o transcendem. Como afirma Massey (2000), os lugares não são entidades fechadas, mas nós de relações que se estendem para além de seus limites, configurando um sentido global de lugar. O lugar não é prisão: é janela. O Estudo do Meio parte do que o estudante conhece para levá-lo a compreender o que ainda não vê: as forças físico-naturais e sociais locais e globais que configuram a realidade, as contradições que estruturam o cotidiano e as possibilidades de transformação que habitam o familiar.

No plano cognitivo, a pesquisa teórica e empírica fundamentou uma das potencialidades centrais do Estudo do Meio: a capacidade de articular o pensamento espacial, o raciocínio geográfico e o pensamento geográfico. Essa articulação, conforme Cavalcanti (2019), não se dá de forma espontânea, mas exige intencionalidade pedagógica e mediação docente qualificada. Em diálogo com Vygotski (1991), é possível compreender esse processo como a passagem dos conceitos espontâneos, ancorados na vivência imediata do lugar, para os conceitos científicos, que permitem aos estudantes apreender as relações que constituem e transcendem o lugar. O Estudo do Meio, ao organizar um ciclo metodológico que parte do lugar vivido e avança para a elaboração conceitual crítica, constitui-se como metodologia que favorece de forma direta e integrada essa articulação, transformando a experiência territorial em instrumento de leitura, questionamento e transformação da realidade.

Com a triangulação das fontes, os dados revelaram a vitalidade do Estudo do Meio nas escolas públicas paranaenses. Nos questionários, 95,9% dos(as) 195 professores(as) participantes indicaram realizar Estudo do Meio e/ou práticas pedagógicas correlatas, sendo que 76,9 reconhecem que realizam o Estudo do Meio. Nas entrevistas, todos(as) os(as) 16 docentes declararam trabalhar

ou ter trabalhado com trabalho de campo ou com Estudo do Meio, sendo que muitos reconheceram e nomearam a metodologia ao longo da entrevista. Na análise documental do PDE, que abrangeu a produção de 1.064 professores(as), 56% realizavam Estudo do Meio ou práticas correlatas, sendo 4,5% identificadas com a menção explícita ao Estudo do Meio. Esses dados, tomados em conjunto, confirmam tanto a presença significativa da metodologia quanto o paradoxo já mencionado: muitos(as) docentes identificaram sua prática como Estudo do Meio ao responder o questionário e nas entrevistas, enquanto outros(as) demonstraram dúvida sobre o que a metodologia efetivamente é, o que reforça a necessidade de maior discussão conceitual e de formação continuada que qualifique sua compreensão e realização.

Significativamente, a maioria dos(as) docentes aprendeu a realizar o Estudo do Meio pela experiência profissional acumulada ao longo da carreira, embora a formação inicial na graduação apareça em segundo lugar, com peso significativo. Esse dado aponta, ao mesmo tempo, para a vitalidade da prática docente e para a lacuna das licenciaturas em integrá-la de forma intencional e estruturada. A experimentação é fundamental, mas se qualifica quando articulada à reflexão teórica, à pesquisa e ao aprofundamento conceitual, o que reforça a necessidade de que os cursos de licenciatura fortaleçam, de forma cada vez mais intencional, essa articulação entre teoria e prática.

Identificamos, ainda, um paradoxo revelador: de um lado, professores(as) que realizam práticas com a maioria das características do Estudo do Meio sem assim denominá-las; de outro, docentes que utilizam a nomenclatura como sinônimo de aula de campo ou trabalho de campo; e uma terceira perspectiva, que situa a aula de campo como uma das etapas da metodologia, dentro de uma visão processual e integrada. Esse paradoxo evidencia tanto a vitalidade das práticas cotidianas, que existem mesmo sem serem nomeadas ou sistematizadas, quanto a necessidade de maior discussão conceitual e de formação continuada que qualifique a compreensão e a realização dessa metodologia. É nesse sentido que esta tese se insere: visibilizar as práticas existentes, sistematizar seus fundamentos e contribuir para sua qualificação teórico-metodológica.

Quando as orientações oficiais não nomeiam, não conceituam e não diferenciam essas práticas, os(as) docentes constroem seus saberes a partir da experiência profissional e da formação inicial, sem o suporte teórico-metodológico necessário. Nomear é reconhecer; orientar é possibilitar; institucionalizar é fortalecer.

Na análise documental, identificamos que o Estudo do Meio aparece de forma explícita apenas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021), embora com características diferenciadas. Nos demais documentos curriculares analisados, a metodologia não aparece nomeada de forma estruturante —

o que limita a possibilidade de os(as) docentes planejá-la, reivindicá-la e desenvolvê-la com intencionalidade formativa dentro das instituições escolares.

O Estudo do Meio consolida-se, também, como eixo formativo da docência em Geografia, ao integrar de modo orgânico, e com consistência teórico-metodológica, os princípios do método geográfico, a interdisciplinaridade, a vivência investigativa e a articulação entre escola e universidade. Como metodologia que extrapola a sala de aula, promove a construção coletiva e contextualizada do conhecimento, favorece relações pedagógicas horizontais, estimula a participação ativa dos(as) estudantes e desenvolve competências investigativas, críticas e socioemocionais, valorizando o conhecimento local em sua relação com outros Meios e a análise situada da realidade. Sua presença na formação inicial e continuada é condição fundamental para que futuros(as) professores(as) vivenciem integralmente suas etapas e possam exercê-la criticamente na profissão.

A escola, seu entorno e o bairro funcionam como laboratórios vivos, espaços privilegiados de um Estudo do Meio que, na maioria dos casos, concentra-se em lugares próximos à escola; ao mesmo tempo, a articulação com outros espaços, em diferentes municípios, amplia repertórios, conecta dimensões ambiental, econômica, cultural, demográfica, geopolítica e favorece leituras críticas da realidade e das paisagens do lugar, da região e do território. Essa articulação entre estudos diretos e indiretos se materializa, além do trabalho de campo, no uso de recursos variados (imagens, fotografias, mapas, desenhos, jogos e tecnologias geoespaciais), na investigação da realidade.

As práticas paranaenses de Estudo do Meio e suas correlatas apresentam uma pluralidade temática ampla e genuinamente geográfica. As questões socioambientais e os estudos relacionados ao meio urbano são as mais recorrentes, seguidas de temáticas que abrangem o meio rural, as relações cidade-campo, a dimensão econômica, as dinâmicas demográficas e culturais, além de questões ético-políticas como conflitos, preconceito e exclusão. Essa diversidade expressa a riqueza epistemológica do Meio como totalidade.

Na maioria dos casos, o Estudo do Meio organiza-se como ciclo metodológico articulado, envolvendo momentos de preparação, imersão no Meio, sistematização do conhecimento e socialização dos resultados, ainda que nem sempre com essa nomenclatura ou com a mesma intencionalidade pedagógica. Esse movimento fortalece o desenvolvimento conceitual de estudantes e professores(as) como pesquisadores(as) do Meio, fomenta autonomia investigativa e incentiva ações voltadas à compreensão crítica e à transformação da realidade.

A interdisciplinaridade constitui um dos grandes desafios do Estudo do Meio: embora a maioria dos(as) professores(as) declare realizar atividades articuladas com outras disciplinas, aproximadamente metade das publicações PDE registrou essa articulação de forma efetiva. Na

maioria dos casos, ela ocorre no interior da própria Geografia, expressando a natureza integradora do saber geográfico. Identificamos também práticas concretas desenvolvidas com docentes de outras áreas, seja por meio de parcerias pontuais, seja por um trabalho mais efetivamente colaborativo, integrando conceitos na construção do conhecimento.

Constatamos, também, condições estruturais da escola que dificultam essa efetivação: proposições curriculares muito fechadas, sem espaço e tempo pedagógico suficiente para o planejamento coletivo. A interdisciplinaridade é princípio constitutivo do Estudo do Meio, mas sua efetivação plena exige condições que a escola ainda não garante sistematicamente.

Essa metodologia revela-se, ainda, democrática e de vocação inclusiva: ao mobilizar múltiplas linguagens (oral, escrita, cartográfica, imagética, artística, lúdica, corporal e digital), cria condições pedagógicas mais favoráveis à participação de estudantes com diferentes perfis cognitivos, sensoriais, motores e afetivos. Essa potencialidade, contudo, não se realiza de forma automática: exige intencionalidade docente, planejamento acessível e atenção às desigualdades que condicionam, de formas distintas, o acesso ao conhecimento geográfico.

Entre os desafios persistentes nas práticas de Estudo do Meio, destacamos: a redução do Estudo do Meio a atividades pontuais sem problematização; a terceirização de saídas escolares desvinculada de intencionalidade investigativa; dificuldades com o financiamento das práticas, principalmente em relação ao transporte para lugares além do entorno; a limitação de espaço e tempo pedagógico para um planejamento coletivo, investigativo e interdisciplinar; o risco de práticas esvaziadas de análise crítica e estrutural; os riscos à segurança de estudantes e professores em trabalhos de campo; e as questões éticas relacionadas à exposição de comunidades e à apropriação não dialógica de narrativas locais. Esses desafios não invalidam a metodologia, mas sinalizam os caminhos que precisam ser percorridos para que o Estudo do Meio se realize em sua plenitude formativa, caminhos que passam, fundamentalmente, pelo apoio institucional, valorização docente e trabalho colaborativo entre professores da Educação Básica, docentes das IES, estudantes e licenciandos, com construção de redes de troca de experiências e sistematização de saberes.

As contribuições teórico-metodológicas desta tese movem-se em dois planos articulados: o analítico-histórico e o propositivo.

No plano analítico-histórico, afirmamos a centralidade do conceito de Meio como fundamento epistemológico do Estudo do Meio — objeto e método simultaneamente. A discussão conceitual que empreendemos nesta tese sobre Meio e Meio do Estudo do Meio ancora-se nessa compreensão e dela decorre. A esse fundamento somamos o resgate histórico de uma longa trajetória, cujas raízes são anteriores e mais profundas do que frequentemente se reconhece, e que

continua em construção nas práticas contemporâneas. Completa esse plano a sistematização do Estudo do Meio como metodologia, que expressa a riqueza do campo sem hierarquizar ou excluir diferentes intencionalidades e contextos.

No plano propositivo, a tese oferece instrumentos orientadores da prática. As funções pedagógicas são organizadas pelas preposições NO, COM, SOBRE e PARA o Meio: estar NO Meio é condição de imersão e experiência direta; aprender COM o Meio é reconhecer os saberes que habitam o lugar; pensar SOBRE o Meio é exercer a análise crítica das estruturas que o produzem; agir PARA o Meio é assumir o compromisso transformador com a realidade. Juntas, essas funções superam a dicotomia entre atividade pontual e prática investigativa intencional, conferindo ao Estudo do Meio sua dimensão simultaneamente epistemológica, pedagógica e política.

Os princípios fundamentais — investigação da realidade, problematização, diálogo de saberes, articulação teoria-prática, interdisciplinaridade, multiescalaridade, autonomia e formação integral — e as diretrizes organizadas em torno de fundamentos conceituais, geográficos e pedagógicos, perspectivas contemporâneas, condições institucionais e formativas orientam a prática sem prescrevê-la, respeitando a autonomia docente e a diversidade dos contextos escolares. O diagnóstico da práxis docente paranaense evidencia tanto a vitalidade quanto os desafios do Estudo do Meio nas escolas públicas e fundamenta a proposição teórico-metodológica como contribuição situada, comprometida com quem ensina e com os lugares onde se ensina.

O perfil dos(as) docentes participantes desta pesquisa, majoritariamente efetivos(as), com significativo tempo de magistério e boa qualificação profissional, situa-se em um cenário em transformação. A ausência de concursos públicos com vagas suficientes para repor aposentadorias e atender novas demandas vem sendo preenchida pela contratação crescente de professores(as) temporários(as) sem vínculo estável com a comunidade escolar. O Estudo do Meio, contudo, não depende de condições ideais para existir, como sua trajetória evidencia: por estar intrinsecamente ligado ao método geográfico e à vocação investigativa da Geografia, ele tem sobrevivido e frequentemente floresce nos arranjos criativos que os(as) professores(as) constroem a partir das condições concretas que têm. O que a estabilidade oferece é a possibilidade de qualificação da prática: professores(as) com vínculo estável conhecem melhor o território, constroem relações mais duradouras com a comunidade e desenvolvem a metodologia com maior intencionalidade formativa.

Esta tese abre perspectivas para investigações futuras. No plano metodológico, destacamos: estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento do Estudo do Meio ao longo do tempo; pesquisas-ação em diálogo direto com docentes e com estudantes nas práticas escolares; a investigação das potencialidades das tecnologias digitais e do mapeamento colaborativo; o

aprofundamento das relações entre essa metodologia e o desenvolvimento cognitivo, em especial a ampliação do pensamento espacial e geográfico; e a adequação do trabalho de campo às condições estruturais.

No plano dos contextos, dos sujeitos e das políticas, destacamos quatro frentes. A primeira aprofunda o caráter inclusivo do Estudo do Meio: se a mobilização de múltiplas linguagens favorece a participação de estudantes com diferentes perfis cognitivos, sensoriais e motores, cabe investigar como essa potencialidade se efetiva na prática, atenta também às desigualdades sociais que condicionam o acesso ao conhecimento geográfico. A segunda volta-se ao Estudo do Meio em outros estados: como a fundamentação ancora-se em estudos paulistas e o recorte empírico foi paranaense, importa examinar como a metodologia se materializa em contextos escolares diversos do Brasil. A terceira aprofunda as relações com a formação docente inicial e continuada, pela inclusão intencional do Estudo do Meio nos currículos de licenciatura e na articulação entre teoria e prática em contextos reais da Educação Básica, como o PIBID e os estágios supervisionados. A quarta analisa as políticas públicas municipais, estaduais e federais voltadas à valorização docente, à inclusão da metodologia nos documentos curriculares e à viabilização de recursos e orientações que respaldem o Estudo do Meio, principalmente a etapa do campo.

Como síntese das contribuições desta tese, propomos o ESTUDO DO MEIO como metodologia de investigação do Meio para construção de conhecimentos e compreensão crítica da realidade, com estudos diretos e indiretos, ensino e pesquisa, mobilização de saberes do cotidiano e científicos, problematização das relações entre a sociedade e a natureza, com vistas à transformação social e à melhoria da qualidade de vida. Fundamenta-se na imersão investigativa no Meio, na articulação entre o lugar e a totalidade, na interdisciplinaridade, na relação dialógica, no protagonismo de docentes, estudantes e comunidade, e na socialização dos conhecimentos produzidos, constituindo-se como práxis educativa. Essa definição ancora-se tanto na trajetória de construção da metodologia quanto nas práticas pedagógicas das escolas paranaenses, e busca contribuir para a qualificação teórico-metodológica de uma prática que já existe, resiste e transforma a escola pública brasileira.

O Estudo do Meio motiva tanto o fazer docente quanto o discente, estreitando laços entre professores(as) e estudantes e entre a escola e a comunidade. Professores(as) que o praticam relatam renovação do entusiasmo pedagógico; estudantes que o vivenciam descrevem experiências de aprendizagem que permanecem na memória. Ao articular o pensamento geográfico com a experiência direta do espaço, contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Esta tese não pretende encerrar o debate sobre o Estudo do Meio, mas contribuir para aprofundá-lo. Como toda viagem que vale a pena, ela termina com mais perguntas do que respostas, e com a certeza de que o percurso foi transformador. Que professores(as) e estudantes possam, sob o familiar cotidiano escolar, continuar descobrindo o insólito; que possam, sob a rotina das aulas, encontrar o inexplicável; e que, onde quer que essa metodologia se realize, ela continue sendo — como nos ensina Brecht — não apenas o reconhecimento do mundo como ele é, mas a semente de sua transformação.

Porque o Estudo do Meio é uma forma de estar no mundo, de lê-lo, de questioná-lo e de agir sobre ele — e é precisamente nessa capacidade de transformar o olhar e a ação que reside sua força mais duradoura. Como nos lembra Pontuschka (2004, p. 249), "o conceito de Estudo do Meio transforma-se [...] em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes" — e, acrescentamos: com concepções, meios e mundos diferentes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone C. Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AB'SÁBER, Aziz N. O conceito do espaço total e a problemática da reorganização dos espaços regionais. In: LOCH, Ruth; CAMPOS, Nazareno (org.). **Resgate histórico das Semanas de Geografia da UFSC**. Florianópolis: Imprensa da UFSC, 1995. p. 96–104.

AB'SÁBER, Aziz N. Entrevista concedida a Carmen Weingrill e Vera Rita da Costa. **Ciência Hoje**, jul. 1992. Disponível em: http://www.geocrocetti.com/episteme/absaber.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

AB'SÁBER, Aziz N. O conceito do espaço total e a problemática da reorganização dos espaços regionais. In: LOCH, Ruth; CAMPOS, Nazareno (org.). **Resgate histórico das Semanas de Geografia da UFSC.** Florianópolis: Imprensa da UFSC, 1995. p. 96–104.

AB'SÁBER, Aziz N. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas**.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, 151 p.

AB'SÁBER, Aziz N. Refletindo sobre questões ambientais: ecologia, psicologia e outras ciências. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 16, n. 1-2, p. 19-34, 2005. https://doi.org/10.1590/S0103-65642005000100003

ABRANTES, Paulo (coord.). **Currículo nacional do ensino básico:** competências essenciais. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 2003. Disponível em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/ipac20/ipac.jsp?session=16X70422535CT.38265&profile=dgidc-bd&uri=full=3100024~!56990~!0&menu=tab22&submenu=subtab102&source=~!edubib. Acesso em: 3 dez. 2020.

ACSELRAD, Henri. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

ALBERGARIA, Sandra 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 (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/303148. Acesso em: 28 mar. 2019.

ALENTEJANO, Paulo R. R.; ROCHA-LEÃO, Otávio M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-57, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Alana R. Conceito de meio ambiente no direito brasileiro a partir da Lei nº 6.938/81: do reducionismo legal e constitucional ao conceito jurídico complexo. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16855/5/Arquivototal_Consultar%20Errata.pdf. Acesso em: 5 nov. 2023.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, jul./dez. 2012.

BAKUNIN, Mikhail. A instrução integral. In: BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979. p. 32-52. (Coleção Bases, n. 22).

BALZAN, Newton C. Estudo do Meio. In: CASTRO, Amelia de D. et al. (org.). **Didática para a escola de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1976. p. 129-139.

BANDEIRA, Hilda M. M. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana M. L. M.; BANDEIRA, Hilda M. M.; ARAUJO, Francisco A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferênciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. E-book. Disponível em: https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

BARBOSA, Edison N. **As classes integrais no colégio estadual do Paraná na década de 1960**: uma inovação educacional no ensino secundário paranaense. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1770. Acesso em: 5 out. 2022.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. v. 10 [1883], t. II, 404 p. (Obras Completas de Rui Barbosa).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASTOS, Maria H. C. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. **História da Educação** (Online), Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 231-253, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/heduc/a/XdQ5k6LwSzgvXcGWJ66J6Gm/. Acesso em: 19 mar. 2022.

BERBEL, Neusi A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, *[S. l.]*, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2012. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25.

BERQUE, Augustin. Espace virtuel et milieu humain. **Quaderni**, n. 30, p. 69–80, 1996.

BERQUE, Augustin. L'écoumène: mesure terrestre de l'homme, mesure humaine de la Terre. **L'Espace géographique**, v. 22, n. 4, p. 299–305, 1993.

BERQUE, Augustin. Logique des lieux de l'écoumène. **Communications**, n° 87, 2010. Autour du lieu. pp. 17-26.

BERQUE, Augustin. On habite concrètement un lieu, un milieu, qu'il faut donc apprendre et enseigner à habiter. **Diversité**, n. 198, p. 65-67, 2020.
DOI https://doi.org/10.3406/diver.2020.4886.

BERTRAND, Georges. Paisagem e Geografia Física global: esboço metodológico. **RAEGA: O Espaço Geográfico em Análise**, v. 8, p. 141-152, dez. 2004. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3389/2718. Acesso em: 6 nov. 2022.

BERTRAND, Georges; BERTRAND, Claude. **Uma geografia transversal e de travessias**: o meio ambiente através dos territórios e das temporalidades. Organização: Messias Modesto dos Passos. Maringá: Ed. Massoni, 2007. 332 p.

BEVILAQUA, Aluisio P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência & Luta de Classes**, ano 1, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2021.

BÊZ, Marcelo. **Educação geográfica na perspectiva da educação ambiental**: uma matriz teórico-metodológica sob o foco da cidadania socioambiental para a educação básica. 2018. 238 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BIONDO, Evelin C. Da palavra ao conceito: por uma leitura geográfica sobre o ambiente. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BLANGUERNON, Edmond. Les classes promenades. **La Revue Pédagogique**, Paris, v. 76, n. 1, p. 389-404, jan./jun. 1920. Disponível em: https://education.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1920_num_76_1_8062. Acesso em: 30 nov. 2023.

BOFETE, Jocilene. Estudo da paisagem por meio do espaço de vivência do aluno. Orientadora: Margarida Peres Fachini. In: PARANÁ. SEED. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.** Curitiba: SEED-PR, 2007. v. 1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-037-7.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Mazilda A. Estudo do meio: o caso do lixo eletrônico. Orientador: Marcos Clair Bovo. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE**: artigos. Curitiba: SEED-PR, 2013. v. 1. (Cadernos PDE).

BOSCOLO, Dulcineia. **Projetos de Estudo do Meio em escolas públicas em Santana de Parnaíba-SP**. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRANDÃO, Carlos R. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. E-book. Disponível em: http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/07_biografia_cronologia.html. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 6 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 6 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal. Acesso em: 6 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/covid-19/pcp005_20.pdf. Acesso em: 6 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/covid-19/rcp002_21.pdf. Acesso em: 6 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Parâmetros em Ação**: meio ambiente na escola. Brasília: MEC, 2001

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média **e** Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, **2000.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente, saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997. 128 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRECHT, Bertolt. **A exceção e a regra**. In: Poemas 1913-1956. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2012.

BUEN, Odón. **Nociones de Geografía Física**. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1905.

BUENO, Miriam A. A importância do estudo do meio na prática de ensino em geografia física. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 185-198, 2009. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/9028. Acesso em: 20 fev. 2019.

BUISSON, Ferdinand É. (Dir.). **Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Hachette, 1882-1887.

BUISSON, Ferdinand É. L'enseignement intuitif: conférence faite à la Sorbonne aux instituteurs délégués à l'Exposition. **La Revue Pédagogique**, Paris, t. 2, p. 447-468, jul./dez. 1878. Disponível em: https://education.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1878_num_2_2_1359. Acesso em: 19 mar. 2021.

CACETE, Núria H.; DURÃES, Fabíola A. dos A. **O potencial pedagógico do Estudo do Meio no Vale do Paraíba**. v. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2020. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047089.

CALIXTO, Patrícia M. **Estudo do meio**: possibilidade de articulação entre a geografia escolar e a Educação Ambiental. 2012. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CALKINS, Norman A. **Primary object lessons, for training the senses and developing the faculties of children**: a manual of elementary instruction for parents and teachers. New York: Harper & Brothers, 1870. Disponível em: https://archive.org/details/primaryobjectles00calk. Acesso em: 18 ago. 2023.

CALKINS, Norman A. **Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores**. Tradução e adaptação de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Impressão Nacional, 1886. XXVI, 616 p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227357. Acesso em: 19 mar. 2021.

CALLAI, Helena C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2005.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-95.

CALLAI, Helena C. O estudo do município e a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. et al. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: AGB, 1999. p. 10-50.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 704 p.

CANDIOTTO, Luciano. Interdisciplinaridade em Estudo do Meio e Trabalhos de Campo: uma prática possível. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 33-46, 2009.

CANGUILHEM, Georges. **La connaissance de la vie**. Paris: Librairie Hachette, 1952.

CAPEL, Horacio. **Geografia, Ciência e Filosofia:** introdução ao pensamento geográfico. Volume I. Organizado por Jorge Guerra Villalobos. Maringá: Massoni, 2007. 117 p.

CARDOSO, Giovanna M. M. Trajetória formativa: entrelaçando saberes... estudo do meio como lugar de aprendizagem do/a discente. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 555-577, nov. 2009. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/328. Acesso em: 15 ago. 2022.

CARLOS, Ana F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. 85 p.

CARLOS, Ana F. A. O meio ambiente urbano e o discurso ecológico. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 8, p. 75-78, 2011b. DOI: 10.7154/RDG.1994.0008.0007.

CARVALHO FILHO, Odair Ribeiro de. **O ensino de Geografia e o estudo do local**: o "Projeto Nós Propomos!" no estado de São Paulo, Brasil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020. DOI: https://doi.org/10.11606/D.59.2020.tde-22072020-084056.

CARVALHO, Delgado de. A excursão geográfica. *Revista Brasileira de Geografia,* Rio de Janeiro. IBGE, v. 3, n. 4, p. 864-873, out./dez. 1941. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/colecao_digital_publicacoes. php>. Acesso em: ago. 2020.

CASTELLAR, Sonia M. V.; DE PAULA, Igor R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun. 2020. Doi: https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.922.

CASTRO, Adriano; FILGUEIRAS, Isabel; PECHLIYE, Magda; JORDÃO, Rosana. Estudo do meio em Campos do Jordão: um trabalho interdisciplinar e metacognitivo na formação inicial de professores. **Veras**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 248-259, 2012. DOI: 10.14212/veras.vol2.n2.ano2012.art101

CAVALCANTI, Lana de S. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2012. 192 p.

CAVALCANTI, Lana de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232 p.

CHAHIN, Samira B. **Escolas, cidades e disputas**: lugares da educação libertária. 2013. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHAVES JUNIOR, Sergio R. **Um embrião de laboratório de Pedagogia**: as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQQRBA/1/tese_sergio_roberto_chaves_junior___versao_final.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHIOZZINI, Daniel F. **Os Ginásios Vocacionais**: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-69). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252358/1/Chiozzini_DanielFerraz_M.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.

CLAUDINO, Sérgio; COSCURÃO, Ricardo. Educação geográfica e cidadania: o Projeto Nós Propomos! em Portugal 2019/20. **Giramundo**, v. 6, n. 11, p. 7-16, 2019. DOI: 10.33025/grgcp2.v6i11.2738.

CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé M.; DOMENECH, Mª Angeles R. **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: Silva Editor: ZOE: Centro de Estudos Geográficos: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, 2019. ISBN: 978-972-636-276-0.

CLAUSSE, Arnold. **Philosophie de l'étude du milieu**. Bruxelles: Labor, 1961.

CLAUSSE, Arnould. **Pédagogie rationaliste**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968. 188 p.

CLAVAL, Paul. O papel do trabalho de campo na geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. **Confins**, n. 17, 2013. DOI : https://doi.org/10.4000/confins.12414

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens: a geografia**. Tradução: Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2015. 143 p.

CLOZIER, René; DEBESSE-ARVISET, Marie-Louise. L'enseignement géographique dans les écoles normales. **L'Information Géographique**, Paris, v. 1, n. 1, p. 25-26, 1936. DOI: https://doi.org/10.3406/ingeo.1936.4654.

COLLÈGE DE BEAUVAIS. Excursions des élèves. **Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique**, Paris, v. 12, n. 216, p. 57-58, 1869. Disponível em: https://education.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1869_num_12_216_32492. Acesso em: 10 ago. 2022.

COMENIUS, Jan A. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COMPIANI, Maurício; CARNEIRO, Celso. Os papéis didáticos das excursões geológicas. **Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, Madrid, v. 1, n. 2, p. 90-97, 1993.

COPATTI, Carina. O trabalho de campo na formação do pensamento e do raciocínio geográfico do professor. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e15, 2019. DOI: 10.5902/2179460X39981.

CORTEZ, Ana T. C.; LOMBARDO, Magda A.; ORTIGOZA, Silvia A. G. Repercussão da obra de Aziz Nacib Ab'Saber no Estudo do Meio: perspectivas educacionais para o novo milênio. **Espaço@Ação**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/espacoacao/article/view/784. Acesso em: 2 fev. 2020.

COUSINET, Roger. **A educação nova**. Tradução: Luiz D. Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, v. 69). Título original: L'éducation nouvelle, 1950.

CRUZ, Suzana de F. C. F. da. Estudo do Meio: múltiplas possibilidades. Orientador: Mario C. Lopes. In: PARANÁ. SEED. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense:** produção didático-pedagógica. Curitiba: SEED-PR, 2007a. v. 2. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-038-4.

CRUZ, Suzana de F. C. F. da. Velhas metodologias, novos olhares: o caso do Estudo do Meio. Orientador: Mario Cezar Lopes. In: PARANÁ. SEED. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica**. Curitiba: SEED-PR, 2007b. v. 1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-037-7.

CUERDA, José Luis (dir.). **A língua das mariposas**. Espanha: [Produtora], 1999. 1 filme (96 min), drama.

DAUM, Edson L. Estudo do meio na área de preservação ambiental (APA) da Serra da Esperança em Guarapuava – PR. Orientadora: Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. Curitiba: SEED-PR, 2016. v. 1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-093-3.

DEBESSE, Maurice. L'enfant et le *milieu*. **Bulletin de Psychologie**, t. 16, n. 222, p. 1064-1076, 1963. DOI : https://doi.org/10.3406/bupsy.1963.9072.

DEBESSE-ARVISET, Marie-Louise. **A escola e a agressão do meio ambiente:** uma revolução pedagógica. São Paulo: Difel, 1974.

DEBESSE-ARVISET, Marie-Louise. **L'environnement à l'école: une révolution pédagogique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1973. (Collection Sup).

DEMANGEON, Albert. Uma definição da Geografia Humana. Tradução: Jaci Fonseca. In: CRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

DEMO, Pedro. Pesquisa Social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-38, 2008.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução: Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas, v. 21).

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/. Acesso em: 3 fev. 2023.

DOSSA, Lucinéia M. S. A população, religião e território: diversidade cultural. Orientadora: Sueli de Castro Gomes. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. Curitiba: SEED-PR, 2014. v. 1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-080-3.

DPLP. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/. Acesso em: 3 fev. 2021.

DROUIN, Anne-Marie; ASTOLFI, Jean-Pierre. Milieu. **Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales**, [S. l.], n. 3, p. 73-110, 1987. DOI: 10.4267/2042/9187

DUVAL, Nathalie. L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle. **Histoire, économie et société**, Paris, v. 21, n. 1, p. 71-86, 2002. DOI: https://doi.org/10.3406/hes.2002.2265.

EIRA, Cláudia R. da; MALYSZ, Sandra T. Estudo de bacia hidrográfica: pesquisa voltada para a construção do conhecimento científico e da responsabilidade ambiental com alunos do ensino médio. In: PARANÁ. SEED. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED/PR, 2012. v. 1.

ELIAS, Denise. Trabalho de campo: notas teórico-metodológicas. **GEOUSP: Espaço e Tempo** (Online), São Paulo, v. 3, n. 1, p. 97-108, 1999. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.1999.123352.

EMOS, Emerson G. A experiência educacional de João de Camargo Penteado através do sindicalismo revolucionário, entre os anos de 1912-1919: história da educação libertária no Brasil, seus princípios e fundamentos. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 131-186, ago./dez. 2017.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL. Leçons et promenades agricoles. **Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique**, Paris, v. 8, n. 155, p. 483, 1867. Disponível em: https://education.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1867_num_8_155_25286. Acesso em: 10 ago. 2022.

ERTHAL, Regina M. A WebQuest como ferramenta de ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia, para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Prieto Martinez (CEPM): as enchentes do Rio Pilarzinho. Orientador: Ricardo Antunes de Sá. In: PARANÁ. SEED. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED-PR, 2010. v. 1. (Cadernos PDE).

ESCUELA MODERNA. Geografía de España. **Boletín de la Escuela Moderna**, Barcelona, año I, n. 3, 31 dez. 1901. Disponível em: https://biblioteca.ferrerguardia.org/es/fondos/archivo-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna. Acesso em: 13 jun. 2023.

FAURE, Raoul. **La géographie vivante**. Cannes: Editions de l'Ecole Moderne Française, 1950. (Brochures d'Education Nouvelle Populaire, n. 51).

FAURE, Raoul. ***Milieu* local et géographie vivante**. Cannes: Bibliothèque de l'École Moderne, 1961. (Bibliothèque de l'École Moderne, n. 10).

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL (FEWB). **Escolas Waldorf no Brasil**. São Paulo: FEWB, 2024. Disponível em: https://www.fewb.org.br. Acesso em: 18 out. 2022.

FELTRAN, Regina C. de S.; FELTRAN FILHO, Antonio. Estudo do meio. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 21. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 121-137.

FERNANDES, Alaine R. B. Estudo do espaço geográfico: a relação concreto-abstrata na construção do conhecimento. Orientadora: Glaucia Deffune. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE:** artigos. Curitiba: SEED-PR, 2009. v. 1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-080-3.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Estudo do Meio na formação continuada do(a) professor(a) de História. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 7, n. 7, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v7i7.137.

FERNANDES, Maria L. B. **A prática educativa e o Estudo do Meio**: o Amapá como estudo de caso na construção do conceito de sustentabilidade. 2008. 253 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERNANDES, Maria L. B. Estudo do meio como procedimento de ensino em uma perspectiva construtivista. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 2, n. 7, p. 115-138, jul./dez. 2013.

FERNANDES, Maria L. B. Estudo do Meio e o ensino de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Heredia, Costa Rica, v. 2, n. 47E, p. 1-19, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820041. Acesso em: 17 maio 2022.

FERRER, Francisco. La enseñanza de la geografía. **Boletín de la Escuela Moderna**, Barcelona, año II, n. 6, 31 mar. 1903.

FERRETTI, Orlando E. A Cidade como Espaço Educador: por uma prática pedagógica espacial com estudantes de pedagogia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e77717, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623677717.

FERRIÈRE, Adolphe. Prefácio. In: VASCONCELOS, A. Faria de. **Uma escola nova na Bélgica**. Aveiro: UA Editora, 2015. p. 7-20.

FREINET, C.; SALENGROS, R. **Moderniser l'École**. Cannes: Imprimerie C.E.L., 1960. (Bibliothèque de l'École Moderne). Disponível em: https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18124. Acesso em: 10 set. 2022.

FREINET, Célestin. Fondements psychologiques, philosophiques, psychiques et sociaux des Techniques Freinet. **Techniques de Vie**, n. 1, jan. 1959. Disponível em: Fondements psychologiques, philosophiques, psychiques et sociaux des Techniques Freinet | Coop'ICEM. Acesso em: 26 dez. 2023.

FREINET, Célestin. Le Milieu local. **Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire**, Cannes, n. 24, out. 1946. Disponível em: https://archives.icem-pedagogie-freinet.org/node/11109. Acesso em: 26 dez. 2023.

FREINET, Célestin. **Le tâtonnement expérimental**. Vence: Éditions de l'École Moderne, 1966. (Collection Documents de l'Institut Freinet, n. 1). Disponível em: https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5429. Acesso em: 26 dez. 2020.

FREINET, Célestin. **Les Techniques Freinet de l'École Moderne**. Paris: Librairie Armand Colin, 1964.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. Tradução: J. Batista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, Célestin. Technique Freinet ou Méthode Freinet. **L'Éducateur**, n. 25, p. 197-198, jun. 1956.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Slides da experiência de alfabetização de Angicos**. [S. l.]: Acervo Educador Paulo Freire, 2019b. Publicação original em 1962. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/607. Acesso em: 2 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Slides para alfabetização com Método Paulo Freire do projeto-piloto do PNA em Santa Catarina**. [S. l.]: Acervo Educador Paulo Freire, 2019c. Publicação original em 1964. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3440. Acesso em: 2 fev. 2021.

FREITAS, Inês A. de. A Geografia dos Naturalistas-Geógrafos no Século das Luzes. **Terra Brasilis** [Online], n. 6, 2004. Disponível em: http://journals.openedition.org/terrabrasilis/376. Acesso em: 05 dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.376.

FREITAS, Rafael Alves de. Uso dos aplicativos GPS-Status e Google Earth em trabalho de campo de Geografia na escola. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 12, n. 22, p. 269-277, jan./jun. 2021.

GACHON, Lucien. Géographie et étude du *milieu*. **Les Études Rhodaniennes**, Lyon, v. 23, n. 4, p. 266-272, 1948. DOI: https://doi.org/10.3406/geoca.1948.5939.

GACHON, Lucien. Pédagogie de la géographie pour les petits et les grands. **L'Information Géographique**, v. 10, n. 2, p. 67-72, 1946. DOI: https://doi.org/10.3406/ingeo.1946.5158.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GALLO, Sílvio. **Autoridade e a construção da liberdade**: o paradigma anarquista em educação. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/65223. Acesso em: 18 jul. 2018.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GEORGE, Pierre. La place de la géographie dans les loisirs dirigés. **L'Information Géographique**, v. 2, n. 4, p. 171-173, 1937. DOI: https://doi.org/10.3406/ingeo.1937.6275.

GEORGE, Pierre. **L'environnement.** Paris: Presses Universitaires de France, 1971. 128 p. (Que sais-je?, 1450).

GERALDINO, Carlos F. G. A Gênese do conceito de Meio. **Revista de Geografia** (UFPE), Recife, v. 30, n. 2, p. 189-207, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229086. Acesso em: 15 maio 2022.

GERALDINO, Carlos F. G. **O conceito de meio na Geografia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: 10.11606/D.8.2011.tde-31052011-090251.

GERALDINO, Carlos F. G. O que é o Meio do Estudo do Meio? **REGRASP**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 5-19, jun. 2017. Disponível em: https://regrasp.spo.ifsp.edu.br/index.php/regrasp/article/view/67/86. Acesso em: 15 maio 2022.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOETTEMS, Arno A. **Problemas ambientais urbanos**: desafios e possibilidades para a escola pública. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GOMES, Paulo C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2013. 144 p.

GROPPO, Antônio L. **Juventude**: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas. Rio de Janeiro: IFEL, 2000.

HAESBAERT, Rogério. **Regional-global**: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018. E-book (EPUB). ISBN 978-85-286-2363-5.

HOLZER, Werther. A Geografia Humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**, p. 137-147, 2013.

HOUAISS, Antônio. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. [S. l.]: UOL, [s.d.]. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm. Acesso em: 3 fev. 2021.

HUMBOLDT, Alexander V. **Cosmos:** ensaio de uma descrição física do mundo. Tradução de Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: Abril Cultural, 1985. v. 1.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, Ivana M. L. M.; BANDEIRA, Hilda M. M.; ARAUJO, Francisco A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferênciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. E-book. Disponível em: https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **IBGE Cidades:** Campo Mourão. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/campo-mourao/panorama. Acesso em: 18 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Paraná:** cidades e estados. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 29 jul. 2023.

JACOBI, Pedro. **Cidade e meio ambiente: percepções e práticas em São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JENSEN, B. B.; SCHNACK, K. The action competence approach in environmental education. **Environmental Education Research**, v. 3, n. 2, p. 163-178, 1997.

JULES, Simon. Circulaire relative aux promenades des élèves des établissements universitaires. **Bulletin administratif de l'instruction publique**, t. 15, n. 274, p. 2, 1872.

JUSTINIANO, Eduardo; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A escola como laboratório vivo e a formação do professor. In: VENTURI, Luis Antonio Bittar (org.). **Praticando Geografia: técnicas de campo e laboratório**. São Paulo: Oficina de Textos, 2009. p. 335-356.

KASSICK, Neiva B.; KASSICK, Clóvis N. **A Pedagogia Libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LA BLACHE, Paul V. de. La géographie à l'école. **Manuel général de l'instruction primaire:** journal hebdomadaire des instituteurs, 75e année, tome 44, p. 49-51, 1907. Disponível em: https://education.persee.fr/doc/magen_1257-5593_1907_num_75_44_48884. Acesso em: 26 jun. 2023.

LA BLACHE, Paul V. de. **Principios de Geografía Humana**. Tradução, notas e prefácio: Fernandes Martins. Lisboa: Cosmos, 1946.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 77-92, 2006.

LAMARCK, Jean Baptiste Pierre Antoine de Monet de. **Philosophie zoologique**. Paris: Duminil-Lesueur, 1809. v. 1. Disponível em: https://archive.org/details/Lamarck2001aj56E. Acesso em: 12 ago. 2023.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus, 1979. 183 p.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2006. (Original publicado em 1974).

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet (1896-1966).** Tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/ pf0000229811. Acesso em: 20 nov. 2021.

LESTINGE, Sandra R. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**. 2004. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005-155740/publico/sandra.pdf. Acesso em: 29 dez. 2020.

LESTINGE, Sandra R.; SORRENTINO, Marcos. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 601-619, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000300015

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Luciano C. O Sentido é o Meio – Ser ou Não SER. In: PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 161-163.

LIMA, Mônica S. G. de. **Práticas pedagógicas na Escola Waldorf Rural Turmalina**: um estudo de caso. Orientadora: Maria da C. C. de Aguiar. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

LOPES, Claudivan S. Professores em formação: o estudo do meio como lugar para o desenvolvimento da profissionalidade docente. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA (EGAL), 14., 2013, Lima. **Anais** [...]. Lima: Egal, 2013. Disponível em: http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/22.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009. DOI: https://doi.org/10.5433/2447-1747.2009v18n2p173

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOUSP: Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 76-92, 2015.

LOPES, Danilo E. **História dos estudos do meio**: um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002682726. Acesso em: 29 dez. 2020.

LOWENTHAL, D. Geography, experience, and imagination: towards a geographical epistemology. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 51, n. 3, p. 241–260, 1961.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAGALDI, Sylvia. O estudo do meio no curso ginasial. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, v. 11, n. 19-20, p. 69-76, 1965.

MALYSZ, Sandra T. Estudo do meio. In: PASSINI, Elza Y.; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 171-177.

MALYSZ, Sandra T.; AOKI, Yolanda S. O espaço do município e a geografia no ensino fundamental: uma reflexão sobre a responsabilidade socioambiental a partir do estudo do espaço da produção agropecuária e da relação rural-urbano. In: PARANÁ. SEED. **O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED-PR, 2008. v. 1. ISBN 978-85-8015-039-1.

MALYSZ, Sandra T.; LOPES, Claudivan S.; CORDOVIL, Fabíola C. S. Pensar a cidade no ensino: contribuições do estudo do meio. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE PEQUENAS CIDADES, 6., 2022, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: UEMS, 2022. p. 425-447.

MALYSZ, Sandra T.; LOPES, Claudivan S.; LETENSKI, Rosimeire C. G. O Estudo do Meio e apreensão da paisagem urbana. **Geoingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 28-53, 2021.

MARCHI, Márcio; MENDONÇA, Sandra. A cidade e o ensino de Geografia: uma metodologia a partir do Projeto Nós Propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica. **Pesquisar**, Florianópolis, v. 7, n. 13, ed. esp. SELIGeo, p. 3-13, jun. 2020.

MÁRQUEZ, Angel D. Renovação didática do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 44, n. 99, p. 272-293, out./dez. 1965. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001678.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARTINS, Lígia M.; LAVOURA, Tiago N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MASCELLANI, Maria N. Uma Pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: http://gvive.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Maria-Nilde-Uma-Pedagogia-para-o-Trabalhador.pdf. Acesso em: 2 dez. 2020.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio A. (org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000. p. 176-185.

MELO, Jéssica Cristine de. Os jesuítas e a pedagogia brasílica: forma de lidar com a realidade das matas nas terras da América Portuguesa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2016. Disponível em: https://www.docsity.com/pt/docs/os-jesuitas-e-a-pedagogia-brasilica-forma-de-lidar-com-a/9165817/. Acesso em: 15 jun. 2022.

MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. In: MENDONÇA, Francisco; KOSEL, Salete (org.). **Elementos da epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: EDUFPR, 2002.

MENDONÇA, Rita; NEIMAN, Zysman. **À sombra das árvores:** transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse. São Paulo: Chronos, 2003. 125 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza:** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2023.

MINAYO, Maria C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely F.; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, Cesar É. O uso de paisagens com potencialidades turísticas do município de Candói – PR: uma contribuição para o ensino da Geografia. Orientador: Mário Zasso Marin. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE:** produções didático-pedagógicas. Curitiba: SEED-PR, 2014. v. 2. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-079-7.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Ruy. A torre, o palimpsesto e a expropriação: olhando Tricart, Ab`Saber e Quaini pelos olhos da totalidade homem-meio. **Entre-Lugar**, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 15–37, 2019. DOI: 10.30612/el.v10i19.10011.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e Práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas**. São Paulo: Contexto, 2020.

MOREIRA, Ruy. Jean Tricart. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 133-134, 30 nov. 2009.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2008. v. 1: as matrizes clássicas originárias.

NEVES, Joana. **O ensino público vocacional em São Paulo**: renovação educacional como desafio político – 1961-1970. 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-30052011-162911/pt-br.php. Acesso em: 27 nov. 2022.

NIDELCOFF, Maria T. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NIDELCOFF, Maria T. **Ciências Sociais na escola: para alunos de 12 a 16 anos**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NIDELCOFF, Maria T. **Uma escola para o povo**. 29. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NOGUEIRA, André. Revolução de Angicos: quando Paulo Freire pôs em prática seu projeto pedagógico. **Aventuras da História**, São Paulo, 14 out. 2019. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/revolucao-de-angicos-paulo-freire-poe-em-pratica-seu-projeto-pedagogico-em-1963-no-rio-grande-do-norte.phtml. Acesso em: 10 mar. 2021.

OLIVEIRA, Livia de. Percepção Ambiental. **Revista Geografia e Pesquisa**, Ourinhos, v. 6, n. 2, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, Lívia de. Percepção do meio ambiente e Geografia: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar. In: MARANDOLA JR., Eduardo; CAVALCANTE, Tiago Vieira (org.). **Percepção do meio ambiente e Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. 196 p. ISBN 978-85-7983-893-4.

OLIVEIRA, Lívia de. Portal da Terra: o espaço e o lugar. **Geograficidade**, v. 10, n. Especial, p. 5, Outono 2020. ISSN 2238-0205.

OLIVEIRA, Mariângela P. **A memória do Ensino Vocacional**: contribuição informacional de um núcleo de Documentos. 1986. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Disponível em: http://institutofonte.org.br/sites/default/files/Tese%20Mariangela%20Paiva.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

OSTRUFKA, Elenice M. G. Análise socioambiental das Vilas Contin-Mocelim, lado SW da cidade de Ponta Grossa-PR, pelo viés dos conceitos de lugar e paisagem. Orientadora: Maria Lígia Cassol Pinto. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. Curitiba: SEED-PR, 2016. v. 1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-093-3.

PARANÁ. **Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – Covid-19. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 16 mar. 2020. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=239627. Acesso em: 2 mar. 2021

PARANÁ. **Decreto nº 6.983, de 26 de fevereiro de 2021**. Determina medidas restritivas de caráter obrigatório, visando o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia da COVID-19. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 26 fev. 2021. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=410089. Acesso em: 2 mar. 2021.

PARANÁ. Lei Complementar n.º 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 6687, 15 mar. 2004.

PARANÁ. Lei Complementar n.º 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar n.º 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 8266, 20 jul. 2010.

PARANÁ. Lei Complementar n.º 241, de 17 de dezembro de 2021. Altera a Lei Complementar n.º 130, de 14 de julho de 2010, que regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 11080, 17 dez. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**: Geografia. Curitiba: SEED, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo para o Ensino Médio no Paraná – Formação Geral Básica**. Curitiba: SEED, 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de Geografia**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Síntese. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**. Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba: SEED-PR, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007**. Curitiba: SEED, 2011a. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2007**. Curitiba: SEED, 2011b. (Cadernos PDE, v. 2). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008**. Curitiba: SEED, 2011c. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2008**. Curitiba: SEED, 2011d. (Cadernos PDE, v. 2). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2009**. Curitiba: SEED, 2012a. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2009**. Curitiba: SEED, 2012b. (Cadernos PDE, v. 2). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010**. Curitiba: SEED, 2014a. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2010**. Curitiba: SEED, 2014c. (Cadernos PDE, v. 2). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2012**. Curitiba: SEED, 2014b. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2012**. Curitiba: SEED, 2014d. (Cadernos PDE, v. 2). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE, 2013**. Curitiba: SEED, 2016a. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE: produção didático-pedagógica, 2013**. Curitiba: SEED, 2016c. (Cadernos PDE, v. 2). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE, 2014**. Curitiba: SEED, 2016b. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1683. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE: produção didático-pedagógica, 2014**. Curitiba: SEED, 2016d. (Cadernos PDE, v. 2). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1683. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE, 2016**. Curitiba: SEED, 2018a. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1879. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE: produção didático-**

pedagógica, 2016. Curitiba: SEED, 2018b. (Cadernos PDE, v. 2). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1879. Acesso em: 23 nov. 2023.

PASSOS, Verônica d. S.; MALYSZ, Sandra T. A presença do negro na sociedade brasileira: rompendo preconceito, superando desafios. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos. Curitiba: SEED-PR, 2012. v. 1.

PASTI, João L.; MALYSZ, Sandra T. O uso das novas tecnologias no ensino de Geografia: a modernização agrícola e suas implicações no desenvolvimento do município de Boa Esperança-PR. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos. Curitiba: SEED-PR, 2011. v. 1.

PAULA, Sara R. V. de. L. S. Vigotski e a cidade de Gomel: uma teoria histórico-cultural das vivências. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 746-747, maio/ago. 2019. Resenha de: JEREBTSOV, Serguei. Gomel - A cidade de L.S. Vigotski. Veresk - Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, Brasília, v. 1, p. 7-27, 2014.

pedagogie-freinet.org/node/4655. Acesso em: Acesso em: 26 dez. 2023.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrudes ensina seus filhos.** Tradução de Maria Helena K. P. S. de Souza. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINHEIRO, Antônio C. Entrevista com a professora Nídia Nacib Pontuschka: trajetória escolar, profissional e atuação no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 2011.

PINHO, Adelino T. **Pela educação e pelo trabalho e outros escritos**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2012. Disponível em: https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/files/2013/01/Pela-Educacao-e-Pelo-Trabalho-Adelino-Intro1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

PINTO, André A.; RODRIGUES, César (dir.). **Uma professora muito maluquinha**. Brasil: Diler & Associados; Globo Filmes, 2011. 1 filme (90 min). Roteiro: Ziraldo.

PINTO, Maria José Pereira. **Pedagogia Waldorf**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1987.

PLANENGO. Documentação do Estudo do Meio. São Paulo: Universidade de São Paulo, [s.d.]. Disponível em: https://sites.usp.br/ensinogeo/disciplinas-metodologia-i-e-ii/documentacao-do-estudo-do-meio/. Acesso em: 24 jun. 2022.

PONTUSCHKA, Nídia N. A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia N. Análise dos planos de ensino da geografia. **Terra Livre,** *[S. l.]*, n. 2, 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.1987.46.

PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do Meio, Interdisciplinaridade, Ação Pedagógica. In: Estudo do Meio. **Blog Estudo do Meio e Questões Ambientais**. [S. l.], 10 mar. 2009. Disponível em: https://estudodomeio.wordpress.com/2009/03/10/acao_pedagogica/. Acesso em: 10 set. 2021.

PONTUSCHKA, Nídia N. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, *[S. l.]*, n. 15, p. 145–154, 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.2000.365.

PONTUSCHKA, Nídia N. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre**, São Paulo, v. 14, p. 90-110, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia N. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José W. **O ensino de geografia no século XXI**. [S.l.: s.n.], 2004. p. 249-288.

PONTUSCHKA, Nídia N. O estudo do lugar nos Atlas Escolares Municipais: a formação do indivíduo e sua inserção na coletividade – Estudo do Meio como Método. In: WORKSHOP GEOATLAS. Mesa redonda. Campinas: Embrapa, 2009b. Vídeo partes 1-5.

PONTUSCHKA, Nídia N.; CONTIN, Maria A. A integração de instituições escolares em projeto de educação ambiental. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 29-39, 2002. Disponível em: http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/193. Acesso em: 23 jul. 2023.

PONTUSCHKA, Nídia N.; CONTIN, Maria A**.** O projeto e a integração das instituições escolares. *In*: KRASILCHIK, Myriam; PONTUSCHKA, Nídia N. (coord.); RIBEIRO, Helena (ed.). **Pesquisa Ambiental: Construção de um Processo Participativo de Educação e Mudança**. São Paulo: Edusp, 2006. p. 160-179.

PONTUSCHKA, Nídia N.; LUTFI, Eulina P. 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. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2014.82707.

PONTUSCHKA, Nídia N.; NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe M. F.; KULCSAR, Rosa. O estudo do meio como trabalho integrador das práticas de ensino. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 70, p. 45-52, 1991.

PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383 p.

PORTIER, Henri. René Daniel, premier correspondant de Freinet: "Je suis de l'autre siècle" disait avec malice ce Finistérien. **Le Nouvel Educateur**, [S. l.], n. 56, p. 1-2, fév. 1994.

PROMENADES SCIENTIFIQUES DES ÉLÈVES DE L'ECOLE NORMALE ET DES LYCÉES DE PARIS. **Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique**, Paris, v. 9, n. 170, p. 269, 1868. Disponível em: https://education.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1868_num_9_170_26089. Acesso em: 10 ago. 2022.

RADIGONDA, José R. O estudo do meio na aprendizagem de geografia. Orientadora: Jeani Delgado Paschoal Moura. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos. Curitiba: SEED-PR, 2016. v. 1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-093-3.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993

RAILLON, Louis. **Roger Cousinet**. Tradução: Marcela Lopes Gomes. Organização: José Luis Vieira de Almeida; Teresa Maria Grubisich. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. 148 p. (Coleção Educadores).

RECH, José C. O uso de metodologias alternativas para a abordagem do conceito de território nas aulas de geografia. Orientadora: Najla M. M. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE:** artigos. Curitiba: SEED-PR, 2013. v. 1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-076-6.

RECHI, Zilman do R. M. Inclusão escolar: acesso do aluno surdo aos conhecimentos específicos de geografia. Orientadora: Irene Stock. In: PARANÁ. SEED. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED-PR, 2009. v. 1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-054-4.

RECLUS, Élisée. La enseñanza de la geografía. **Boletín de la Escuela Moderna**, Barcelona, año II, n. 6, 31 mar. 1903.

RECLUS, Élisée. **La terre: description des phénomènes de la vie du globe**. Paris: Hachette, 1869. v. 2.

RECLUS, Élisée. **L'Homme et la Terre.** Tome 1: Les ancêtres - Histoire ancienne. Paris: Librairie Universelle, 1905. Disponível em: https://gallica.bnf.fr. Acesso em: 28 mar. 2023.

RECLUS, Élisée. **O homem e a terra: educação**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário/Expressão e Arte, 2010.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; HEIDRICH, Álvaro. O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 169-194, 2001. DOI: 10.62516/terra_livre.2001.355

REHBEIN, Moisés O. Ensaios sobre o meio (ambiente): os significados de natureza por olhares geográficos. **Geografar**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 155-175, 2010.

REIS JÚNIOR, Dante F. d. C. História de um pensamento geográfico: Georges Bertrand. **Geografia**, Rio Claro, v. 32, n. 2, p. 363-390, maio/ago. 2007.

REY, Alain (dir.). **Dictionnaire historique de la langue française**. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2010.

ROCHA, Genylton O. Por uma Geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil. **Mercator**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 75-94, jun. 2009. DOI:10.4215/RM2009.0815.0007.

ROLDÃO, Maria C. **Estudo do Meio no 1º Ciclo: fundamentos e estratégias**. Lisboa: Texto Editores, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1979.

RUELLAN, Francis. O trabalho de campo nas pesquisas originais de Geografia Regional. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 0, n. 4, p. 65-74, jan./mar. 1944. Disponível em: https://doaj.org/article/e0ded9acd6d44143a1f29fbcce5a16d1. Acesso em: 23 mar. 2020.

SACCHI, Luzia M. B. O uso de imagens para o ensino de Geografia: estudo do meio na cidade de Astorga – PR. Orientador: Leonardo Dirceu de Azambuja. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos. Curitiba: SEED-PR, 2016. v. 1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-093-3.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. ISBN 85-7307-573-2.

SAFÓN, Ramón. **O racionalismo combatente de Francisco Ferrer Guardia**. São Paulo: Imaginário, 2003.

SAMBATI, Leila C.; MALYSZ, Sandra T. Desenho: uma possibilidade de estudar a paisagem geográfica. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos. Curitiba: SEED-PR, 2014. v. 1. ISBN 978-85-8015-076-6.

SANCHES, Raquel C. F. **Freinet no contexto da educação contemporânea e a educação de adultos em Marília**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

SÁNCHEZ OGALLAR, Antonio. El trabajo de campo y las excursiones. In: MARRÓN GAITE, María Jesús; MORENO JIMÉNEZ, Antonio (org.). **Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica**. Madri: Editorial Síntesis, 1995. p. 159-184.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 23-72.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar. **Anales de Geografía de la Universidad Complutense**, Madrid, n. 15, p. 695-705, 1995.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985. 88 p.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, v. XIII, n. 2, p. 15-26, 1999.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de Reorientação Curricular: Geografia**: relatos de prática 7/8. São Paulo: Prefeitura Municipal, 1992a. Disponível em: https://sites.google.com/unesp.br/coletivopaulofreire/acervo-sme. Acesso em: 10 mar. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de Reorientação Curricular**: Geografia: visão da área 7/7. São Paulo: SME/DOT, 1992b. (Documento 5). Disponível em: https://sites.google.com/unesp.br/coletivopaulofreire/acervo-sme. Acesso em: 10 mar. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Reorientação curricular do ensino noturno**: estudo do meio e outras saídas para o ensino noturno: teoria e prática. São Paulo: SME/CO-DOT/EDA, 1992. (Cadernos de Formação, 4. Série Construindo a Educação do Jovem e Adulto Trabalhador).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Tema gerador e a construção do programa: uma nova relação entre currículo e realidade**. São Paulo: SME, 1992d. (Série Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade, cadernos de formação, caderno 3).

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015410, p. 1-24, 2020. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15410.094.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, ago. 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000200012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações (11 ed.). Campinas: Autores Associados, 2011.

SCORTEGAGNA, Adalberto. Trabalhos de campo nas disciplinas de Geologia introdutória: cursos de geografia no estado do Paraná. **Raega: O Espaço Geográfico em Análise**, Curitiba, n. 9, p. 37-46, nov. 2005. DOI: https://doi.org/10.5380/raega.v9i0.3445

SERENINI, Márcio J.; MALYSZ, Sandra T. A importância da agricultura familiar na produção de alimentos. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE**: artigos. Curitiba: SEED-PR, 2014. v. 1. ISBN 978-85-8015-080-3

SERPA, Ângelo. O trabalho de campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 7-24, 2006.

SERRER, Isadora B. **Pedagogia Waldorf e ensino de Geografia**: reflexões sobre o currículo e o método de ensino das escolas Waldorf. 2016. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA, Alexandre L. dos S.; LOPES, Suzana G. Contribuições do estudo do meio na formação de educadores do campo para o ensino de Ciências no semiárido Piauiense. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 7, p. 220–236, 2020. DOI: 10.26843/10.26843/rencima.v11i7.2281.

SILVA, Ivania M. A cartografia para ler e interpretar a cidade de Maringá-PR. Orientadora: Marta L. Souza. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2013. v. 1. ISBN 978-85-8015-076-6. (Cadernos PDE).

SILVA, Pedro H. P. Pedro Baptista Matera: das agitações sindicais à fundação da Escola Operária 1º de Maio. **HISTEDBR**, Campinas, v. 19, p. 1-23, 2019.

SILVA, Robson N.; PONTUSCHKA, Nídia N. O conceito de lugar e a interdisciplinaridade como elementos constitutivos do projeto pedagógico de uma escola. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 165-176, jul./dez. 2015.

SILVA, Rodrigo R. Élisée Reclus e a Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia. **Terra Brasilis**, Niterói, v. 7, 2016. DOI: https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.1897.

SILVA, Rodrigo; SILVA, Wellington. O conceito de meio em Febvre, Claval e Canguilhem: pontos e contrapontos na démarche francesa de Geografia. **Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, Iporá, v. 8, n. 3, p. 101-117, jul./dez. 2019.

SILVA, Selma R. A importância da linguagem cartográfica no processo ensino-aprendizagem do espaço geográfico local. Orientador: Jefferson Q. Crispim. In: PARANÁ. SEED. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2012. v. 2. (Cadernos PDE).

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 6, p. 21-28, jan./jun. 1999.

SIQUEIRA, W. José. O estudo do meio urbano e a questão da segregação socioespacial no ensino da geografia escolar. Orientador: Coaracy Eleutério da Luz. In: PARANÁ. SEED. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008. v. 1. (Cadernos PDE).

SOBEL, David. **Place-Based Education: connecting classrooms & communities**. 1. ed. Great Barrington: Orion Society, 2004.

SORRE, Maximilien. L'adaptation au *milieu* climatique et biosocial: Géographie psychologique. **Population**, França, v. 10, n. 3, p. 564, 1955. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1955_num_10_3_4467. Acesso em: 22 abr. 2022.

SORRE, Maximilien. **Les fondements de la géographie humaine**. 3. ed. Paris: Armand Colin, 1951. t. 1: Les Fondements Biologiques: essai d'une écologie de l'homme.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Aziz Nacib Ab'Sáber: o olhar de um mestre. In: MENDONÇA, F. de A.; CLAUDINO-SALES, V. de (org.). **Aziz Nacib Ab'Sáber**: ciência, meio ambiente e cidadania (uma homenagem ao Mestre). Curitiba: CRV, 2024. p. 151-172. DOI: 10.24824/978652516286.7.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, n. 93, 15 jul. 2001. Disponível em: https://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. **Meio, ambiente e geografia**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2021. 145 p. ISBN 978-65-89013-04-4.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Pesquisa de Campo em Geografia. **Geographia**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 64-68, set. 2009.

SUERTEGARAY, Dirce M. A.; PAULA, Cristiano Q. de. Geografia e questão ambiental, da teoria à práxis. **AMBIENTES**: Revista de Geografia e Ecologia Política, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 79, 2019. DOI: 10.48075/amb.v1i1.22686.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAYLAN, Ferhat. Centralité et modificabilité. **Le Portique**, n. 25, doc. 2, 2010. Disponível em: http://journals.openedition.org/leportique/2475. Acesso em: 25 mar. 2021.

TEIXEIRA, Enise B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 1, n. 2, p. 177-201, jul./dez. 2003.

THIESEN, Juares da S. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1541. Acesso em: 4 fev. 2023.

THOMPSON, Oscar; PEREIRA, Antonio R. A.; SANT'ANNA, Joaquim de; TOLOSA, Benedicto M. **A Eschola Publica: ensaio de Pedagogia Prática**. São Paulo: Typographia Paulista, 1895. p. 219-222. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/historia_educacao. Acesso em: 2 fev. 2020.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983. Obra original publicada em 1977.

TUAN, Yi-Fu. **Lugar**: uma perspectiva experiencial. Geograficidade, v. 8, n. 1, p. 5-15, 2018. Obra original publicada em 1975.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980. Obra original publicada em 1974.

UEXKÜLL, Jakob von. **Mondes animaux et monde humain:** suivi de Théorie de la signification. Tradução de Philippe Muller. Paris: Denoël, 1965.

VASCONCELOS, António de S. F. de. **Uma escola nova na Bélgica**. Prefácio: Adolphe Ferrière. Posfácio e notas: Carlos Meireles-Coelho. Tradução: Carlos Meireles-Coelho e Ana Cotovio L. Ferreira. Aveiro: UA Editora, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENTURI, Luís A. B. (org.). **Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula**. São Paulo: Sarandi, 2011. p. 11-28.

VENTURI, Toni (dir.). **Vocacional: uma aventura humana**. Brasil, 2011. 1 documentário (77 min).

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**: Tomo III – Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores (1931). Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-810, set./dez. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005 .

ZABALA, Antoni. **La práctica educativa:** cómo enseñar. 7. ed. Barcelona: Graó, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica: Nilda Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZANARDO, Fernando. **Práticas pedagógicas libertárias em Geografia**: experiências e novas proposições didáticas para o ensino autônomo. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ZANATTA, Beatriz A. Contribuições da filosofia educacional de John Dewey para a Geografia escolar brasileira. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 47-64, jan./jun. 2013. DOI: https://doi.org/10.18224/educ.v16i1.2771

ZANATTA, Beatriz A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 105-112, set. 2012.

ZUSMAN, Perla. La tradición del trabajo de campo en Geografía. **Geograficando**, v. 7, 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Saudações professores e professoras! Convidamos o(a) professor(a) para colaborar conosco com a pesquisa intitulada "Estudo do Meio e educação geográfica: contribuição à prática e formação docente", desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, sob a coordenação da pesquisadora doutoranda Sandra Terezinha Malysz e orientação do Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

Sua contribuição se daria, inicialmente concedendo-nos uma entrevista, no sentido de nos ajudar a compreender como os(as) professores(as) têm trabalhado com o Estudo do Meio e as atividades de campo na educação escolar, as possiblidades e os limites desta metodologia, principalmente no Ensino de Geografia e no estudo da cidade. Posteriormente, nos ajudaria dentro das suas possiblidades, com a disponibilidade de materiais (para consulta e análise) resultante de atividades realizadas sobre a temática com seus alunos, e com sugestões.

Informamos que, considerando a natureza da pesquisa, envolvendo falar sobre sua experiência pessoal e profissional sobre o Estudo do Meio e sobre o ensino da cidade na educação escolar, podem surgir dificuldades. Entretanto, esses possíveis desconfortos poderão ser superados na medida em que os diálogos e reflexões serão realizadas sempre em ambiente colaborativo e de liberdade. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Os dados coletados ficarão armazenados em arquivo com a pesquisadora, para uso especificamente para a pesquisa e os possíveis desdobramentos desta. Esclarecemos, que as informações por você fornecidas serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, podendo ser utilizadas em publicações e divulgação de caráter acadêmico/científico. Ressaltamos que os nomes dos professores das professoras ficarão no anonimato e para utilização das informações da pesquisa, substituiremos por nomes fictícios.

Entre os benefícios esperados da pesquisa, estão: a contribuição com a produção acadêmica/científica e didática acerca do ensino de Geografia, em particular sobre o Estudo do Meio; o aperfeiçoamento de parcerias entre a universidade e as escolas de Educação Básica e; de modo abrangente, novas perspectivas e reflexões quanto a formação de professores(as); além de que a sua participação na pesquisa poderá contribuir com a sua formação continuada.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. A participação na pesquisa não oferecerá nenhum tipo de prejuízo ou risco para os sujeitos, em nenhuma fase do estudo ou decorrente dele, de forma direta ou indireta. Caso você necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar pelo fone (044) 98161926 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá-UEM, cujo

endereço encontra-se abaixo. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Eu, ……..... declaro que fui devidamente esclarecido (a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela doutoranda Sandra Terezinha Malysz e orientada pelo Professor Dr. Claudivan Sanches Lopes. ....., .../...../2021

_____

Assinatura do (a) participante

Eu, Sandra Terezinha Malysz, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado ....., .../...../2021

_____

Sandra Terezinha Malysz E-mail: sandramalyz@hotmail.com Fone (044) 998161926 Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, localizado na Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4. CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4444 E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE B – MATERIAIS PRODUZIDOS A PARTIR DA ANÁLISE DOS CADERNOS PDE

APÊNDICE B1 – ESTUDO DO MEIO E PRÁTICAS CORRELATAS POR NRE E MUNICÍPIO DE ACORDO COM PUBLICAÇÕES DOS CADERNOS PDE (2007-2019)

NRE	Prof.(a) que utilizou termo Estudo do Meio (n=48)	Prof.(a) que utilizou Estudo do Meio e/ ou práticas correlatas (n=596)	Município da escola (n=214)	Nº habitantes dos municípios
CURITIBA	5	54	Curitiba	1.773.718
LONDRINA	1	27	Londrina	555.965
	2	8	Cambé	107.208
		1	Rolândia	71.670
		3	Ibiporã	51.603
		2	Sertanópolis	15.930
	1	2	Jaguapitã	13.861
		1	Primeiro de Maio	11.117
		3	Alvorada do Sul	11.523
		1	Tamarana	10.707
		1	Pitangueiras	3.298
MARINGÁ	6	31	Maringá	409.657
		7	Sarandi	118.455
		1	Paiçandu	45.962
		1	Marialva	41.851
	1	4	Mandaguari	36.716
		1	Mandaguaçu	31.457
	1	4	Astorga	25.475
		1	Colorado	22.896
		1	Santa Fé	12.257
		3	Itambé	6.110
		1	Doutor Camargo	5.987
		1	Floraí	4.883
		1	Lobato	4.850
		2	Munhoz de Melo	4.034
	1	1	Ourizona	3.423
PONTA GROSSA	3	19	Ponta Grossa	358.371
		3	Castro	73.044
		1	Palmeira	33.855
		2	Piraí do Sul	23.649
		1	São João do Triunfo	13.726
		1	Ipiranga	14.142
		2	Tibagi	19.961
CASCAVEL	1	18	Cascavel	348.051
		2	São Miguel do Iguaçu	29.122
		2	Cafelândia	18.997
		1	Corbélia	17.470
		3	Capitão Leônidas Marques	14.648
		1	Três Barras do Paraná	11.969
		1	Vera Cruz do Oeste	8.389
		1	Ibema	6.387
		1	Braganey	5.338
		2	Santa Lúcia	3.795
		1	Campo Bonito	3.694

NRE	Prof.(a) que utilizou termo Estudo do Meio (n=48)	Prof.(a) que utilizou Estudo do Meio e/ ou práticas correlatas (n=596)	Município da escola (n=214)	Nº habitantes dos municípios
		1	Anahy	2.774
AREA METROPOLITANA SUL - AMS		6	São José dos Pinhais	329.628
		2	Araucária	151.666
		1	Fazenda Rio Grande	148.873
		5	Pinhais	127.019
		2	Lapa	45.003
		2	Itaperuçu	31.217
		1	Mandirituba	27.434
FOZ DO IGUAÇU		7	Foz do Iguaçu	285.415
		1	Medianeira	46.940
		2	Santa Terezinha de Itaipu	24.262
		1	Matelândia	18.450
		1	Serranópolis do Iguaçu	4.460
AREA METROPOLITANA NORTE - AMN		9	Colombo	232.212
		2	Almirante Tamandaré	119.825
		1	Piraquara	118.73
		1	Rio Branco do Sul	37.558
		2	Campo Magro	29.879
		1	Quatro Barras	24.191
GUARAPUAVA	3	14	Guarapuava	182.093
		2	Pinhão	29.886
	1	2	Candói	14.973
		1	Turvo	12.977
		1	Itapejara d'Oeste	12.220
		1	Goioxim	7.069
TOLEDO		7	Toledo	150.47
		2	Marechal Cândido Rondon	55.836
		2	Guaíra	32.097
		3	Santa Helena	25.492
		1	Rondon	9.573
		1	Ouro Verde do Oeste	6.036
		1	Entre Rios do Oeste	4.651
PARANAGUÁ		6	Paranaguá	145.829
		1	Guaratuba	42.062
		3	Matinhos	39.259
		1	Pontal do Paraná	30.425
APUCARANA		6	Apucarana	130.134
		5	Arapongas	119.138
		2	Jandaia do Sul	21.408
		2	Marilândia do Sul	8.865
	1	1	Bom Sucesso	7.103
		1	Borrazópolis	6.290
		1	Kaloré	3.996
		2	Novo Itacolomi	2.836
UMUARAMA	1	8	Umuarama	117.095
		1	Altônia	18.738
		1	Iporã	13.642
		1	Pérola	11.287
		1	Alto Piquiri	9.722
		2	Ivaté	8.251
		4	Icaraíma	7.699
		1	Perobal	6.194
		2	Nova Olímpia	5.846
		1	Maria Helena	5.593
	1	3	São Jorge do Patrocínio	5.532
CAMPO MOURÃO	2	9	Campo Mourão	99.432
		1	Araruna	14.029

NRE	Prof.(a) que utilizou termo Estudo do Meio (n=48)	Prof.(a) que utilizou Estudo do Meio e/ ou práticas correlatas (n=596)	Município da escola (n=214)	Nº habitantes dos municípios
		2	Engenheiro Beltrão	13.962
		2	Barbosa Ferraz	11.462
		1	Iretama	10.055
		1	Luiziana	7.217
		1	Quinta do Sol	4.444
	1	1	Nova Cantu	3.248
		1	Corumbataí do Sul	3.038
		1	Altamira do Paraná	1.429
FRANCISCO BELTRÃO		13	Francisco Beltrão	96.666
	1	2	Santo Antônio do Sudoeste	23.673
		2	Ampére	19.620
		1	Realeza	19.247
		2	Marmeleiro	15.901
		1	Planalto	13.385
		2	Barracão	10.327
		4	Verê	7.103
		1	Francisco Alves	5.942
		2	Pranchita	5.035
		1	Flor da Serra do Sul	4.583
		2	Bom Jesus do Sul	3.472
PATO BRANCO	1	10	Pato Branco	91.836
		1	Chopinzinho	21.079
		1	Palmas	48.247
		1	Coronel Vivida	23.331
		1	São João	10.131
		1	Mariópolis	6.655
		2	Honório Serpa	5.030
		1	Sulina	2.880
PARANAVAÍ	2	5	Paranavaí	91.950
		1	Alto Paraná	13.909
		1	São Carlos do Ivaí	6.961
		1	Guairacá	6.635
		2	Amaporã	6.405
		1	Nova Esperança do Sudoeste	5.014
		1	Cruzeiro do Sul	4.430
		1	Paranapoema	3.277
		1	Inajá	3.122
CIANORTE		5	Cianorte	79.527
		1	Terra Boa	17.568
		1	Cidade Gaúcha	12.939
		2	Japurá	9.567
		2	Tuneiras do Oeste	8.502
		1	São Tomé	5.778
TELÊMACO BORBA		4	Telêmaco Borba	75.042
		1	Ortigueira	24.192
		1	Reserva	24.573
		1	Curiúva	13.647
IRATI		3	Prudentópolis	49.393
		1	Inácio Martins	11.088
		1	Rio Azul	14.025

NRE	Prof.(a) que utilizou termo Estudo do Meio (n=48)	Prof.(a) que utilizou Estudo do Meio e/ ou práticas correlatas (n=596)	Município da escola (n=214)	Nº habitantes dos municípios
		2	Rebouças	14.514
		1	Guamiranga	8.793
IBAITI		2	Ibaiti	28.830
		1	Siqueira Campos	22.811
CORNÉLIO PROCÓPIO		4	Cornélio Procópio	45.206
		1	Bandeirantes	31.273
		1	Uraí	11.233
		1	São Sebastião da Amoreira	8.896
		1	Nova Fátima	8.127
		1	Santa Amélia	3.208
		1	Santo Antônio do Paraíso	2.032
UNIAO DA VITÓRIA		3	União da Vitória	55.033
		2	São Mateus do Sul	42.358
		2	Cruz Machado	15.978
		2	Bituruna	15.533
		2	Antônio Olinto	7.421
		1	Paula Freitas	5.942
JACAREZINHO		4	Santo Antônio da Platina	46.503
	1	3	Jacarezinho	40.375
		1	Ribeirão do Pinhal	12.869
		1	Quatiguá	7.504
DOIS VIZINHOS		4	Dois Vizinhos	44.869
		2	Salto do Lontra	15.223
		1	Nova Prata do Iguaçu	10.540
		1	Cruzeiro do Iguaçu	4.229
ASSIS CHATEAUBRIAND		3	Assis Chateaubriand	36.808
		2	Nova Aurora	10.144
		1	Formosa do Oeste	6.345
PITANGA	2	5	Pitanga	33.567
		3	Santa Maria do Oeste	9.269
		1	Laranjal	5.719
		1	Nova Tebas	5.252
LARANJEIRAS DO SUL	1	5	Laranjeiras do Sul	32.227
		4	Quedas do Iguaçu	30.738
		1	Cantagalo	13.340
	1	1	Rio Bonito do Iguaçu	13.240
GOIOERÊ	1	3	Goioerê	28.437
		5	Ubiratã	24.749
		1	Moreira Sales	12.036
		1	Mariluz	10.347
	2	3	Juranda	7.244
		2	Janiópolis	4.948
		1	Boa Esperança	3.991
		1	Rancho Alegre	3.760
IVAIPORÃ		2	Arapoti	25.777
		5	Ivaiporã	32.720
		1	Cândido de Abreu	15.244
		1	Manoel Ribas	13.517
		1	Jardim Alegre	11.138

NRE	Prof.(a) que utilizou termo Estudo do Meio (n=48)	Prof.(a) que utilizou Estudo do Meio e/ ou práticas correlatas (n=596)	Município da escola (n=214)	Nº habitantes dos municípios
		3	São João do Ivaí	9.897
		4	Grandes Rios	5.379
		2	Lunardelli	4.695
		1	Lindoeste	4.488
		1	Rio Branco do Ivaí	4.121
		1	Lidianópolis	3.155
		1	Arapuã	2.951
		1	Godoy Moreira	2.850
LOANDA		1	Loanda	23.225
	1	3	Nova Londrina	13.188
		1	Querência do Norte	12.330
		1	Marilena	7.094
		1	Diamante do Norte	4.975
		2	Santa Mônica	4.052
31 NREs	**48 profs (as)**	**596 profs.**	**214 municípios**	

Fonte: Série Cadernos PDE de Geografia (2007-2019) e Paraná Cidades e Estados IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br. Consultado em 29 de jul. de 2023. Elaborado pela autora.

Nota: O quadro apresenta os municípios organizados por Núcleo Regional de Educação (NRE), ordenados de forma crescente segundo o porte populacional. A escala cromática em degradê representa a população: tons mais claros indicam menor população e tons mais escuros, maior população, evidenciando a dispersão do Estudo do Meio no território paranaense, com presença registrada independentemente do porte municipal.

APÊNDICE B2 – PUBLICAÇÕES NOS CADERNOS PDE IDENTIFICADAS COM MENÇÃO AO ESTUDO DO MEIO

	Turma PDE	Título do Artigo	Título da Produção Didático Pedagógica
1	2007	Atlas geográfico do município de Campina Grande do Sul	Geografia e turismo: relato de uma experiência
2	2007	Espaço verde urbano – importância na dinâmica da paisagem	Espaços verdes urbanos - importância na dinâmica da cidade
3	2007	Estudo da paisagem por meio do espaço de vivência do aluno	Seu espaço de vivência sofre metamorfose?
4	2007	**Estudo do meio**: múltiplas possibilidades	Velhas metodologias, novos olhares: o caso do **estudo do meio**
5	2008	O espaço do município e a Geografia no Ensino Fundamental: uma reflexão sobre a responsabilidade socioambiental a partir do estudo do espaço da produção agropecuária e da relação rural-urbano	Maringá: o espaço da produção agropecuária
6	2008	O **estudo do meio** urbano e a questão da segregação socioespacial no ensino da geografia escolar	Segregação socioespacial. O que é isto?
7	2009	Acesso do aluno surdo aos conhecimentos específicos de geografia	A formação e transformação das paisagens: **estudo do meio**
8	2009	Contribuição metodológica de manejo, legislação, fiscalização e avaliação da arborização urbana: subsídios para o processo da educação ambiental, da escola para a comunidade.	Subsídios para o processo da educação ambiental: da escola para a comunidade. questão arborização urbana
9	2009	Desafios de quem trabalham com a educação ambiental na escola	Sugestões para trabalhar a educação ambiental formal através do quadro interativo
10	2009	Diagnóstico socioambiental da região do Canguiri na Região Metropolitana de Curitiba	Diagnóstico socioambiental da região do Canguiri na Região Metropolitana de Curitiba
11	2009	Estudo do espaço geográfico: a relação concreto-abstrata na construção do conhecimento	Estudo do espaço geográfico: a relação concreto-abstrata na construção do conhecimento
12	2009	O papel da agricultura familiar no município de Pitanga-PR	Agricultura familiar - realidade e desafios
13	2009	Solos: teoria e prática na geografia	Solos: teoria e prática na geografia
14	2010	A escola como promotora da participação popular na gestão municipal de Orizona	A escola como promotora da participação popular na gestão municipal de Orizona
15	2010	A valorização da cidade de pequeno porte	A valorização da cidade de pequeno porte
16	2010	A vivência e o lúdico do educando nas manifestações socioespaciais e da diversidade cultural de Campo Mourão.	A vivência e o lúdico do educando nas manifestações socioespaciais e da diversidade cultural de Campo Mourão.
17	2010	A *Web Quest* como ferramenta de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia, para os alunos do 7º ano da Educação Básica do Colégio Estadual Prieto Martinez: as enchentes do Rio Pilarzinho.	Quero entender as enchentes no bairro da escola
18	2010	Diagnóstico socioambiental do lugar em que vivem os(as) alunos(as) do Colégio Estadual Papa João Paulo I	Diagnóstico socioambiental do lugar em que vivem os alunos do Colégio Estadual Papa João Paulo I
19	2010	Geografia, urbanização e percepção: o caso do Bairro Bigorrilho, em Curitiba-PR	Conhecendo o espaço de vivência: o bairro
20	2010	Londrina: o crescimento urbano, o Ribeirão Cambé e a natureza; "tudo flui" tudo está em movimento.	Londrina: o crescimento urbano, o Ribeirão Cambé e a natureza; "tudo flui" tudo está em movimento.
21	2010	O estudo da ferrovia em Apucarana como uma fronteira socioeconômica	O estudo da ferrovia em Apucarana como uma fronteira socioeconômica
22	2010	O estudo da paisagem no município de Bom Sucesso - PR	O estudo da paisagem no município de Bom Sucesso - PR
23	2010	Problemas urbanos de Laranjeiras do Sul	Tecnologias, ensino de geografia, cidadania e trabalho
34	2012	Histórias de vidas dos alvoradenses do sul: mapeando geografias e lugares	A construção de identidade em moradores de bairros rurais de Alvorada
24	2012	As consequências dos incêndios florestais no Parque Nacional de Ilha Grande no município de São Jorge do Patrocínio-PR.	As consequências dos incêndios florestais no Parque Nacional de Ilha Grande no município de São Jorge do Patrocínio-PR.

	Turma PDE	Título do Artigo	Título da Produção Didático Pedagógica
25	2012	A importância da linguagem cartográfica no processo ensino aprendizagem do espaço geográfico local.	A importância da linguagem cartográfica no processo ensino aprendizagem do espaço geográfico local.
26	2012	O consumo e sua relação com a produção de lixo: a questão de Juranda (PR)	O consumo e sua relação com a produção de lixo
27	2012	Um olhar crítico sobre o espaço de vivência e a construção do conhecimento em Geografia.	Um olhar crítico sobre o espaço de vivência e a construção do conhecimento em Geografia.
28	2013	A agricultura familiar presente na feira, como **estudo do meio**	A agricultura familiar presente na feira: uma possibilidade de **estudo do meio** em Nova Cantú-PR
29	2013	A cartografia para ler e interpretar a cidade de Maringá-PR	A cartografia para ler e interpretar a cidade de Maringá-PR
30	2013	A cultura do bicho-da-seda no município de Mandaguaçu: integração econômica do pequeno agricultor no período de 1980 a 2010	A cultura do bicho-da-seda no município de Mandaguaçu: integração econômica do pequeno agricultor no período de 1980 a 2010
31	2013	Desenho: uma possibilidade de estudar a paisagem geográfica	O desenho no estudo da paisagem de Campo Mourão
32	2013	Estudo do espaço geográfico – os equipamentos urbanos do entorno do Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá – Ponta Grossa – PR	Estudo do espaço geográfico – os equipamentos urbanos do entorno do Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá – Ponta Grossa – PR
33	2013	**Estudo do meio**: o caso do lixo eletrônico	**Estudo do meio**: o caso do lixo eletrônico
35	2013	O uso de metodologias alternativas para a abordagem do conceito de território nas aulas de geografia	O uso de metodologias alternativas para a abordagem do conceito de território nas aulas de geografia
38	2014	A população, religião e território: diversidade cultural	A população, religião e território: diversidade cultural
37	2014	O **estudo do meio** na aprendizagem de geografia	O **estudo do meio** na aprendizagem de geografia
38	2014	O uso de paisagens com potencialidades turísticas do município de Candói - PR: uma contribuição para o ensino da geografia.	O uso de paisagens com potencialidades turísticas do município de Candói - PR: uma contribuição para o ensino da geografia.
39	2014	Portfólio: instrumento de avaliação formativa e de recuperação paralela do processo ensino-aprendizagem em geografia	Portfólio: instrumento de avaliação formativa e de recuperação paralela do processo ensino-aprendizagem em geografia
40	2016	Análise socioambiental das vilas Contin-Mocelim, lado SW da cidade de Ponta Grossa-PR, pelo viés do conceito de lugar	Análise socioambiental das vilas Contin-Mocelim, lado SW da cidade de Ponta Grossa-PR, pelo viés do conceito de lugar
41	2016	Escola e meio ambiente: diferentes olhares geográficos.	Escola e meio ambiente: diferentes olhares geográficos.
42	2016	**Estudo do meio** na área de preservação ambiental (APA) da Serra da Esperança em Guarapuava – PR	**Estudo do meio** na área de preservação ambiental (APA) da Serra da Esperança em Guarapuava – PR
43	2016	O uso de imagens para o ensino de geografia: **estudo do meio** na cidade de Astorga – PR	O uso de imagens para o ensino de geografia: **estudo do meio** na cidade de Astorga – PR
44	2016	Uso das imagens para potencializar os estudos de hidrografia	Uso das imagens para potencializar os estudos de hidrografia
45	2019	A dimensão ambiental no ensino de geografia	-
46	2019	A transformação do espaço geográfico do assentamento Ireno Alves dos Santos: o antes e o depois da divisão da terra	-
47	2019	Práticas didático-pedagógicas para ensinar os principais conceitos da Geografia aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental	-
48	2019	Resíduos eletrônicos e o ensino de geografia: uma proposta para a cidadania	-

Fonte: Cadernos PDE 2002 a 2019. Elaborado pela autora

APÊNDICE C – MATERIAIS RELACIONADOS AO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS(AS) DOCENTES

APÊNDICE C1 – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ SOBRE ESTUDO DO MEIO E TRABALHO DE CAMPO

Questionário diagnóstico sobre Trabalho de campo e Estudo do Meio na Educação Básica
PARA PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA

Este questionário faz parte do projeto de pesquisa intitulado "Estudo do Meio e educação geográfica: contribuição à prática e formação docente", desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, sob a coordenação da pesquisadora doutoranda Sandra Terezinha Malysz e orientação do Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes. Sua contribuição com o questionário é muito importante!

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Questionário diagnóstico sobre trabalho de campo e Estudo do Meio na educação básica

Saudações professores e professoras!

Convidamos o(a) professor(a) para participar da pesquisa intitulada "Estudo do Meio e educação geográfica: contribuição à prática e formação docente", desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, sob a coordenação da pesquisadora doutoranda Sandra Terezinha Malysz e orientação do Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

O objetivo desta pesquisa é compreender como os(as) professores(as) têm trabalhado com o Estudo do Meio e as atividades de campo na educação escolar, as possiblidades e os limites desta metodologia, principalmente no Ensino de Geografia e no estudo da cidade. Entre os benefícios esperados da pesquisa, está a contribuição com a produção acadêmica/científica e didática acerca do ensino de Geografia, em particular ao Estudo do Meio.

Sua colaboração é importantíssima para o sucesso da pesquisa e as informações serão utilizadas com a finalidade exclusiva de obter dados para subsidiá-la. No entanto, sua participação é totalmente voluntária, e caso não se sinta confortável para responder alguma questão, poderá deixá-la em branco.

Os dados coletados ficarão armazenados em arquivo com a pesquisadora, para uso especificamente para a pesquisa e os possíveis desdobramentos desta. Esclarecemos, que as informações por você fornecidas serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, podendo ser utilizadas em publicações e divulgação de caráter acadêmico/científico. Ressaltamos que os nomes dos professores e professoras ficarão no anonimato e para utilização das informações da pesquisa, substituiremos por nomes fictícios.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Qualquer dúvida fique à vontade para contatar-nos pelo fone (044) 998161926 ou e-mail sandramalysz@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá-UEM, no telefone: (44) 3011-4444, ou e-mail: copep@uem.br.

( ) Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Dados gerais do participante, tempo, local e disciplinas de atuação como professor(a):

1. Nome do(a) professor(a) (Se preferir não se identificar, coloque só o primeiro nome, ou deixe sem responder).

2. Idade:
a) 18-21
b) 22-25
c) 26-29
d) 30-34
e) 35-39
f) 40-44
g) 45-49
h) 50-54
i) 55-60

3. Gênero
a) Masculino
b) Feminino
c) Prefiro não informar

4. Município de residência/Estado:

5. Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?
a) De 1 a 5 anos
b) De 6 a 10 anos
c) De 11 a 15 anos
d) De 16 a 20 anos
e) De 21 a 30 anos
f) De 31 a 35 anos
g) Mais de 35 anos

6. Quais disciplina(s) você leciona ou já lecionou na Educação Básica?
a) Geografia
b) História
c) Filosofia
d) Sociologia
e) Artes
f) Biologia, Química ou Ciência
g) Educação Física
h) Ensino Religioso
i) Língua Estrangeira
j) Língua Portuguesa
k) Matemática

7. Em qual grau de ensino você tem trabalhado como professor(a)?
a) Educação Infantil
b) Ensino Fundamental (1º a 5º ano)
c) Ensino Fundamental (6º a 9º ano)
d) Ensino Médio
e) Ensino Superior

8. Carga horária de trabalho como professor(a) semanal:
a) Até 10 horas.
b) 11 a 20 horas.
c) 21 a 30 horas.
d) 31 a 40 horas.

e) 41 a 50 horas.
f) 51 a 60 horas.
g) Professor (a) em licença.
h) Professor(a) aposentado(a).
i) Atualmente sem contrato de trabalho.

9. Vínculo com a(s) escola(s) de educação básica:
a) Professor(a) efetivo(a) na rede Estadual de Ensino do Paraná – Educação Básica.
b) Professor(a) efetivo(a) em escola municipal – Educação Básica.
c) Professor(a) efetivo(a) de instituição federal (IFPR ou outra) – Educação Básica.
d) Professor(a) com contrato temporário em escola pública (PSS)– Educação Básica
e) Professor(a) em escola particular – Educação Básica.
f) Professor(a) em universidade ou faculdade
g) Professor(a) aposentado(a) da educação Básica
h) Professor(a) aposentado(a) em universidade/faculdade
i) Professor(a) no Colégio Sesi.
j) Professor(a) sem contrato de trabalho atualmente, que já lecionou Geografia no
k) ou Médio, no PR, entre 2000-2021.

10. Você trabalha atualmente em escola da zona urbana ou escola do campo ou escolas rurais? (Pode assinalar mais de uma alternativa).
a) Escola na zona urbana
b) Escola do Campo ou escolas rurais

11. Município(s) e NRE da(s) Escola(s) que trabalha e, se possível, o nome das escolas(s), ou campi (no caso do IFPR):

Formação do(a) professor(a):

12. Quais destes cursos de graduação ou especialização você já fez ou faz?
a) Graduação em Geografia
b) Outro curso de graduação que não seja Geografia.
c) Pós-graduação lato sensu – Especialização.
d) Pós-graduação – Mestrado.
e) Pós-graduação – Doutorado.
f) Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE).

13. Nome do curso de graduação em Geografia e de outros cursos de graduação que você tenha feito, e da (s) respectiva(s) faculdades(s) ou universidade(s):

14.Você já participou como aluno(a) durante sua formação, na graduação, na pós-graduação ou em cursos de extensão ou de formação continuada, da realização prática de AULA OU TRABALHO DE CAMPO (ou atividades similares)? (Se sim, pode assinalar mais de uma afirmativa):
a) Não
b) Na graduação em Geografia, envolvendo uma disciplina deste curso.
c) Na graduação em Geografia, de forma interdisciplinar, envolvendo mais de uma disciplina deste curso.
d) Na graduação em Geografia, envolvendo outros cursos de graduação.
e) Na graduação em Geografia, envolvendo escolas de Educação Básica.
f) Em outro curso de graduação (que não seja o Curso de Geografia).
g) Em atividades da pós-graduação.
h) Em cursos de curta duração.

Estudo do Meio, aulas e/ou trabalhos de campo na Educação Básica.

15. **Qual(is) o(s) referencial(s) de currículo que você tem utilizado ao planejar e organizar suas aulas?**
a) Base Nacional Curricular Comum – BNCC.
b) Planos Curriculares Nacionais – PCNs.
c) Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Paraná – DCEs.
Outros:

16. **Assinale na lista a seguir, no MÍNIMO UM e, no MÁXIMO SEIS dos recursos, metodologias e linguagens, que você mais tem utilizado para ensinar Geografia. Considere principalmente o período com aulas presenciais.**

a) Aula expositiva
b) Apresentação de trabalhos pelos(as) alunos(as)
c) Artigos científicos
d) Aula expositiva e dialogada
e) Aulas e/ou trabalhos de campo ou atividades similares
f) Cinema, documentários e/ou filmes
g) Desenho
h) Entrevistas
i) Estudo do Meio
j) Experimentos
k) Imagens e fotografias
l) Jornais e revistas
m) Jogos didáticos
n) Leitura e/ou produção de tabelas e gráficos
o) Livro didático
p) Utilização de tecnologias digitais em sala de aula (Celular, Tablet, computador, laptop)
q) Mapas e/ou Atlas
r) Memes
s) Música
t) Pesquisa
u) Poesia
v) Produção de textos
w) Slides
x) Teatro, dramatização
y) Trabalhos em grupos

17. **Você já desenvolveu com seus alunos alguma atividade para estudo da Geografia realizada também fora do ambiente da sala de aula da escola, com uma das denominações abaixo relacionadas (ou outra)? Assinale a(s) alternativa(s) correspondente(s):**

a) Não realizei tais atividades
b) Aula de campo
c) Aula passeio
d) Estudo do Meio
e) Excursão de estudo, excursão de didática ou excursão pedagógica
f) Passeio escolar
g) Trabalho de campo
h) Trilhas, trilhas didáticas, trilhas ecológicas
i) Turismo pedagógico, turismo didático
j) Visita de campo, visita escolar, visita de estudo
k) Visita técnica
Outros

18. **A que você atribui o seu conhecimento sobre como organizar aulas de campo, Estudo do Meio ou atividades similares com seus alunos?**

a) No curso de graduação.
b) Em curso de pós-graduação.
c) Em cursos de curta duração.
d) Participando de atividades práticas com outros(as) professores(as).
e) Com minha própria experiência profissional de realizar tais atividades.
f) Em leituras realizadas.
Outros

19. **Você considera a aula e/ou trabalho de campo uma prática eficiente para o ensino aprendizagem da Geografia na escola básica?**

a) Sim, deve sempre ser contemplada no planejamento.
b) Às vezes.
c) Não.

20. **Assinale a(s) alternativa(a) que correspondem ao apoio e organização das atividades extraclasse que incluem aulas ou trabalhos de campo (ou atividades similares) para estudos geográficos, que você tem desenvolvido com seus alunos.**

a) Você NÃO realiza tais atividades com seus alunos.
b) São inclusas no Projeto Político Pedagógico da Escola.
c) São incluídas em seu planejamento anual.
d) Envolvem somente a disciplina de Geografia.
e) Podem envolver mais de uma disciplina.
f) Ocorrem em horário normal de aula.
g) Ocorrem em contraturno ou finais de semana.
h) Podem ocorrer em horário de aula ou em contraturno e finais de semana.
i) Você já participou de aulas ou trabalhos de campo organizadas por outros(as) professores(as).
j) A escola tem apoiado a realização de tais atividades.

21. **Caso você tenha desenvolvido atividades extraclasse que com seus alunos, que incluem aulas ou trabalhos de campo (ou atividades similares) para estudos geográficos, assinale a alternativa que correspondem as características delas. Ou, se não tenha realizado, deixe em branco todas as alternativas.**

	Não	**Sim, às vezes**	**Sim, sempre**
a) Planejamento em conjunto com os(as) alunos(as). b)			
c) Estudo prévio do conteúdo em sala de aula na escola. d)			
e) Atividade de pesquisa pelos(as) alunos(as). f)			
d) Anotações, desenhos, registros fotográficos ou filmagens pelos(as) alunos(as) em campo.			
e) Posterior à atividade de campo, é realizada a sistematização do conhecimento.			
f) Socialização dos resultados da atividade de campo na escola.			

22. **No deslocamento dos alunos(as) para atividades extraclasse, como geralmente é realizado o transporte e de onde vem os recursos? (Pode assinalar mais de uma alternativa):**

a) Na escola que trabalho, não são realizadas atividades fora do ambiente escolar.
b) A pé.
c) Ônibus ou Van pago pela escola.
d) Ônibus ou Van pago pelo município ou pelo Estado.
e) Ônibus ou Van pago pelos responsáveis direto pelos(as) alunos(as).
f) Carro dos pais dos(as) alunos(as)
Outro:

23. **Na realização de aulas com atividades de saída da escola para estudos, você e sua escola já utilizaram serviços de uma empresa de turismo terceirizada?**

a) Não são realizadas tais atividades.
b) Não há contratação de serviços terceirizados.
c) Sim, somente para contratação do ônibus.
d) Sim, para organização de toda atividade com roteiros já planejado pela empresa (incluindo ônibus, guia, roteiro e agendamentos dos lugares a serem visitados, e atividades a serem desenvolvidas com os(as) alunos(as)).
e) Sim, para organização da viagem, mas com possiblidade de escolha do roteiro (incluindo ônibus, auxílio na organização dos roteiros, agendamentos dos lugares a serem visitados).
Outros:

24. **Caso você já tenha realizado/participado de atividades de aula de campo ou similar, com seus alunos ou na escola que trabalha, assinale a(s) alternativa(s) de acordo com a proximidade do local onde ocorreram as aulas.**

a) Realizamos somente atividades dentro da sala de aula.
b) Dentro do prédio escolar e/ou no pátio da escola.

c) Em lugares muito próximos – no bairro onde se localiza a escola.
d) Em lugares próximos – em outros bairros da cidade ou do distrito onde se localiza a escola.
e) Em lugares distantes – na zona rural do município onde se localiza a escola.
f) Em lugares distantes – em outro município do mesmo estado.
g) Em lugares distantes - em municípios de outro estado.
Outros:

25. **Assinale, na lista abaixo, no máximo os SEIS PRINCIPAIS LUGARES que já foram explorados por você e seus alunos em atividades que envolveram aula de campo ou similares:**
a) Não realizamos tais atividades
b) Áreas rurais
c) Aterros sanitários.
d) Asilos
e) Bairros da cidade (que não seja o bairro da escola)
f) Prédio e comunidade escolar (dentro da escola).
g) Entorno da escola - bairro
h) Envolvendo a casa e a família dos estudantes.
i) Estabelecimentos e ruas comerciais.
j) Cidade
k) Estação de tratamento de água e/ou de esgoto.
l) Feiras e exposições.
m) Fundos de vale, mata ciliar, rios.
n) Hospitais, postos de saúdes e similares.
o) Indústrias ou agroindústrias.
p) Museus.
q) Orfanatos.
r) Praças.
s) Parques, reservas, ou estações ecológicas.
u) Shopping.
v) Templos religiosos.
w) Universidades e faculdades ou em outras escolas e instituições de ensino.
x) Usinas hidrelétricas e barragens.
y) Usinas, associações ou cooperativas de separação e/ou reciclagem de resíduos.
z) Zoológico
Outros:

26. **Na realização de atividades extraclasses, quando na turma existe(m) alunos(as) com necessidades especiais de locomoção ou visão, eles são incluídos nas atividades que envolvem saídas a campo?**
a) Não são incluídos e fazem uma atividade alternativa.
b) São incluídos, mas não vão a campo e fazem uma atividade relacionada a prática de campo.
c) São incluídos, mas não vão a campo e fazem uma atividade relacionada a prática de campo em suas casas.
d) São incluídos na atividade e vão à campo juntamente com os demais alunos(as).
Outros:

27. **Considerando seu conhecimento e experiência sobre a realização de aulas ou trabalhos de campo, assinale a(s) características que você considera importante na elaboração e disponibilização do Caderno de Campo. (Atenção para não assinalar alternativas que sejam contraditórias).**
a) O caderno de campo não é necessário.
b) O caderno de campo é indispensável.
c) O caderno de campo é importante, mas nem sempre obrigatório.
d) Deve ser organizado pelo professor.
e) Deve ser organizado pelos(as) alunos(as) com orientação do professor.
f) Deve ser disponibilizado aos(as) alunos(as) em papel para facilitar a sua a utilização em campo.
g) Deve ser viabilizado de forma digital para ser utilizado no celular, tablet ou computador.
h) Pode ser disponibilizado em papel, e/ou na forma digital.
Outros:

28) **Caso você tenha realizado atividades com seus alunos para estudo do espaço geográfico que incluíram trabalho de campo ou atividades similares, quais séries já foram envolvidas?**
a) Não realizamos.

b) Educação Infantil.
c) Anos iniciais do Ensino Fundamental.
d) Anos finais do Ensino Fundamental.
e) Ensino Médio.

29**. Caso já tenha realizado atividades para estudos geográficos, que tenha incluído aula/trabalho de campo (ou atividades similares) com os(as) alunos(as) da Educação Básica, assinale no MÁXIMO SEIS entre as PRINCIPAIS temáticas/ conteúdos já abordados?**

a) Não realizamos tais atividades.
b) Agropecuária
c) Atividades extrativas
d) Biodiversidade
e) Atividades comerciais
f) Desenvolvimento tecnológico.
g) Desmatamento/reflorestamento.
h) Domínios morfoclimáticos
i) Geodiversidade
j) Educação Ambiental
k) Estudo da cidade, urbanização
l) Geomorfologia e/ou solos
m) Globalização
n) Migração
o) Mobilidade/ transporte de pessoas e mercadorias
p) Poluição
q) Produção de energia/ Recursos energéticos
r) Produção industrial ou agroindustrial
s) Recursos hídricos
t) Relação cidade/campo, e/ou rural/urbano
u) Resíduos sólidos
v) Saneamento básico e/ou saneamento ambiental
w) Sociedade de consumo/consumismo
x) Tempo e clima
y) Transição demográfica
z) Uso e ocupação do solo

30. **Geralmente de quem parte a iniciativa e a motivação para a realização e organização de atividades de Aula de campo, de Estudo do Meio, e atividades similares com a sua turma, (Pode assinalar mais de uma alternativa).**

a) Não realizo tais atividades.
b) Sua, como professor(a) da turma.
c) Dos seus alunos.
d) De um colega professor da escola, que lhe convida para atividade em conjunto.
e) De alguém da equipe pedagógica da escola.
f) De um planejamento coletivo entre os(as) professores(as) no início do ano letivo.
g) Da instituição que você trabalha.
h) De licenciados da universidade que realizam atividades de Estágio, do PIBID ou RP.
i) De professores(as) ou pesquisadores da Universidade que realizam projetos em sua escola.
j) De pais e/ou responsáveis diretos pelos(as) alunos(as).
Outro

31. **Caso você tenha desenvolvido atividades que envolveram aulas de campo com seus alunos, ou atividades similares, assinale a(s) alternativas que correspondem às escolas, nas quais, tais atividades já foram desenvolvidas:**

a) Não desenvolvi tais atividades.
b) Escola que trabalho atualmente.
c) Escola que trabalhei anteriormente.
d) Escola pública Municipal.
e) Escola pública Estadual.
f) Escola pública Federal.
g) Colégio Sesi.

h) Outra escola particular.
32. Caso você realize aulas, trabalhos de campo, ou atividades similares com seus alunos, qual é a frequência anual (quantas vezes realiza durante o ano)? E, tais atividades envolvem todas as turmas com as quais você trabalha, ou algumas turmas? (Considere principalmente o período de aulas presenciais):
33. **De acordo com seu conhecimento e sua experiência, qual a relação entre aula e/ou trabalho de campo (e atividades similares) com o Estudo do Meio?** a) As atividades que incluem aula e/ou trabalho de campo (ou atividades similares) correspondem à prática do Estudo do Meio. b) A aula e/ou trabalho de campo é uma etapa do Estudo do Meio. c) O Estudo do Meio é uma etapa da aula e/ou trabalho de campo. d) O Estudo do Meio pode ser realizado sem que haja trabalho de campo. e) Atividades com aula e/ou trabalho de campo ou atividades similares, nem sempre correspondem ao Estudo do Meio. f) Não há relação entre Estudo do Meio e aula e/ou trabalho de campo (e atividades similares). Outros
34. **Na sua concepção, o que é o ESTUDO DO MEIO?**
35. Assinale a(s) alternativa(s) que correspondem ao que você considera correto em relação a inserção do ESTUDO DO MEIO no Ensino de Geografia na Educação Básica: a) O Estudo do Meio não é importante para o Ensino de Geografia na Educação Básica. b) O Estudo do Meio deve ser incluído nos currículos oficiais da Educação Básica. c) O Estudo do Meio deve ser incluído nos currículos oficiais dos cursos de licenciatura. d) O Estudo do Meio deve ser incluído no Projeto Político Pedagógico da Escola. e) O Estudo do Meio deve ser incluído no planejamento do professor. f) O Estudo do Meio pode ser uma disciplina escolar. g) O Estudo do Meio pode constituir-se em uma área integradora do currículo. h) A falta de inserção do Estudo do Meio nos currículos oficiais inibe o seu trabalho nas escolas. i) Para que seja trabalhado na escola, o Estudo do Meio não precisa estar incluído nos currículos oficiais. Outros:
36. **Caso realize ESTUDO DO MEIO com seus alunos, poderia comentar por que você a faz? Qual a importância desta prática na escola, com seus alunos? Caso você não tenha realizado atividades de ESTUDO DO MEIO, poderia comentar por que que não o fez?**
37. **Caso você tenha realizado atividades de ESTUDO DO MEIO na Educação Básica, você encontrou alguma dificuldade com esta prática? Se sim, cite as principais:**
38. **Caso tenha desenvolvido ESTUDO DO MEIO com seus alunos, em média em quanto tempo foi concluído?** a) Não trabalhei com Estudo do Meio. b) 1 dia. c) 2 semanas. d) 1 mês. e) 1 bimestre. f) 1 semestre. g) 1 ano.
39. **Você realizou alguma atividade de ESTUDO DO MEIO durante a Pandemia da Covid-19, com as aulas remotas ou no ensino híbrido?** a) Não b) Sim, com as aulas remota c) Sim, com ensino híbrido Outros:
40. **Você já participou de algum ESTUDO DO MEIO com atividades virtuais?** a) Já participei. b) Não participei, no entanto, é possível. c) Não acho possível.
41. **Por favor, poderia descrever como você geralmente organiza um ESTUDO DO MEIO, quais as principais etapas e/ou relatar alguma experiência de Estudo do Meio que tenha participado com seus alunos:**
Continuidade do Estudo do Meio e Possibilidades de outras interações com a pesquisa

42. **Você pretende ou gostaria de realizar atividades de ESTUDO DO MEIO com seus alunos após o retorno das atividades presenciais (pós-pandemia)?** a) Sim. b) Talvez. c) Não.
43. Você concordaria em participar de uma entrevista para colaborar com a continuidade desta pesquisa? a) Sim b) Talvez c) Não
44. Você gostaria de participar de curso de formação ou atividade de extensão sobre o ESTUDO DO MEIO na Educação Básica? a) Sim b) Talvez c) Não
45. Você deseja fazer mais algum comentário sobre a prática pedagógica de aulas e/ou trabalho de campo e Ensino do Meio que poderia contribuir com a pesquisa sobre a temática?
46. Você já fez alguma publicação sobre Estudo do Meio ou Aula de Campo (ou atividade similar)? Poderia citar?
Cidade e ensino de Geografia e Estudo do Meio - O objetivo desta seção discutir o Estudo do Meio no estudo da cidade.
47. **Como você avalia as possibilidades didáticas do Estudo do Meio para o estudo de temáticas urbanas?**
48. **Caso já tenha realizado Estudos do Meio para o estudo de temáticas urbanas, ou que trabalhou a relação cidade-campo, poderia, por favor, exemplificar, considerando os objetivos e os resultados alcançados.**
49. **Ao trabalhar com as questões urbanas, o que você prioriza:** a) As pequenas cidades. b) As cidades médias. c) As grandes cidades. d) Cidades que podem ser utilizadas para exemplificar o conteúdo abordado. e) As cidades mencionadas no livro didático. f) A cidade na qual a escola se localiza. g) Outra.
50. **Você tem alguma dificuldade em relação aos recursos ou metodologias para ensinar sobre a cidade aos seus alunos? Caso tenha, dificuldades, relacione as principais:**
Poderia deixar seu um telefone ou e-mail, para possível contato para uma entrevista, e mesmo para retorno dos resultados desta pesquisa, assim que concluída?

Fonte: Elaborado pela autora - Questionário disponibilizado no *Google Forms.*

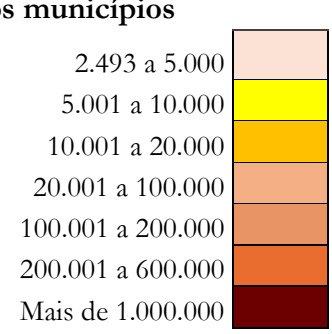
APÊNDICE C2 – ESTUDO DO MEIO E PRÁTICAS CORRELATAS POR NRE E MUNICÍPIO DE ACORDO COM QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS(AS) DOCENTES

Núcleo Regional de Educação	Município da Escola	Total Profs. (as)	Professores(as) em relação às práticas de Estudo do Meio (EdM) ou práticas correlatas			População Município
			EdM e práticas correlatas	EdM	Não realizam	
Apucarana	Califórnia	1	1	—	—	8.710
	Arapongas	1	1	1	—	124.138
	Apucarana	1	1	1	—	134.134
Área Metropolitana Norte	Adrianópolis	2	1	2	—	6.256
	Quatro Barras	1	1	1	—	24.191
	Itaperuçu	1	1	1		31.425
	Pinhais	1	1	1	—	131.019
	Colombo	2	2	2	—	246.540
Área Metropolitana Sul	Agudos do Sul	1	1	1	—	10.233
	Tijucas do Sul	1	1	1	—	17.621
	Mandirituba	1	1	1	—	27.439
	Rio Negro	2	2	2	—	31.324
	Piraquara	1	1	1	—	124.730
	Campo Largo	1	1	1	—	142.327
	Fazenda Rio Grande	4	4	4	—	160.873
	Araucária	4	3	3	1	161.666
	São José dos Pinhais	3	3	3	—	329.628
Assis Chateaubriand	Palotina	1	1	—	—	35.011
Campo Mourão	Farol	1	1	1	—	3.039
	Luiziana	1	1	1	—	6.690
	Iretama	2	2	1	—	10.684
	Roncador	1	1	—	—	11.251
	Engenheiro Beltrão	1	1	1	—	12.454
	Peabiru	1	1	—	—	13.346
	Mamborê	4	4	3	1	13.452
	Araruna	4	4	3	—	14.485
	Campo Mourão	8	8	8	—	103.432
Cascavel	Corbélia	1	1	—	—	17.470
	Cascavel	2	2	2	—	368.195
Cianorte	Terra Boa	1	1	—	—	17.568
Cornélio Procópio	Cornélio Procópio	1	1	1	—	47.918
Curitiba	Curitiba	20	20	15	—	1.829.718
Foz do Iguaçu	Missal	1	1	1	—	11.064
	Foz do Iguaçu	3	3	2	—	295.415
Francisco Beltrão	Nova Prata do Iguaçu	1	1	1	—	12.699
	Planalto	1	1	1	—	14.374
	Marmeleiro	1	1	1	—	15.901

Núcleo Regional de Educação	Município da Escola	Total Profs. (as)	Professores(as) em relação às práticas de Estudo do Meio (EdM) ou práticas correlatas			População Município
			EdM e práticas correlatas	EdM	Não realizam	
	Francisco Beltrão	5	5	2	—	101.666
Goioerê	Boa Esperança	3	3	3	—	4.558
	Janiópolis	1	1	—	—	5.870
	Juranda	2	2	2	—	7.771
	Tuneiras do Oeste	1	1	1	—	8.067
	Moreira Sales	1	1	1	—	11.175
	Ubiratã	1	1	—	—	22.750
	Goioerê	1	1	1	—	28.834
Guarapuava	Inácio Martins	1	1	1	—	9.670
	Pinhão	1	1	1	—	29.886
	Guarapuava	2	2	2	—	188.093
Ibaiti	Ibaiti	2	2	—	—	31.348
Irati	Irati	1	1	1	—	60.250
Ivaiporã	Lidianópolis	1	1	1	—	3.938
Jacarezinho	Carlópolis	1	1	1	—	16.905
	Jacarezinho	1	1	1	—	40.375
	Santo Antônio da Platina	2	1	1	1	44.369
Laranjeiras do Sul	Rio Bonito do Iguaçu	1	1	1	—	13.929
	Laranjeiras do Sul	3	2	1	1	32.227
Londrina	Jataizinho	1	1	—	—	11.813
	Sertanópolis	1	1	1	—	15.930
	Rolândia	1	1	1	—	71.670
	Londrina	8	8	8	—	577.965
Maringá	Atalaia	1	1	1	—	3.980
	Marialva	2	2	—	—	41.851
	Paiçandu	1	1	1	—	45.962
	Sarandi	1	1	1	—	126.455
	Maringá	16	16	13	—	425.657
Paranaguá	Guaraqueçaba	1	1	1	—	7.430
	Pontal do Paraná	1	1	1	—	31.425
	Matinhos	1	1	1	—	41.259
	Paranaguá	2	1	1	1	145.829
Paranavaí	Santo Antônio do Caiuá	1	1	1	—	2.493
	Paranacity	1	1	1	—	9.557
	Nova Esperança	1	1	1	—	27.685
	Paranavaí	1	1	1	—	95.001
Pato Branco	Clevelândia	1	1	1	—	15.070
	Palmas	1	1	1	—	48.247
	Pato Branco	2	2	2	—	96.836
Pitanga	Santa Maria do Oeste	1	1	1	—	9.934
	Palmital	1	1	1	—	13.033
	Pitanga	2	2	2	—	33.567

Núcleo Regional de Educação	Município da Escola	Total Profs. (as)	Professores(as) em relação às práticas de Estudo do Meio (EdM) ou práticas correlatas			População Município
			EdM e práticas correlatas	EdM	Não realizam	
Ponta Grossa	Ipiranga	1	1	1	—	14.142
	Castro	1	1	1	—	75.075
	Ponta Grossa	6	6	2	—	375.632
Telêmaco Borba	Curiúva	1	1	1	—	14.818
	Reserva	1	1	—	—	26.648
Toledo	Quatro Pontes	1	—	—	1	4.480
	Pato Bragado	1	1	1	—	5.733
	Mercedes	1	1	1	—	5.931
	Guaíra	1	1	1	—	34.874
	Marechal Cândido Rondon	1	1	1	—	55.018
	Toledo	2	1	1	1	160.701
Umuarama	Xambrê	1	1	—	—	5.798
	Francisco Alves	1	1	1	—	8.116
	Iporã	1	1	1	—	15.746
	Altônia	1	1	1	—	18.742
	Umuarama	5	4	3	1	117.095
União da Vitória	São Mateus do Sul	1	1	1	—	46.387
	União da Vitória	3	3	2	—	55.874
Wenceslau Braz	Sengés	1	1	1	—	19.710
TOTAL GERAL 30 NREs	**98 municípios**	**195 profs. (100%)**	**187 profs. (95,9%)**	**150 profs. (76,9%)**	**8 profs. (4,1%)**	

Faixa do nº habitantes dos municípios



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Questionário aplicado aos professores(as) de Geografia das escolas públicas do Paraná (n=195), 2021-2023. Dados populacionais: IBGE (2022).

Nota: O quadro apresenta os municípios organizados por Núcleo Regional de Educação (NRE), ordenados de forma crescente segundo o porte populacional. A escala cromática em degradê representa a população: tons mais claros indicam menor população e tons mais escuros, maior população, evidenciando a dispersão do Estudo do Meio no território paranaense, com presença registrada independentemente do porte municipal.

APÊNDICE C3 – INSTITUIÇÕES DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DOS(AS) DOCENTES RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO

Instituição na qual os(as) docentes que responderam ao questionário cursaram graduação e pós-graduação	Prof. (a) %
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	
UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná	25,6%
UEM - Universidade Estadual de Maringá	17,6%
UFPR - Universidade Federal do Paraná	10,8 %
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	8,5%
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa	8%
UEL - Universidade Estadual de Londrina	6,3%
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste	6,3%
UENP - Universidade Estadual do Norte Paranaense	2,3%
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1,1%
Total IES Públicas	86,4%
INSTITUIÇÕES PARTICULARES	
UNINTER - Centro Universitário Internacional	5,7%
UNIASSELVI - Centro Universitário Uniasselvi	4,5%
FAFIJAN - Faculdade de Jandaia do Sul	4%
FIES -Faculdades Integradas Espírita	3,4%
UNICESUMAR Educação Presencial e a Distância	3,4%
PUCPR - Pontifícia Universidade Católica	1,7%
UNIPAR - Universidade Paranaense	1,7%
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná	1,7%
FACIBEL - Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão	1,1%
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná	1,1%
CLARETIANO- Centro Universitário Claretiano.	0,6%
FACIBRA - Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz	0,6%
FACIPAL -Faculdades Integradas Católicas de Palmas	0,6%
FAFIMAN - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari	0,6%
FESC - Fundação de Ensino Superior de Clevelândia	0,6%
UNC - Universidade do Contestado	0,6%
UNIANDRADE - Centro Universitário Campos de Andrade	0,6%
UNICAMPO - Faculdade União de Campo Mourão	0,6%
UNIFIL - Centro Universitário Filadélfia	0,6%
UNIFIO - Faculdade Integrada de Ourinhos	0,6%
UNIGUAÇU - União de Ensino Superior do Iguaçu	0,6%
UNINA- Faculdade Unina	0,6%
UNIVALE - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí	0,6%
UNOESC - Universidade Comunitária do Oeste de Santa Catarina	0,6%
Total IES Particulares	**37,5%**

Fonte: Questionário respondido pelos(as) docentes (Questão 13). Do total de 195 respondentes, 176 informaram a instituição de formação e 19 não informaram (N=195; n=176). Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – MATERIAIS RELACIONADOS ÀS ENTREVISTAS COM OS(AS) DOCENTES

APÊNDICE D1 – EXEMPLOS DA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

- **Sumário da organização**

ENTREVISTA_ESTUDO DO MEIO E TRABALHO DE CAMPO – PROF. A. 1
PERFIL DO PROFESSOR (De acordo com o questionário) 2
I. ESCOLA 3
II. ESTUDO DO MEIO 3
2.1 Conceito de Estudo do Meio 3
2.2 Estudo do Meio x Caminhadas na Natureza (Parceria com a Emater) 4
2.3 Estudo do meio x estudo da lavoura e os ciclos x realidade dos alunos da escola do campo 4
2.4 Estudo do meio x meio urbano 5
2.5 Autonomia docente x apoio da escola e da família x interdisciplinaridade 6
2.6 Dificuldades 6
2.7 Inclusão de alunos com necessidades especiais 7
2.8 Aprendizagem e aula de campo 7
2.9 Aula de campo, pesquisa e uso orientado da Tecnologia 8
Uso orientado da tecnologia e trabalhos colaborativos 8
Pesquisa em livros e na Internet: dificuldades no meio rural 8
Período da pandemia 9
III. ESTUDO DO MEIO: CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIDADE, PROJETOS E FORMAÇÃO DOCENTE 10
3.1 Currículo e interdisciplinaridade 10
A maioria das escolas não trabalham com o Estudo do Meio e a aula de campo 10
Importância do estudo do meio no currículo, para vida 10
Nova BNCC, interdisciplinaridade x formação docente 11
Estudo do Meio e Projeto de Vida 12
3.2 Formação docente x organização do estudo do meio 12
Graduação, prática docente, formação continuada 13
Parceria com a IES - Estágio supervisionado e a continuidade do Estudo do Meio 13
Caderno de campo e registro do trabalho 14

ENTREVISTA-ESTUDO DO MEIO-PROFESSOR-K

I. EMPATIA ENTRE PROFESSOR X COMUNIDADE ESCOLAR E A REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DO ESTUDO DO MEIO NA ESCOLA [Valorização Profissional? Apoio? Questões formativas? Topofilia? Topofobia? 2

1.1. A empatia entre professor e o meio escolar pode influenciar no trabalho pedagógico e no estudo do meio com os alunos? 2

1.2. Estudo do meio e aula de campo - importância do apoio da escola ao professor 3

DIFERENÇA ENTRE AULA DE CAMPO E ESTUDO DO MEIO, e a relação do professor com a escola 3

PLANEJAMENTO E REGISTRO do estudo do meio – importância do apoio da escola e da formação continuada 4

O PERÍODO DE PANDEMIA - o Estudo do Meio e a reinvenção do trabalho pedagógico com as novas tecnologias e as aulas remotas via Meet. 6

O PÓS-PANDEMIA e a mudança de escola 7

A importância do APOIO da escola, da equipe pedagógica, da direção, dos demais professores na organização do Estudo do Meio com aula de campo 8

1.2. A dificuldade do trabalho INTERDISCIPLINAR 9

II. O FUTURO DO ESTUDO DO MEIO X TECNOLOGIA 9

2.1. Uso pedagógico da tecnologia 9

2.2. Interesse na utilização da tecnologia na escola e em sua formação continuada, no mestrado x dificuldade para conciliar estudo e trabalho 10

III. INCLUSÃO 11

3.1. Inclusão social – alunos com dificuldades financeiras para ir a campo 11

3.2. Inclusão de alunos com necessidades especiais 11

3.3. Inclusão - alunos com questões de indisciplina 11

IV. ESTUDO DO MEIO E FORMAÇÃO DOCENTE 12

4.1. Profissionalização docente 12

4.2. Aprendizagem sobre como realizar o estudo do meio e aula de campo 12

V. PERSPECTIVAS PARA O FUTURO DO ESTUDO DO MEIO E INSERÇÃO NO CURRÍCULO OFICIAL 13

APÊNDICE D2 – ESCOLAS NAS QUAIS OS(AS) PROFESSORES(AS) ENTREVISTADOS(AS) TRABALHAM OU TRABALHARAM

Escola	Localização	Município	Nº Turmas Ano/23	Nº Matrículas Ano/23	Ensino
1	Urbana, Bairro	Município 1	25	777	EE, EM, EF
2	Urbana, Bairro	Município 2	16	281	EE, EF, EM, EM-I, EM-EPT
3	Urbana, Bairro	Município 2	37	895	EE, EF, EM, EM-I
4	Urbana, Bairro	Município 2	35	850	EE, EF, EM, EM-I, EM-EPT
5	Urbana, Bairro	Município 2	28	211	EE, EF, EM, EM-EPT
6	Urbana, Bairro Central	Município 2	48	1204	EE, EF, EM
7	Urbana, Centro	Município 2	75	1921	EE, EF, EM, EM-I, EM-EPT
8	Urbana, Centro	Município 2	67	1967	EE, EF, EM, EM-I, EM-EPT
9	Esc. do Campo; Urbana	Município 2	13	122	EE, EF, EM
10	Urbana, Bairro	Município 3	70	1831	EE, EF, EM, EM-EPT
11	Urbana, Centro	Município 3	177	5336	EE, EF, EM, EM-I, EM-EPT
12	Esc. do Campo, Urbana	Município 4	14	172	EE, EF, EM, EM-I
13	Urbana, Bairro	Município 5	28	721	EE, EF, EM, EM-EPT
14	Esc. do Campo, Urbana	Município 6	29	678	EE, EF, EM, EM-EPT
15	Urbana, Centro	Município 7	29	596	EE, EF, EM-I
16	Urbana, Bairro	Município 8	50	1287	EE, EF, EM-EPT, EM-EJA,
17	Esc. do Campo, Urbana	Município 9	5	71	EF
18	Urbana, Distrito	Município 10	8	108	EI, e EF
19	Urbana, Bairro	Município 11	21	484	EE, EF-I, EM-I
20	Urbana, Bairro	Município 11	47	1155	EE, EF, EM, EM-EPT
21	Urbana, Bairro	Município 11	23	626	EE, EF, EM
22	Urbana, Bairro	Município 11	121	3678	EE, EF, EM, EM-I, EM-EPT
23	Urbana, Bairro	Município 11	42	967	EE, EF, EM
24	Urbana, Centro	Município 11	36	400	EF-I, EM
25	Urbana, Centro	Município 12	29	577	EI, EF
26	Urbana, Bairro	Município 13	28	650	EE, EF-I, EM
27	Urbana, Centro	Município 14	57	1209	EE, EF, EM, EM-EPT
28	Esc. do Campo/ Rural	Município 14	2	20	EF Multianos
29	Esc. do Campo/ Urbana,	Município 15	11	161	EF, EM, EM-I
30	Urbana, Bairro	Município 16	38	987	EE, EF, EM, EM-EPT

EE= Educação Especial; EI=Educação Infantil; EF= Ensino Fundamental, EF-I= Ensino Fundamental Integral; EM= Ensino Médio; EM-I= Ensino Médio Integral; EM-EPT= Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Organizado por Malysz, 2023. Fonte: Entrevista concedida pelos(as) professores(as) e dados do SAE disponibilizados em Consulta Escolas. Acesso em 10 de dez. de 2023. *Os municípios foram codificados para preservar o anonimato dos(as) participantes*

http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=55rGw-ugs_ki7BPUkUBaHgMxjUOTK4-i4BtV7bc4.sseed75003?windowId=2b5&idNav=

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

ANEXO A1 – REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação

ANEXO II da RESOLUÇÃO N. º 406/2018 – GS/SEED

REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Eu Sandra Terezinha Malysz RG n.º 6149702-1, doutoranda do curso de Pós Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá-UEM (PGE/UEM), Matrícula n.º PG 54121, venho por meio deste requerer autorização para realizar pesquisa nos estabelecimentos vinculados a esta Pasta conforme quadro abaixo.

CONCEDENTE	
Órgão	Secretaria de Estado da Educação
CNPJ	76.416.965/0001-21
Endereço	Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
Município	Curitiba
CEP	80.240-900
Telefone	(41) 3340-1500
Sítio	www.educacao.pr.gov.br
Representada por	Ivete Keiko Sakuno Carlos
Cargo/Função	Chefia do NRE de Campo Mourão

CEDENTE	
Instituição de Ensino responsável pela pesquisa	Universidade Estadual de Maringá - UEM
CNPJ	79151312000156
Endereço	Av. Colombo, 5790 - Jd. Universitário
Município	Maringá - PR
CEP	CEP 87020-900
Telefone	(44) 3011-4040
e-mail	sec-gre@uem.br
Representada por	Claudivan Sanches Lopes
Cargo/Função	Coordenador do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universisdade Estadual de Maringá – PGE/UEM.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação

PESQUISADOR	
Nome	Sandra Terezinha Malysz
RG	6149702-1
CPF	88356922968
Endereço	Rua Roberto Brezinski, 2391
Município	Campo Mourão -PR
CEP	87302-200
Telefone (com DDD)	(044) 998161926
Celular (com DDD)	(044) 998161926
e-mail	sandratmalysz@gmail.com; sandramalysz@hotmail.com

Curitiba, 01 de Outubro de 2021.

Sandra Terezinha Malysz
Nome e assinatura do Pesquisador (a)

ANEXO A2 – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NAS ESCOLAS

PROTOCOLO INTEGRADO DO ESTADO
Fls. 76
Mov. 19

PARANÁ
GOVERNO
DO ESTADO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DEDUC

Ao Comitê de Ética em Pesquisa

Declaramos que a Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná está de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Estudo do meio e educação geográfica: contribuição à prática e formação docente", a ser realizado pela pesquisadora Sandra Terezinha Malysz nas escolas de Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio e NREs do Paraná, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá-UEM.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores e técnicos, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009. Da mesma forma, temos ciência que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá-UEM.

Curitiba, 04 de novembro de 2021.

(assinado eletronicamente)
Roni Miranda Vieira
Diretor de Educação
Decreto n.º 4.717/2020

ANEXO A3 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDO DO MEIO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONTRIBUIÇÃO À PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE
Pesquisador: CLAUDIVAN SANCHES LOPES
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 52804121.0.0000.0104
Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.116.137

Apresentação do Projeto:
O projeto em questão aborda a pesquisa qualitativa, envolvendo pesquisas em referenciais teóricos-bibliográficos e pesquisa de campo com questionários e entrevistas com professores da Educação Básica a fim de compreendermos a organização de atividades de Estudo do Meio na educação geográfica, e também com abrangência interdisciplinar. A pesquisa com os questionários ocorrerá de forma on-line, pelo Google Forms, e abrangerá a princípio, professores de geografia dos municípios dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) de Campo Mourão e de Maringá, podendo se estender a municípios de outros NREs do Estado do Paraná. A partir dos dados coletados, um grupo menor de professores será selecionado para realizarmos entrevistas, que poderão ocorrer de forma on line ou presencial. Pretendemos também realizar entrevistas com profissionais responsáveis por projetos de ensino em NREs e em instituições escolares. E a partir disto, propormos um delineamento teórico metodológico que contribua com prática do Estudo do Meio na educação escolar no estudo de temas geográficos, a exemplo do estudo da cidade.

Objetivo da Pesquisa:
Compreender a realização do Estudo do Meio na Educação Escolar e apresentar um delineamento teórico metodológico para o planejamento e a realização dos estudos do meio na educação geográfica.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Continuação do Parecer: 5.116.137

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho será desenvolvido por meio da de pesquisa qualitativa. Os sujeitos da pesquisa serão professores da educação básica. Entre os instrumentos de investigação e coleta de dados utilizaremos a pesquisa bibliográficas e documental, a pesquisa exploratória e o trabalho colaborativo. Será discutida as possiblidades do ensino-aprendizagem da Geografia a partir do Estudo do Meio, com base nas pesquisas teóricas e exploratórias, com: a proposição de um caminho teórico-metodológico para compreensão de aspectos da cidade a partir do Estudo do Meio; a organização de um referencial teórico-metodológico do Estudo do Meio para compreensão geográfica da cidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise realizada e as informações constantes nos arquivos anexados, baseado na legislação vigente, esse Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos se manifesta pela aprovação do projeto de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

OBSERVAÇÃO: Recomenda-se que nenhum dado seja coletado junto aos sujeitos da pesquisa antes da aprovação do protocolo por este Comitê.

Orienta-se, também a inclusão do horário de funcionamento do COPEP-UEM, conforme consta no endereço:http://www.ppg.uem.br/index.php/etica-biosseguranca/copep

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Continuação do Parecer: 5.116.137

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1829935.pdf	22/10/2021 14:28:19		Aceito
Outros	Justificativa_Autoriz_Pesquisa.pdf	22/10/2021 14:26:45	SANDRA TEREZINHA	Aceito
Outros	Entrevista_professores.pdf	18/10/2021 16:44:45	SANDRA TEREZINHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_Correto.pdf	18/10/2021 16:23:42	SANDRA TEREZINHA MALYSZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Sandra.pdf	14/10/2021 16:12:42	SANDRA TEREZINHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_STM_Comite_etica.pdf	13/10/2021 19:28:08	SANDRA TEREZINHA MALYSZ	Aceito
Outros	Questionario_para_professores.pdf	06/10/2021 17:51:29	SANDRA TEREZINHA	Aceito
Declaração de concordância	TermoconcordanciaNRE.pdf	06/10/2021 17:38:03	SANDRA TEREZINHA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MARINGA, 20 de Novembro de 2021

Assinado por:
Maria Emília Grassi Busto Miguel
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

ANEXO B – DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Mapa com a espacialização dos Núcleos Regionais de Educação no Paraná

Números da Educação no Estado do Paraná **(novembro, 2021)**	
Núcleos Regionais de Educação	32
Municípios	399
Escolas Estaduais	2.087
Turmas da Rede Estadual	54.840
Matrículas da Rede Estadual	1.281.286

Organizado por Malysz, 2023. Fonte: PARANÁ. Consulta Escolas. SEED/PR. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf Acesso em 08 de dez. de 2023.

Cargo De Professores(as) Na Disciplina Geografia Na Secretaria De Estado Da Educação Do Paraná no mês de novembro de 2021.		
Total de Cargos	20 Horas	40 Horas
4493	**4169**	**324**

Organizado por Malysz, 2023. Fonte: PARANÁ. Consulta Escolas. SEED/PR. SAE. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf, Acesso em 10 de nov. de 2023.