

O Estudo do Meio como prática pedagógica intercultural no ensino de Geografia

A Study of the Environment as an intercultural pedagogical practice for teaching Geography

Diogo Jordão
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)
Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro- Brasil

Resumo

As lutas contra as discriminações e desigualdades têm pressionado a Escola a superar o seu caráter monocultural e homogeneizador. A Interculturalidade Crítica aparece, então, como uma concepção de didática capaz de contribuir para a construção de uma educação e de uma sociedade verdadeiramente democráticas, articulando igualdade e o reconhecimento das diferenças culturais. Nesse contexto, mediante pesquisa bibliográfica e discussão teórica, busca-se analisar o Estudo do Meio como uma prática pedagógica que possibilita a concretização da Educação Intercultural Crítica no ensino de Geografia. A análise realizada considera que o Estudo do Meio favorece a interculturalidade crítica, propiciando a adoção das diferenças socioculturais como elementos centrais do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Intercultural Crítica; Geografia; Estudo do Meio.

Abstract

The struggles against discrimination and inequalities have pressured Schools to overcome their monocultural and homogenizing character. Critical Interculturality appears as a didactic concept capable of contributing to the construction of real democratic education and society, joining equality and the recognition of cultural differences. In this context, through bibliographic research and theoretical discussion, the present work seeks to analyze the Study of the Environment as a pedagogical practice which enables the realization of Critical Intercultural Education for teaching Geography. The analysis carried out allows us to consider that the Study of the Environment favors critical interculturality, as it favors adopting sociocultural differences as a central element of the educational process.

Keywords: Critical Intercultural Education. Geography. Environmental Studies.

Introdução

As lutas empenhadas por diferentes grupos socioculturais marginalizados vêm pressionando a Educação a assumir uma nova postura diante das desigualdades e discriminações por eles sofridas. As diferenças étnicas, raciais, de gênero, sexualidade, religião e de modos de vida rurais e urbanos, entre outras, são trazidas às salas de aula pelos alunos e se expressam, muitas das vezes, na forma de conflitos. Todavia, com um caráter monocultural e homogeneizador, historicamente, a escola atua desconsiderando e suprimindo as identidades socioculturais dos estudantes.

A distância entre o processo educativo e as experiências socioculturais dos alunos limita a formação de saberes geográficos locais, pouco contribuindo para a formação dos cidadãos que, pela luta, buscam o reconhecimento das suas práticas sociais e culturais na vida coletiva e pública (OLIVEIRA, 2020). Além disso, favorece-se “o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola” (CANDAU, 2016, p. 816).

Diante dessa problemática, a interculturalidade tem aparecido nas pesquisas educacionais como uma concepção de didática capaz de romper com a cultura escolar monocultural e homogeneizadora, concretizando uma educação que valoriza as diferenças. No entanto, ainda há muitas dificuldades a serem superadas para que sejam realizadas práticas curriculares interculturais nas instituições educacionais brasileiras (COELHO; QUADROS, 2018).

Importa ressaltar que a interculturalidade na educação não pode ser reduzida à simples visibilização dos diferentes grupos e sujeitos. Ela deve ser realizada na sua concepção crítica, questionando as relações de poder presentes nas interações sociais entre aqueles que são diferentes. Isso é o que defende a professora Vera Candau (2020a), que considera a Educação Intercultural Crítica essencial à afirmação de sociedades verdadeiramente democráticas, que articulem igualdade e o reconhecimento das diferenças culturais.

A Geografia Escolar tem fundamental importância nesse processo, pois possibilita aos discentes uma compreensão mais aprofundada sobre o mundo e a construção de uma consciência transformadora da realidade. No entanto, essa concepção não se encaixa em um modelo educativo padronizado e padronizador, com currículos fechados e práticas tecnicistas e focalizadas, exclusivamente, no conteúdo do livro didático da disciplina. É necessário que o

professor planeje a sua prática, baseando-se na compreensão do papel do ensino de Geografia e nas condições concretas nas quais ele se realiza (CAVALCANTI,1993).

O Estudo do Meio se apresenta como uma prática que vai ao encontro dessa concepção de educação geográfica, pois condiz com a adoção de uma postura profissional autônoma, cujo trabalho educativo considera o contexto socioespacial e a análise das reais necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Segundo Lopes e Pontuschka (2009), esse método de ensino proporciona aos alunos e professores uma imersão direcionada na complexidade de um determinado espaço geográfico, a fim de verificar e de produzir novos conhecimentos. Nele, os estudantes protagonizam o processo de ensino-aprendizagem à luz dos contextos e experiências vividas.

Diante do exposto, o presente trabalho busca analisar o Estudo do Meio como uma prática pedagógica que possibilita a concretização da Educação Intercultural Crítica no ensino de Geografia. O estudo, que se baseia em pesquisa bibliográfica e discussão teórica, está dividido em duas partes. A primeira visa compreender o que é a interculturalidade e a sua construção como ferramenta pedagógica. A perspectiva crítica da Educação Intercultural será objeto de maior aprofundamento, tendo como base a produção teórica da professora Vera Candau, principal referência nesse campo de pesquisa no Brasil. A partir daí, na segunda parte do trabalho, discutiremos as possibilidades e contribuições do Estudo do Meio para a prática intercultural no ensino de Geografia.

Educação Intercultural Crítica: uma abordagem teórica

O Brasil e a América Latina têm como uma das suas principais características a diversidade étnico-cultural. Todavia, historicamente, a convivência entre os diferentes grupos culturais não se deu de forma harmônica. Essas relações sempre foram permeadas pelo racismo e discriminação sofridos, destacadamente, pelos povos indígenas e negros.

Desde a segunda metade do século XX, no bojo das lutas pela construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural, a interculturalidade vem se apresentando como parte desse esforço. O seu surgimento se deu no final da década de 1980 e se materializa com as políticas de educação intercultural bilíngue, demandadas e promovidas pelos povos indígenas latinos (WALSH, 2012).

Destaca-se, inicialmente, que a interculturalidade não consiste em uma produção teórica advinda da academia, mas construída a partir do lugar político dos movimentos

O Estudo do Meio como prática pedagógica intercultural no ensino de Geografia

indígenas e de outros grupos subalternos. Logo, ela não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nas perspectivas da modernidade, assim como também não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico.

A interculturalidade faz parte de um pensamento “outro”, em contraste com aquele que sustenta o conceito de multiculturalismo, que “instala e torna visível uma geopolítica do conhecimento que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido ‘universal’ das sociedades multiculturais e do mundo multicultural” (WALSH, 2019, p. 20). Empregada frequentemente pelo Estado e demais setores hegemônicos, a concepção multiculturalista apenas reconhece a diversidade da sociedade e a necessidade de manter a unidade, sem, no entanto, enfrentar a desigualdade social e a estrutura social e institucional que a sustenta.

Cada vez mais conhecido, o termo “interculturalidade” vem sendo aplicado em variados contextos e com interesses sociopolíticos antagônicos, de modo que, geralmente, a compreensão do conceito é ampla e difusa. Diante disso, para explicar o uso contemporâneo e conjuntural, assim como o significado da interculturalidade, Walsh (2011; 2012b) apresenta três perspectivas da interculturalidade: relacional, funcional e crítica.

A interculturalidade relacional se refere às trocas culturais, que podem ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade. A histórica miscigenação e os sincretismos entre povos indígenas, afrodescendentes e brancos que construíram a “identidade nacional” indicariam que a interculturalidade sempre existiu na América Latina. Todavia, essa perspectiva não desvenda as estruturas da sociedade que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade, naturalizando o racismo e as discriminações vividos por determinados grupos.

Já a interculturalidade funcional pressupõe o reconhecimento da diversidade cultural pelo Estado, com a inserção das “minorias” na estrutura social vigente, sem, no entanto, considerar as bases que sustentam as desigualdades sociais e culturais. O que se busca é o controle dos conflitos étnicos e a preservação da estabilidade social, condições funcionais à expansão do neoliberalismo.

Por fim, ao contrário das perspectivas anteriores que buscam naturalizar as relações culturais e incorporar o que é diferente dentro da matriz hegemônica e dominante, a interculturalidade crítica surge a partir dos grupos subalternizados e denuncia o caráter político, social e conflitivo dessas relações e estruturas que colocam os brancos como

superiores aos indígenas e negros. Nesse sentido, constitui-se uma prática contra-hegemônica, que visa reverter a lógica racial, moderno-ocidental e colonial que legitima algumas culturas e inferioriza outras. Sendo assim,

La interculturalidad entendida críticamente aun no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende más como verbo: ‘interculturalizar’; como estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación; como ‘interculturalización’ en condiciones que propician el respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aun más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico – de saberes y conocimientos - que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización, discriminación (WALSH, 2011, p. 102).

Depreende-se, pois, que a interculturalidade crítica não pode ser reduzida a uma simples fusão de elementos, tradições ou práticas culturalmente diferentes. Ao romper com a lógica de uma cultura dominante e outras subordinadas, ela reforça aquelas identidades tradicionalmente excluídas para construir uma convivência de respeito e legitimidade entre todos os grupos sociais.

Trata-se de uma construção cujo foco vai além das populações afrodescendentes ou indígenas, mas a todos os setores. O seu alcance se dá por novas políticas, práticas, valores e ações sociais construídas em meio a processos de formação coletiva, nos quais interagem membros de diversas culturas, com os seus modos próprios de ser e estar no mundo (WALSH, 2009).

Nesse sentido, a autora defende que a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica:

la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (WALSH, 2010, p. 92).

Vera Candau (2020) afirma que a escola possui um caráter homogeneizador e monocultural, trabalhando em uma lógica que suprime as diferenças. Essas são encaradas como problemas a serem superados e não como riquezas a serem incorporadas ao processo formativo. O que resulta daí é uma escola afastada dos universos simbólicos e dos contextos em que se inserem os seus diferentes atores. Não se trata de uma questão recente ou

O Estudo do Meio como prática pedagógica intercultural no ensino de Geografia

pontual, mas se relaciona ao processo de construção dos estados nacionais no continente latino-americano, que:

supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154).

Dessa forma, a autora defende repensar os objetivos educacionais pretendidos, rompendo a tendência padronizadora das práticas pedagógicas e considerando os diferentes sujeitos, saberes, práticas e linguagens que permeiam o dia a dia das instituições. Deve-se atuar no sentido de valorizar as diferenças, mediante o empoderamento dos grupos historicamente inferiorizados, avançando, assim, no sentido de construir uma sociedade verdadeiramente democrática, com relações igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais.

O que se propõe é uma “concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2020, p. 36). Não se trata, portanto, de simplesmente reconhecer e adotar uma postura celebratória da diversidade em uma perspectiva superficial e reducionista das relações interculturais. A perspectiva intercultural crítica visa:

promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2020, p. 38).

A Educação Intercultural Crítica, defendida pela autora (CANDAU, 2013; 2019; 2020), tem como base algumas categorias básicas: sujeitos e atores, conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas.

Questionando a visão essencializada das identidades, essa perspectiva busca fomentar os processos de empoderamento dos sujeitos e atores historicamente subalternizados, a construção da autoestima e o estímulo à construção da autonomia, visando a emancipação social. Para tanto, é necessário que as práticas dos educadores partam do reconhecimento das diferenças presentes nos ambientes educativos, no sentido de romper a homogeneização que reforça o caráter monocultural das culturas escolares. Importa, portanto, haver a valorização das histórias de vida, a construção das identidades culturais, os reconhecimentos e trocas mútuas, assim como o estímulo para que docentes e discentes se questionem quem

eles situam nas categorias “nós” e os “outros”. A interação da escola com os diferentes grupos presentes no território certamente irá favorecer uma dinâmica escolar aberta, inclusiva e participativa, conforme defende a autora.

Romper com a concepção de escola monocultural pressupõe que os conhecimentos nela reconhecidos compreendam não apenas aqueles sistematizados, considerados universais e científicos. Conforme Candau (2019, p. 281), “existem outros conhecimentos, produções dos diferentes grupos socioculturais, referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo”. No desenvolvimento de currículos interculturais, esses conhecimentos e saberes concebidos como particulares e assistemáticos, devem ser reconhecidos mediante práticas que estimulem o diálogo entre eles, assumindo os conflitos que emergem desta interação.

Como já demonstrado, as práticas socioeducativas devem ser coerentes com os objetivos da interculturalidade crítica. Logo, não cabem nesse processo as dinâmicas padronizadas, desvinculadas dos contextos socioculturais dos sujeitos participantes. A diferenciação pedagógica se torna essencial, não apenas no sentido de considerar os aspectos psicológicos de cada discente, mas incorporando as suas distintas expressões culturais. Para tanto, exige-se a diversificação de materiais pedagógicos e a multiplicação dos espaços e tempos de ensinar e aprender. Também contribuem, nesse sentido, as diversas linguagens e mídias, que configuram as identidades das crianças e jovens. Isso não se trata de incorporar algo que está fora da escola, mas de reconhecer e favorecer experiências de produção de diferentes linguagens e expressões culturais, mediante os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.

Por fim, a interculturalidade crítica busca a democratização da sociedade por políticas públicas, que garantam igualdade aos diferentes sujeitos socioculturais. Para isso, são reconhecidos os movimentos sociais que se mobilizam em torno de questões de afirmação dos grupos inferiorizados, defendida a articulação entre as políticas de reconhecimento e redistribuição e apoiadas as políticas de ação afirmativa. Na esfera da didática, é considerado o contexto político-social em que se realizam as práticas educativas e, por essas, busca-se articular igualdade e diferença. Em outras palavras, são reconhecidas e valorizadas as diferenças culturais, afirmando a sua relação com o direito à educação para todos, conforme explica a autora.

O Estudo do Meio como prática pedagógica intercultural no ensino de Geografia

Enfim, a efetivação da Educação Intercultural Crítica implica mudanças estruturais no modelo de escola que existe hoje no Brasil. Trata-se de uma tarefa em longo prazo, mas que pode ser colocada em prática desde já. De imediato, é preciso que se reconheça o caráter desigual e discriminador da educação e de cada um de nós. A partir daí, faz-se mister valorizar as diferenças culturais e a sua capacidade de promover processos educacionais potenciadores dos diferentes sujeitos envolvidos. Entretanto, isso não se limita a atividades realizadas de maneira estereotipada e superficial em datas previstas no calendário escolar. “Trata-se de um enfoque global, que deve afetar a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do(a) professor(a), a relação com a comunidade, etc” (CANDAUI, 2019, p. 285).

O Estudo do Meio como prática intercultural no ensino de Geografia

Historicamente, o Estudo do Meio se apresenta como um método de ensino que se opõe ao caráter tradicional e excludente da escola. Pontuschka (2004) explica que as escolas anarquistas foram as primeiras do país a introduzir esse tipo de prática. No contexto do início do processo de industrialização no Brasil, as pesquisas de campo objetivavam que os alunos refletissem sobre as desigualdades e injustiças, a fim de promover mudanças. Todavia, o movimento anarquista passou a incomodar o poder, tendo as suas escolas fechadas.

Na década de 1960, algumas escolas com currículos especiais permitiram a realização do Estudos do Meio. Esses eram organizados por professores com ideais libertários, ligados a partidos de esquerda, com o objetivo de construir uma sociedade socialista. No entanto, contrariando os princípios da ditadura militar, essas escolas foram fechadas. Posteriormente, no interior dos movimentos de resistência, no final da década de 1970, os professores reavaliaram os currículos e repensaram as práticas pedagógicas, de modo que o Estudo do Meio retornou à agenda dos educadores.

Ao contrário do que muitos pensam, o Estudo do Meio não consiste em um simples passeio com o intuito de tornar o ensino menos chato. Essa metodologia deve ser desenvolvida mediante objetivos bem definidos e um planejamento flexível, mas considerando algumas etapas, princípios e ações que a estruturam. Tais aspectos são apontados nos trabalhos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Lopes e Pontuschka (2009) e serão, brevemente, descritos a seguir:

- a) O encontro dos sujeitos sociais: diz respeito à reflexão coletiva inicial sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e o desejo de melhorar a formação do

aluno a partir de um currículo mais próximo dos seus interesses e da realidade vivida, fugindo do controle das instâncias administrativas superiores. Assim, é definido o objeto da pesquisa e se realiza o planejamento das ações.

b) A opção pelo espaço e tema a serem estudados: na Educação Básica, importa considerar o estágio de desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, além de aspectos de logística e segurança. A escolha se efetiva mediante a observação de fatores como a existência de elementos que contemplem os objetivos das disciplinas envolvidas, além de uma preparação prévia, com a definição das tarefas que serão desenvolvidas, o percurso e o transporte necessário. Uma prévia visita ao local é imprescindível.

c) A definição dos objetivos e o planejamento: em primeiro lugar, deve-se discutir os objetivos da própria metodologia do estudo do meio. Posteriormente, “a partir de problemas que são comuns a professores e a alunos e, mais amplamente, pelo exame do contexto no qual uma determinada comunidade está inserida, que os objetivos deste trabalho pedagógico devem ser formulados” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 181).

d) A elaboração do caderno de campo: deve ser realizada com a participação dos alunos, pois isso contribui para despertar o espírito investigativo e crítico. O recurso deve conter a capa, o percurso, o cronograma das atividades, textos e mapas de apoio, o roteiro das entrevistas, assim como espaços para anotar e desenhar.

e) O trabalho de campo: é o momento do diálogo com o espaço, com a história, com as pessoas e outros elementos enriquecedores. Por ele se pretende conhecer mais sistematicamente a maneira como determinada comunidade organiza a sua existência, além de compreender as suas necessidades, desejos e lutas. Os envolvidos podem lançar mão de entrevistas, coleta de documentos, materiais diversos, além de registros em fotografias, filmagens, poemas, músicas e desenhos.

f) A sistematização dos dados coletados no trabalho de campo: com o retorno à sala de aula, inicia-se um cuidadoso processo de sistematização de todo o material obtido e registrado. De início, conduz-se uma exposição livre das sensações experimentadas, possibilitando que surjam novas compreensões. O momento seguinte é o da construção do conhecimento, pensando coletivamente o que revela o conjunto dos

O Estudo do Meio como prática pedagógica intercultural no ensino de Geografia

registros. Isso pode resultar em produtos como videodocumentários, um mural, um jornal ou um site.

g) A avaliação e a divulgação dos resultados: a avaliação serve para apreciar os resultados, aprimorar os processos e, se necessário, redefinir os objetivos. É importante que a equipe tenha a preocupação ética e política de divulgar os resultados às comunidades dos lugares estudados, para que os possíveis benefícios da pesquisa não se limitem à sala de aula.

Diante dessas características, Lopes e Pontuschka (2009) afirmam que o Estudo do Meio se opõe a uma concepção de educação tecnicista, regulada externamente e sujeita a uma avaliação homogeneizadora. Ao contrário, preconiza-se a construção de um projeto educativo que pressupõe uma relativa autonomia dos professores e das escolas no processo de construção de um currículo orientado aos interesses da sua comunidade.

Não se trata, portanto, de uma mera visita, como muitas vezes é realizada, para conhecer lugares e comunidades “exóticas”. Ao contrário, se prevê a preparação de uma atitude investigativa durante toda a atividade. Conforme Fernandes (2013, p. 129):

Essa abordagem pressupõe um processo de construção conjunta, de elaboração teórica, de preparação para as atividades de campo, de questionamentos, capaz de propiciar que os alunos conheçam o sentido da tarefa que realizam e que cada um se reconheça nessa implicação problematizadora. Assim, a busca da construção e do conhecimento de um determinado conceito dá-se a partir de uma necessidade sentida.

Ao ser desenvolvida conforme os seus históricos e princípios político-sociais de combate às desigualdades e injustiças, em oposição à escola tradicional homogeneizadora, o Estudo do Meio se apresenta como uma prática socioeducativa coerente aos objetivos da Educação Intercultural Crítica. A sua realização contribui para romper com o caráter monocultural da escola, cujas ações padronizadas não conversam com a identidade dos estudantes, nem com o contexto sociocultural no qual são realizadas. Segundo Candau (2019, p. 282), “a Educação Intercultural Crítica supõe ‘desengessar’ a sala de aula, multiplicar espaços e tempos de ensinar e aprender”.

Embora possa ser realizada de maneira interdisciplinar, para o professor de Geografia, em específico, essa prática possibilita uma abordagem da totalidade do espaço geográfico, podendo ser adotada no trabalho com diversos conceitos e conteúdos da disciplina. A depender do município, diversos são os “meios” para a realização desse tipo de estudo: o entorno da escola, assim como as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas,

periféricas e, até mesmo, rurais. No entanto, é importante que se tenha os objetivos de aprendizagem bem definidos.

Ao propor essa atividade, o docente não deve enxergar as suas turmas como blocos homogêneos, mas como grupos de sujeitos com prováveis culturas e origens diversas. Deve-se observar o contexto socioespacial em que a escola se localiza, assim como os problemas daquele lugar e dos lugares de origem dos alunos, já que muitos deles moram distante da escola. Assim, a proposição do Estudo do Meio certamente tornará o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os discentes.

Quando saem à campo, alunos e professores incorporam uma postura investigativa e de espírito científico, tendo aguçadas as suas capacidades de observação, interpretação, sistematização e o estabelecimentos de relações entre os fenômenos observados. Mediante o contato direto com os territórios e os diferentes sujeitos, os discentes e docentes entrarão em contato com conhecimentos que, certamente, não estão presentes nos livros didáticos (FERNANDES, 2013).

Em geral, os livros de Geografia trazem mapas e representações de espaços e processos distantes da realidade dos alunos. Em um país de grande extensão territorial como o Brasil, com enorme diversidade cultural e profundas desigualdades, isso se torna um problema para os educadores que buscam desenvolver um ensino calçado nos princípios da interculturalidade crítica. Nesse contexto, o Estudo do Meio se torna uma importante ferramenta.

Callai (2020) afirma que a leitura da realidade a partir da pesquisa em Geografia contribui para compreender o mundo em que se vive com um novo olhar, que permita perceber não apenas a aparência, mas a essência do que se vê. Para tanto, ao realizar esse exercício de investigação, deve-se ir além da observação das paisagens. Mediante o contato com as pessoas, o aluno deve buscar reconhecer as relações sociais e a cultura do lugar, identificando, inclusive, a existência de uma cultura hegemônica e de outras diversas que existem ali.

Lopes e Pontuschka (2009) afirmam que a metodologia proporciona o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade da realidade social. Ao compreender e desvelar as injustiças sociais, o Estudo do Meio se torna um importante instrumento para superá-las e, assim, alcançar a cidadania completa. Essa

O Estudo do Meio como prática pedagógica intercultural no ensino de Geografia

compreensão vai ao encontro do pensamento de Ruy Moreira (1982), segundo o qual, a Geografia serve para desvendar máscaras sociais. O autor explica que o espaço geográfico é parte fundamental do processo de produção social e do mecanismo de controle da sociedade, constituindo-se como instrumento de acumulação e poder pelo grande capital. Assim, pela análise dialética do espaço, a Geografia deve servir para desvendar as relações de classes que o produzem.

A remoção de comunidades tradicionais para a construção de grandes empreendimentos, os conflitos entre povos indígenas e garimpeiros, a luta pelo reconhecimento das terras quilombolas, os enfrentamentos para a realização da reforma agrária, assim como as ocupações urbanas dos sem-teto são exemplos de conflitos que não aparecem nos materiais didáticos de Geografia, mas que acontecem em inúmeros municípios do país e, portanto, devem ser objetos de estudo dos estudantes. Pela análise de documentos, observações, relatos e entrevistas, os alunos devem compreender as relações de poder estabelecidas nesses territórios. Em outras palavras, os discentes devem identificar as estruturas que sustentam as desigualdades e discriminações vivenciadas por essas populações.

Essa postura é fundamental para que a prática intercultural não contribua para legitimar a inferiorização e os estereótipos estigmatizantes em relação aos sujeitos sociais (CANDAU, 2020b). O Estudo do Meio deve servir como ferramenta de valorização e empoderamento de sujeitos e atores historicamente inferiorizados e subalternizados. Nessa concepção, parece não fazer sentido realizar esse tipo de prática em um bairro de brancos ricos ou de classe média alta, cuja cultura e modos de vida são socialmente reconhecidos e legitimados.

Tratando do uso dessa metodologia no estudo sobre a cidade, Oliveira (2020) explica que os alunos, especialmente os de escolas públicas, apresentam conflitos de ordem social, política, econômica e cultural decorrentes da segregação socioespacial. Esses conflitos relacionados à vida nas cidades não ficam do lado de fora da escola, mas se manifestam no processo educativo, confrontando-se com o caráter homogeneizador do ensino. Diante disso, o Estudo do Meio traz grandes contribuições à educação geográfica ao abordar as diferenças sociais e culturais vivenciadas pelos alunos, fomentando a busca pela cidadania e qualidade de vida no espaço urbano.

Ao contrário da pretensão homogeneizadora da escola, a cidade se manifesta como experiência do heterogêneo e do múltiplo. A cidade se impõe à escola: como uma

pluralidade de sujeitos, de culturas, de instituições, de estímulos, de sensibilidades, ou seja, como experiência de aprendizagem muito diversificada e, descontrolada para os padrões escolares, exigindo sempre a atualização dos mecanismos e das estratégias de inclusão e exclusão, e controle, os quais, por outro lado, dão lugar a astúcias, a práticas, a táticas de subversão, a apropriação e novos empregos das experiências, culturas e saberes compartilhados (OLIVEIRA, 2020, p. 120).

Essa compreensão se estende aos demais espaços de vivência social, que também são caracterizados pela heterogeneidade de modos de vida, saberes e lutas, em oposição ao caráter monocultural da escola. Em todos eles, o trabalho com o Estudo do Meio em Geografia deve ter como princípio a busca pela justiça social. Assim, é fundamental que os estudantes reconheçam os grupos pesquisados como sujeitos de direitos, portadores de desejos por políticas públicas e que lutam para construí-las e acessá-las.

É importante identificar as demandas e estratégias de lutas desses grupos e, quando possível, ter contato com os seus movimentos e organizações sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), o Movimento Negro Unificado (MNU), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), assim como movimentos quilombolas, indígenas, associações de bairro e de pescadores. Esse processo é importante para que os alunos entendam que a busca pela igualdade social não significa o apagamento da identidade cultural de cada grupo. Pelo contrário, a luta é para que todos os grupos alcancem a cidadania plena, tendo sua cultura respeitada e valorizada.

Fernandes (2013) entende que o Estudo do Meio é fundamental para conhecer e compreender os diferentes modos de vida. Para a autora, essa aprendizagem ocorre a partir do encontro com outras culturas, reconhecendo-as como igualmente legítimas:

conhecer é compreender o outro a partir da sua realidade, do seu ponto de vista, da sua técnica. Isso implica a percepção de que os referenciais de vida podem ser díspares, mas as possibilidades de interação e troca são imensas, desde que se parta da perspectiva que não engessa e não se contenta com uma única visão e com um único referencial possível (FERNANDES, 2013, p.134).

Pelo relacionamento com os diferentes grupos socioculturais - como quilombolas, indígenas, ribeirinhos, periféricos e rurais -, os alunos podem aprender outras práticas, tradições e visões de mundo. No entanto, é possível que essa interação desperte questionamentos, dúvidas e conflitos, pois os alunos podem não reconhecer esses sujeitos como produtores de culturas e conhecimentos legítimos. Eles podem considerar aqueles saberes como inferiores ou de pouca relevância social.

O Estudo do Meio como prática pedagógica intercultural no ensino de Geografia

Diante disso, o professor não deve silenciá-los. Pelo contrário, deve trazer os conflitos à tona, instigando os discentes a questionarem a legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros. “Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural” (CANDAUI, 2019, p. 281).

Como afirmam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a compreensão e o respeito à diversidade sociocultural não se dão apenas em espaços de memória como museus, mas a partir do contato com os sujeitos e com os meios que expressam os diferentes modos de ser. Em um país como o Brasil, que apresenta expressiva diversidade, mediante os contatos, relatos, dados e informações dos entrevistados, o estudante pode reconhecer, valorizar e respeitar toda essa riqueza cultural.

Considerações Finais

A discussão realizada permite considerar que a Educação Intercultural Crítica muito contribui para superar o caráter monocultural e homogeneizador da escola atual. A sua concretização é um processo complexo, que demanda mudanças profundas no sistema educacional e na visão de mundo dos sujeitos envolvidos. No entanto, é imperativo que os profissionais do ensino assumam essa concepção didática como um compromisso ético, construindo as suas práticas à luz dos contextos, experiências e identidades socioculturais da comunidade escolar.

No ensino de Geografia, o Estudo do Meio se apresenta como uma prática capaz de promover a interculturalidade, pois permite adotar as diferenças socioculturais como elementos centrais do processo educativo. Mais do que proporcionar o contato direto dos alunos com os diferentes grupos socioculturais nos seus lugares de vida, essa metodologia possibilita um olhar crítico sobre a realidade social, permitindo que o discente compreenda o que está por trás daquilo que vê. Em outras palavras, oferece-se a compreensão das estruturas de poder que sustentam as desigualdades entre os grupos e sujeitos. Essas desigualdades estão expressas nas paisagens rurais, urbanas, periféricas ou centrais.

Nesse processo, o contato com os grupos socioculturais objetiva a valorização e a construção do respeito mútuo, de maneira que todos sejam reconhecidos como sujeitos de direito, cujas lutas são legítimas na construção da cidadania plena. Essa relação resulta na descoberta de culturas, saberes e na construção de novos conhecimentos, que certamente não seriam elaborados dentro das salas escolares.

Não menos importante, o Estudo do Meio promove a diferenciação pedagógica, relevante aspecto da Educação Intercultural Crítica. Além dos cadernos de campo, fotografias e entrevistas, o professor de Geografia também pode lançar mão do uso de mapas, imagens de satélites e aplicativos de geolocalização. Nas produções finais, para a socialização dos resultados, os alunos podem se apropriar das ferramentas e redes digitais para compartilhar os conhecimentos produzidos em conjunto com os grupos pesquisados, possibilitando um alcance para além da escala local. Essa ação, certamente, contribuirá para o empoderamento daqueles que, historicamente, foram silenciados.

Enfim, o Estudo do Meio é uma importante ferramenta para que as diferenças deixem de ser vistas como empecilhos ao processo educativo e sejam consideradas peças fundamentais na construção de uma Educação e de uma sociedade mais igualitárias e democráticas.

Referências

- BASSO, Crislaine Vargas; KREMPACKI, Elaine Marta. O uso da maquete no ensino da Geografia: estudo do relevo. In: VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia, 8., 2015, Catalão. **Anais...** Catalão: VIII ENEG, 2015. p. 01 - 13.
- CALLAI, Helena Copetti. Na Geografia, a paisagem, o estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XXVI, p. 59-68, jan./dez. 2020.
- CALLAI, Hellena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, v. 70, p. 9-30, set. 2018.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: Catherine Walsh. (Org.). **Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)revivir**. Quito (Ecuador): Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 145-162
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 161, p. 802-820, jul./set., 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio; ZEN, Giovana Cristina. (Org.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019. v. 1. p. 275-288
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar (Online)**, Belém, v. 14, p. 28-44, jan./abr., 2020a.

O Estudo do Meio como prática pedagógica intercultural no ensino de Geografia

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020b.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Elementos de uma proposta de ensino de Geografia no contexto da sociedade atual. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiás, v. 13, n. 1, p. 65-82, jan./dez. 1993.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; QUADROS, Cleverton. Formação de professoras e professores e relações raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003-2014). In: SILVA, Paulo Vinicius; RÉGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Ap. (Org). **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte Curitiba: NEABUFPR e ABPN, 2018. p. 53-104

FERNANDES, Maria Lidia Bueno. 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.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. In: SILVA, Paulo Vinicius; RÉGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Ap. (Org). **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte Curitiba: NEABUFPR e ABPN, 2018. p. 13-17

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nidia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173 - 191, jul./dez., 2009.

LOPES, Claudivan Sanches. Professores em formação: O estudo do meio como lugar para o desenvolvimento da profissionalidade docente. In: XIV Encontro de Geógrafos da América Latina - EGAL, 2013, Lima, Perú. **Anais...** Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, 2013. v. 1. p. 1-13

MOREIRA, Ruy. A geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: MOREIRA, Ruy (org.). **Geografia**: teoria e crítica. O saber posto em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José Willian. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 249-288.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

OLIVEIRA, Marlene Macario. O Estudo do Meio e o (re) pensar a prática de ensino na perspectiva crítica da Geografia. **Revista GeoSertões** (Unageo-CFP-UFCG), Cajazeiras, v. 5, n. 10, p. 107-125, jun./dez. 2020.

RÉGIS, Kátia. Currículo. In: SILVA, Paulo Vinicius; RÉGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Ap. (Org). **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEABUFPR e ABPN, 2018. p. 209-264

SILVA, Paulo Vinicius; RÉGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Ap. (Org). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEABUFPR e ABPN, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (Orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés, 2010. p. 75-96

WALSH, Catherine. Etnoeducación e Interculturalidad en Perspectiva Decolonial. In: Seminario Internacional Etnoeducación e Interculturalidad, 4., 2011, Lima, Perú. **Anais...** Lima, Perú: CEDET, 2011. p. 93-105.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas e políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012b.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**, Pelotas, v. 05, n. 1, jan.-jul., p. 6-39, 2019.

Sobre o autor

Diogo Jordão

Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor na Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9149-6472> . E-mail: diogojordao@id.uff.br

Recebido em: 05/04/2022

Aceito para publicação em: 09/08/2022