

**El pensamiento geográfico y su enseñanza en el siglo XXI:
Tendencias y perspectivas a través del proyecto de
participación ciudadana ¡Nosotros Proponemos!**

**M^a Ángeles Rodríguez-Domenech
(Ed.)**

DYKINSON EBOOK



Excmo. Ayuntamiento
de Ciudad Real



**El pensamiento geográfico y su enseñanza en el siglo XXI:
Tendencias y perspectivas a través del proyecto de
participación ciudadana ¡Nosotros Proponemos!**

M^a Ángeles Rodríguez-Domenech
(Ed.)

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

©Copyright by los autores

Madrid, 2024

Editorial Dykinson no se responsabiliza de las opiniones expresadas en esta obra, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Gracias a los Convenios específicos de colaboración entre la UCLM y los Ayuntamientos de Ciudad Real; Alcázar de San Juan; Puertollano; Moral, Villamayor de Calatrava, Miguelturra; Moral de Calatrava; Luciana para la realización del seminario-concurso formativo “Nosotros Proponemos, Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación en la educación”. Con Ciudad Real (220412CMC); Alcázar de San Juan (CONV190290 Y 230108UCTR); Puertollano (230080CONV); Villamayor de Calatrava (240049UCTR), Miguelturra (200026UCTR); Moral de Calatrava (220332UCTR). Y al proyecto de transferencia e innovación educativa de la Universidad de Castilla-La Mancha: “Regeneración urbana participativa next generation en las ciudades medias españolas: aprendizaje del servicio y participación ciudadana” del grupo de investigación Multiedu. Investigación e Innovación Educativa Ref. 2022-GRIN-34264 (2022-25)

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-774-0

DOI: <https://doi.org/10.14679/3580>

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
PROJETO ¡NOSOTROS PROPONEMOS! /NÓS PROPOMOS!: CONQUISTAR UMA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA E CIDADÃ, CONQUISTAR O FUTURO	11
<i>Sérgio Claudino</i>	
NÓS PROPOMOS UNIOESTE! MUNICÍPIO DE ITAPEJARA D'OESTE/PR	23
<i>Gracieli Daiane Gnoatto Hrchorovitch/Mafalda Nesi Francischett</i>	
O PROJETO NÓS PROPOMOS E AÇÕES DE CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA RESERVA EXTRATIVISTA MARINHA DA LAGOA DO JEQUIÁ, ALAGOAS, BRASIL.....	33
<i>Lívia Danielle Rodrigues do Nascimento/Maria Francineila Pinheiro dos Santos/Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
TRANSFORMAÇÕES ESPACIAIS E O PROJETO NÓS PROPOMOS! EM CAMPO MAIOR/PIAUÍ/BRASIL	49
<i>Miguel da Silva Neto/Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva/Josivane José de Alencar/Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
PROJETO NÓS PROPOMOS! EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, INOVAÇÃO E CIDADANIA TERRITORIAL NA ESCOLA MONSENHOR JOSÉ GERARDO FERREIRA GOMES, EM SOBRAL, CEARÁ, BRASIL.....	61
<i>Glauciana Alves Teles/José Falcão Sobrinho/Francisco Gerson Lima Muniz/ Vicente Lucas de Souza Neto</i>	
FORMACIÓN DE MAESTROS/AS PARA LA PARTICIPACIÓN EN CIUDADANÍA SOSTENIBLE: UN ESTUDIO EXPLORATORIO DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	73
<i>Diego García Monteagudo/Benito Campo País</i>	
O PROJETO “NÓS PROPOMOS!” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	85
<i>Fernanda Viccini da Silva/Maiara dos Santos Venzo/Vanice Schossler Sbardelotto</i>	

O PROJETO NÓS PROPOMOS! EM FORTALEZA-CEARÁ-BRASIL: O COTIDIANO COMO REFERÊNCIA PARA PRÁTICAS DOCENTES EM GEOGRAFIA.....99

Edvar Ferreira Basílio/Maria Edivani Silva Barbosa/Raimundo Lenilde de Araújo/Alexandra Maria de Oliveira

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE AS LEIS DE BASES DA EDUCAÇÃO DO BRASIL E DE PORTUGAL109

Adriana Maria Andreis/Sérgio Claudino

A INTER-RELAÇÃO ENTRE O PROJETO NÓS PROPOMOS! E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....129

Vanice Schossler Sbardelotto

PROJETO NÓS PROPOMOS! A (INÉDITA) EXPERIÊNCIA DA SERTÃ.....143

Ilda Bicraco/Sérgio Claudino

NÓS PROPOMOS! SOLUÇÕES PARA O LIXO ELETRÔNICO NO COLÉGIO ESTADUAL ARNALDO BUSATO – VERÊ/PR/BR153

Ana Caroline Tazinasso/Samuel Moraes/Mafalda Nesi Francischett

ESTUDO DO LUGAR PELA PERSPECTIVA DO PROJETO NÓS PROPOMOS! UNIOESTE/BR/PR/FB161

Mafalda Nesi Francischett/Sérgio Claudino Loureiro Nunes/Rosana Biral Leme

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E SUSTENTABILIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA CIDADANIA PLANETÁRIA173

Clézio dos Santos

PARTICIPACIÓN CIUDADANA: CONOCER EL BARRIO PARA INTERACCIONAR UN INSTITUTO DE SECUNDARIA CON SUS RESIDENTES.....185

Juan Ramón Durá Ballester

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA À LUZ DE PAULO

FREIRE, NA HORTA DA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE GUARAPUAVA -PR/BRASIL	201
<i>Cecilia Hauresko</i>	
NÓS PROPOMOS! REGISTRAR A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE VERÊ/ PR/BR.....	213
<i>Ana Caroline Tazinasso/Mafalda Nesi Francischett</i>	
EDUCAÇÃO CRÍTICA, DOCÊNCIA E O PROJETO NÓS PROPOMOS: A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE E NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO	221
<i>Silvia Aparecida de Sousa Fernandes/Sônia Aparecida de Sena Fernandes/ Fernanda Rocha Macedo</i>	
SIRVIENDO AL TERRITORIO Y A SU GENTE: CIUDADANÍA ESPACIAL EN EL DISTRITO SUR DE CÓRDOBA (ESPAÑA)	231
<i>Pedraza Serrano, José Ramón/Luque Revuelto, Ricardo Manuel/Cobos Maroto, Josefa/Leal Calero, María José</i>	
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PROJETO NÓS PROPOMOS COMO OPORTUNIDADE DE (TRANS)FORMAÇÃO	255
<i>Valdenice Maria da Silva Setti</i>	
CAMINHOS DA CIDADANIA TERRITORIAL PELO ENSINO DA PAISAGEM NA ESCOLA	265
<i>Adriana Maria Andreis/Helena Copetti Callai/Sérgio Claudino</i>	
NÓS PROPOMOS!: RESULTADOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DO PROJETO EM UMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO (PARANÁ, BRASIL)	285
<i>Beatris Silva Nasser/Keli Thais Saggin</i>	
O ESTUDO DO LUGAR PELAS FOTOGRAFIAS E ENTREVISTAS	297
<i>Beatris Silva Nasser/Keli Thais Saggin/Vanice Schossler Sbardelotto</i>	
O ENSINO DE CARTOGRAFIA PELA INVESTIGAÇÃO DO LUGAR.....	307
<i>Vanice Schossler Sbardelotto/Fernanda Viccini da Silva/Maiara dos Santos Venzo</i>	
IMPACTO Y EVOLUCIÓN DEL PROYECTO ¡NOSOTROS PROPONEMOS!	

EN ESPAÑA: HACIA UNA CIUDADANÍA ACTIVA E INCLUSIVA.....	317
<i>Ana Isabel Callejas/M^a Teresa Bejarano Franco/Helena Barahona Álvarez</i>	
LA PERTINENCIA DEL PROYECTO NÓS PROPOMOS! EN EL NIVEL UNIVERSITARIO MEXICANO	331
<i>Federico Fernández Christlieb/Eduardo Domínguez-Herrera</i>	
CONOCER VECINOS, SENTIR EL BARRIO.....	355
<i>Vicent Peris de Sales</i>	
LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO CURRICULAR. EXPERIENCIAS DESDE UN CENTRO ESCOLAR.....	367
<i>Sara Fita Esteve/Ana Ballester Martínez/Xosé Manuel Souto González</i>	
ENSINO DE GEOGRAFIA E CIDADANIA: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DOS JOVENS-ALUNOS.....	381
<i>Alexsander Batista e Silva</i>	
ESTUDO COMPARATIVO SOBRE AS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DE RIBEIRÃO PRETO/SP PARTICIPANTES DO PROJETO NÓS PROPOMOS!	395
<i>Odair Ribeiro de Carvalho Filho/Andrea Coelho Lastória/Juliana Rodrigues de Lima</i>	

PRÓLOGO

El presente libro, *El pensamiento geográfico y su enseñanza en el siglo XXI: Tendencias y perspectivas a través del proyecto de participación ciudadana ¡Nosotros Proponemos!*, reúne una serie de investigaciones, estudios y experiencias educativas que abordan el rol fundamental de la geografía en la formación de una ciudadanía activa y comprometida. A través del innovador proyecto ¡Nosotros Proponemos!, esta obra destaca la importancia de la participación ciudadana y la educación geográfica en la construcción de un futuro sostenible.

El proyecto ¡Nosotros Proponemos! se ha implementado en diversas regiones de Brasil, Portugal, España, y México, demostrando su impacto transformador en contextos educativos y sociales. Los capítulos que conforman este volumen presentan ejemplos concretos de cómo la educación geográfica puede ser una herramienta poderosa para desarrollar la conciencia ciudadana, fomentando la sostenibilidad y el compromiso social en los estudiantes.

Entre los temas tratados, destacan iniciativas innovadoras como la integración de la educación geográfica y la ciudadanía territorial en Brasil, explorada en capítulos como: *O Projeto Nós Propomos! Educação geográfica, inovação e cidadania territorial na escola Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes, em Sobral, Ceará, Brasil* y *Nós Propomos Unioeste! Município de Itapejara D'Oeste/Pr*. Estas experiencias reflejan el compromiso con una enseñanza que fomenta la participación activa de los estudiantes en su entorno.

Portugal, país pionero en la implementación del proyecto, también tiene un papel destacado en esta obra. Capítulos como *A pesquisa na formação docente: reflexões sobre as leis de bases da educação do Brasil e de Portugal y projeto Nós Propomos! a (inédita) experiência da Sertã* nos permiten apreciar cómo el proyecto ha sido adaptado y enriquecido dentro del contexto portugués, subrayando el enfoque en la formación de profesores y la creación de una ciudadanía geográfica crítica y comprometida.

España también ha adoptado el proyecto ¡Nosotros Proponemos! con éxito, y su evolución en este país ha sido objeto de análisis. Capítulos como *Impacto y evolución*

del proyecto ¡Nosotros Proponemos! En España: hacia una ciudadanía activa e inclusiva exploran cómo esta iniciativa ha promovido una ciudadanía más participativa y socialmente consciente. La evaluación del proyecto en España refleja su capacidad para generar cambios tangibles en la comunidad educativa, fomentando una mayor interacción entre los estudiantes y su entorno local, así como su participación activa en la toma de decisiones.

Este libro también ofrece un análisis profundo de la educación crítica y la formación docente, abarcando estudios como *Formación de maestros/as para la participación en ciudadanía sostenible: un estudio exploratorio desde las ciencias sociales*, que destacan el papel crucial de los docentes en la preparación de las futuras generaciones para enfrentar los desafíos ambientales y sociales del siglo XXI.

Además, la dimensión global del proyecto queda reflejada en capítulos que abordan su implementación en diferentes países Portugal, Brasil, España, México y otros países, subrayando la capacidad de ¡Nosotros Proponemos! para adaptarse a diferentes contextos y realidades, siempre con el objetivo de promover una ciudadanía activa y una educación geográfica inclusiva.

En resumen, esta obra es una reflexión colectiva sobre el poder de la educación geográfica en la transformación social y la construcción de un futuro más equitativo y sostenible. Los capítulos aquí presentados invitan al lector a conocer experiencias inspiradoras en Brasil, Portugal, España y México, y a reflexionar sobre el papel que puede desempeñar la educación en la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno. Sin duda, el proyecto ¡Nosotros Proponemos! seguirá siendo una referencia clave para aquellos interesados en la innovación educativa y la participación ciudadana en el ámbito geográfico.

M^a Ángeles Rodríguez Domenech
Universidad de Castilla-La Mancha
Directora del Proyecto ¡Nosotros Proponemos! (España)

PROYECTO ¡NOSOTROS PROPONEMOS! /NÓS PROPOMOS!: CONQUISTAR UNA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA E CIDADÃ, CONQUISTAR O FUTURO

Sérgio Claudino

Universidade de Lisboa

DOI: <https://doi.org/10.14679/3581>

1. Ciudad Real e a Faculdade de Educação: uma referência pessoal e acadêmica

Este texto pretende testemunhar o essencial da conferência de encerramento do III Congresso Internacional Nós Propomos!, a que se sucedeu, gentilmente, uma pequena homenagem pessoal. Também por isso, assumo a liberdade de dar um cunho mais pessoal a esta intervenção.

Constitui, para mim, um prazer e uma honra encontrar-me na Faculdade de Educação da Universidade de Castilla-La Mancha, instituição com a qual tive os primeiros contactos em 2006, ainda Escola do Magistério, através do Professor Lorenzo Sanchez. Ao longo dos anos, tenho recebido no IGOT-ULisboa diversos colegas desta Faculdade, ao mesmo tempo que nela realizei três estágios de investigação, num total de quatro meses. Permitam-me destacar, entre esses colegas, a colega e amiga Professora M^a Angeles Rodriguez Domenech. Em 2015, tomou conhecimento do Projeto Nós Propomos! no VII Congresso Ibérico de Didática da Geografia, em Alicante, e funda o Projeto Nós Propomos! em 2016/17 em Ciudad Real (e em Espanha!), presidindo, agora, à Comissão Organizadora deste III Congresso Internacional. Têm-se realizado diversos seminários entre alunos, docentes e outros responsáveis do Projeto Nós Propomos! do IGOT-ULisboa e desta Faculdade de Educação (dois deles, em 2017, em Ciudad Real e em Lisboa). Sempre se contou com o apoio do Ayuntamiento de Ciudad Real: o Projeto Nós Propomos! em Ciudad

Real é, de resto, um exemplo internacional também pela colaboração estreita entre a universidade, as escolas e as autoridades municipais.

Pela relação estreita com Ciudad Real, de muitos anos, considero Ciudad Real como a minha “casa” em Espanha. Mas lembro, também, que desde menino escutava a minha mãe referir-se às Lagunas de Ruidera, as belas nascentes do Guadiana, sem imaginar que viria, já adulto, a conhecer as mesmas pela mão dos colegas e amigos Manuel Serrano e Oscar Jeréz, da UCLM. Sem me alongar, permitam-me que recue nos séculos para recordar que Afonso X, fundador de Ciudad Real, foi decisivo para o reconhecimento do Algarve como território português. Hoje, em Portugal e para muitos colegas de outras nacionalidades, também aqui presentes, Ciudad Real e a UCLM são uma referência académica pelo Projeto Nós Propomos!, o que este III Congresso Internacional reforça.

2. O Projeto Nós Propomos!: mudança na escola e na educação geográfica

2.1. Uma escola e uma disciplina em comunhão com a comunidade

O Projeto Nós Propomos! desafia os alunos a identificarem problemas locais que lhes são significativos, a pesquisarem sobre os mesmos e a apresentarem propostas de solução, que depois são partilhadas com a comunidade.

Em Portugal, em 2023/24, o Projeto encontra-se difundido por todo o país, em cerca de 50 agrupamentos e escolas. Está ausente, neste ano letivo, da Região Autónoma dos Açores e do centro e norte interior do país, refletindo os próprios contrastes sociogeográficos portugueses (Figura 1). À escala mundial, o Projeto Nós Propomos! está presente em Portugal, Espanha e Brasil e, de forma mais pontual, em Moçambique, Laos, Perú e México (Figura 2).

A criação do Nós Propomos!, em Portugal, em 2011/12, prendeu-se diretamente com a necessidade de implementar o Estudo de Caso, previsto na disciplina de Geografia A para o 11º ano, mas que não se concretizava na maioria das escolas. Aquele apontava preferencialmente para um estudo de carácter local, com que se pretendia analisar criticamente os problemas e perspetivar as soluções para os mesmos. De alguma forma, o Projeto Nós Propomos! emana diretamente do currículo escolar

português de Geografia – é importante valorizar as orientações educativas oficiais em favor da inovação didática.

Figura 1. O Projeto Nós Propomos! em Portugal

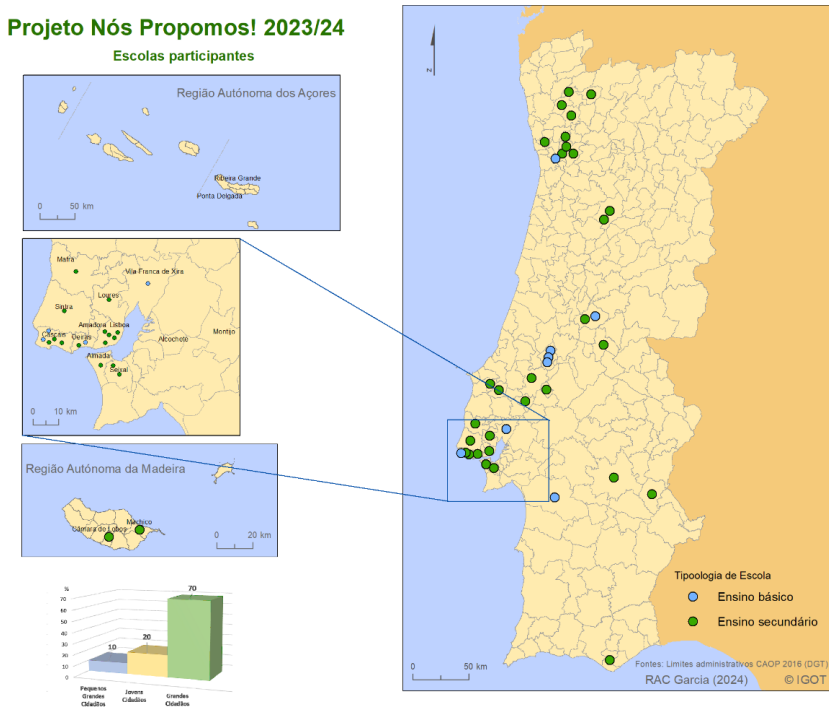
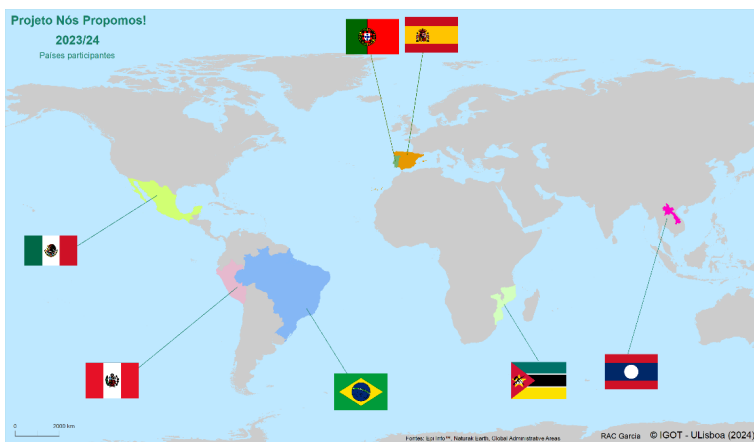


Figura 2. O Projeto Nós Propomos! à escala mundial



Mas porquê a minha preocupação em dinamizar o Estudo de Caso? Recuo, de novo, nas minhas memórias pessoais. Nasci numa aldeia de um município rural (Cadaval), cresci na mercearia dos meus pais, em contacto direto com os outros habitantes. Quase simbolicamente, próximo da minha casa estava o edifício da Junta de Freguesia, tendo eu entretanto pertencido a órgãos autárquicos da Freguesia e do município. Mas o meu primeiro compromisso formal foi com a igreja local, de que integrei uma comissão aos 17 anos (Rodríguez Domenech y Claudino, 2018; Rodríguez-Domenech, 2021).

Entretanto professor de Geografia, sempre me soou estranha uma escola e uma disciplina de Geografia divorciadas da comunidade. Já como docente e investigador universitário, integrei, desde 2008, o Conselho Diretivo do GEOFORO – Foro Iberoamericano de Educação, Geografia e Sociedade, fundado pelo colega e amigo Professor Souto González. Aí se preconiza uma Geografia comprometido com os problemas sociais – o que marca, naturalmente, também a minha leitura da educação geográfica.

2.2. Revisitando os princípios do Nós Propomos!

O Projeto Nós Propomos! pretende promover a cidadania nos alunos, o seu compromisso cívico na construção de territórios mais harmónicos, sustentáveis e justos – a cidadania territorial, definida como a participação esclarecida e empenhada na tomada de decisões sobre problemas comunitários de base espacial. É, assumidamente, um projeto de participação cívica, de governança (Gonçalves & Claudino, 2021).

O produto mais visível do Projeto são os projetos dos alunos, mas a verdadeira finalidade é o seu crescimento cidadão. Os projetos de melhoria da comunidade elaborados pelos alunos i) têm um valor instrumental, mas são imprescindíveis, e ii) representam uma devolução à comunidade da sua aposta na escola, pelas propostas concretas de melhoria das condições locais.

Tendo já escrito sobre os princípios do Projeto Nós Propomos! (Claudino, 2017), revisitemos, agora, brevemente, os mesmos:

a) as instituições de ensino superior são responsáveis pela inovação educativa

As universidades e outras escolas superiores de formação de professores e de investigação educativa têm uma responsabilidade efetiva na promoção da inovação didática, que dialoga diretamente com a inovação didática. O fosso entre o ensino superior e o ensino básico e secundário, no âmbito educativo, é reciprocamente prejudicial. O Projeto Nós Propomos! dinamiza extraordinariamente a relação entre ambos os graus de ensino, ao promover diretamente parcerias entre ambos.

b) a inovação didática é gradual e partilhada

A inovação didática é um processo reformista, gradual – as práticas de ensino são resilientes (Pintassilgo & Alves, 2019) e a educação não evolui por ruturas. Esta mudança das mesmas não é um processo hierárquico, antes resulta do diálogo entre as instituições, entre as universidades e as escolas, entre os docentes e outros responsáveis educativos. A constituição de redes educativas é decisiva, ao encontro, de resto, do que defende a Carta Internacional da Educação Geográfica (Commission on Geographical Education/ IGU, 2016). A alteração das práticas é facilitada pela simplicidade metodológica, que a torna acessível à generalidade das escolas e dos alunos, desde logo das periferias sociais, numa perspetiva de inclusão. O sucesso do Projeto Nós Propomos! decorrerá, em grande medida, da preocupação em desenvolver uma metodologia que a generalidade das escolas possa adotar. E os alunos participam, efetivamente, do que Oliveira, Cavalcanti, Faria & Silva (2022, p. 62) designam de “pesquisa aplicada”,

c) o Projeto Nós Propomos! tem inspiração construtivista

O projeto tem uma inspiração claramente construtivista, ao valorizar as representações, os interesses e as aspirações dos alunos. Seguramente o papel dos docentes é mais relevante entre os alunos mais jovens, na identificação dos temas de projeto, mas apelamos a que sejam os alunos a identificarem os problemas sociambientais que lhes são mais significativos e que pretendem estudar.

Durante o último ano, tenho frequentemente invocado o emblemático jardim vertical desenvolvido na parede do Ayuntamiento de Ciudad Real, como exemplo desta inspiração construtivista. Numa cidade sem grandes problemas estruturais urbanos, este jardim foi uma proposta dos alunos felizmente implementada pelo

município. Em 2023, numa cidade latino-americana, os alunos apresentaram como grandes problemas a falta de recipientes domésticos para recolherem o lixo e a dificuldade em circular em ruas enlameadas após as chuvas. Na realidade, ao valorizar as ideias prévias dos alunos, o Projeto Nós Propomos! consegue dialogar com alunos de realidades socioespaciais contrastadas e valorizar os seus anseios no direito à cidade através do Projeto (Bejarano, 2018).

d) a investigação didática é imperativa

A inovação didática no âmbito do projeto exige investigação didática. Não podemos ficar por relatos das atividades inovadoras desenvolvidas pelos alunos. Quais os temas que, em diferentes escolas, selecionam para os seus projetos? Qual a diferenciação dos mesmos segundos os diferentes graus de ensino? Que avaliação fazem da sua participação no Projeto Nós Propomos!? Qual o papel que os professores desempenham nas diferentes fases do projeto? E como é avaliado o papel desempenhado pela universidade ao longo de todo o processo? Estas são algumas questões que o aprofundamento do Projeto Nós Propomos! exige conhecer. E há muito caminho a percorrer.

e) a Escola espaço de cidadania

A escola tem/deve ter um compromisso efetivo com a comunidade próxima e a escola local é privilegiada para o exercício da cidadania. Por outro lado, cresce-se na cidadania praticando/exercendo a cidadania, na resolução dos problemas locais.

Frequentemente, a participação no Projeto Nós Propomos!, a educação para a cidadania é considerada como uma atividade extra-curricular. Nada de mais errado. Tem de haver coerência entre os discursos educativos oficiais e as práticas escolares. O desenvolvimento de atividades de formação cidadã responde a exigências do currículo, têm de ser internalizadas na construção curricular interna das escolas.

f) A centralidade do professor

O professor tem um papel central no Projeto, como animador, expert. Ele acredita nos seus alunos, sabendo da sua diversidade. Não vive angustiado com o elogio externo dos projetos dos seus alunos, antes valoriza o crescimento dos seus alunos e tem a coragem de inovar! Talvez uma das principais marcas distintivas do Projeto Nós

Propomos! seja, precisamente, a confiança que os professores colocam na capacidade de construção e inovação dos seus alunos. Sem esta confiança, que tem sido excedida pelos alunos, não existiria Projeto Nós Propomos!

g) Os alunos crescem na autonomia

Na realidade, os Projeto Nós Propomos! assenta na convicção de que os alunos são críticos e agem, desde logo os mais pequenos. Estamos a falar de competências que se desenvolvem na prática. Como sublinham vários colegas do projeto, os alunos são atores/protagonistas privilegiados do processo educativo, na diversidade dos seus estádios de autonomia, dos seus interesses, dos seus níveis etários e dos seus contextos sociais e educativos. Ao encontro do que se referiu antes, as vozes dos jovens são o ponto de partida dos jovens.

h) Uma metodologia flexível

Os alunos mais jovens (Pequenos Grandes Cidadãos) tendem a trabalhar de forma distinta, de acordo com a orientação do professor:

- o professor indica um problema principal, sobre o qual trabalham;
- ou os alunos identificam vários problemas da localidade, de acordo com a sua sensibilidade e a das suas famílias;

De forma mais sistemática, os alunos mais velhos selecionam problemas que lhes são significativos. Grupos diferentes podem selecionar um mesmo tema, se lhes for mais apelativo (um problema local muito evidente). A intervenção do professor na escolha do tema é tanto maior quanto menor for a autonomia dos alunos.

Ao contrário do que por vezes é defendido, não se assiste a uma aplicação do método científico puro na construção do problema que vai ser explorado. Os alunos selecionam um problema para o qual possuem, previamente, uma expectativa de resolução. Por vezes, raramente, alteram a sua expectativa inicial. Quase sempre aprofundam a sua proposta inicial.

Quando o Projeto Nós Propomos! surgiu entre os adolescentes, não havia a expectativa de que viesse a ser adotado noutros níveis de ensino – como, felizmente, sucedeu. Na realidade, temos aprendido a dialogar com as várias realidades escolares, tendo sempre por finalidade a identificação de problemas socioambientais locais

relevantes e a apresentação de propostas para a solução dos mesmos, a partir da realização do trabalho de campo.

3. Uma nova cultura escolar, uma nova Geografia?

3.1. Uma interpelação aos alunos que se generaliza

Em Portugal, o Projeto Nós Propomos! tem uma audição pública razoável entre os professores de Geografia. A esmagadora maioria não participa no Projeto Nós Propomos!, contudo sabem que ele coloca os alunos a discutirem a construção de territórios mais sustentáveis.

No Brasil, temos interessantes experiências de formação inicial de professores associadas ao Projeto Nós Propomos!, como sucede na UNICENTRO (Gomes, Silva, Roik & Yamamoto, 2023). Na formação inicial de professores na Universidade de Lisboa, os estudantes não participam no Projeto Nós Propomos! (a menos que os seus orientadores ou escolas de formação o façam), mas têm contacto com este desafio formativo, em que colaboram frequentemente (feedback intermédio, participação em júris, apoio aos seminários nacionais). Também nos Encontros Nacionais dos Mestrados em Ensino de Geografia, por vezes são-nos referidas experiências próximas daquelas desenvolvidas no Projeto Nós Propomos!

Assim, no quotidiano das escolas e da Geografia, afirma-se uma nova cultura cidadã, uma nova cultura de educação geográfica (Claudino, 2022), frequentemente traduzida na questão: “O que propões para resolver este problema?”. Nos próprios exames nacionais, surgem, desde 2018, questões que solicitam aos alunos medidas para resolverem problemas locais, o que é indisfarçavelmente influenciado pelo Projeto Nós Propomos!

Na realidade, esta contaminação “positiva” das práticas escolares, no sentido de serem discutidas as soluções para os problemas locais, dever-se-á também a outros projetos, à construção de uma escola mais crítica, mas tem indiscutivelmente a influência do Projeto Nós Propomos!, frequentemente invocado informalmente na implementação destas práticas inovadoras. E tal constitui, indiscutivelmente, uma grande vitória do Projeto Nós Propomos!

3.2. Uma nova abordagem em Geografia

Durante o próprio III Congresso, surgiu a questão: em que escola geográfica se filia o Projeto Nós Propomos!?

A resposta mais fácil será a de considerar que corresponde a uma nova abordagem – o que se afigura sempre precipitado. Talvez seja mais fácil começar pela negativa, em que escolas geográficas não se filia. Seguramente, ao subir à escala local, às aspirações das pessoas, o Projeto Nós Propomos! não se filia na Escola Regional Francesa. Da mesma forma, tem poucos pontos de contacto com a Geografia Teorética/Nova Geografia, mais preocupada com as regularidades espaciais e a otimização espacial.

Precisamente por subir à escala das pessoas, do seu bem-estar, há uma filiação evidente na Geografia Humanista (Claudino, 2023), inspirada em figuras como Antoine Bailly. Pela preocupação em denunciar e resolver problemas sociais, encontramos-nos com a Geografia Radical, pese embora a conotação talvez extremista de “radical”. Indiscutivelmente, ao apelar às representações dos mais jovens como ponto de partida, reconhecemo-nos facilmente na Geografia das Perceções. Este será, seguramente, um debate a aprofundar.

4. Uma conquista e um legado que partilhamos

A Geografia estuda a relação entre os territórios e as comunidades que os habitam, numa perspetiva de sustentabilidade. Este é um desafio cada vez mais coletivo, partilhado por cada um de nós, em tempos de transição ambiental. A educação geográfica, também pelo papel de interface reclamado pela ciência geográfica, tem uma particular responsabilidade na resposta a desafios locais e planetários, de que emergem a própria cidadania territorial.

Quando se reclama o papel poderoso do conhecimento escolar na transformação social e ambiental, através do Projeto Nós Propomos! a educação geográfica, ao colocar os jovens nas ruas das cidades ou nos campos de uma ruralidade sobrevivente, a observarem e a proporem soluções para os problemas que identificam, torna-se indiscutivelmente mais poderosa e relevante. O Nós Propomos! antecipou muitos dos discursos educativos sobre cidadania e competências: como exemplo, em Portugal,

a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania data de 2017 (Ministério da Educação, 2017).

Com o Projeto Nós Propomos!, o maior projeto internacional de educação geográfica, a educação geográfica “ressignifica-se” (Fancischett, Biz & Toffolo, 2021) ao ficar mais vinculada à cidadania. Podemos dizer, talvez com alguma imodéstia, que temos conquistado o futuro, ao inovarmos a educação geográfica. Este é um feliz legado que partilhamos e nos responsabiliza.

Bibliografia

- Bazolli, J. A. (2017). Nós Propomos! e a busca de inovação no campo da extensão universitária. En J. A. Bazolli, S. Claudino, M. V. C. Silva, S. F. R. Viana, & W. C. Silva (Orgs.), *A Extensão Universitária como indutora à cidadania: a experiência do “Nós Propomos”* (pp. 13-27). EDUFT.
- Bejarano, M. T. (2018). Enseñar y aprender en la ciudad. En M. Á. Rodríguez Domenech & S. Claudino (Eds.), *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad* (pp. 67-78). Editorial Graó.
- Claudino, S. (2018). Educação Geográfica, Trabalho de Campo e Cidadania. O Projeto Nós Propomos! En F. H. Veiga (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 265-303). Climepsi Editores.
- Claudino et al. (2019): Geografia, Educação e Cidadania. Editor: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://doi.org/10.33787/CEG20190004>
- Claudino, S. (2022). Projeto Nós Propomos! Cidadania territorial e nova cultura escolar na educação geográfica. En A. Andreis & C. Coppatti (Eds.), *Trajetórias geográficas coetâneas das políticas educacionais* (pp. 203-226). Pedro & João editores.
- Claudino, S. (2023). Juventude e cidadania territorial: o protagonismo construído desde a escola. En V. H. N. Oliveira (Org.), *Geografias das Juventudes* (pp. 19-38). GEPJUVE. <https://doi.org/10.29327/5197865>
- Claudino, S. (2023). Prefácio. En M. F. V. B. Gomes, C. L. Silva, A. Roik, & E. Y. Yamamoto (Orgs.), *Formação de professores de Geografia no Projeto Nós Propomos! Guarapuava. Contribuições pedagógicas para a Agenda da ONU de 2030* (pp. 10-20). C&A Alfa.

- Commission on Geographical Education/IGU. (2016). *International Charter on Geographical Education*. IGU. https://igu-cge.org/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf
- Figueiredo, C. C. (2005). Formação Cívica. E agora, um tempo para reflectir? En C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Eds.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 23-47). Porto Editora.
- Francischett, M. N., Biz, A. C., & Toffolo, G. (Orgs.). (2021). “Nós Propomos!” *Ressignificar o ensino na educação geográfica*. Edunioeste.
- Gonçalves, C., & Claudino, S. (2021). Governance, Civic and Geographic Education and Local Development. En S. Saúde, M. A. Raposo, N. Pereira, & A. I. Rodrigues (Eds.), *Teaching and Learning Practices That Promote Sustainable Development and Active Citizenship* (pp. 236-253). IGI Global.
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.
- Oliveira, K. A. T., Cavalcanti, L. S., Faria, M. E. A., & Silva, V. V. (2022). Projetos de investigação e as suas contribuições ao desenvolvimento do pensamento geográfico e a cidadania no ensino fundamental, anos iniciais. En K. A. T. Oliveira, L. S. Cavalcanti, & L. B. de Moraes (Eds.), *Projeto Nós Propomos! Goiás. Construção do pensamento geográfico e atuação cidadã* (pp. 61-89). C&A Alfa Comunicação.
- Pintassilgo, J., & Alves, L. A. M. (Orgs.). (2019). *Roteiros da Inovação Pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodríguez-Domenech, M^a Ángeles (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Rodriguez-Domenech, María Ángeles y Claudino, Sergio (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO.

NÓS PROPOMOS UNIOESTE!

MUNICÍPIO DE ITAPEJARA D'OESTE/PR

Gracieli Daiane Gnoatto Hrchorovitch

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Mafalda Nesi Francischett

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

DOI: <https://doi.org/10.14679/3582>

Introdução

O Projeto Nós Propomos Unioeste! (PNPU) aborda Educação, Ensino de Geografia e Cidadania Territorial, se desenvolve desde 2017, como proposta de pesquisa, ensino e extensão, no município de Itapejara D'Oeste/PR/BR. Ocorre por meio de parceria entre a Prof.^a Dr.^a Mafalda Nesi Francischett (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/FB) e o Prof.^o Dr. Sérgio Claudino (Universidade de Lisboa – IGOT) e visa a troca de experiências na formação da cidadania territorial.

A proposta surgiu pela falta de registros sobre a origem e formação de Itapejara D'Oeste/PR. Nesse contexto, buscamos desvelar um modo, uma abordagem que pudesse trazer atributos da população, da economia, da história, que constituem o município, pelo legado de quem, pelo trabalho, transformou e modificou esse lugar.

A metodologia se caracteriza pelo estudo de caso, respaldada na perspectiva do PNPU e, com os resultados, advindos de visita de campo para investigação de problemas, dos relatos e das falas de pioneiros, produzimos escritos sobre a Geografia do município. Os estudantes se organizaram e participaram da roda de conversa com 16 pioneiros, na escola: nove homens e sete mulheres. Houve participação direta de

60 estudantes, do 8º ano A e B (2022) do período matutino da Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont - Itapejara D'Oeste/PR/Brasil.

1. Local da pesquisa

Itapejara D'Oeste é um município localizado na região Sudoeste do Paraná, que teve seu início no ano de 1937, com a denominação de Lageado dos Guedes. Decorrente do sobrenome da família pioneira do Sr. Simplício de Paula Guedes. Sua localização geográfica está entre os municípios de Bom Sucesso do Sul, Coronel Vivida, Francisco Beltrão, Pato Branco, São João e Verê.

A Lei Estadual n.º 4.859 de 28 de abril de 1964 garantiu o desmembramento dos distritos de Itapejara e Coxilha Rica, do município de Pato Branco, que se constituíram no novo município denominado Itapejara D'Oeste. (IBGE, 2023). Povoador principalmente por imigrantes oriundos dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Sua emancipação ocorreu pela mesma Lei e o município foi instalado em 14 de dezembro de 1964. (Itapejara D'Oeste, 2023).

Desde sua emancipação, Itapejara D'Oeste teve atuação significativa da Igreja Católica, representada pelos Irmãos Maristas, principalmente pelo Pe. Narciso Zanatta, que organizou a questão educacional.

Os lugares se transformam e promovem sentidos e significados aos sujeitos que neles vivem. Por isso, compreender essas mudanças, por meio de registros possibilita a compreensão das ações humanas, ocorridas ao longo do tempo, constituindo o território. O espaço é uma realidade objetiva, um produto social, em permanente processo de transformação calcado numa sociedade que opera, por meio do trabalho e da participação no coletivo. A relação entre espaço e sociedade é relativa aos efeitos dos processos decorrentes das noções de forma, função, estrutura e processo, elementos essenciais para a compreensão da produção do espaço. (Santos, 2020).

O espaço em sua forma traz visíveis pegadas das ações humanas, no arranjo ordenado dos objetos, num padrão, com os fenômenos de seus aspectos, dados no tempo e no lugar. Já, a função sugere uma tarefa ou uma atividade esperada da forma, de uma pessoa ou instituição. A estrutura implica na interrelação de todas as partes de

um todo, na organização ou na construção. O processo significa uma ação contínua, que implica os conceitos de tempo e de mudanças. (Santos, 2020).

O processo histórico-geográfico, do patrimônio do município, de Itapejara D'Oeste trouxe memórias de fatos ocorridos e da identidade deste território. Dois livros foram escritos sobre a história do município, que são: o “Álbum Histórico de Itapejara D'Oeste- Paraná” organizado por José Cláudio Serena e Alvino de Lima Camargo (1968) e o outro: “Caminhos da História Itapejarense”, de Édina Maycot¹ (2001), que registra a expansão do município; a evolução das localidades de Barra Grande, Lageado Bonito, Palmeirinha, Porto Velho, Linha Coco, Linha São Pedro, Volta Grande, Ipiranga, Coxilha Rica. Há, também a dissertação de Mazur (2016), realizada no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Francisco Beltrão, intitulada: “O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D' Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes” A autora evidenciou o processo de fechamento das escolas no campo, dos anos finais do Ensino Fundamental, em Itapejara D'Oeste, na região Sudoeste do Paraná.

2. Educação patrimonial na história de Itapejara D'Oeste/PR e o PNP

Educação patrimonial, como fonte de conhecimentos, é um processo permanente e sistematizado, trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural, como fonte primária de formação individual e coletiva dos sujeitos. Que, a partir da experiência, nas manifestações culturais da sociedade, trazem o sentido e o significado do trabalho, como recurso patrimonial de apropriação, de valorização da herança cultural, capacitando as gerações na produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Nesse sentido, a educação patrimonial possibilita leitura do mundo e do universo. A cultura é um processo dinâmico, transferido de geração em geração, desde os

1 Édina nasceu em Francisco Beltrão, em 13 de abril de 1976 e chegou com sua família em Itapejara D'Oeste no ano de 1982. Ingressou em 1995 no Curso de Bacharelado e Licenciatura e Geografia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, permanecendo até 1998, ano de sua formatura, dedicando-se a partir dessa data a arte de ensinar.

ancestrais e cria e recria pequenos e grandes problemas e fatos, para a sociedade e ao sujeito. (Horta, Grunberg, Monteiro, 1999).

Ao revisitarmos as lembranças históricas e geográficas do município de Itapejara D'Oeste/PR, por meio da participação dos pioneiros, adentramos nas memórias sociais. A educação patrimonial possibilita aprendizados sobre a cultura e, os produtos, trazem questões significativas para a vida pessoal e coletiva.

O PNU da Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont trabalhou com professores, estudantes e comunidade. Foram organizadas rodas de conversas com os pioneiros² e/ou remanescentes³. Para tal, ficou definido como estratégias e ações, realizadas por grupos de estudantes que identificaram e convidaram os entrevistados, sujeitos com idade mínima de 70 anos. Também remanescentes de pioneiros (sem idade mínima), mas que a família deveria residir pelo menos há 45 anos, em Itapejara D'Oeste. Esta ação ocorreu entre os dias 29 e 30 de junho de 2022.

Enviamos convite aos pioneiros, contendo os objetivos da pesquisa, local onde seria realizada a roda de conversa, data, horário e turma responsável pela entrevista. Com o roteiro da entrevista: 1) Quando e como vocês vieram a Itapejara D'Oeste? 2) Quantas pessoas vieram com você e onde fixaram moradia? 3) Como era Itapejara D'Oeste quando vocês chegaram? 4) Qual fato ocorreu que você considera marcante para a constituição do município? 5) Na sua visão, como era o município e como ele é hoje. Eles trouxeram objetos e fotografias.

Participaram da roda de conversa, na escola, 16 pessoas: nove homens e sete mulheres. A maioria dos entrevistados moram na área urbana do município, mas já viveram na área rural. Segundo eles a mudança ocorreu, devido a idade avançada, que dificulta a locomoção e na cidade há acesso a saúde, ao lazer, dentre outros motivos. Foram relatos emocionantes e curiosos de como e quando vieram morar em Itapejara D'Oeste. Na sequência, fotografia com o registro desse evento.

2 Nesse caso consideramos como pioneiros as pessoas com 70 anos ou mais, que residem há mais de 45 anos em Itapejara D'Oeste.

3 Remanescentes de pioneiro (sem idade mínima), mas a família deveria residir no mínimo há 45 anos em Itapejara D'Oeste.

Figura 1. Momentos da roda de conversa. Fonte: Hrchorovitch, 2022.



A roda de conversa trouxe fatos e memórias dos que vivem nesse lugar. Muitos registros das ações humanas no espaço, da cultura do povo, marcas das ações humanas, que têm ligação com os sujeitos dessa sociedade. Alguns objetos antigos foram trazidos como: fotos, rádio, talheres de cozinha, moedas, livros, telefone, ferro de passar roupas, esfregão de lustrar o chão de madeira dentre outros, conforme figuras a seguir:

Figura 2. Fotografias e medalha de homenagem. Fonte: Hrchorovitch, 2022.



Figura 3. Objetos antigos – moedas, talheres e esfregão Fonte: Hrchorovitch, 2022.



Figura 4. Objetos antigos – rádio, ferro de passar roupas, telefone e livros. Fonte: Hrchorovitch, 2022.



Claudino (2015) afirma que os estudantes precisam obter formação cidadã. A concepção de cidadania tem escasso eco na educação geográfica, orientada para a descoberta das características dos lugares do mundo. Souto, Claudino (2019), dão a entender que as liberdades não formam parte do currículo escolar, pois isso

corresponde à vida política fora das aulas. Procuramos incorporar o cotidiano nas aulas, para evitar os muros que separam os conteúdos escolares das preocupações da população. Os autores ainda destacam que o PNP se caracteriza por incorporar às aulas a competência social e cidadã

Outra ação desenvolvida pelo PNP, no município de Itapejara D'Oeste foi elencar os problemas do município e propor soluções para os mesmos. Nesse sentido, os estudantes observaram o lugar onde vivem, na área urbana ou rural, a partir disso eles se organizaram em grupos e realizaram atividades de campo, na busca de problemas e propuseram ações para os mesmos.

Os estudantes se organizaram e definiram: o problema, o motivo da escolha do tema, problema identificado, onde ocorria, o que pretendiam fazer e quais seriam os instrumentos de coleta de dados. A figura seguinte traz o registro de alguns momentos da organização dos grupos para as ações.

Figura 5. Organização dos grupos. Fonte: Hrchorovitch, 2022.



Os desafios postos para a educação geográfica requerem articulação em relação aos aspectos conceituais que incluem reflexões sobre os objetivos do ensino, finalidades político-pedagógicas, papel social da própria Geografia escolar, enquanto conhecimento que ajuda a construir uma compreensão significativa da realidade,

compreensão, por sua vez, necessária para o questionamento e para atuação mais autônoma nessa realidade.

O professor tem papel significativo para mudar o processo de ensino e na transformação da educação. “O reflexo na Geografia escolar é que se apresenta de modo disciplinar desarticulado. Para mudar, é necessário atuar como professor, em seu papel mediador entre o conteúdo-forma-função”. (Sbardelotto, Francischett, 2021, p. 32).

O professor desenvolve mediações dialéticas importantes à aprendizagem, pois o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente para aprendizagem significativa, visto que é o meio social se constitui em alavanca para o processo pedagógico. (Sbardelotto, Francischett, 2021).

As ações do PNPUI! contribuíram para a formação dos estudantes, bem como dinamizaram as aulas de Geografia, tornando a aprendizagem mais significativa.

3. Considerações finais

O PNPUI oportunizou formação para a cidadania territorial, com resultados significativos para pensar e estudar o lugar vivido. Os estudantes se envolveram no Projeto, com ativa participação. Isso demonstrou o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, com diversidade de metodologias de ensino, pesquisa e extensão.

Os estudantes, os pais e a comunidade acolheram o PNPUI! e ajudaram para o seu desenvolvimento. A parceria entre a Universidade foi de grande importância, talvez o fator principal. Esses elos são importantes para desenvolvermos a Geografia Escolar e envolve a comunidade para que possamos trabalhar a cidadania territorial.

A participação dos pioneiros significou valorizar as memórias do passado, importante para que pudéssemos entender fatos e abordagens, nunca antes relatados. Além do que a presença dos pioneiros na Escola, algo não corriqueiro, o que se constituiu num evento diferente para o ensino. A educação patrimonial abre possibilidades para efetivar a constituição da cidadania territorial com a participação ativa dos sujeitos.

Bibliografia

- Âmara Municipal de Itapejara D'Oeste. (2023). *História de Itapejara D'Oeste*. <https://www.itapejaradoeste.pr.leg.br/institucional/historia>
- Claudino, S. (2015). A educação geográfica em Portugal e os desafios educativos. *Giramundo*, 2(3), jan-jun.
- Horta, M. de L. P., Grunberg, E., & Monteiro, A. Q. (1999). *Guia básico de educação patrimonial*. Museu Imperial.
- Maycot, É. (2001). *Caminhos da história Itapejarense*. Pato Branco: LogoArt.
- Rodriguez-Domenech, María Ángeles y Claudino, Sergio (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO.
- Santos, M. (2020a). *O Espaço do Cidadão* (7ª ed., 3ª reimp.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Santos, M. (2020b). *Espaço e método* (5ª ed., 3ª reimp.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Sbardelotto, V. S., & Francischett, M. N. (2021). “Nós propomos!” O conhecimento geográfico e a formação pelo ensino. En M. N. Francischett, A. C. Biz, & G. Toffolo (Orgs.), *“Nós propomos!” Resignificar o ensino na educação geográfica*. Cascavel, PR: Edunioeste.
- Serena, J. C., & Camargo, A. de L. (1968). *Álbum histórico de Itapejara D'Oeste*. Agosto 1968.
- Souto, X. M., & Claudino, S. (2019). Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa: O caso do Projeto Nós Propomos!. *Signos Geográficos*, 1.

O PROJETO NÓS PROPOMOS E AÇÕES DE CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA RESERVA EXTRATIVISTA MARINHA DA LAGOA DO JEQUIÁ, ALAGOAS, BRASIL

Livia Danielle Rodrigues do Nascimento

Universidade Federal de Alagoas

Maria Francineila Pinheiro dos Santos

Universidade Federal de Alagoas

Raimundo Lenilde de Araújo

Universidade Federal do Piauí

DOI: <https://doi.org/10.14679/3583>

Introdução

O presente trabalho apresenta as atividades desenvolvidas nas aulas de Geografia com 62 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Cursino dos Santos, localizada no município de Jequiá da Praia, estado de Alagoas, Brasil, por meio do Projeto Nós Propomos, as quais envolvem a Unidade de Conservação (UC) da RESEX de Jequiá da Praia.

Estas atividades fazem parte de um esforço para minimizar os problemas sócio ambientais, associada às metas conhecidas como os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidas pelas Organização das Nações Unidas. Dentre elas, destaca-se a meta 11: Cidades e comunidades sustentáveis; a meta 14: Vida na água; e a meta 15: Vida terrestre, as quais permeiam as ações promovidas pelos estudantes, sujeitos de nossa pesquisa.

A metodologia utilizada está fundamentada na pesquisa ação. Enquanto procedimentos metodológicos, realizamos o Trabalho de Campo na RESEX de Jequiá da Praia, elaboração e apresentação de mural nas aulas de Geografia pelos estudantes de três turmas de 9ºano, discussão acerca da referida RESEX através das rodas de conversa, e por fim a elaboração deste trabalho para a apresentação de tais resultados.

A relevância deste projeto consistiu em viabilizar intensas e profícuas discussões dos estudantes nas aulas de Geografia acerca da necessidade de sustentabilidade da supracitada RESEX, denotando o significado da mesma para a referida comunidade, no qual muitos destes estudantes fazem parte. Ademais, demonstrou a importância de compreender os conteúdos geográficos no cotidiano dos mesmos no intuito de mobilizar a construção dos cidadãos no ambiente escolar.

1. Geografia e unidades de conservação

As discussões sobre a escassez dos recursos naturais, alicerçado ao avanço do desenvolvimento e, como consequência, os novos dilemas das problemáticas ambientais resultado desse processo, acabou despertando o interesse da sociedade para preservar o que ainda resta da biodiversidade. Nesse cenário, nos deparamos com a iminência de acordos, convenções e tratados internacionais, que une os princípios ambientais com a urgência da preservação ambiental, e através destes, destaca-se a criação das Unidades de Conservação (UC), constituindo-se numa das principais formas de intervenção governamental para lidar com a degradação ambiental imposta pela sociedade (LEVY, 2006; VALLEJO, 2002).

A Geografia, ciência que estuda as relações entre o homem e a natureza, “[...] tem muito a contribuir tanto na discussão sobre a gestão das Unidades de Conservação, trazendo a aplicação de seus conceitos norteadores, como na própria relação da sociedade com as áreas protegidas” (GARCIA, et al., 2018, p. 60). Tais discussões evidenciam a relevância dos conhecimentos geográficos nos estudos sobre as UC.

No Brasil, um dos principais instrumentos para nortear a gestão e o uso das UC é através do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), criado pela Lei n.º 9.985, de 18 de julho de 2000, onde estabelece critérios e normas para a criação, implantação e gestão das UCs, entendendo a mesma como sendo:

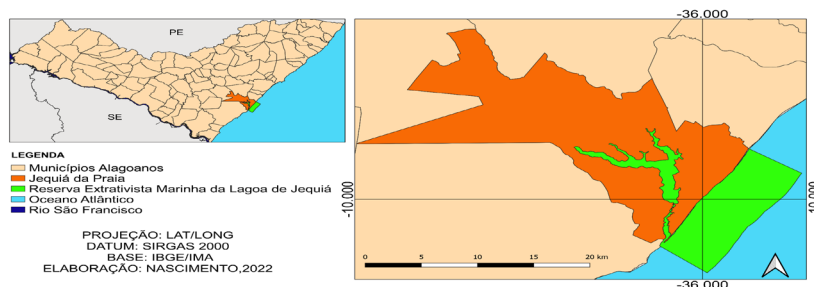
[...] espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção (BRASIL, Lei n.º 9.985 de 18/07/2000).

A Unidade de Conservação Reserva Extrativista Marinha da Lagoa do Jequiá, como o próprio nome acentua, é considerada uma Reserva Extrativista, onde segundo o Art.º 18 do SNUC pode ser definida como:

A Reserva Extrativista é uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais (SNUC, 2011, p. 12-13).

A Reserva Extrativista Marinha da Lagoa do Jequiá (ver figura 1), possui uma área estimada em 10.203,79 hectares (ICMBio, 2022), a qual encontra-se situada no município de Jequiá da Praia, possuindo o Bioma Mata Atlântica, é sendo banhada pelo Oceano Atlântico, e pelas lagoas Jequiá, Jacarecica e Azeda (IBGE, 2022).

Figura 1. Delimitação dos limites do município de Jequiá da Praia/AL e da Reserva Extrativista Marinha da Lagoa do Jequiá/AL



Elaboração: Nascimento, 2022.

O município de Jequiá da Praia está localizado no sul do estado de Alagoas e inserido na Região Nordeste do Brasil acerca de 62 km da capital do estado, Maceió.

Vale salientar que o referido município é considerado de pequeno porte, na qual segundo os dados do último Censo Demográfico (2022), este possui uma população com cerca de 9.470 pessoas (IBGE, 2022).

A maior parte da população (aproximadamente 76%) da Reserva Extrativista Marinha da Lagoa do Jequiá reside na zona rural, em povoados no entorno da lagoa Jequiá (ver figura 2), do canal (ver figura 3), e na faixa litorânea (ver figura 4).

Figuras 2, 3 e 4. Imagens da Reserva Extrativista Marinha da Lagoa do Jequiá/AL



Fonte: Nascimento, 2022.

A RESEX Lagoa de Jequiá foi criada para atender à solicitação da própria comunidade por meio do Decreto de 27 de setembro de 2001, com intuito de garantir as atividades desenvolvidas pela população tradicional, compostas principalmente por pescadores e marisqueiras, além de visar a proteção do meio ambiente.

Neste contexto, destaca-se o conceito de comunidade tradicional presente em Jequiá da Praia/AL, os quais são compostos principalmente de pescadores e marisqueiras:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Art.º 3º I).

Na concepção de Diegues (1996, p. 65) “Essas comunidades tradicionais têm também uma representação simbólica desse espaço que lhes fornece os meios de subsistência, os meios de trabalho e produção e os meios de produzir os aspectos materiais das relações sociais, isto é, os que compõem a estrutura de uma sociedade (relações de parentesco)” Assim, os pescadores de Jequiá, que muitas vezes são parentes dos estudantes que fazem parte dessa pesquisa, traz à tona a simbologia da Lagoa Jequiá para essa comunidade tradicional.

A supracitada comunidade pode ser compreendida como sendo um lugar de escolha, um lugar social, que está intimamente ligado com as pessoas que residem na mesma, a qual segundo Brandão e Borges (2014, p.3) a “[...] comunidade é a paráfrase do lugar-humano. É aquilo que se cria em um espaço-de-vida quando ali se vive”

Outrossim, é essencial salientar a importância de considerarmos no processo de ensino-aprendizagem o vínculo ao lugar dos estudantes e suas territorialidades. É notório o papel da territorialidade que é atrelada a esse espaço e das vivências dos estudantes para a construção dos conhecimentos nas aulas de Geografia aqui propostas.

Nesse sentido, o estudo aqui exposto evidencia o papel do Ensino de Geografia para estudar uma Unidade de Conservação, à medida que o mesmo possibilita um entendimento acerca das distintas relações sociais, econômicas e ambientais que permeiam a mesma.

Levando em consideração que a UC é definida como um espaço territorial, a inserção dessa temática nas aulas de Geografia, ganha um lócus particular nas discussões, à medida que:

A conservação, quando considerada um uso do território, pode ser mobilizada por questões que vão além da ecologia, como áreas de reserva para futuro uso econômico [...] ou como o uso coletivo do território, com o intuito de produzir uma relação equilibrada da sociedade com o ambiente (GARCIA, et al., 2018, p.57-58).

Em concordância com os autores, a RESEX Lagoa do Jequiá, enquanto território, requer, portanto, uma abordagem das ciências sociais, em especial, da Geografia, tendo em vista as prerrogativas que se debruçam sobre as Unidades de Conservação, à medida que essas possuem um histórico com as comunidades tradicionais (Röper, 1999; Vallejo, 2002; Garcia et al. 2018).

A RESEX Lagoa do Jequiá é considerada uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável, a qual, segundo o Sistema Nacional de Unidades de Conservação - SNUC, a mesma tem como objetivo compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela dos seus recursos naturais (SNUC, 2011).

Dentre as categorias que consistem o uso sustentável, a RESEX Lagoa do Jequiá se enquadra em uma Reserva Extrativista. Conforme afirma Chamy (2002, p. 4) as Reservas Extrativistas devem ser “[...] destinadas a serem áreas de exploração auto sustentável e conservação dos recursos naturais por população extrativista”. Ao acentuar o pensamento da autora acerca de Jequiá da Praia, a exploração está voltada principalmente para a Lagoa Jequiá, tendo como ponto central a população extrativista e os pescadores.

De acordo com Cunha (2001, p. 7) “[...] a Reserva Extrativista visa assegurar o direito histórico das populações extrativistas ao seu território, bem como propiciar formas de sustentabilidade dos recursos naturais presentes no próprio sistema tradicional [...]”. Assim, segundo as concepções da autora, a gestão da UC RESEX deve considerar a comunidade tradicional, visando conciliar a extração de seus recursos com a elaboração e realização de uma gestão que garanta benefícios para seus extrativistas.

No que se refere às Reservas Extrativistas Marinhas, destaca-se:

As RESEXs Marinhas que têm em seu âmago a questão pesqueira artesanal são formas inovadoras que apresentam um grande potencial de aumento de renda e emprego, além de proverem um manejo mais participativo dos recursos pesqueiros. Embora sejam áreas da União, as RESEXs Marinhas são geridas coletivamente, na forma de gestão compartilhada, através de um conselho deliberativo (composto por representantes do Poder Público, da sociedade civil e em sua maioria de extrativistas) (DUMITH, 2012, p.111).

Ainda segundo a autora, a implementação das RESEXs Marinhas está relacionada diretamente com o empoderamento das populações de pesca artesanal, ao passo que as mesmas consideram aspectos geográficos, culturais e socioecológicos endógenos para estabelecer suas diretrizes de manejo, bem como por possuir o potencial de estimular o processo de gestão compartilhada.

Nessa perspectiva, Reserva Extrativista representa um marco para o próprio Sistema Nacional de Conservação à medida que pressupõe a preservação da biodiversidade, com a participação ativa das comunidades que historicamente a integram, rompendo com as visões que, assentadas no princípio do preservacionismo puro, preconizam a intocabilidade dos recursos (DIEGUES, 1996).

Por esse motivo, as análises sobre a RESEX Lagoa do Jequiá ganham um olhar geográfico, a partir do entendimento de uma correção entre as premissas existentes entre a preservação e a permanência de comunidades tradicionais, à medida que as mesmas estão submetidas ao vínculo com a referida lagoa.

2. Atividades desenvolvidas

No que diz respeito às atividades desenvolvidas com os estudantes de três turmas do 9º ano (turmas A, B, C) envolvidos no Projeto Nós Propomos, foram realizados Trabalho de Campo na RESEX de Jequiá da Praia e posteriormente no decorrer das aulas de Geografia tivemos a confecção de murais (figuras 5, 6 e 7) e rodas de conversa.

Figuras 5, 6 e 7. Murais das turmas A, B e C, respectivamente:



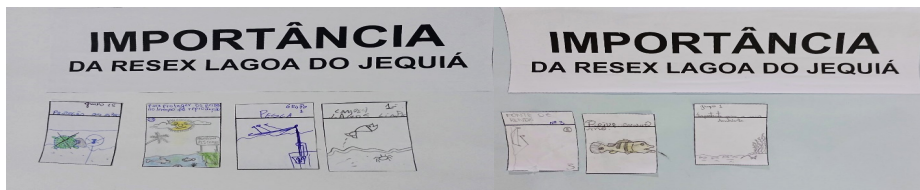
Fonte: Pesquisa Direta, 2022.

Para os autores Gomes e Martins (2021, p.164), os murais constituem “[...] artefatos pedagógicos encontrados com frequência nas escolas brasileiras, como exposição de práticas diversas utilizadas no ensino, e que possuem como característica básica o trabalho coletivo e expressivo dos estudantes” Desse modo, A confecção dos murais compreende uma forma de socialização dos conhecimentos produzidos em sala de aula sobre uma determinada temática, que possibilitam representar as discussões realizadas e compartilhar entre os demais colegas de turma.

É imprescindível considerarmos que a atividade de confecção do mural constituiu-se em um momento de aprendizagem colaborativa, tendo em vista a notória participação das turmas durante a realização do mesmo.

As discussões estabelecidas ao longo do projeto possibilitaram aos estudantes o aprimoramento dos conhecimentos prévios e compartilhamentos de ideias e experiências, as quais foram expressas através dos murais produzidos pelos mesmos. A princípio, iremos expor a importância da RESEX segundo os apontamentos dos estudantes.

Figuras 8 e 9. Murais das turmas B e C sobre a importância da RESEX



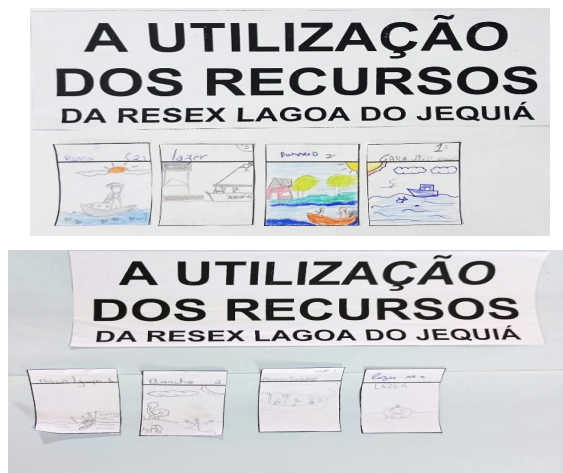
Fonte: Pesquisa Direta, 2022.

De acordo com os estudantes da turma do 9º ano A e C, a importância da RESEX está vinculada ao lazer, à fonte de renda, ao consumo de peixes e à preservação do meio ambiente. Enquanto, os estudantes do 9º ano B evidenciaram que a importância da RESEX está relacionada à proteção das espécies, especialmente no que se refere à proteção do período de reprodução dos peixes, e a realização de atividades de pesca no município.

Um aspecto relevante que encontra-se presente nos apontamentos das 3 turmas participantes da pesquisa, é o fato dos estudantes associarem a importância da Reserva Extrativista Marinha da Lagoa de Jequiá enquanto fonte de renda, especialmente no que se refere à pesca. Isso mostra o quanto a referida atividade pesqueira é importante para o município de Jequiá da Praia e para os estudantes da comunidade, que muitas vezes entendem esta atividade como a fonte de sustento e alimento de suas famílias.

Em concordância com esse cenário, ao questionar os estudantes sobre a utilização dos recursos, obteve-se o seguinte panorama:

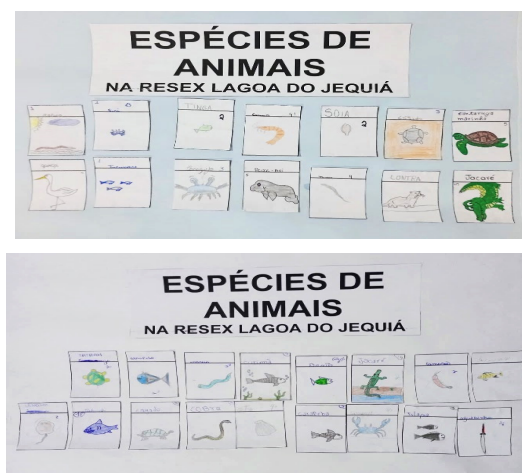
Figuras 10 e 11. Murais das turmas A e C acerca da utilização dos recursos da RESEX



Fonte: Pesquisa Direta, 2022.

No que se refere à utilização dos recursos da RESEX, as turmas do 9º ano A, B e C evidenciaram as atividades relacionadas a passeios/turismo, a pesca, e ao banho/lazer. Quanto ao detalhamento das espécies de animais (especialmente as espécies de peixes), destaca-se os murais produzidos pelos estudantes das turmas A e B (Figura 12 e 13).

Figuras 12 e 13. Murais das turmas A e B sobre as espécies de animais (e peixes) da RESEX

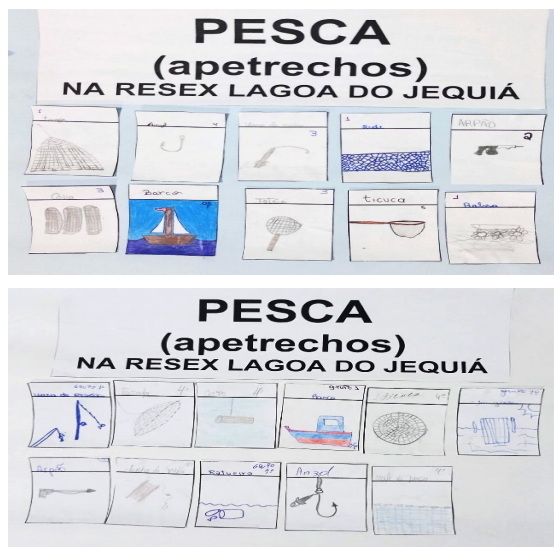


Fonte: Pesquisa Direta, 2022.

Os estudantes da turma do 9º ano A informaram as espécies: cobra, siri, camarão, cágado, tartaruga marinha, garça, lontra, jacaré, caranguejo, peixe-boi, muçum, e espécies de peixes como a tingu, soia, tucunaré. No 9º ano B, os estudantes relataram a presença de: tartaruga, moreia, jacaré, camarão, arraia, tubarão cágado, cobra, caranguejo, ostra, como também, peixes, a exemplo da carapeba, curimã, bonito, tucunaré, tilápia e agulhinha. Os estudantes do 9º C, evidenciaram a garça, cobra, lagosta, e espécies de peixes: a carapeba, tingu, tucunaré, tilápia, e outros, como o siri, camarão, caranguejo.

A maioria das espécies detalhadas pelos estudantes estão vinculadas com a própria experiência dos mesmos. Isso porque, as espécies elencadas fazem parte do dia-a-dia desses estudantes, e estão presente em suas refeições e nas atividades de fonte de renda, como os peixes (onde relatam peixes de águas doces e salgadas, evidenciando a pesca na lagoa/rio, como também no mar), e outras espécies como o siri e o camarão. A aproximação dos estudantes com a RESEX é nítida a partir do rico detalhamento das espécies de peixes mencionadas pelos mesmos. Esse aspecto está presente também na descrição dos apetrechos de pesca informados pelos estudantes (figuras 14 e 15).

Figuras 14 e 15. Murais das turmas A e B sobre os apetrechos de pesca na RESEX



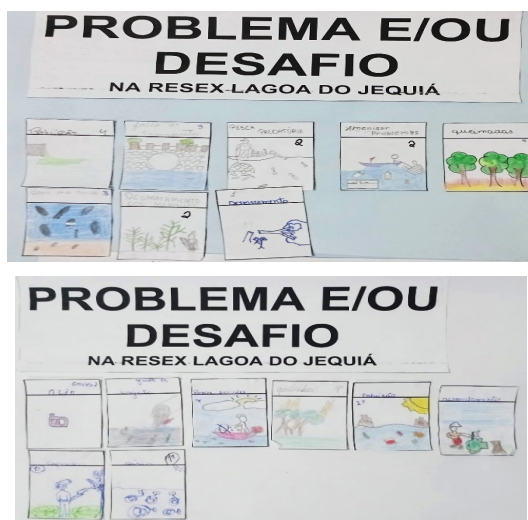
Fonte: Pesquisa Direta, 2022.

Os estudantes do 9º ano A, evidenciaram os seguintes apetrechos: tarrafa, o anzol, a vara, a rede, o arpão, o covo, o barco, a tenteia, ticuca e a balsa. Enquanto os estudantes do 9º ano B salientaram a: vara, a tarrafa, o covo, o barco, a ticuca, a jangada, o arpão, a linha, a ratueira, o azol e a rede. E por fim, os estudantes do 9º ano C, ressaltaram a: tarrafa, a rede, o covo, o anzol, a ticuca, o barco, o arpão e o jereré.

O barco e a jangada são embarcações utilizadas durante as atividades pesqueiras. A rede e a tarrafa são os principais apetrechos utilizados para a pesca de peixes. Entretanto, além desses, os estudantes evidenciaram o anzol, a linha, a vara e o arpão. A ticuca e a balsa são apetrechos utilizados na pesca do siri, enquanto o jereré e o covo estão direcionados à pesca de camarão.

No que se referem a presença dos problemas na RESEX, os estudantes evidenciaram alguns destes em seus murais (figuras 16 e 17).

Figuras 16 e 17. Murais das turmas A e B acerca dos problemas na RESEX



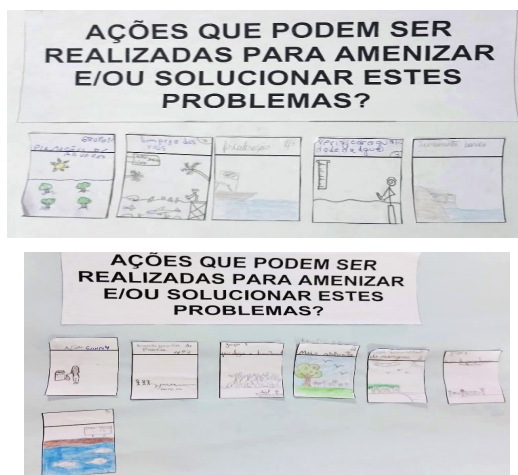
Fonte: Pesquisa Direta, 2022.

Os estudantes do 9º ano A, evidenciaram em seu mural a poluição, a falta de saneamento, a pesca predatória, queimadas, óleo no mar, desmatamento de mangues e florestas. Os estudantes do 9º ano B destacaram a presença de óleo e esgoto. Assim como, a pesca excessiva, queimadas, poluição, desmatamento e caça ilegal. No 9º

ano C, os estudantes informaram os problemas da poluição, desmatamento, pesca excessiva, óleo, tratamento incorreto de esgoto.

Nota-se assim, que embora os murais tenham sido realizados em turmas diferentes, os murais apresentam informações similares, isso revela que os impactos ambientais presentes da RESEX são evidentes e notório, uma vez que os estudantes, mesmo sem contato em sala de aula, compartilham dos mesmos apontamentos.

Figura 18 e 19. Murais das turmas B e C sobre as ações voltadas para a RESEX



Fonte: Pesquisa Direta, 2022.

Os estudantes do 9º ano A, informaram que uma forma de mitigar os problemas na RESEX é através da reciclagem do lixo, da realização de um período de defeso⁴ e o controle da pesca. No 9º ano B, os estudantes relataram as ações de plantação de árvores, limpeza dos rios, fiscalização verificar a qualidade da água, e a realização de saneamento básico no município. E os estudantes do 9º C evidenciaram a destinação correta do lixo, a fiscalização da pesca, a proteção ao meio ambiente, o não desmatamento dos mangues e a conscientização ambiental.

Em relação às rodas de conversa, as quais são consideradas como espaços coletivos usados para a discussão e reflexão sobre diversos temas, foram realizadas entre as

4 Período de reprodução das espécies, onde se estabelece a proibição de pesca, e os pescadores recebem um auxílio governamental para suprir a carência da fonte de renda diante da interrupção das atividades pesqueiras.

turmas com o objetivo de discutir os apontamentos realizados por cada aluno, assim como, as contribuições individuais e coletivas que consolidaram a confecção dos supramencionados murais.

Diante do exposto, conclui-se que a ação socioambiental desenvolvida pelos estudantes por meio do Projeto Nós Propomos possibilitaram o desenvolvimento de reflexões críticas, criativas e propositivas voltadas para a proteção e conservação da RESEX, contribuindo para a formação de cidadãos no ambiente escolar, de modo que os mesmos compreendam a importância que permeiam o lugar em que vivem, notadamente no intuito de contribuir com a sobrevivência da comunidade tradicional e a sustentabilidade ambiental da RESEX de Jequiá da Praia/AL.

Bibliografia

- Brandão, C. R., & Borges, M. C. (2014). O lugar da vida: Comunidade e Comunidade Tradicional. *Campo-Território: Revista de Geografia Agrária*, 9(18).
- Brasil. (2000). *Lei Federal nº 9.985 de 18 de julho de 2000. Regulamenta o artigo 225 da Constituição Federal e institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação e dá outras providências.*
- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.*
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). Cidades: Jequiá da Praia. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/Jequiá-da-praia/panorama>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- Brasil. Ministério do Meio Ambiente. (2011). *SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza: Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002; Decreto nº 5.746 de 5 de abril de 2006. Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas: Decreto nº 5.758, de 13 de abril de 2006.* Brasília: MMA.
- Chamy, P. (2002). Reservas Extrativistas Marinhas: Um estudo sobre posse tradicional e sustentabilidade. In *Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade* (v. 1). Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/conhecimento_local/Paula%20Chamy.pdf
- Cunha, L. H. de O. (2001). Reservas extrativistas: Uma alternativa de produção e conservação da biodiversidade. In *Encontro dos povos do Vale do Ribeira.*

- Diegues, A. C. (1996). *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec.
- Dumith, R. de C. (2012). A importância da gestão compartilhada e das áreas marinhas protegidas para o sistema socioecológico da pesca artesanal: o caso das reservas extrativistas marinhas. *GeoTextos*, 8(1).
- Garcia, L. V. M., Moreira, J. C., & Burns, R. C. (2018). Conceitos Geográficos na gestão Das Unidades de Conservação Brasileiras. *GEOgraphia*, 20(42), 53-62. <https://doi.org/10.22409/geographia2018.v20i42.a14294>
- Gomes, P. R., & Martins, M. C. (2021). La prática pedagógica de murais no contexto de privação de liberdade: entre narrativas, Culturas e arquivo escolar. *Revista Educação E Cultura Contemporânea*, 18(53). <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210036>
- Levy, C. (2006). *Gestão e usos do território: Conflitos e práticas sócio-espaciais no Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí, Brasil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas].
- Rodríguez-Domenech, M^a Ángeles (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Röper, M. (1999). Geografia social e unidades de conservação: Reflexões teóricas e exemplos da Bacia do Alto Rio Paraguai (Mato Grosso). *Geosul*, 14(27), 45-66.
- Vallejo, L. R. (2002). Unidade de conservação: Uma discussão teórica à luz dos conceitos de território e políticas públicas. *Geographia*, 4(8), 57-78.

TRANSFORMAÇÕES ESPACIAIS E O PROJETO NÓS PROPOMOS! EM CAMPO MAIOR/PIAUÍ/BRASIL

Miguel da Silva Neto

Universidade Federal do Piauí

Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva

Universidade Federal do Piauí

Josivane José de Alencar

Instituto Federal do Piauí

Raimundo Lenilde de Araújo

Universidade de Lisboa

DOI: <https://doi.org/10.14679/3584>

Introdução

O Projeto Nós Propomos!, implementado entre os anos de 2011/12, tem a finalidade de contribuir com a melhoria da educação em Geografia no contexto português e, ao mesmo tempo, visa construir a cidadania territorial, a partir de intervenções no espaço geográfico. Segundo Teixeira (2020, p. 61), “A proposta desenvolvida no seio do IGOT/UL tinha como foco inserir a escola nas diversas discussões do território, com vistas a promoção de cidadania, mas também de intervenção nos problemas inerentes a esse contexto relacional na comunidade”.

A novidade que o Projeto Nós Propomos! traz é a realização de um estudo de caso, um trabalho de cunho prático e direcionado para uma cidadania ativa local.

Conforme Claudino (2014, p. 4), é “uma oportunidade efetiva de introduzir o conhecimento da realidade no trabalho em Geografia”. Desta maneira, o aluno conhecerá mais o seu lugar e poderá atuar nele, de forma a exercer a cidadania de forma crítica e participativa.

Nessa perspectiva de entendimento do processo de formação cidadã via educação geográfica, o Nós Propomos! apresenta um conceito particular, que é a Cidadania Territorial. O Nós Propomos!, para Claudino (2022, p.19), pode ser compreendido como “[...] o compromisso ativo e esclarecido na resolução dos problemas socioambientais das comunidades em que nos integramos, em diferentes escalas”, ou seja, a participação ativa e propositiva nos diferentes lugares de vivência e, a partir da intervenção, propor melhores espaços.

São justamente as proposições, em diferentes escalas, dadas pelos alunos através de diferentes temáticas, que justificam a relevância do projeto para a sociedade. Nessa perspectiva, destaca-se o objetivo central deste texto, que é apresentar as modificações espaciais propiciadas pelo Nós Propomos! na cidade de Campo Maior, estado do Piauí/Brasil.

Logo, para sistematizar metodologicamente, utilizou-se a pesquisa bibliográfica em materiais que discutem o Nós Propomos! de modo geral e, especificamente, no caso do Piauí. De maneira paralela também foram utilizados relatórios desenvolvidos pelos alunos em cada ano de desenvolvimento do projeto, contendo nestes documentos imagens, quadros e gráficos e representações cartográficas das áreas investigadas.

1. Caracterização do projeto nós propomos! na cidade de campo maior-pi

O Projeto Nós Propomos propõe a intervenção no espaço geográfico, por meio da investigação de problemáticas do cotidiano dos alunos. Além da investigação de problemas, os alunos apresentam soluções e melhorias em seus locais de vivência, atuando de forma crítica e participativa na transformação espacial.

No contexto do estado do Piauí, o projeto é atualmente desenvolvido em duas cidades: na capital Teresina, bem como na cidade de Campo Maior, no norte do Estado.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (IBGE cidades) a cidade de Campo Maior possui uma extensão territorial de 1.680,861 km², com uma população de 45.793 pessoas e uma densidade demográfica de 27,24 hab/km². Possui uma ligação direta com a capital, Teresina, através da BR 343, distando da capital cerca de 72 km.

No quadro 01, são apresentadas as experiências construídas através do projeto, em ordem cronológica, de forma que seja possível visualizar as proposições de intervenção no espaço de vivência dos alunos. Após a análise, essas atividades serão contextualizadas e detalhadas de maneira especializada.

Quadro 01: *Propostas e projetos de intervenção realizados a partir do Nós Propomos em Campo Maior-PI (2018-2023)*

Ano de realização	Título do projeto	Proposta, intervenção e culminância
2018	A mobilidade urbana e a cidadania nos espaços públicos de Campo Maior-PI	<ul style="list-style-type: none"> • I Pedal Nós Propomos; • Melhoria da infraestrutura da Avenida Nilo de Oliveira
2022	Espaços Públicos e qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • II Pedal Nós Propomos; Relatório de melhorias das praças públicas para o orçamento de 2023
2023	Arborização urbana de Campo Maior	<ul style="list-style-type: none"> • III Pedal Nós Propomos; • Distribuição de mudas de árvores; Diagnóstico e proposição da arborização em avenidas da cidade.

Organização: Autores (2024)

A primeira experiência do Projeto Nós Propomos! em Campo Maior ocorreu em 2018, com o lançamento do projeto de extensão “Nós Propomos”. Na oportunidade, participaram professores do Mestrado em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), estudantes do Instituto Federal do Piauí (IFPI) e da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), bem como representantes da sociedade civil (IFPI, 2018).

A atividade inicial ocorreu de maneira conjunta com os alunos do Ensino Médio do IFPI em Campo Maior, no estado do Piauí. A ação de intervenção trouxe como questionamento “de que forma o estudo dos espaços públicos da cidade de Campo Maior - Piauí/Brasil contribui para relacionar os conhecimentos da Geografia Escolar com o exercício da cidadania?”.

A temática escolhida foi a mobilidade urbana e a cidadania nos espaços públicos do município em questão. O bairro Fripisa - Av. Nilo de Oliveira, na cidade de Campo Maior, foi o recorte espacial específico para a investigação dos alunos. Foram realizados encontros de mobilização com estudantes, acompanhados da discussão de textos e elaboração de ações de intervenção nos espaços públicos do bairro. (Portela; Alencar, 2019). A realização da pesquisa demonstrou, segundo Portela e Alencar (2019, p. 649) que “[...] a maioria dos entrevistados utiliza a via para a prática de caminhadas e ciclismo”. Evidenciou também que “O uso da avenida para a prática de exercícios físicos é verificado, sobretudo, ao final do dia quando é ocupada por moradores do bairro FRIPISA e comunidades adjacentes”. Esse uso mostra a relevância que essa via possui, sobretudo, por ser uma das vias de ligação entre o urbano e o rural do município.

Os resultados dos questionários demonstraram insegurança por parte dos entrevistados ao transitarem pela Avenida Nilo de Oliveira. Isso decorre da falta de sinalização, de calçadas e ciclovias que propiciem um uso mais seguro da mesma. As reivindicações obtidas foram: iluminação e presença de calçadas (passeio público) (Portela; Alencar, 2019). O Projeto realizado no IFPI, em Campo Maior/PI, reforça que é possível integrar universidade e escola, pois o objetivo do Projeto Nós Propomos!, é também de tornar o aluno capaz de realizar modificações no seu espaço de vivência e de ser ativo e crítico na produção do seu próprio conhecimento.

Como culminância do Projeto, no dia 24 de novembro de 2018, foi realizado um passeio ciclístico pelas principais vias do bairro e adjacências. Esse movimento foi chamado de “I Pedal Nós Propomos”, que foi uma maneira de chamar atenção do poder público municipal e da sociedade para as reivindicações da população, dos alunos e das suas proposições. Com relação à segunda experiência, o tema principal relacionado à qualidade de vida e o uso das praças públicas da cidade. Os estudantes, juntamente com o professor, traçaram estratégias de ação do projeto para o ano letivo.

A aplicação da metodologia foi concomitante ao início dos estudos teóricos em junho. No mesmo mês, ocorreram as visitas às praças públicas para identificação dos principais problemas delas. Na pesquisa, foram visitadas as praças nos bairros Estação, Flores e na região central da cidade.

Após a identificação e realização de registros fotográficos dos espaços públicos, no dia 30 de setembro de 2022, ocorreu a primeira etapa da aplicação de formulário da pesquisa. Foram aplicados cerca de 70 questionários nas Praças da Estação, Valdir Fortes, Liberdade e Praça do Espaço Cidadão.

Nessa perspectiva, no mês de novembro, um grupo de estudantes juntamente com o professor, participou de uma audiência pública na Câmara Municipal de Campo Maior que discutiu o orçamento de 2023. Na oportunidade em que foi reivindicada a inclusão da reforma de praças na peça orçamentária do município para o ano seguinte.

Como marco da finalização das atividades desenvolvidas no IFPI em 2022, realizou-se, em 02/12/2022, o “II Pedal Nós Propomos!”. O passeio contou com a presença de 300 ciclistas entre eles alunos, servidores técnicos e professores. Nas praças percorridas, foi realizada uma aula pública com o apontamento dos principais problemas de cada praça visitada, verificando equipamentos como bancos, lixeiras, iluminação, dentre outros.

Por fim, a última experiência ocorrida em 2023, o projeto Nós Propomos teve como foco de atuação a arborização urbana de Campo Maior. Esse tema de trabalho foi escolhido já que a cidade conta com muitas vias urbanas com passeio público e que não contam com cobertura vegetal. E, para mobilizar os estudantes, realizou-se a formação de grupos de trabalho com os alunos do Ensino Médio em setembro de 2023, os trabalhos foram iniciados com a leitura e discussão de textos sobre direito à cidade e arborização urbana, para reforçar a discussão teórica sobre a temática.

Como recorte espacial, foram escolhidas duas avenidas e uma rua da cidade: Avenida Demerval Lobão, Avenida Surubim e a Alameda Arco íris. Essas avenidas e alamedas são vias de intensa circulação de pessoas e que não contam com arborização. Em seguida, foi aplicado um formulário com setenta moradores dos locais anteriormente mencionados.

A pesquisa de campo revelou que os espaços públicos de Campo Maior, como as avenidas, contam com pouca arborização, sendo esta mais restrita a praças e margens de rios da cidade. As evidências apontaram para a necessidade de arborização desses espaços, a fim de proporcionar maior conforto térmico aos usuários.

Para mobilizar a população sobre a importância da arborização da cidade, foi realizada a terceira edição do Passeio Ciclístico Nós Propomos. O passeio percorreu as três vias pesquisadas e contou com a participação de trezentos ciclistas.

Durante o passeio ciclístico, foram plantadas cinquenta mudas de árvores nativas e distribuídas duzentas e cinquenta mudas de plantas frutíferas e ornamentais para a população local, como forma de incentivá-la ao plantio de árvores em quintais e demais espaços públicos da cidade.

A aquisição das mudas resultou de parcerias com a Secretaria de Limpeza Urbana de Campo Maior e a Secretaria Estadual de Meio Ambiente (SEMAR), proporcionando o plantio nas avenidas Raimundo Doca e Surubim. Esses espaços ganharam maior cobertura vegetal, o que colabora para a melhoria do conforto térmico da população local.

Portanto, percebe-se que, no estado Piauí, o Projeto Nós Propomos promoveu experiências significativas para os atores envolvidos. Isso se manifesta no alcance e no engajamento de todos. Assim, o projeto promoveu melhorias nos espaços de desenvolvimento e na educação geográfica.

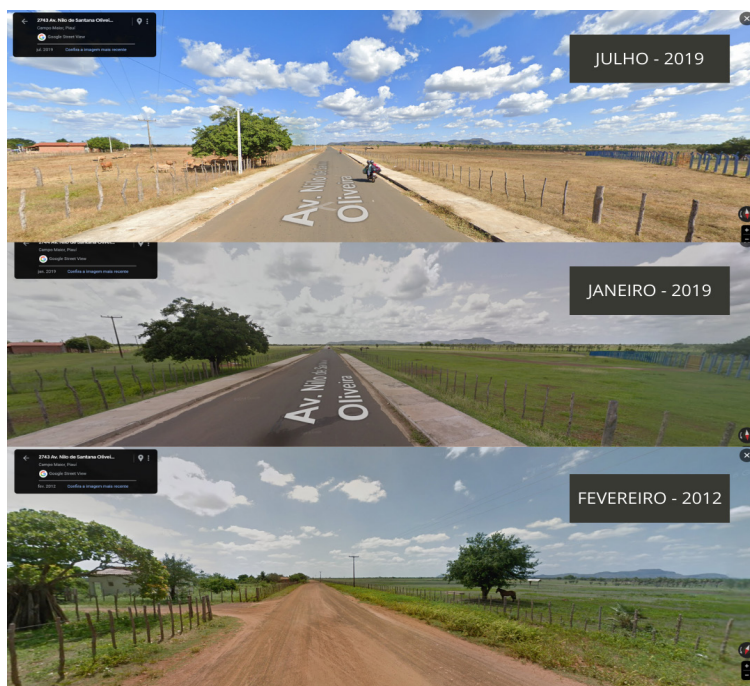
2. Síntese das transformações espaciais propiciadas pelo nós propomos!

A primeira experiência do Nós Propomos! na cidade de Campo Maior foi a melhoria estrutural e inserção de equipamentos que ocorreram no bairro Fripisa - Av. Nilo Santana de Oliveira, a partir da investigação e mobilização com estudantes em parceria com o poder público local.

Conforme o faseamento metodológico do projeto, os estudantes aplicaram questionários com as pessoas que vivenciavam aquele espaço, a fim de identificar os pontos que necessitavam de melhorias e intervenção.

A figura 01 apresenta a situação da avenida em três períodos distintos, a fim de ilustrar que o recorte espacial escolhido foi melhorado, sinal de que as proposições da população, mediadas pelos alunos, foram ouvidas e aplicadas em sua maioria.

Figura 1. Modificações espaciais e inserção de equipamentos urbanos na Avenida Nilo de Oliveira - Campo Maior-PI/Brasil entre os anos de 2012 a 2019



Fonte: Google Maps Organização: Autores (2024)

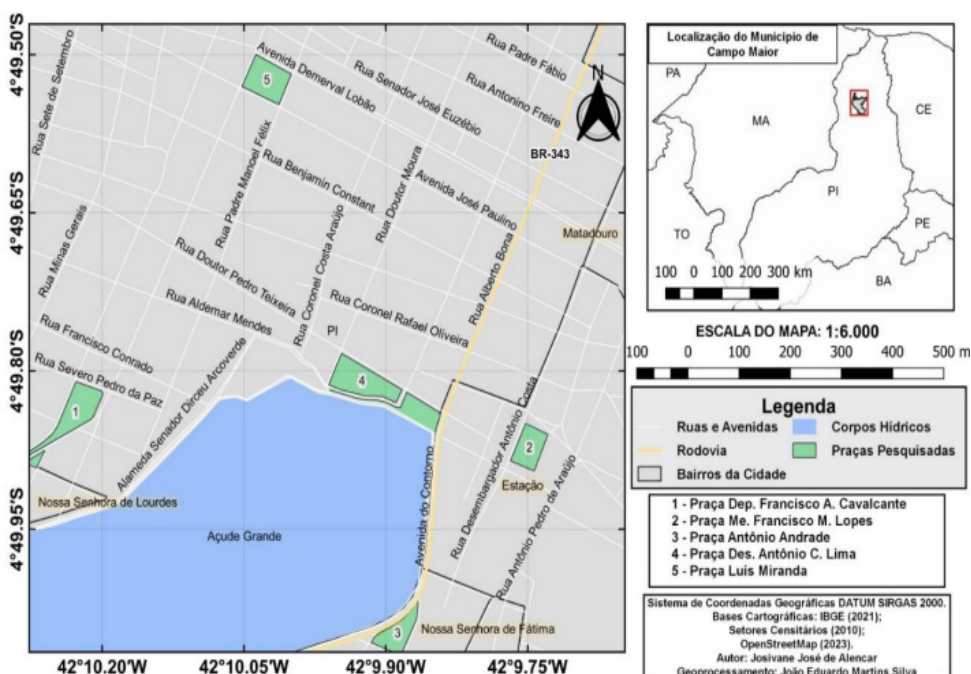
O compilado de imagens, utilizando o Google Maps, mostra a intervenção socioespacial primária obtida pelo Projeto Nós Propomos!. Destaca-se que, através da investigação dos alunos, é possível interpretar a realidade e posicionar-se de forma cidadã com o intuito de melhorar os espaços que o circundam.

Já em 2022, com o projeto que visava a melhoria das praças urbanas e da qualidade de vida, também houve resultados significativos para o recorte espacial investigado pelos alunos através do passo a passo metodológico do Nós Propomos!

Os setenta questionários aplicados nas praças Mestre Francisco Moreira Lopes, Luís Miranda, Antônio Andrade, Deputado Francisco Alves Cavalcante e Desembargador Antônio Cícero Correia Lima (mapa 01), e José Antônio Neto (mapa

02), demonstraram que, nesses espaços, os alunos perceberam que a população reclama pela falta bancos, lixeiras e iluminação nas praças. Com isso, foram elaborados alguns gráficos apresentando informações sobre a qualidade estrutural, sensação de segurança, utilização, dentre outros aspectos.

Mapa 1. Praças investigadas pelos alunos na cidade de Campo Maior, Piauí, Brasil.



Fonte: IBGE (2022) Organização: Autores 2022

Porém, nesta pesquisa, enfatiza-se apenas uma das praças, a Mestre Francisco Moreira Lopes. Por meio dos questionários aplicados durante a pesquisa de campo, os alunos identificaram o nível de qualidade desse espaço urbano: 20% avaliou como péssimo, 36% avaliou como ruim, 40% bom e 4% como ótimo. Ou seja, 56% da amostragem apresentou descontentamento com o local mencionado.

Tal dado é justificado pelo fato de que o espaço possuía o piso quebrado, o jardim sem rega ou manutenção e a ausência de lixeiras para a coleta de resíduos produzidos pelos visitantes. Além disso, o local era comumente utilizado como depósito de carros abandonados.

Diante dos problemas elencados pelos moradores, nota-se uma necessidade proeminente de reforma do espaço, da colocação de lixeiras, da melhoria da iluminação pública e da realização de atividades culturais. Para os entrevistados, a reforma do espaço deve ter como foco a reestruturação do piso e da calçada do espaço, já bastante danificados, bem como a revitalização de seus jardins.

Algumas dessas melhorias foram aprovadas no orçamento municipal de Campo Maior para o ano de 2023. Isto posto, as praças pesquisadas pelos alunos obtiveram melhorias estruturais, propiciando assim um melhor aproveitamento delas.

Com relação ao terceiro projeto de intervenção, sobre a arborização urbana, escolheu-se duas avenidas e uma rua da cidade que não contavam com arborização urbana. Foram elas: Av. Demerval Lobão, Av. Surubim e a Alameda Arco íris. Essas avenidas e alamedas são vias de intensa circulação de pessoas e que não contam com arborização, fator importante para a regulamentação climática e melhoria do conforto térmico.

A fim de diagnosticar tal problemática, produziu-se um formulário com nove perguntas e aplicou-se com setenta moradores das avenidas Demerval Lobão, Surubim e Arco Íris e entorno no ano de 2023. A pesquisa de campo revelou que os espaços públicos de Campo Maior (como as avenidas), contam com pouca arborização urbana, sendo esta mais restritas a praças e margens de rios da cidade.

O percentual dos que reconhecem que as avenidas são espaços arborizados representa apenas 7% dos respondentes. A evidência desse dado da pesquisa revela a necessidade urgente de promoção da arborização em ruas e avenidas da cidade. Além disso, 80% indicaram que as vias da cidade não apresentam cobertura vegetal ou que esta é insuficiente. Dos entrevistados, apenas 20% consideraram que a cobertura atual presente nas avenidas é suficiente para a promoção do bem estar climático.

Como meio para atenuar tal problema, via questionário, a população indicou as ações relacionadas ao plantio de mudas em áreas públicas e privadas e a distribuição de mudas para a população. Para mobilizar a população local, realizou-se o III Passeio Ciclístico Nós Propomos. Ao longo do percurso, foram plantadas cinquenta mudas de árvores nativas e distribuídas duzentas e cinquenta mudas de plantas frutíferas e ornamentais para a população local como forma de incentivo ao plantio de árvores em quintais e demais espaços públicos da cidade.

3. Considerações finais

O Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica surgiu com um intuito de propiciar melhorias na Geografia escolar local e alcançou dimensões pouco habituais em um ensino que, no contexto de Portugal, segue práticas rotineiras e tradicionais.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, notou-se que os caminhos trilhados até o momento, no que tange à implementação e desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! na cidade de Campo Maior - Piauí, mobilizaram o professor e os estudantes a compreenderem as suas realidades sem que houvesse distanciamento dos objetivos da Educação Geográfica. Por meio do Projeto, os alunos, sob mediação do professor, tiveram condições de construir experiências que propiciam transformações nas suas práticas espaciais.

Portanto, percebe-se que, ao notar os três projetos desenvolvidos através do Instituto Federal do Piauí - Campus de Campo Maior, ocorreram mudanças significativas na composição espacial da cidade, visto que houveram grandes mobilizações e intervenções socioespaciais. Tal fato foi possível pela articulação das instituições de ensino juntamente com o poder local, que em conjunto visam a melhoria dos espaços públicos e da qualidade de vida da sociedade.

Bibliografía

- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 494(09). <https://doi.org/10.1344/sn2014.09.494>
- Claudino, S. (2022). Geografia é cidadania, cidadania territorial. In K. A. T. Oliveira, L. S. Cavalcanti, & L. B. de Moraes (Eds.), *Projeto Nós Propomos! Goiás: Construção do pensamento geográfico e atuação cidadã* (pp. xx-xx). Goiânia: C&A Alfa Comunicação.
- IFPI. (2018). *Projeto Nós Propomos é implementado no Campus Campo Maior*. Instituto Federal do Piauí.
- Portela, M. O. B., & Alencar, J. J. de. (2019). O estudo dos espaços públicos: Propostas para o ensino de Geografia e cidadania. In *Geografia, Educação e Cidadania*. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Teixeira, L. E. S. (2020). *A extensão universitária como estímulo à gestão social: A experiência do “Nós Propomos”* [Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade (Nome da Universidade)].

González-Mohino Sánchez, Miguel; Rodríguez-Domenech, M.A. Y Callejas Albiñana, A.I; (2020): Patrones de conocimiento escolar sobre el patrimonio local en ciudades de mediano tamaño de Castilla-La Mancha. El caso de Ciudad Real. *Revista estudios regionales*, 119, 79-112. Recuperado a partir de <http://www.revistaestudiosregionales.com/articulosPendientes/ver/id/168>

PROJETO NÓS PROPOMOS! EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, INOVAÇÃO E CIDADANIA TERRITORIAL NA ESCOLA MONSENHOR JOSÉ GERARDO FERREIRA GOMES, EM SOBRAL, CEARÁ, BRASIL

Glauciana Alves Teles

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

José Falcão Sobrinho

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Francisco Gerson Lima Muniz

Secretaria de Educação Básica do Ceará - SEDUC

Vicente Lucas de Souza Neto

Secretaria de Educação Básica do Ceará - SEDUC

DOI: <https://doi.org/10.14679/3585>

1. Apresentação

A construção da cidadania territorial é um desafio enfrentado pelos sistemas de ensino em nível de educação básica e ensino superior, haja vista as dificuldades de desenvolver propostas de pesquisa e extensão engajadas com as realidades complexas e em interlocução com as gestões públicas locais, universidade e lideranças comunitárias locais no contexto da cidade.

O Projeto Nós Propomos! Educação Geográfica, Inovação e Cidadania Territorial em escolas de Sobral, CE, teve como objetivo promover a educação geográfica a partir de ações propositivas de identificação de problemas locais, com a elaboração de propostas de solução a partir de projetos de intervenção com objetivo de incentivar a cidadania territorial, a partir de ações desenvolvidas pela escola. Nesse sentido, o

projeto consiste em uma nova inovação pedagógica onde são trabalhados os conceitos de cidadania territorial e educação geográfica que auxiliam os alunos participantes na construção de sua identidade cidadã territorial, a partir do bairro onde residem.

O Projeto Nós Propomos! vem sendo desenvolvido em Sobral como fruto de um convênio da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA com Instituto Geográfico e de Ordenamento Territorial – IGOT da Universidade de Lisboa - UL, e como escola participante, no ano de 2023, a EEMTI Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes, localizada no bairro Sinhá Sabóia. Participaram do projeto, quinze alunos do 3º ano do ensino médio, o professor de geografia da turma, a coordenação pedagógica e um estudante de graduação da UVA sob a coordenação institucional do curso de Geografia. Como metodologia, o projeto enquadrou-se num estudo qualitativo a partir atividades de intervenção *in loco*.

Como procedimento metodológico, o projeto foi desenvolvido em 5 etapas a saber: a) aprofundamento dos conceitos de Cidadania Territorial (Claudino, 2020; Rodríguez-Domenech y Claudino, 2019; Rodríguez-Domenech, 2021), inovação pedagógica e educação geográfica, bem como os princípios do Nós Propomos!; b) realização de atividades de campo, incluindo o levantamento e identificação de problemas no bairro onde residem; c) construção de propostas e medidas a serem tomadas para a solução dos problemas encontrados no campo; d) oficina sobre conforto térmico e mudanças climáticas e e) apresentação das propostas na auditório do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

2. Identificação de problemas locais, realização de trabalho de campo e apresentação de propostas

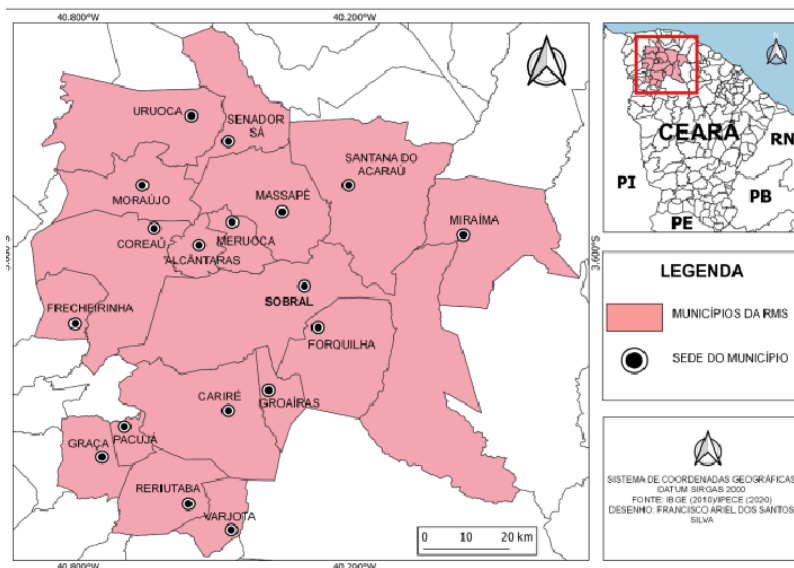
O Projeto Nós Propomos!, que vem sendo desenvolvido na cidade de Sobral e consiste numa articulação de sujeitos sendo estes agentes da universidade, escola e gestores públicos numa perspectiva de leitura geográfica e propositiva da cidade. Tem como um dos principais objetivos: promover a educação geográfica a partir de ações propositivas de identificação de problemas locais, com a elaboração de propostas de solução a partir de projetos de intervenção com objetivo de incentivar a cidadania territorial no espaço local, a partir de ações desenvolvidas pela escola.

A primeira experiência do Projeto Nós Propomos, surgiu em Portugal, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa –IGOT/UL, no ano de 2011 criado pelo professor Sérgio Claudino. Neste país, na disciplina de Geografia, os alunos do 11ºano (16/17anos) tem que realizar um Estudo de Caso, um trabalho prático de intervenção na comunidade onde a escola está situada. Portanto, o projeto original tem como serne dinamizar a realização do Estudo de Caso, inspirado em diversos princípios pedagógico-didáticos.

O Projeto Nós Propomos! Em Sobral consiste, em nosso entender, em uma nova inovação pedagógica onde são trabalhados os conceitos de inovação, cidadania territorial e educação geográfica que auxiliam os docentes e estudantes participantes na construção de sua identidade cidadã territorial, a partir do bairro.

A cidade Sobral está localizada na porção noroeste do estado do Ceará (Figura 01) e é considerada uma cidade média na rede urbana brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em seu estudo sobre Região de Influência de Cidades (REGIC). Integra da Região Metropolitana de Sobral (RMS) juntamente com mais 17 municípios, considerados de pequeno porte populacional, onde os quais integram suas dinâmicas cotidianas de deslocamento à cidade de Sobral.

Figura 1. Mapa de localização de Sobral, no Ceará.



Fonte: SILVA, 2021.

A escola Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes, no qual o projeto foi desenvolvido no ano de 2023 está localizada no bairro Sinhá Sabóia, na zona periférica da cidade de Sobral. É considerado um bairro periférico, haja vista sua localização mais distante do centro comercial da cidade. A maior parte da população deste bairro possui renda média de até 1 salário mínimo por família, além de concentrar uma população de aproximadamente 11.714 habitantes (IBGE, 2020), em sua maior parte formada por jovens entre 10 e 35 anos de idade (IBGE, 2020).

3. Fases do Projeto Nós Propomos na Escola Monsenhor Gerardo Ferreira Gomes, Sobral, Ceará

A implantação do Projeto Nós Propomos na Escola Monsenhor Gerardo Ferreira Gomes foi realizada em meio às mudanças recentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e na implantação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil e no Ceará, portanto, com inserção de várias inovações e nova estrutura curricular. Entre as principais mudanças, a disciplina de Geografia teve sua carga horária reduzida no currículo escolar e houve a ampliação de temas de geografia em disciplinas eletivas que se davam no período vespertino.

A assinatura do termo de termo de cooperação do Projeto entre a Universidade de Lisboa (UL) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) foi realizado no mês de Abril de 2023, no momento em que ocorreu o II Seminário Nacional de Educação Geográfica, Formação de Professores e Metodologias de Ensino, no Centro de Ciências Humanas da UVA. Na ocasião houve a participação da Reitoria e Pró-Reitorias da UVA, coordenadora do curso de Geografia, gestores públicos estaduais e municipais e a presença do Prof. Sergio Claudino do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa (Figura 2).

Figura 2. Assinatura do Termo de Cooperação entre a UVA e IGOT/UL.



Fonte: Assessoria de Comunicação da UVA.

Ainda no mesmo mês, a Escola Monsenhor José Gerado Ferreira Gomes, assinou o Termo de Compromisso do Projeto Nós Propomos e se comprometeu a colaborar em sua realização nas turmas de terceiro ano do ensino médio (Figura 03).

Figura 3. Assinatura do Termo Compromisso da Escola Monsenhor Gerado Ferreira Gomes.



Fonte: Souza Neto, 2023.

O Projeto Nós Propomos, foi iniciado na escola no mês de Junho de 2023, quando foi realizada a apresentação institucional da proposta aos estudantes do três 3º ano do ensino fundamental e grupo gestor da escola. (Figura 04). A coordenação da escola sugeriu a participação de 15 estudantes para uma melhor viabilidade do projeto no espaço escolar.

Figura 4. Apresentação no Projeto Nós Propomos! aos estudantes.



Fonte: Souza Neto, 2023.

No mês de Agosto de 2023, no retorno às aulas do segundo semestre letivo após o mês de férias escolares de julho, foi solicitado aos estudantes uma lista prévia de problemas presentes no bairro Sinhá Sabóia e bairros adjacentes, de onde vem os estudantes, diariamente, para a escola. Na ocasião, as turmas foram divididas em três grupos de 5 estudantes e solicitado a eles que fizessem uma lista de problemas existentes no bairro com possíveis soluções. Os estudantes, assim, fizeram um debate no grupo e elegeram listar os principais problemas e escreveram em um cartaz com pincel. (Figuras 05 e 06). Após a atividade, organizamos a aula de campo a ser realizada no bairro no encontro seguinte, conforme calendário do Projeto.

Figuras 05 e 06. Levantamento de problemas presentes no bairro pelos estudantes.



Fonte: Teles, 2023

No mês de Setembro de 2023, os estudantes participaram da aula de campo no bairro Sinhá Sabóia. O local destino escolhido foi a Praça Evangelista Sabóia, principal praça do bairro. Antes de chegar à praça, os estudantes percorreram as ruas do entorno da escola e registraram em diário de campo e fotografias, problemas relacionados ao lixo, calçadas e passeios, saneamento básico, trânsito e arborização.

Figuras 07, 08 e 09. Aula de campo realizada com estudantes e professores participantes no Projeto Nós Propomos!



Fonte: Teles, 2023.

No mês de Outubro de 2023, os estudantes reorganizaram o levantamento prévio dos problemas listados no bairro e as propostas de soluções à estes problemas de uma forma mais sistematizada, visto que a aula de campo subsidiou a formulação de ideias mais adequadas à realidade, por ter sido uma atividade *in loco*.

Neste momento os estudantes perceberam e dialogaram sobre a importância da disciplina de Geografia na formação na educação básica e a potencia da disciplina para compreender o bairro como um território de disputas e, ao mesmo tempo ,de construção coletiva por seus moradores.

Assim, apresentaram com mais propriedade e clareza que a cidadania territorial é um movimento importante de construção de espaços mais acessíveis, inclusivos e democráticos na cidade. Além disso, a gestão pública tem um papel importante na organização do bairro, contudo, os seus moradores, tem que compreender, que possuem seu papel na atuação política no bairro, de modo a garantir o direito à cidade.

Figuras 10, 11 e 12. Apresentação de propostas pelos estudantes para melhoria do bairro Sinhá Sabóia, após a realização do trabalho de campo.



Fonte: Teles, 2023.

Ainda como iniciativa do Projeto, o estudante de licenciatura Francisco Pablo, atuante no como pesquisador, ministrou uma oficina sobre conforto térmico no bairro. Nesta oficina, foram apresentados alguns equipamentos que mensuram a temperatura local e comparados à temperaturas médias da cidade. O objetivo foi saber em que escala de temperatura o bairro situava-se, bem como relacionar a ausência de pouca vegetação no bairro, com o conforto/desconforto térmico.

Figura 13. Apresentação da oficina sobre conforto térmico.



Fonte: Teles, 2023.

No mês de Novembro, os estudantes foram convidados a apresentar suas propostas de melhorias ao bairro no auditório do Centro de Ciências Humanas da UVA, na

ocasião do I Encontro do Projeto Nós Propomos e I Encontro de Formação Docente e Ensino de Geografia da UVA.

O momento contou com a presença de estudantes do curso de licenciatura em Geografia, professores do curso de Geografia, Coordenador escolar da escola Monsenhor Gerardo Ferreira Gomes e estudantes do terceiro ano participantes do Projeto. (Figuras 14 e 15)

Figuras 14 e 15. Apresentação dos resultados do Projeto Nós Propomos no auditório do Centro de Ciências Humanas da UVA pelos estudantes, professores e gestores escolares.



Os estudantes relataram os problemas existentes no bairro, as possíveis soluções e reflexões sobre a importância da disciplina de Geografia. Além disso, agradeceram à universidade pela oportunidade, pela acolhida e forma como foi realizado a participação na Projeto. Alguns, inclusive, informaram que iram prestar o exame de vestibular para o curso de Geografia.

4. Conclusão

Os resultados apontam que o projeto permitiu, ao final, o desenvolvimento de uma educação geográfica ativa e engajada por meio dos projetos de intervenção que se constituem como uma inovação pedagógica no campo do ensino. Os estudantes afirmaram a importância da disciplina de Geografia no currículo escolar e a potência dessa disciplina para analisar problemas urbanos locais a partir do bairro que residem.

Na aula de campo, os estudantes desenvolveram um novo olhar sobre o bairro e passaram a visualizar processos e ações que ainda não haviam percebidos como moradores. Isso facilitou uma leitura crítica da realidade da periferia e um melhor entendimento do poder do exercício da cidadania.

Além disso, a apresentação dos problemas e propostas de solução permitiu aos estudantes construir as bases de sua identidade territorial cidadã, desde à educação básica onde já é possível identificar em uma escala de bairro e de cidade, os problemas urbanos e ambientais numa perspectiva integrada.

O Projeto Nós Propomos, desenvolveu princípios da cidadania territorial com base em ações coletivas e permite aos estudantes e professores conhecer e enjanger-se às ações políticas locais na proposição e resolução de problemas sociais em escala do bairro e da cidade.

Bibliografía

- Caetano, N. (2016). *A produção de conhecimento em iniciação científica nos ensino fundamental e médio* [Mimeo]. PIBIC-EM.
- Claudino, S. (2016). *Nós propomos: Cidadania e inovação na educação geográfica*. Disponível em <http://vitraldigital.com/nos-propomos/>. Acesso em 30/06/2016.
- Lopes, C. S., & Pontuschka, N. (2009). *Estudo do meio: Teoria e prática. Geografia*, 18(2). Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>. Acesso em 09/06/2016.
- Mendonça, S., Silveira, J. C. da, & Jorge, E. (2015). Reflexões sobre a iniciação científica na Educação Básica: A investigação e as práticas interdisciplinares. In *Anais do Encontro dos Geógrafos da América Latina*. Cuba.

Rodríguez-Domenech, M^a Ángeles (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00

Rodríguez-Domenech, María Ángeles y Claudino, Sergio (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO.

Sérgio Claudino et al. (2019): Geografia, Educação e Cidadania. Editor: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://doi.org/10.33787/CEG20190004>

Teles, G. A., Claudino, S., & Sobrinho, J. F. (2020). *Ensino e formação de professores de geografia: Experiências no semiárido brasileiro e em Portugal*. Sobral, CE: Sertão Cult.

FORMACIÓN DE MAESTROS/AS PARA LA PARTICIPACIÓN EN CIUDADANÍA SOSTENIBLE: UN ESTUDIO EXPLORATORIO DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Diego García Monteagudo

Universitat de València

Benito Campo País

Universitat de València

DOI: <https://doi.org/10.14679/3586>

Introducción

El profesorado en formación ha de ser considerado un agente activo en la construcción de una sociedad más justa y sostenible. Desde el área de didáctica de las ciencias sociales (geografía e historia) de la Universitat de València, se contempla esa formación como un ejercicio de reflexión sobre sus representaciones acerca de la ciudadanía y la posibilidad de debatir en torno a la educación y la sostenibilidad (Campo et al., 2022; García Monteagudo et al., 2023; Morales et al., 2023). La perspectiva de ciudadanía sostenible está recogida en los planes de estudio de los grados universitarios en maestro/a de educación infantil y primaria, lo que propicia la enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de los problemas sociales relevantes (Fuster et al., 2021; García Pérez, 2021).

En el marco de la Agenda 2030, se concretan retos sociales y ambientales que demandan la construcción del pensamiento crítico, lo que conlleva un modelo educativo más coherente con la sostenibilidad, la igualdad y la inclusión, entre otros valores de la ciudadanía. La interdisciplinariedad de las ciencias sociales favorece la articulación de los conocimientos disciplinares con los didáctico-disciplinares, que

se requieren en la formación inicial docente para crear las bases del pensamiento geográfico e histórico (Araya & Cavalcanti, 2018; Sáiz, 2023). De esa yuxtaposición de enfoques formativos, los modelos curriculares críticos orientan el diseño de propuestas didácticas desde la óptica de los problemas socialmente relevantes (Pagès, 1994), tomándose algunas orientaciones de proyectos innovadores como Gea-Clío (Ramírez & Souto, 2017) y Nosotros Proponemos (Claudino & Mendes, 2021; García Monteagudo et al., 2024; Rodríguez-Doménech, 2021).

El objetivo de este estudio es diagnosticar los elementos que intervienen en las propuestas didácticas del futuro profesorado de educación infantil y primaria a partir de la interdisciplinariedad de las ciencias sociales. Este diagnóstico analiza la representación de las disciplinas y su práctica docente (metodología y evaluación), pues se pretende conocer qué elementos dificultan la introducción de cambios sustanciales en la metodología de trabajo para fomentar una praxis escolar crítica. Sobre este aspecto se vienen desarrollando investigaciones que conectan las representaciones sociales y la didáctica de las ciencias sociales para contribuir a un modelo de formación del profesorado que introduzca otras metodologías de trabajo que enfatizan la enseñanza de problemas sociales y ambientales en las aulas de educación básica (García Monteagudo & Campo, 2021, 2023; Souto, 2013).

1. Metodología del estudio

Este estudio se fundamenta en una metodología descriptiva de corte cuantitativo. Este enfoque permite conocer la magnitud de los factores que orientan la participación ciudadana en las propuestas didácticas del futuro profesorado de educación infantil y primaria, teniéndose en consideración la sostenibilidad y el contexto local. En consonancia con otros estudios previos del mismo proyecto de innovación (García Monteagudo & Campo, 2021; García Monteagudo, 2022) el contexto local son municipios o localidades de la Comunidad Valenciana, incluyéndose algunos barrios de la ciudad de Valencia, como requisito para facilitar el traslado del alumnado universitario a esos espacios y realizar el trabajo de campo oportuno.

En el estudio han participado 75 estudiantes (44 del grado de maestro/a en educación infantil y 31 del grado de maestro/a en educación primaria) seleccionados

mediante un muestreo incidental o de conveniencia. El requisito es que en el primer cuatrimestre del curso 2023-24 estén matriculados en asignaturas relacionadas con el área de didáctica de las ciencias sociales (*Didáctica de las ciencias sociales en la educación infantil* y *Didáctica de las ciencias sociales: aspectos aplicados*) en la Universitat de València. Esas dos asignaturas son representativas del área de conocimiento y están recogidas en el proyecto de innovación docente que sustenta este estudio a nivel teórico y metodológico.

El alumnado participante ha respondido un cuestionario de forma individual, previamente al inicio de dichas asignaturas, un aspecto que favorece el diagnóstico para extraer conclusiones y reflexiones sobre la formación inicial del futuro profesorado en el momento de iniciar proyectos didácticos sobre la sostenibilidad desde la escala local, como se ha venido efectuando en cursos anteriores (García Monteagudo et al. 2023; García Monteagudo & Campo, 2021; García Monteagudo, 2022). Este instrumento consta de 21 preguntas, de las que 17 son comunes en ambos niveles, mientras que las otras varían en función de la selección de componentes del marco curricular y de la adecuación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. En conjunto, la totalidad de las preguntas se han respondido a través de un cuestionario subido en las aulas virtuales de las dos asignaturas mencionadas.

El alumnado ha tenido acceso a esas respuestas en el mismo documento, desde el que se han debatido sus representaciones acerca de la enseñanza de las ciencias sociales desde la escala local y los presupuestos de sostenibilidad con el profesorado responsable de las asignaturas. A partir de esas propuestas didácticas individualizadas se han formado grupos de trabajo (10 en el caso de educación infantil y 8 en educación primaria) que han desarrollado un trabajo académico de mayor extensión durante el primer cuatrimestre del curso 2023-24. Este trabajo se acompaña de la grabación de un vídeo o recurso digital similar, que sintetiza y expone los rasgos más relevantes de la propuesta didáctica en su contexto local.

2. Resultados

De acuerdo al cuestionario, los resultados se presentan en dos subapartados, siguiendo un cierto orden en la formulación de las preguntas, aunque se han agrupado

algunas de ellas para profundizar en las representaciones del alumnado universitario. Se han omitido el nombre de los y las estudiantes, así como el de los centros escolares para mantener su anonimato.

2.1.El contexto de las propuestas: territorio, niveles educativos y selección de las problemáticas

Los primeros resultados se refieren al contexto territorial de las 75 propuestas didácticas: 55 se enmarcan en áreas urbanas, 11 en áreas rurales y 9 en áreas periurbanas. La proporción de esos contextos por niveles educativos es similar, mostrándose preferencia por los centros educativos ubicados en espacios urbanos en un 72% por término medio, especialmente del área metropolitana de Valencia. El motivo principal es que suelen escogerse localidades de residencia del alumnado, que fundamentalmente coinciden con centros escolares en los que ya han realizado otros períodos de prácticas de los grados universitarios. Esto concuerda con los niveles elegidos para desarrollar sus propuestas didácticas, esto es, el futuro profesado muestra mayor preferencia por los cursos finales de cada etapa: en el caso de educación infantil se detallan 3 propuestas para 3 años, 14 para 4 años y 27 para 5 años; para la educación primaria: 2 propuestas en segundo curso, 6 en tercero, 9 en cuarto y quinto, y 5 en sexto curso.

Para esos contextos territoriales y escolares, el alumnado universitario ha escogido una tipología de problema, con la finalidad de orientar la enseñanza de los problemas relevantes tanto en educación infantil como en primaria (Tabla 1). En conjunto, el 60% eligen las problemáticas ambientales, a las que siguen las de tipo social y cultural (ambas representan el 32%). Las diferencias estriban, en términos relativos, en la nula elección de problemas económicos en el caso de educación infantil, del mismo modo que para los de tipo político en la educación primaria.

Tabla 1. Elección de las problemáticas de las propuestas didácticas por niveles educativos

Problemática	Infantil	Primaria
Ambiental	27	18
Social	7	5
Socioambiental	0	1

Cultural	8	4
Política	2	0
Económica	0	2
Psicológica	0	1
Total	44	31

Nota. elaboración propia.

La ejemplificación de esas problemáticas permite valorar su representación sobre el concepto de problema relevante. Entre los de tipo ambiental, la contaminación y el cambio climático son los problemas comunes en ambos niveles educativos. En el caso de educación infantil se concretan en la contaminación del agua y los residuos, mientras que en educación primaria lo especifican en torno a la deforestación y los incendios forestales, entre otros, que manifiestan una preocupación compartida por la conservación del medio natural. En lo referente a los problemas sociales, la desigualdad y la exclusión social, incluida la escolar (acoso escolar, *ciberbullying*) han sido las manifestadas especialmente en educación primaria, existiendo mayor conciencia de acuerdo al género en educación infantil. En concreto, se ha ejemplificado con la realidad del beso no consentido a una deportista de élite en España y los estereotipos de género en torno a los oficios. En cuanto a los problemas culturales, se han señalado la falta de conciencia multicultural en los centros escolares, con casos concretos de conflictos en las aulas, que pueden ser suplidos con una enseñanza del patrimonio cultural, más local para el caso de la educación infantil (juegos, danzas, comidas populares) y como solución a la despoblación, en educación primaria. En este nivel, las identidades valencianas (lingüística y festiva) también han sido apuntadas como un problema cultural por una tendencia a su homogeneización. En el plano económico, el futuro profesorado de educación primaria ha señalado las desigualdades y la necesidad de revitalizar los comercios locales. En el ámbito político, el alumnado universitario de educación infantil apunta acerca de la percepción negativa de las familias ateas respecto de las religiosas en los contextos escolares. El resto de problemáticas tienen menor relevancia, por lo que interesa exponer su concreción en función de las soluciones proporcionadas.

2.2.La metodología didáctica: de los resultados esperados a las soluciones a las problemáticas planteadas

La praxis establecida por el futuro profesorado en sus propuestas didácticas requiere la elección de una metodología de trabajo, de entre las proporcionadas en el cuestionario. El aprendizaje basado en proyectos ha sido la más escogida en ambos niveles educativos (22 en educación infantil y 8 en primaria), a la que le sigue el aprendizaje basado en problemas (9 en educación infantil y 8 en primaria). El aprendizaje servicio únicamente ha sido marcado en educación infantil en 11 propuestas didácticas. El resto son metodologías más específicas de cada etapa educativa, por ejemplo: el aprendizaje basado en el medio (9 elecciones) y aprendizaje basado en retos y repetición (una en ambos casos) para educación infantil; en educación primaria, las simulaciones ligadas a la empatía histórica (6 elecciones), los trabajos de investigación (5), el estudio de caso (3) y la historia oral (1).

La concreción de los resultados esperados en esas propuestas didácticas indica algunos aspectos relevantes. Primero, la diversidad de aprendizajes conceptuales ligados a las problemáticas indicadas anteriormente. El cambio climático y la enseñanza de los ecosistemas aparecen entre los conceptos ambientales en ambos niveles, junto al medio ambiente, el efecto invernadero y la deforestación, en educación primaria. En el plano social y cultural, el patrimonio y la interculturalidad aparecen en ambos niveles, con una mayor profusión de detalle para educación infantil, donde se han especificado acerca de las tradiciones culturales, las festividades y la interculturalidad. En plena relación con estos aprendizajes conceptuales se concretan habilidades y actitudes, que atañen tanto a la tarea escolar como a la responsabilidad familiar. A modo de ejemplo, se definen habilidades para reciclar, elaborar recetas de cocina y el uso responsable de las redes sociales. Del lado de las actitudes, se apunta hacia la empatía, la concienciación de los problemas socio-ambientales y la autonomía en el cuidado del medio ambiente, las plantas y los huertos, entre otros.

Las soluciones aportadas por el futuro profesorado se pueden clasificar en dos tipos: genéricas y complejas o de responsabilidad ciudadana. Las soluciones genéricas conectan con los resultados expresados en forma de actitudes, especialmente en la educación infantil. El alumnado universitario de esta etapa educativa ha proporcionado soluciones como: reciclar, actuar respetuosamente con la naturaleza, ayudar

a las personas para evitar la discriminación, socializar, comunicar y respetar las diferencias sociales, entre otras. Algunas de estas soluciones también son comunes en educación primaria, pero en este nivel son más numerosas las que atañen a la responsabilidad ciudadana. De todas ellas, existe un subgrupo común con educación infantil, que suponen acciones de menor complejidad, como: cultivar huertos en casa, uso del transporte público, promover legislación para evitar problemas de contaminación y la participación activa en campañas de limpieza. El otro subgrupo es menos numeroso, pero aporta soluciones más efectivas a largo plazo. En educación infantil han nombrado el desarrollo de investigaciones con el alumnado y la diversificación de conocimientos culturales, acerca de la música, la historia, la gastronomía y los juegos, con una perspectiva intercultural. En relación a estas soluciones, el futuro profesorado de educación primaria ha especificado sobre la lectura de cuentos y libros acerca del cuidado del medio ambiente, la promoción de nuevas formas de enseñar la historia, contrarias al modelo de historias generales, y la participación activa en normas, leyes y demás legislación para contribuir a minimizar el impacto de algunos problemas reales.

3. Discusión y conclusiones

Este estudio de carácter exploratorio ha pretendido indagar en las representaciones que tiene el futuro profesorado de educación infantil y primaria de la Universitat de València acerca de la interdisciplinariedad de las ciencias sociales para promover la enseñanza de problemas sociales relevantes bajo la óptica de la sostenibilidad desde la escala local. Los resultados deben interpretarse como un estudio de casos realizado al inicio del curso 2023-24, que sigue la estela de otras investigaciones precedentes englobadas en el mismo proyecto de innovación docente en el que se viene trabajando internacionalmente desde el curso 2021-22 (García Monteagudo et al. 2023; García Monteagudo & Campo, 2023)

El objetivo general ha sido diagnosticar los factores que permiten orientar la participación ciudadana desde la sostenibilidad y la escala local. Un primer factor relevante es el contexto escogido por el futuro profesorado, mayoritariamente urbano (73,3%). La elección espacial coincide con su lugar de residencia, lo que no exime que el futuro profesorado adquiera una conciencia territorial que le permita discernir

las posibilidades didácticas de los espacios periurbanos, siguiéndose algunas características establecidas en la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030. El segundo factor es el curso escogido para desarrollar las propuestas didácticas, de lo que se infiere cierta inseguridad a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje en los primeros cursos de ambas etapas. Seguramente influyan los escasos estudios sobre didáctica de las ciencias sociales en los primeros años de escolaridad de educación infantil y primaria (Sánchez, 2022), incluso acerca de la transición entre las dos etapas.

El tercer factor es la tipología de problemáticas seleccionadas por el alumnado universitario, que condiciona las primeras decisiones sobre el marco curricular. El 60% son ambientales, especialmente la contaminación y el cambio climático, de conformidad con otras investigaciones previas (García Monteagudo et al. 2023, 2024). Sobre esta elección se pueden hacer varias consideraciones. Primero, se trata de problemáticas percibidas desde una cosmovisión mayoritariamente urbana, es decir, que la contaminación de aguas y residuos, así como los efectos del cambio climático, tienen consecuencias aparentemente más visibles desde los entornos urbanos. Por ello, se explica parcialmente que la selección de saberes básicos tenga como referente los paisajes, pues, aunque se haga referencia a la sostenibilidad en el marco curricular, también se aprecia un cierto grado de cosmovisión natural en estos contenidos, bastante acordes con las explicaciones proporcionadas acerca de las problemáticas ambientales. Segundo, las problemáticas sociales y culturales están más relacionadas con situaciones de aula, que, con situaciones reales, salvo escasos ejemplos referidos a la multiculturalidad y la identidad de género. Esto implica que el futuro profesorado presenta ciertas dificultades para definir y relacionar los problemas sociales con los escolares, como se ha diagnosticado en otras investigaciones (Fuster et al. 2021; García Monteagudo et al. 2023). En suma, ambos factores apuntan carencias de pensamiento geográfico e histórico entre el alumnado universitario (Araya & Cavalcanti, 2018; Sáiz, 2023), lo que orienta la necesidad de aunar los modelos disciplinares con los didáctico-disciplinares en la formación inicial docente para conseguir finalidades críticas en torno a los problemas socialmente relevantes (García Pérez, 2021).

Derivado de todo lo anterior, especialmente de las decisiones curriculares, el cuarto factor revela una relación entre las problemáticas y la selección de los ODS. Por un lado, la metodología de trabajo condiciona la concreción didáctica de los problemas

seleccionados, lo que evidencia una cierta pérdida de singularidad de las ciencias sociales ante la elección preferente de metodologías generalistas (aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos), frente a otras más propias de esta didáctica específica (investigación en el medio para educación infantil o simulaciones en educación primaria, entre otras). Por otro, el alumnado universitario escoge adecuadamente los ODS (13, 4 y 15) en función del carácter mayoritariamente ambiental de las problemáticas, pero la ambigüedad de las metas tiene una doble consecuencia que afecta tanto a la enseñanza crítica de las ciencias sociales, como a la participación ciudadana. De una parte, porque las soluciones aportadas a los problemas locales no incorporan la explicación previa de procesos naturales, físicos, sociales o culturales para delimitar la importancia en el contexto elegido. De otra, las soluciones propuestas son deseos o aspiraciones a conseguir, sin concretar un rol activo y crítico del profesorado, lo que aboca a un modelo curricular práctico e insuficiente con las pretensiones críticas de formación activa de la ciudadanía.

En definitiva, este estudio evidencia la importancia que ejerce la representación del profesorado en el diseño de planteamientos didácticos críticos. El futuro profesorado otorga más relevancia a las decisiones prácticas y afectivas con el alumnado, en detrimento de consolidar una formación disciplinar y didáctica de las ciencias sociales desde presupuestos interdisciplinares. Este hecho se ha reorientado parcialmente en las clases de ambas asignaturas con el profesorado que firma este estudio durante el primer cuatrimestre del curso 2023-24, por lo que las propuestas didácticas elaboradas grupalmente tienen menores sesgos de un modelo curricular práctico, aun sin conseguirse plenamente que la mayor parte de estos trabajos académicos defiendan coherentemente un modelo alternativo o crítico. Así se aproximaría al profesorado a tomar conciencia como un agente activo en la construcción de una sociedad más justa y sostenible, como se indicaba al inicio de esta investigación.

Bibliografía

Araya, F., & Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: Un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 51-69. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>

- Campo, B., Rodríguez, L. A., & Pinheiro, M. F. (2022). Contraste sobre ciudadanía crítica y práctica en formación inicial docente: Los casos de las universidades de UFAL-Alagoas, UDJC-Bogotá y UV-Valencia. En J. C. Bel, J. C. Colomer, & N. de Alba (Coords.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 31-39). Tirant lo Blanch.
- Claudino, S., & Mendes, L. F. (2021). Project “We Propose!”: Territorial citizenship and curricular innovation in Portuguese geographical education. *Didáctica Geográfica*, 22, 47-71. <https://doi.org/10.21138/DG.564>
- Fuster, C., García Monteagudo, D., & Souto, X. M. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales: Reflexiones para la innovación educativa. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 79-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>
- García Monteagudo, D. (2022). El uso de las TIC y la comunicación: Conocimiento del medio y formación docente en educación infantil. En R. Moreno, D. Becerra, & I. Rodrigo (Coords.), *Visibilización de las líneas de comunicación más actuales* (pp. 137-150). Gedisa.
- García Monteagudo, D., & Campo, B. (2021). La formación docente en ciencias sociales desde un proyecto curricular basado en los problemas socioambientales: El caso de Nós Propomos en la Comunidad Valenciana. En J. M. Romero, M. Ramos, C. Rodríguez, & J. M. Sola (Eds.), *Escenarios educativos investigadores: Hacia una educación sostenible* (pp. 1100-1112). Dyckinson.
- García Monteagudo, D., & Campo, B. (2023). Prácticas ciudadanas y formación docente en ODS y problemas socio-ambientales: Un balance desde las ciencias sociales. En A. C. Câmara (Coord.), *Atas do X Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Didática da Geografia para uma Cidadania Territorial: Uma bússola para um mundo em profunda transformação* (pp. 835-849). Associação de Professores de Geografia.
- García Monteagudo, D., Campo, B., & Sáiz, J. (2023). La representación de los ODS en la formación docente en ciencias sociales: El caso de la educación primaria. En M. E. Cambil, A. R. Fernández, & N. de Alba (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 557-566). Ediciones Narcea.
- García Monteagudo, D., Mendes, L. F., & Lastória, A. (2024). Percepciones docentes sobre ciencias sociales: El caso de Nosotros Proponemos. *Revista Colombiana de Educación*, 90, 9-34. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14391>
- García Pérez, F. F. (2021). De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 6-13. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.6>

- González-Mohino Sánchez, Miguel; Rodríguez-Domenech, M.A. Y Callejas Albiñana, A.I; (2020): Patrones de conocimiento escolar sobre el patrimonio local en ciudades de mediano tamaño de Castilla-La Mancha. El caso de Ciudad Real. *Revista estudios regionales*, 119, 79-112. Recuperado a partir de <http://www.revistaestudiosregionales.com/articulosPendientes/ver/id/168>
- Morales, A.J., Caurín, C., & Lacruz, I. (2023). Didáctica de la educación socioambiental: Orientaciones metodológicas para la transformación ecosocial. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 27. <https://doi.org/10.1344/ara2023.282.43291>
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Ramírez, S., & Souto, X. M. (2017). GEA-CLIO: La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En D. García Monteagudo, S. Ramírez, & X. M. Souto (Coords.), *Las buenas praxis escolares: Investigar desde la práctica de aula* (pp. 155-179). Nau Llibres.
- Rodríguez-Doménech, M. A. (2021). *Una forma diferente de educar a través de la ciudad: El proyecto ¡Nosotros Proponemos!*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sáiz, J. (2023). Formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico: Análisis de niveles y discursos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.3), 243-260. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.96970>
- Sánchez, M. M. (2022). Pasado, presente y futuro de la Educación Infantil en España. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 11(1), 99-111. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/8116>
- Souto, X. M. (2013). Investigación e innovación educativa: El caso de la geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(459). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-459.htm>

Agradecimientos

Este estudio forma parte del Proyecto de Innovación Educativa (PIEE) de la Universitat de València: “Formación y praxis docente en problemas socio-ambientales con una perspectiva internacional: análisis y ejecución de propuestas didácticas para una ciudadanía sostenible (UV-SFPIE_PIEE-2710783)”.

O PROJETO “NÓS PROPOMOS!” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Viccini da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Maiara dos Santos Venzo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Vanice Schossler Sbardelotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

DOI: <https://doi.org/10.14679/3587>

Introdução

Este texto tem como objetivo relatar a nossa experiência, como estudantes do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em relação ao desenvolvimento e os resultados obtidos durante a execução do Projeto “Nós Propomos!” em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, de uma escola do município de Francisco Beltrão - PR. Durante a implementação, nossa intenção foi proporcionar aos alunos uma abordagem prática e participativa, na qual pudessem não apenas compreender, mas também se envolver ativamente na identificação e resolução de problemas relevantes para sua comunidade escolar e local.

Para isso, foi elaborado um planejamento com objetivos claros e estratégias pedagógicas adequadas ao contexto da turma. Integrando as atividades do projeto com o Programa Residência Pedagógica e o estágio obrigatório de docência, conseguimos criar uma experiência de aprendizagem significativa e enriquecedora tanto para os alunos do Ensino Fundamental quanto para nós estudantes de Pedagogia. Durante

o desenvolvimento do projeto, os alunos foram estimulados a realizar estudos de campo, identificar problemas reais em seu ambiente escolar e nas proximidades e propor soluções criativas e viáveis para essas questões. Essa experiência reforçou a importância de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, que estimulam o protagonismo dos alunos e contribuem para a construção de uma sociedade mais participativa e consciente de suas responsabilidades coletivas.

1. O projeto Nós Propomos! articulado ao estágio obrigatório de docência do curso de Pedagogia e do Programa Residência Pedagógica.

No curso de Pedagogia, os princípios fundamentais que orientam a formação de professores são diretrizes que permeiam todos os aspectos da estrutura curricular, voltados a formação com base na docência, gestão e pesquisa (Portelinha, Borssoi, Sbardelotto, 2021). A unidade entre teoria e prática, além de ser um dos pilares fundamentais desse processo formativo, também se alinha com a ideia de pesquisa no estágio como método essencial de formação dos futuros professores. Conforme destacado por Pimenta e Lima (2012, p. 143), essa abordagem não se restringe à mera aplicação de conhecimentos teóricos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e análise crítica a partir das situações de estágio, permitindo aos acadêmicos compreender e problematizar as realidades educacionais que observam.

Essa perspectiva pressupõe uma postura diferenciada diante do conhecimento, não o considerando mais como uma verdade absoluta capaz de explicar todas as situações, mas sim como um ponto de partida para a construção de novos saberes e práticas. Essa postura investigativa e reflexiva contribui para uma compreensão mais profunda dos fundamentos teóricos da educação, e também para uma atuação mais efetiva e criativa na prática docente. Assim, a incorporação desses princípios no curso de Pedagogia amplia a visão dos estudantes sobre os diversos contextos educacionais, preparando-os para atuarem de forma contextualizada e responsiva em diferentes ambientes escolares.

Desta forma, podemos destacar que durante a formação, o estágio supervisionado é uma disciplina que congrega o processo de análise e síntese acerca dos aspectos

estudados nas diferentes disciplinas, ao longo do curso. É por meio do estágio supervisionado que o acadêmico tem experiências dentro da sala de aula, abrangendo desde os primeiros anos até o Ensino Médio, incluindo a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, e a participação ativa em diversos projetos sociais. Essa experiência prática e imersiva é fundamental para consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos e desenvolver as habilidades necessárias para uma atuação efetiva e significativa na área educacional. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 150) destacam:

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão.

Esse processo representa um espaço e momento fundamental para a construção de aprendizagens significativas durante a formação inicial de professores. Essa construção não ocorre de maneira isolada, mas sim em paralelo às disciplinas teóricas ministradas nos cursos de formação, que são permeadas pelo constante processo de reflexão. Nesta perspectiva, Freire (2001, p. 2) declara que:

Assim, o estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-ativas do ensino cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino.

O estágio supervisionado, no quarto ano do curso de Pedagogia – UNIOESTE, é uma etapa obrigatória, fundamental para formação inicial de professores em sua extensão teórico-prática. Esse estágio é realizado nas escolas de Ensino Fundamental, nos anos iniciais, do município de Francisco Beltrão - PR, compreendendo as seguintes etapas: orientações teórico-metodológicas; observação; elaboração do planejamento de ensino; regência e elaboração de trabalho escrito, realizando estudos e reflexões sobre a prática pedagógica. Tem por objetivo proporcionar aos acadêmicos o contato

direto e a experiência com a prática docente nas instituições de Ensino Fundamental, a partir de fundamentos teóricos e metodológicos necessários à realização do estágio.

Embora o estágio tenha por objetivo proporcionar aos acadêmicos o contato direto e a experiência com a prática docente nas instituições de Ensino Fundamental, a partir de fundamentos teóricos e metodológicos, muitas vezes carece do tempo necessário para capacitar os estudantes a enfrentarem os desafios reais da sala de aula de maneira reflexiva e eficaz. Com a articulação do Estágio supervisionado do quarto ano do curso, o Programa de Residência Pedagógica e o Projeto Nós Propomos! esta realidade foi diferente, pois possibilitou além de um tempo maior em sala de aula, a oportunidade de “trabalhar metodologias integrativas, no sentido de dar credibilidade ao sentido do olhar e pensar do estudantes, como meio de conduzir um processo didático participativo e não menos comprometido com o ensino dos conceitos da ciência” (Sbardelotto, Francischett, 2021, p. 24)

O Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro, implementada pelo Ministério da Educação (MEC), coordenado pela CAPES e implementado em colaboração com as Instituições de Ensino Superior (IES). Ele está inserido no contexto da Política Nacional de Formação de Professores, é uma iniciativa que visa fortalecer a formação inicial de professores de Educação Básica, especialmente nos anos finais das licenciaturas. Concede bolsas para estudantes das licenciaturas, professores das redes públicas (preceptores) e professores da universidade (docente orientador e coordenador institucional).

De acordo com o quarto artigo da Portaria nº 082, de 26 de abril de 2022 (Brasil, 2022), que normatiza o programa, os objetivos principais incluem fortalecer a formação teórico-prática dos estudantes, contribuir para a construção da identidade profissional dos mesmos, estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação de professores, valorizar a experiência dos professores da Educação Básica e incentivar a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica baseada em experiências de sala de aula.

No caso específico do curso de Pedagogia, o Programa de Residência Pedagógica, sob o Edital da CAPES Nº 24/2022 teve como o foco a alfabetização, e no caso do projeto desenvolvido na Unioeste/Francisco Beltrão, a opção foi pelas turmas de segundo ano de Ensino Fundamental I. O programa se articulou com o estágio obrigatório

de docência, isso significou que os estudantes de Pedagogia que participaram do Programa realizaram parte de seu estágio supervisionado nas escolas de educação básica, sob a orientação de professores experientes e com o acompanhamento de supervisores da instituição de ensino superior.

O Projeto Nós Propomos! foi criado no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT-ULisboa pelo professor Sérgio Claudino Loureiro Nunes, como resposta à lacuna persistente na abordagem dos problemas locais e regionais nas aulas de Geografia. De acordo com Claudino (2021) o Projeto foi criado com o intuito de estabelecer uma rede de cooperação entre universidades, escolas e autoridades locais para fomentar a cidadania e a inovação na educação geográfica. Em essência, o Projeto busca estimular os alunos a analisarem criticamente as questões que afetam suas comunidades, conduzirem pesquisas de campo e proporem soluções, compartilhando essas propostas com a comunidade local. Ao adotar o conceito de cidadania territorial, o Projeto Nós Propomos! não apenas transforma a abordagem educacional, mas também redefine o papel da disciplina de Geografia na formação cidadã dos estudantes.

A participação no Programa Residência Pedagógica e no Estágio Supervisionado, aliados ao desenvolvimento do Projeto Nós Propomos!, proporcionou uma experiência enriquecedora e transformadora para todos os envolvidos. A integração dessas iniciativas visa não apenas cumprir etapas obrigatórias da formação acadêmica, mas também buscar a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social. Ao trabalhar diretamente com alunos do Ensino Fundamental, o estágio possibilita aos acadêmicos a aplicação de conhecimentos teóricos em contextos reais, promovendo estudos e reflexões que contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros educadores. Nesse sentido, a experiência conjunta entre Residência Pedagógica, Estágio Supervisionado e o Projeto Nós Propomos! demonstra o compromisso com uma formação de qualidade, que prepara os profissionais da educação para os desafios e demandas da prática docente contemporânea.

2. O desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental I

O desenvolvimento do Projeto Nós Propomos!, articulado ao Programa de Residência Pedagógica e ao estágio obrigatório aconteceu em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental I e foram executadas diversas etapas em colaboração com a professora e os alunos. Essas etapas incluíram o estudo de campo para observação direta do ambiente, a criação dos nomes dos grupos e logotipos representativos, a análise das problemáticas identificadas no local de convivência, a proposição de soluções para esses problemas, aprofundamento das temáticas em conformidade com o currículo escolar da turma, apresentação das propostas para a comunidade escolar e o poder público, culminando com a exposição das propostas na Câmara de Vereadores do município.

Conforme destacado por Francischett, Claudino e Leme (2019), o projeto “Nós Propomos!” foi iniciado em Portugal em 2011 e introduzido no Brasil a partir de 2014, visando fomentar a cidadania territorial por meio de uma colaboração entre escolas e comunidades, incorporando diversas etapas metodológicas, tais como trabalho de campo, identificação de questões locais e apresentação de propostas de intervenção. Em Francisco Beltrão, essa iniciativa está em vigor desde 2017, sob a orientação geral da Professora Dra. Mafalda Francischet. Inicialmente voltado para estudantes dos anos finais do Ensino Básico e do Ensino Médio, o projeto também tem sido adotado como uma proposta de pesquisa pelos alunos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia e Educação da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

No decorrer de 2023, a metodologia foi expandida para incluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenada pela Professora Dra. Vanice Schossler Sbardelotto, professora do curso de Pedagogia da UNIOESTE. Essa expansão foi realizada na turma do 2º B, na Escola Municipal Ana Bocchi Macagnan, sob a supervisão da professora Ma. Valdenice Maria da Silva Setti. Cinco estudantes do curso de Pedagogia, participantes do Programa de Residência Pedagógica: Keli Thaís Saggin, Fernanda Viccini da Silva, Beatriz Silva Nasser, Maiara dos Santos Venzo e Tatiane da Silva.

A implementação do Projeto Nós Propomos! nesta escola, seguiu um planejamento cuidadoso e organizado. Inicialmente, foram realizadas reuniões com a Secretaria de Educação do município, equipe direção e a coordenação pedagógica para alinhar objetivos e estratégias. Posteriormente, houve um encontro com os pais e responsáveis, pois o projeto envolveu saídas a campo, entrevistas e a exposição de propostas à comunidade, demandando uma forte parceria entre escola e famílias.

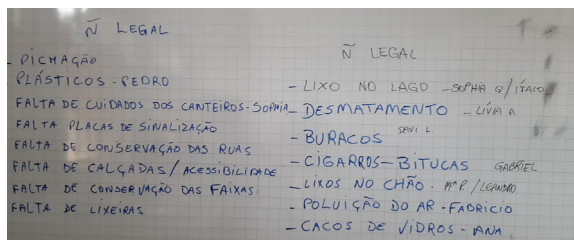
Em 28 de setembro de 2023 foi realizado o primeiro estudo de campo com a turma que contava com 25 alunos, sendo dividido em grupos de 4 a 5 alunos entre professores e residentes. Esse estudo focou na análise dos impactos da atividade humana em um trajeto de 1,6 km nas proximidades da escola e do Parque Boa Vista, visando sensibilizar os alunos para questões ambientais e sociais em seu entorno imediato (figura 1). Ao envolver os alunos em uma investigação prática e significativa das questões ambientais e urbanas que afetam diretamente suas vidas e comunidade, é possível iniciar a leitura e a representação do seu espaço, além de instigar a curiosidade para avançar na investigação e compreender o que está ocorrendo, conforme abordado por Callai (2005).

Figura 1. Estudo de campo – investigando o espaço próximo da escola - 28/09/2024



Após toda a exploração livre do espaço, no retorno para a escola se organizou uma roda de conversa em que os estudantes foram provocados a mencionar o que viram sobre o lugar, os pontos negativos e positivos do trajeto (figura 2). Na sequência, foi realizada a divisão dos alunos em grupos com base nas diferentes dificuldades identificadas durante a primeira fase de pesquisa. Essas dificuldades incluíam problemas relacionados à preservação do lago local, como poluição e descarte inadequado de resíduos, e também questões ligadas à infraestrutura urbana, como a precariedade das calçadas e a falta de acessibilidade.

Figura 2. Aspectos anotados no quadro, destacados pelos alunos após o estudo de campo



As questões apontadas pelas crianças foram analisadas coletivamente e se propôs uma categorização em cinco grupos de problemas, envolvendo: o parque Boa Vista, as calçadas, as ruas, o lago e a poluição, de forma geral. A partir dessas categorias, os grupos de estudantes foram formados, a partir da sua participação na indicação de problemas e foi designada uma residente para acompanhar e trabalhar com cada um deles. O grupo liderado pela professora Fernanda, composto por cinco estudantes, se dedicou na investigação dos problemas do lago no parque Boa Vista. Já o grupo liderado pela professora Maiara, também com cinco estudantes, dedicou-se à análise e propostas relacionadas às calçadas. Os demais grupos foram acompanhados pelas outras residentes e discutidos em outras reflexões apresentadas no III Congresso Internacional Nós Propomos!. Cada grupo foi encarregado de investigar as questões envolvidas nas problemáticas, buscando saber mais sobre quem é responsável por cada espaço, como os problemas foram provocados e como podem ser solucionados. Também entrevistaram moradores e autoridades locais coletando dados relevantes para embasar suas análises. Essa abordagem permitiu que os alunos não apenas compreendessem os problemas em sua complexidade, mas também desenvolvessem um senso de responsabilidade na busca por soluções.

Além disso, como parte do processo de construção da identidade dos grupos, os alunos criaram logotipos que representassem visualmente a identidade de seu grupo. Essa atividade promoveu a expressão criativa dos estudantes e também fortaleceu o espírito de equipe e coletividade no âmbito do projeto. Os grupos aprofundaram suas investigações com as entrevistas e registros fotográficos dos problemas encontrados. A partir dessas análises, foram formuladas propostas de solução para os problemas.

Após o segundo estudo de campo, que teve como objetivo repetir o trajeto para entrevistar e registrar suas observações por meio de fotos, foi elaborado um plano de

aula com o objetivo de explorar a cartografia do espaço visitado, incluindo pontos de referência e direção. Essa aula foi dividida em duas partes. Na primeira parte, a professora Maiara liderou a atividade, na qual os alunos construíram mentalmente o trajeto percorrido durante o estudo de campo pelo bairro da escola. Já na segunda parte, a professora Fernanda conduziu a atividade prática de produção do mapa. Cada aluno foi responsável por pintar o trajeto percorrido no mapa e preencher as partes que faltavam, resultando em uma representação completa e detalhada do local estudado. (figura 3).

Figura 3. Atividade com o mapa do trajeto



Os alunos foram capazes de cartografar o espaço visitado, recordaram os pontos de referência e a direção percorrida. Além disso, eles demonstraram compreensão sobre a localização da escola e ao redor, incluindo o endereço e os pontos de referência próximos. Essa capacidade de mapear mentalmente o ambiente e assimilar informações geográficas evidenciou um aprendizado efetivo durante o estudo de campo.

Desta forma, podemos destacar que o ensino de geografia, envolvendo a cartografia desempenha um papel fundamental na formação de uma visão crítica, ampliando a compreensão dos alunos sobre a complexidade e diversidade do mundo que os cerca. Ao incorporar o ensino da cartografia de forma interativa, os amplia-se a compreensão sobre o espaço, pois o mapa fornece-lhes ferramentas para compreender o ambiente em que vivem. Essa abordagem promove a conscientização e capacita os estudantes a se tornarem cidadãos informados e atentos ao contexto global. Sobre o ensino da cartografia:

Contribui não apenas para que os alunos compreendam os mapas, mas também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. Os alunos

precisam ser preparados para que construam conhecimentos fundamentais sobre essa linguagem, como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores. (FRANCISCHETT, 2002, p. 07)

Paralelamente ao trabalho em sala com toda a turma, os grupos formularam as suas proposições de resolução das problemáticas evidenciadas. Com isso, criaram cartazes em que apontavam os problemas e as possíveis soluções. Em um primeiro momento, foi realizado um seminário de apresentação dos problemas e das propostas na escola para os pais e a comunidade escolar. A apresentação contou a presença ilustre do professor Dr. Sérgio Claudino, da professora Dr^a. Mafalda Nesi Francischett, pais, alunos, professores. Os pequenos investigadores apresentaram seus cartazes com suas propostas, foi um dia memorável (figura 4 e 5).

Figura 4. Apresentação das propostas do grupo “Os cinco Gatos Ninjas” coordenado pela residente Maiara.



Figura 5. Apresentação das propostas dos grupos “Os Pequenos Espiões” coordenado pela residente Fernanda.



A última etapa do Projeto Nós Propomos! ocorreu na Câmara de Vereadores do município de Francisco Beltrão, localizado no estado do Paraná, Brasil. Nesta etapa, os alunos participantes estavam acompanhados por suas professoras, com o objetivo de apresentar aos legisladores suas propostas desenvolvidas pelo Projeto

Nós Propomos! A presença dos alunos na Câmara teve como objetivo principal sensibilizar os legisladores sobre questões relevantes para a comunidade local. Por meio de apresentações envolventes e argumentos embasados, os estudantes buscaram expor seus pensamentos e soluções e inspirar ações concretas por parte dos representantes públicos (figura 6).

Figura 6. Alunos, pais, professores e Vereadores de Francisco Beltrão



Ao longo do evento as discussões foram estimuladas, permitindo que os alunos demonstrassem sua capacidade de análise crítica e sua dedicação ao desenvolvimento de propostas que visam o bem-estar e o progresso da sociedade. Essa experiência na esfera política local possivelmente tenha deixado uma marca positiva nos participantes e na comunidade em geral, ao promover a participação cidadã e o diálogo construtivo entre as crianças e representantes eleitos.

O grupo, que estava sendo coordenado pela residente Fernanda - “Os Pequenos Espiões” - ficou responsável por analisar os problemas do lago do Parque Boa Vista. Conforme a observação, os alunos destacaram a questão do lixo e o fenômeno de assoreamento no lago. Como solução para problemáticas eles propuseram elaborar e enviar documentos à prefeitura para que se coloque mais lixeiras no parque e também plantar mais árvores ao redor do lago, com vistas a mitigar o problema do assoreamento.

O grupo “Os cinco Gatos Ninjas”, coordenado pela residente Maiara, foi responsável por discutir os problemas relacionados às calçadas do trajeto percorrido, durante o estudo de campo. Após observarem atentamente, o grupo destacou algumas problemáticas, a questão do lixo no chão, falta de lixeiras, de acessibilidade, ausência da própria calçada em vários pontos. Como possíveis soluções das problemáticas verificadas, propuseram ir até os meios de comunicação, como as rádios, com o intuito de falar sobre os problemas encontrados nas calçadas, visando a conscientização

da população como um todo, considerando que os moradores são responsáveis pela conservação das calçadas em frente as suas casas. Escrever e dirigir uma carta a Secretária de Urbanismo da cidade de Francisco Beltrão - PR, informando sobre os problemas encontrados, solicitando que cumpram seu papel de fiscalização das calçadas, orientando as pessoas sobre a forma correta de serem construídas.

3. Análises possíveis sobre o desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! como articulador da prática na formação de professores

Podemos concluir que a articulação entre o estágio supervisionado, o Programa Residência Pedagógica e o desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental foi de grande importância para a formação de professores e para o enriquecimento da prática pedagógica. Essa integração enriqueceu a formação dos futuros professores, permitindo uma abordagem mais colaborativa e alinhada com as demandas reais do ambiente educacional em que atuam. Ou seja, estabelecendo uma relação mais estreita entre a escola, a comunidade e as instâncias responsáveis pelo planejamento urbano.

Pode-se dizer que o ponto culminante do projeto foi marcado por seminários de apresentação das propostas na escola, na universidade e na câmara de vereadores/prefeitura, reunindo pais, alunos, professores e autoridades locais. Essa experiência proporcionou aos alunos uma oportunidade única de aprendizado prático social, comunitário e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. O projeto apenas não contribuiu para a conscientização ambiental na comunidade, mas também fortaleceu o vínculo entre a escola, os alunos e a sociedade, demonstrando o potencial transformador da educação participativa.

As estudantes de Pedagogia puderam, pela efetivação da metodologia do projeto, relacionar a formação acadêmica à prática pedagógica. Desta forma, a experiência evidenciou-se como uma enriquecedora oportunidade de aprendizado na formação de professores, possibilitando uma abordagem mais colaborativa e alinhada com as demandas reais do ambiente educacional em que atua. O projeto Nós Propomos! foi de fato uma experiência que contribuiu de modo significativo para a formação como

profissionais na área da educação, possibilitou uma percepção mais ampliada, atenta e educada do nosso olhar para o lugar em que vivemos.

Ao final do projeto, observa-se o impacto positivo na aprendizagem dos alunos, na formação dos futuros professores e na construção de uma relação mais estreita entre a escola, a comunidade e as instâncias responsáveis pelo planejamento e gestão urbana. Essa experiência reforçou a importância de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, que estimulam o protagonismo dos alunos e contribuem para a construção de uma sociedade mais participativa e consciente de suas responsabilidades coletivas.

Bibliografia

- Brasil. Ministério da Educação. (2022). Portaria nº 082, de 26 de abril de 2022. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 15. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-082-de-26-de-abril-de-2022-394024269>
- Callai, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, 25(66), 227-247. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>
- Claudino, S. (2021). Projeto Nós Propomos! Educação geográfica para a cidadania territorial e cultural escolar. En P. Chamusca, A. Nunes, & A. Bento-Gonçalves (Eds.), *O compromisso da Geografia para territórios em mudança: Livro de Atas do XIII Congresso da Geografia Portuguesa* (pp. 514-518). Associação Portuguesa de Geógrafos, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras. ISBN: 978-972-95222-7-7
- Francischett, M. N. (2002). *A cartografia no ensino da geografia: Construindo os caminhos do cotidiano*. Litteris Ed.: KroArt.
- Francischett, M. N., Claudino, S., & Leme, R. B. (2019). Nós Propomos! Ensino e pesquisa de Geografia desde o estudo de caso. En S. Claudino et al. (Orgs.), *Geografia, Educação e Cidadania* (pp. 47-71). Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. <https://doi.org/10.33787/CEG20190004>
- Francischett, M. N., Nunes, S. C., & Leme, R. C. (2021). “Nós Propomos!”: Ensino e pesquisa na formação em Geografia. En M. N. Francischett, A. C. Biz, & G. Toffolo (Eds.), *“Nós Propomos!” Resignifica o ensino na educação geográfica* (pp. 39-62). Edunioeste.

- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2012). Estágio e docência – Teoria e prática: Diferentes concepções. En *Formação da pedagoga e do pedagogo: Pressupostos e perspectivas* (pp. 133-152). Editora Cultura Acadêmica.
- Portelinha, A. M. S., Borssoi, B. L., & Sbardelotto, V. S. (2021). Diretrizes curriculares nacionais n. 02 de 2019: A possível dissolução do curso de pedagogia. *Formação em Movimento*, 3(1), 92-113. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.92.113>
- Sbardelotto, V. S., & Francischett, M. N. (2021). “Nós Propomos!”: O conhecimento geográfico e a formação pelo ensino. En M. N. Francischett, A. C. Biz, & G. Toffolo (Eds.), “Nós Propomos!” *Ressignificar o ensino na educação geográfica* (pp. 23-38). Edunioeste.
- Rodríguez-Domenech, Ma Ángeles (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Sérgio Claudino et al. (2019): Geografia, Educação e Cidadania. Editor: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://doi.org/10.33787/CEG20190004>
- Rodriguez-Domenech, María Ángeles y Claudino, Sergio (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO.

O PROJETO NÓS PROPOMOS! EM FORTALEZA-CEARÁ-BRASIL: O COTIDIANO COMO REFERÊNCIA PARA PRÁTICAS DOCENTES EM GEOGRAFIA

Edvar Ferreira Basílio⁵

Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)

Maria Edivani Silva Barbosa⁶

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Raimundo Lenilde de Araújo⁷

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Alexandra Maria de Oliveira⁸

Universidade Federal do Ceará (UFC)

DOI: <https://doi.org/10.14679/3588>

Introdução

O objetivo desse estudo é analisar o cotidiano experienciado pelo educando em suas potencialidades para ensinar-aprender Geografia. Na concepção em questão, cotidiano diz respeito ao mundo da vida (HELLER, 1977), contexto de construção e exercício da cidadania, na busca dos sujeitos pelo direito a ter direitos (ARENDT, 1985).

5 E-mail: edvarbasilio@yahoo.com.br e <https://orcid.org/0000-0001-6511-789X>. Escola Estadual CAIC Raimundo Gomes de Carvalho

6 E-mail: edivanibarbosa@ufc.br e <https://orcid.org/0000-0003-0235-805X>

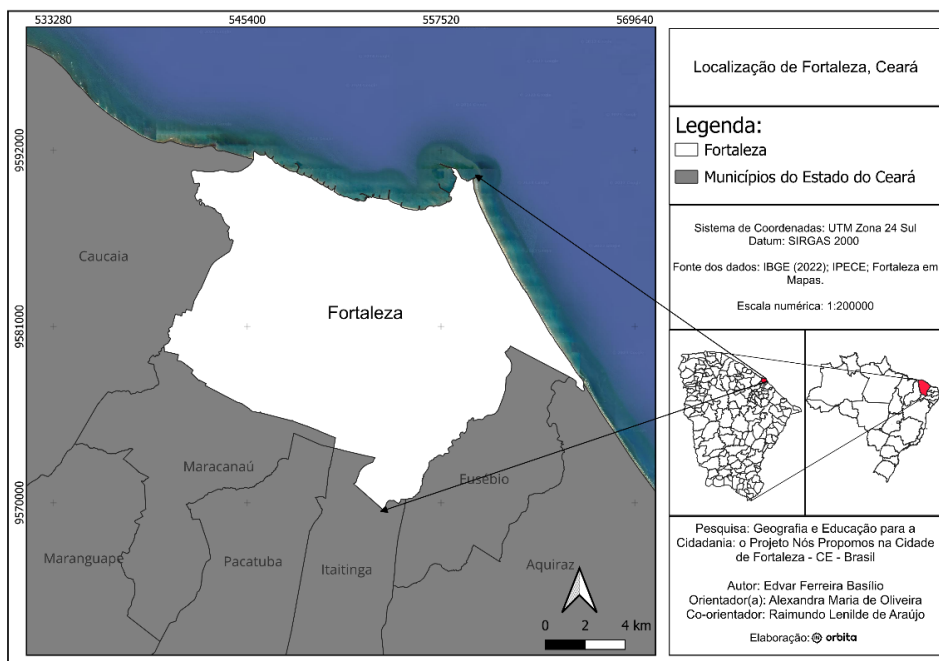
7 E-mail: raimundolenilde@gmail.com e <https://orcid.org/0000-0002-5491-0996>. Universidade Federal do Piauí e Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa

8 E-mail: alexandra.oliveira@ufc.br e <https://orcid.org/0000-0002-1698-5436>

Em vista disso, o educando torna-se uma centralidade das práticas docentes, enquanto conceitos que norteiam o ensino de Geografia - Lugar, Paisagem e Território - são alicerçados nas relações socioespaciais do aluno com a cidade.

Em sua metodologia, a investigação se utiliza de pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas por pautas junto a moradores de bairros e aplicação de questionários com alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Fortaleza-CE, situada na Região Nordeste do Brasil. A perspectiva em questão incorpora as premissas do Projeto Nós Propomos, idealizado em 2011 no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa-Portugal, considerado uma importante referência para o ensino de Geografia o século XXI. Dentre suas principais características, o PNP busca valorizar o protagonismo dos alunos, o compromisso com a comunidade e a mudança de paradigma da própria Geografia (CLAUDINO, 2023).

Figura 1. Localização do município de Fortaleza-Ceará-Brasil.



1. Metodologia

A pesquisa possui natureza qualitativa, utiliza fontes bibliográficas e documentais, efetiva-se por meio de trabalho de campo, realiza entrevistas por pautas junto a moradores de bairros e aplica questionários com educandos do ensino médio da cidade de Fortaleza.

O estudo foi desenvolvido na Escola CAIC Raimundo Gomes de Carvalho, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará-Brasil. Um total de 60 estudantes do primeiro ano do ensino médio, com média de idade de 15 anos, participaram de atividades embasadas no Projeto Nós Propomos. Os quatro bairros onde reside os estudantes da Escola CAIC tornaram-se “laboratórios” para a execução do PNP: Autran Nunes, Dom Lustosa, Genibaú e Henrique Jorge.

De acordo com o Manual Nós Propomos! (BAZZOLI, et. al 2017, p.21-33) o PNP apresenta 10 passos em seu desenvolvimento: 1 - Contato com as escolas, sensibilização e apresentação do Projeto; 2 - Manifestação de interesse da escola em participar das atividades e ações do Projeto; 3 - Formação de grupos colaborativos de trabalho para desenvolvimento do Projeto; 4 - Atividades técnicas, nivelamento e qualificação; 5 - Desenvolvendo o Projeto; 6 - Pesquisa documental e revisão de literatura; 7 - Trabalho de campo e outras técnicas de pesquisa; 8 - Como resolver o problema estudado; 9 - Como desenvolver e finalizar o trabalho; 10 - Socialização no seminário anual.

No conjunto de etapas descrito, o estudo destacou como pilares para a efetivação do PNP: as atividades de campo, que colocam o educando como sujeito pesquisador/investigativo da realidade social que o circunda; a identificação de problemas por parte dos estudantes na comunidade onde estes se inserem; e as propostas de solução/mitigação de problemas por esses mesmos sujeitos.

A pesquisa em questão trata-se de uma pesquisa-ação no campo educacional, que, segundo Tripp (2005, p.445), “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

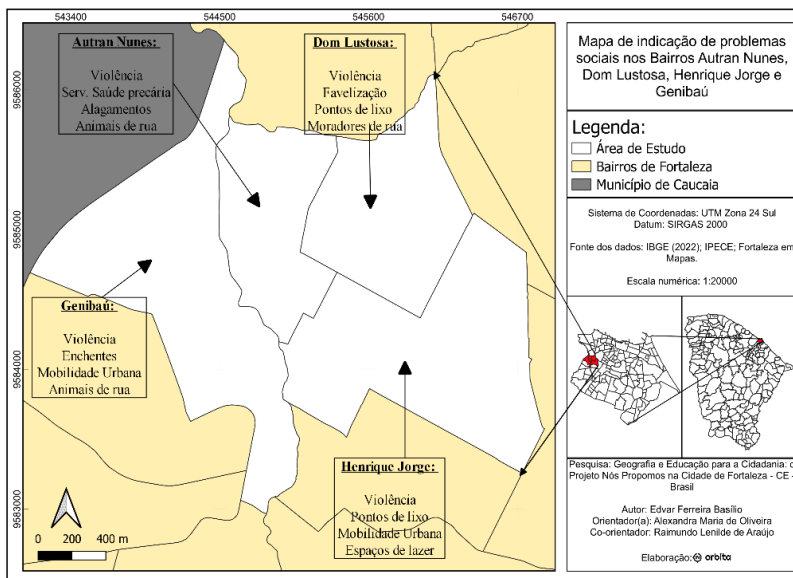
Conforme Thiollent (2011, p.22-23), na pesquisa-ação: 1 - Da ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas resulta a definição de prioridades

dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ações concretas; 2 - O objetivo da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados na situação.

Figura 2. Estudantes da Escola CAIC entrevistam moradores do bairro Dom Lustosa, região leste da cidade de Fortaleza/CE, a fim de identificar os principais problemas socioambientais que afetam a comunidade local (Arquivo dos autores, agosto de 2023).



Figura 3: Principais problemas identificados por educandos da Escola CAIC junto a moradores dos bairros Autran Nunes, Dom Lustosa, Genibaú e Henrique Jorge.



O estudo mostrou que a violência é o problema que mais aflige os bairros em questão. Informações referentes ao ano de 2022 contidas no Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023, p.42) colocam Fortaleza-CE e Rio de Janeiro empatadas na terceira colocação entre as capitais do país com maior número de homicídios dolosos (827 casos cada uma), atrás apenas de Salvador (1125) e Manaus (976). Já as estatísticas de 2023 da Secretaria de Segurança Pública do Ceará anunciam queda no número de mortes violentas na capital: foram 738 mortes violentas em 2023, enquanto em 2022 foram registradas 850.

Municípios da RMF também aparecem na lista do Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Entre os 50 municípios com mais mortes violentas intencionais entre as cidades com mais de 100 mil habitantes surgem Maracanaú (21ª posição) e Caucaia (29ª posição) (2023, p.22).

A Secretaria de Segurança Pública Ceará e Defesa Social do Ceará (SSPDS) diz que em 2023 houve aumento no número de crimes violentos letais intencionais (CVLI) na RMF quando comparado a 2022: 878 contra 778. Apesar do número de assassinatos entre crianças e adolescentes (0-17 anos) ter diminuído com relação a 2021 (menos 2,6%), segundo o Anuário do Fórum Brasileiro Segurança Pública, foram registradas 2.489 mortes somente nessa faixa etária, mantendo um patamar de quase sete casos por dia (2023, p.198).

Majoritariamente, esses jovens são negros, de baixa renda e residentes em bairros periféricos, como os discentes da Escola CAIC. Por medo de represálias por parte de grupos criminosos, alguns residentes se recusaram a dar entrevistas aos estudantes quando estes realizavam atividade de campo. Alguns deles chegaram a despistar a abordagem dos alunos afirmando que o bairro onde moram não possui qualquer tipo de problema social.

Os depoimentos de alguns discentes confirmam que a violência é muito presente no cotidiano e apresenta-se como uma questão preocupante:

D1: O direito de ir e vir torna-se limitado, principalmente para meninas adolescentes que precisam andar sozinhas na rua e não se sentem seguras. Já passei por situações de perigo por andar sozinha.

D2: A violência causada pelas organizações criminosas afeta nossa segurança e

nos expõe diariamente ao risco de sermos assaltadas e até assassinadas. É mais preocupante quando precisamos nos deslocar pelas ruas à noite.

D3: Os grupos criminosos acabam afetando o meu cotidiano de modo que sempre fico apreensivo ao sair de casa. Já fui abordado por bandidos, então sempre fica o medo. Acontecem muitos assaltos, bandidos chegam a ameaçar os moradores.

2. O que Nós Propomos?

Maiores oportunidades de emprego e renda para a população, com políticas públicas direcionadas às juventudes, foi uma das estratégias apontadas para desestimular o envolvimento da população com a criminalidade.

Estudos como os de Figueiredo et.al (2021, p.1) sugerem que o elemento relativo à empregabilidade da população interfere diretamente no controle dos índices de crimes de homicídios dolosos e de crimes contra o patrimônio. Já Becker e Kassouf (2017, p1) evidenciam que investir em educação pode ser uma forma de política pública de longo prazo para reduzir a criminalidade.

Os educandos citaram o Projeto Jovem Aprendiz - programa do governo federal brasileiro voltado para oportunizar o primeiro emprego - como uma importante iniciativa de inserção de jovens no mercado de trabalho, mas o número de vagas disponíveis, segundo eles, não seria suficiente para atender a alta procura pela chance da primeira ocupação formal. Os discentes da Escola CAIC fazem parte de um perfil social que os enquadram como pertencentes a grupos de baixa renda e por isso a necessidade de trabalhar para complementar os ganhos da casa é muitas vezes uma pressão da família.

De acordo com educandos e moradores, uma maior disponibilidade de equipamentos e projetos ligados a esportes, artes, cultura, lazer e entretenimento também poderia contribuir para reduzir os riscos de assédio das facções criminosas que dominam os bairros periféricos da cidade de Fortaleza-CE. Maior contingente policial circulando foi aconselhado como possibilidade de inibir os costumeiros casos de assalto nas ruas. Ao mesmo tempo que exigiram maior presença do aparato

de segurança pública nas ruas, muitos educandos realçaram que a violência policial é um problema grave a ser resolvido.

Autoridades das Secretarias Estaduais do Ceará vinculadas à Segurança e Defesa Social, de Juventude, bem como da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico da Prefeitura de Fortaleza-CE poderiam ser convidadas para um diálogo com comunidade escolar.

Um dos momentos mais significativos do PNP diz respeito à socialização do Projeto e de seus resultados junto à comunidade escolar. Na Escola CAIC, a coletivização ocorreu durante o chamado Feirão das Eletivas, evento que comumente ocorre no final do mês de novembro, quando os estudantes expõem para toda a escola os Projetos desenvolvidos ao longo do semestre letivo.

Foto 4. Socialização do Projeto Nós Propomos e dos resultados da pesquisa junto à comunidade escolar (Arquivo dos autores, novembro de 2023).



3. Resultados

A pesquisa comprova a boa aceitação do Projeto Nós Propomos por parte dos educandos da Escola CAIC na cidade de Fortaleza-Ceará, dentre outros resultados, porque os alunos:

- Reconhecem-se como protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem;
- Convertem-se em pesquisadores de sua realidade;
- Passam a se enxergar como atores constituintes da espacialidade investigada;
- Assumem responsabilidade diante de problemas sociais que precisam ser superados;
- Passam a acreditar que a mudança é uma possibilidade a partir da ação coletiva de todos os envolvidos.

4. Conclusões

Como conclusão, reforça-se a ideia dos espaços do cotidiano como laboratórios para a educação geográfica e que compreender criticamente essa conjuntura é fundamento para se constituir e exercer cidadania.

O cotidiano experienciado pelo educando em seu bairro/cidade é importante referência para o ensino e deve ser considerado em qualquer proposta educativa que intenciona ser socialmente relevante.

O PNP oferece pertinentes encaminhamentos ao desenvolvimento do pensamento socioespacial crítico e interventivo em comunidade, especialmente por valorizar as particularidades dos lugares e os problemas sociais neles existentes, comumente não contemplados pelos manuais didáticos adotados pelas escolas.

A perspectiva de totalidade não pode ser perdida, independente da metodologia adotada e dos objetivos traçados.

Não é o ponto de partida - o bairro ou o mundo - o que é significativo, mas sim o estabelecimento de relações entre esses (STRAFORINI, 2001, p. 57).

Bibliografia

- Andreis, A. M., Callai, H. C., & Nunes, S. C. L. (2023). Entrevista com o Prof. Sérgio Claudino: A cidadania territorial - um conceito para aprender Geografia. *Revista Signos Geográficos*, 5, 1-12. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/76450>. Acesso em: 01 mar. 2024.
- Arendt, H. (1985). *Da violência*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Bazzoli, J. A., Silva, M. V. C., & Viana, S. F. R. (2017). *Manual Nós Propomos!* Palmas, TO: Universidade Federal do Tocantins/EDUFT.
- Becker, K. L., & Kassouf, A. L. (2017). Uma análise do efeito dos gastos públicos em educação sobre a criminalidade no Brasil. *Economia e Sociedade*, 26(1), 215-242.
- Callai, H. C., & Castrogiovanni, A. C. (Orgs.). (2000). Estudar o lugar para compreender o mundo. In *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano* (p. 144). Porto Alegre: Mediação.
- Castrogiovanni, A. C., Callai, H. C., & Kaercher, N. A. (Orgs.). (2009). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação.
- Claudino et al. (2019): Geografia, Educação e Cidadania. Editor: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://doi.org/10.33787/CEG20190004>
- Figueiredo, S. O. de, Sincorá, L. A., Leite, M. C. de O., & Brandão, M. M. (2021). Fatores determinantes do controle da criminalidade em gestão de políticas de segurança pública. *Revista Brasileira de Administração Pública*, 55(2), 438-458. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/gt8jhYSbyXSfX9YHmydQDQk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2023). *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana* (J. F. Yvars & E. Pérez Nadal, Trans.). Barcelona: Península.
- Rodríguez-Domenech, M^a Ángeles (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Rodriguez-Domenech, María Ángeles y Claudino, Sergio (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO.

- Straforini, R. (2001). *Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE AS LEIS DE BASES DA EDUCAÇÃO DO BRASIL E DE PORTUGAL

Adriana Maria Andreis

Universidade Federal da Fronteira Sul

Sérgio Claudino

Universidade de Lisboa

DOI: <https://doi.org/10.14679/3589>

Introdução: caminhos para pensar sobre a pesquisa na formação docente

A Lei de Bases da Educação ou do Sistema Educativo compreende deliberações que alicerçam uma série de despachos regulamentadores das suas especificidades. É, portanto, uma publicação oficial específica de cada Estado, que apresenta indicativos fundantes e que sinalizam entendimentos e caminhos a serem trilhados pela educação. Em cada país exibe o rumo dos diferentes níveis da educação, apontando, inclusive, subsídios para os cursos de formação de professores, que assumem importante papel na preparação das aprendizagens que servirão ao ensino em toda a educação básica. Neste conjunto, mostra-se relevante estudar o modo como a dimensão da pesquisa está apresentada na Lei de Bases, por ser um princípio formativo estruturante das aprendizagens dos futuros docentes que atuarão, após formados, na educação básica, que forma os conhecimentos gerais de toda a população.

Essa problemática implica questionamento acerca da dificuldade de melhoria nos índices das aprendizagens básicas, exemplificada pelos resultados demonstrados na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) relativo ao ano de 2022, (Inep, 2023). Em países com realidades diferentes entre si, como o país

latino Brasil e o país ibérico Portugal, ambos os contextos demonstram preocupação com os respectivos índices que vêm se mantendo abaixo do desejado.

Esse périplo tematizado considera as especificidades e as profundidades espaciais referentes à pesquisa na formação de professores nesses países, que têm diferenças oceânicas, mas, sobretudo, entrecruzamentos geo-históricos que demarcam suas proximidades. Cabe adiantar o que comentaremos nas discussões finais: o fato de o Brasil ser um dos países com a maioria das universidades parceiras envolvidas no desenvolvimento do Projeto Internacional *Nós Propomos!* criado e coordenado por Portugal desde 2011 – um exemplo dessa afinidade entre os países.

Os dispositivos legais da educação nesses Estados são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Brasil e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de Portugal. Relacionado às suas singularidades, o objetivo, aqui, é discutir as especificidades da pesquisa na formação de professores regulamentadas nas Leis de Bases do Brasil e de Portugal. Esses documentos servem ao diálogo com pesquisadores, como Milton Santos (2004, 2010), Orlando Ribeiro (1987), António Nóvoa (2012, 2022) e José Carlos Libâneo (2012, 2016), entre outros. A metodologia para este estudo compreende a hermenêutica dialógica «constituída pelo princípio do confronto dialógico» (Andreis, 2014, p. 283). Implica, assim, o modo como a pesquisa está enunciada nos documentos fundantes da política curricular em realidades que têm multiplicidades espaciais que coexistem e se entrecruzam sempre, mais atualmente no contexto da mundialização. As ideias de Carlo Ginzburg (2007, 1989) sobre a forma indiciária de analisar dados servem como fios para o debate, amparado nos trechos em que a expressão pesquisa, ou investigação, é apresentada nos documentos.

1. Educação: um problema em diferentes realidades no Brasil e em Portugal

Quando falamos em Brasil e Portugal vem-nos à mente, invariavelmente, o processo de colonização e as heranças para ambos os países, em razão desse confronto arbitrário costurado por povos muito diferentes entre si. Constituídos pelas relações globais, ainda assim cada lugar é único por sua verticalidade local afirmada pela força

do Estado, suas prerrogativas legais, natureza e sociedade. Não é possível, e nem é esta a pretensão neste estudo, portanto, colocá-los na mesma régua e analisá-los enquanto horizontalidade superficial, como permitem pensar Santos (2010) e Massey (2008). O que trazemos aqui são apontamentos que respeitam as singularidades de cada um e algumas marcas que entrecruzam seus desafios no campo da educação e do ensino escolar.

Ao estabelecer o cenário para a discussão do espaço geográfico, Massey (2008, p. 19-23) apresenta como primeira consideração o «encontro de histórias» (p. 22), e questiona a narrativa de cruzamento e conquista, posto que todo confroencontro é elo constitutivo de todos os participantes nos acontecimentos e que deixa cicatrizes em todos os povos e lugares coimplicados. Segundo a estudiosa, a «cosmologia da narrativa única», não desconsiderando as justas reclamações sobre as violências ocorridas nesses confroencontros, «oblitera as multiplicidades, as heterogeneidades contemporâneas do espaço», o que «reduz coexistências simultâneas a um lugar na fila da história» (p. 24). Para a autora, a contraposição é um fechamento defensivo, mobiliza a hostilização e fertiliza os nacionalismos e paroquialismos.

As multiplicidades coetâneas constroem-se pelos confroencontros de trajetórias não apenas entre as gentes, mas, também, pela contiguidade da Terra e da Atmosfera e seus modos de apresentação na superfície dos lugares. Com base em Tricart, Santos (2023, p. 1) comenta sobre a configuração de uma rua, ajudando a entender a força da natureza nesse processo. Segundo o pesquisador, para explicar a sobrevivência e fatos novos que atribuem o dinamismo atual, precisa-se considerar que o «sítio em que a rua assenta é fator importante», mas que isso não se refere somente à «infraestrutura da paisagem».

O sítio, sem dúvida, põe a sua marca [...], mesmo na seleção das atividades que aí se exercem. Mas, o seu diferente aproveitamento resulta das situações também diferentes, que aquela artéria passou a ter, em fases sucessivas defronte do organismo urbano, tomado como um todo (Santos, 2023, p. 3, destaque nosso).

Brasil e Portugal têm uma construção histórica muito diferente entre si. Cada qual foi configurando-se com a influência da sua posição e localização, que, em alguma medida, interferem nas características que vão construindo a realidade espacial

geográfica de cada um. Também o sítio natural, o relevo, a estrutura geológica, o clima, a vegetação e a hidrografia, exercem influência nesse complexo processo.

Tendo presente a força das pessoas e dos elementos não humanos naturais e dos sistemas resultantes da cultura, comentamos alguns aspectos acerca das especificidades espaciais geo-historicamente configuradas pelo Brasil e por Portugal. Essa diferenciação começa pela localização e pela dimensão territorial de cada um, que conferem atributos físicos diferenciados, e continua pelas especificidades dos habitantes que, no Brasil, têm entrecruzamentos com os indígenas (Ferreira, 2020), e, em Portugal, com os povos mediterrâneos, alpinos e nórdicos (Ribeiro, 1987). É importante lembrar, entretanto, que o Brasil é um país que se constrói entremeadado pela arbitrariedade do processo colonizatório europeu, protagonizado, em boa medida, por Portugal e Espanha.

Esse processo acontece marcadamente a partir do século 15 com os empreendimentos das navegações marítimas, que tinham como principal objetivo a expansão comercial e a busca de produtos para comercializar na Europa. Também serviu para a disseminação do cristianismo, para dar vazão ao caráter aventureiro das navegações, na tentativa de superar os perigos reais e imaginários do mar, e para expandir territórios além-mar, como comenta Carvalho (2024).

Considerando que a atual singularidade da organização espacial geográfica de ambos os países também se explica pelos seus entrecruzamentos, o espaço geográfico brasileiro é historicamente construído por inúmeras ocupações, invasões e apropriações, em geral resultantes das investidas colonizatórias. Santos e Silveira (2004) esboçam a configuração do território e da sociedade brasileira no século 21 articulando com os sistemas técnico-científico-informacionais na organização produtiva do território. A discussão dos estudiosos perpassa por questões que destacam as diferenciações naturais e culturais no interior do território e pela extrema dinamicidade do Estado, o que permite relacionar com a dificuldade de desenho da nação.

Explicando que a configuração de Portugal tem marcas dos conflitos constitutivos da região Eurásia, Ribeiro (1987, p. 12) apresenta a noção de «ermamento», que denomina de conceito controverso. Segundo o pesquisador, esse complexo é caracterizado pela «desordem social, ausência ou esvaziamento dos quadros

senhoriais, fugas das populações para lugares de refúgio, ruína e assolação dos centros urbanos, mas de modo nenhum despovoamento e supressão dos habitantes pelas armas». Assinala, também, a separação dos países ibéricos (Portugal e Espanha), e destaca que a nacionalidade se torna robusta pela «ordem fortemente centralizada do Estado» que lhe deu «consistência de nação».

Pensando na estruturação política de ambos os países, em comum podemos apontar a centralidade administrativa dos lugares, municípios e estados ou distritos. Outro aspecto é a saliência das desigualdades regionais e sociais, no caso do Brasil (Santos & Silveira, 2004), e a dualidade territorial norte-sul no caso de Portugal (Claudino, 2006, Ribeiro, 1987). Ainda, e de modo importante, estes diferentes países compartilham a preocupação com a persistente problemática e luta para qualificar as aprendizagens no campo da educação.

1.1. Por que pensar sobre os desafios da educação no Brasil e em Portugal?

Realizado desde 2000, em intervalos de três anos, a 8ª edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) foi efetivada em 2022 e não em 2021 devido aos problemas relacionados com a pandemia de Covid-19. Na resposta a esta aferição, tanto no Brasil quanto em Portugal o incômodo envolve a dificuldade de melhoria nos índices das aprendizagens básicas, o que foi demonstrado no último resultado em 2022 (Inep, 2023). Essa questão suscita reflexões sobre como vêm sendo pensadas as estruturas básicas da educação em cada país. Posicionados em diferentes colocações, na prova aplicada em 81 países para avaliar o desempenho de alunos de 15 anos em matemática, leitura e ciências, em ambos os países os índices não vêm melhorando substancialmente. Tendo como horizonte estar acima da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde), continuam com nota abaixo da média no caso do Brasil, e na média no caso de Portugal.

Na prova de Matemática o Brasil, com 379 pontos, ocupa a 31ª posição *abaixo da média*, e Portugal, com 476 pontos, ocupa a 6ª posição *na média* da Ocde. Na prova de Ciências o Brasil, com 403 pontos, também está na posição 31 como em Matemática, e ainda *abaixo da média*, e Portugal, com 484 pontos, ocupa o 5º lugar, uma posição melhor que Matemática, mas ainda *na média* da Ocde. Já na prova de Leitura o Brasil ocupa a 21ª posição, um pouco melhor que Matemática e Ciências,

mas ainda *abaixo da média*, e Portugal, com 477 pontos, também está em 5ª posição como em Ciências, *na média* da Ocde.

Como já apontado, estes dados métricos servem enquanto dispositivos para pensar acerca dos desafios educacionais. Cabe recuperar a crítica realizada por Libâneo (2016, p. 44), quando comenta que se «institui em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais». Ainda que esses dados posicionem os países no mesmo plano e desconsiderem os caminhos e metas de cada realidade, é sabido que há desafios educacionais que ambos os países precisam encarar para melhorar a educação. Isso tem a ver, também, com a formação do professor nas universidades, que é quem ensina os jovens, como aponta Nóvoa (2012, 2022).

Esse problema e discussão coimplicam ambos os países. O Brasil, no contexto e corpo continental latino e que sofreu uma colonização de exploração, vislumbra avançar, pelo menos, para a média da Ocde. Portugal, na condição de corpo inserido no contexto continental europeu, de país membro do processo de Bolonha, vislumbra avançar para a média acima da Ocde. Esse conjunto também tem relação com os desafios acordados como fundamentais a serem enfrentados pelo mundo, dentre eles a Educação de Qualidade (Meta 4) do plano a ser cumprido até 2030, nomeado como Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A pretensão é a «garantia do acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos». Nesse sentido, compõe parte dessa meta «garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável» e «aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores» (Nações Unidas – Brasil, 2024).

Libâneo (2012, 2016) e Nóvoa (2012, 2022) discutem que o desafio educacional envolve a formação de professores. Essa questão implica ambos os países, Brasil e Portugal, e entendemos que se essa formação ocorrer numa perspectiva crítico-emancipatória e pautada no princípio da pesquisa, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas e, por decorrência, ajudar a melhorar os índices das aprendizagens. Pensando nisso, trazemos alguns elementos da Lei de Bases da

Educação de cada país, no que se refere à noção de pesquisa ou investigação, nas partes que tocam sobre a formação do educador.

2. Resultados: o que dizem as Leis de Bases da Educação do Brasil e de Portugal?

Inicialmente é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (Brasil, 1996) e a Lei de Bases da Educação (Portugal, 2005) de Portugal, trazem elementos gerais que são complementados por despachos ou outras formas de regulamentação das leis que têm caráter mais geral. Apesar das regulamentações integralizadoras (exemplos: Brasil, Lei da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – de 2018 e a Resolução 2/2019 – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); Portugal, Decreto-Lei nº 112/2023, de 29/11/2023 – trata do regime jurídico da habilitação profissional para a docência), as Leis de Base têm aspectos que servem como dispositivos que sinalizam os encaminhamentos específicos subsequentes a estes documentos.

Utilizamos algumas ideias do Paradigma Indiciário, propostas por Ginzburg (2007, 1989), para compor discussões presentes nos trechos relacionados à formação de professores, nas respectivas Leis, em que aparecem as palavras *pesquisa* e *investigação*. Tomamos como elo a reflexão e a concretude dos termos, expressos nos documentos, como dados que sinalizam os rastros elaborados na forma de lei para discutir os diferentes modos de apresentação dos termos.

Na escolha dos trechos a serem discutidos em ambas as legislações, em que aparecem as palavras que são discutidas, selecionamos apenas aqueles em que são tratadas as disposições gerais acerca da educação e, especialmente, a Educação Superior (Brasil, 1996) em 19 trechos e o Ensino Superior (Portugal, 2005) em 14 trechos. Ao mencionarem a Educação e o Ensino Superior, esses regulamentos tratam de todos os cursos superiores e não apenas dos cursos de formação de professores.

Quadro 1. *Referências à pesquisa na educação superior do Brasil. Elaborado pelos autores com base na LDB (Brasil, 1996)*

- liberdade de pesquisar;
- ao direito de acesso aos níveis elevados de pesquisa;
- realização de pesquisa como alternativa de avaliação em instituições privadas de Ensino Superior;
- promoção da extensão e difusão dos resultados da pesquisa científica e tecnológica gerada;
- formação de quadros profissionais de nível superior de pesquisa;
- estabelecimento de planos, programas e projetos de pesquisa científica;
- garantia da autonomia didático-científica para as decisões dos colegiados de pesquisa das universidades;
- possibilidade de programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- possibilidade de atribuição de autonomia universitária para instituições que comprovem alta qualificação para a pesquisa;
- despesas com levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas que aprimorem a qualidade e à expansão do ensino;
- não responsabilização da universidade com as despesas de pesquisas não vinculadas às instituições de ensino ou efetivada fora dos sistemas de ensino e que não visem o aprimoramento de sua qualidade ou a sua expansão;
- recebimento de recursos, inclusive na forma de bolsas de estudos, para as atividades universitárias de pesquisa;
- atendimento aos povos indígenas em universidades públicas e privadas, com estímulo à pesquisa; o atendimento aos estudantes com deficiências e com altas habilidades ou superdotação, pelo ensino bilíngue e assistência estudantil, estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais;
- aproveitamento dos estudantes em tarefas de pesquisa, por meio de monitorias;
- integração da universidades também na condição de instituições de pesquisa e ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

No conjunto da LDB destacamos o item VIII, que aponta uma das finalidades da educação superior, pois indicia entender uma relação com a formação de professores articulada com a pesquisa, ao comentar sobre a atuação «em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares» (Brasil, 1996, p. 22). Já na parte em que são comentados os fundamentos dos cursos de formação de professores, associados com as noções de professor e formação, não aparece as

expressões pesquisa ou investigação. Ainda que não esteja relacionado com a ideia de pesquisa, há referências à qualificação dos professores na Pós-Graduação ao mencionar a garantia da formação continuada para os profissionais, a formação de profissionais de educação e a gestão da educação básica.

Em geral, as expressões que aparecem, associadas com a noção de pesquisa na educação superior, são: abrangência, liberdade, acesso, alternativa, incentivo, promoção, atuação, planejamento, garantia, programação, finalidade, custeio, estímulo e aproveitamento. Aspectos que singularizam a Lei brasileira são destaques em seis trechos em relação às atividades de pesquisa com as de extensão, entendidas enquanto articulação com a realidade da comunidade. Também, destaca-se a pesquisa articulada em partes que se refere aos povos originais indígenas e com aspectos inclusivos, como as altas habilidades e deficiências, que são citadas e vinculadas com o estudo. Em relação à pesquisa no Ensino Superior, a Lei portuguesa faz referência sobre:

Quadro 2. *Referências à pesquisa na educação superior de Portugal. Elaborado pelos autores com base na LBSE (2005)*

- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica;
- promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação;
- orientar-se por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber;
- ensino politécnico por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento dirigido à compreensão e solução de problemas concretos;
- certificação do grau de doutor nos estabelecimentos de Ensino Superior universitário que tiverem os recursos humanos e organizativos necessários à realização de investigação e uma experiência acumulada;
- condições materiais e culturais de criação e investigação científicas;
- condições para a promoção da investigação científica e para a realização de atividades de investigação e desenvolvimento;
- investigação científica que deve ter em conta os objetivos predominantes da instituição;
- formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação à atividade educativa.

Especificamente em se tratando das referências vinculadas com a formação de professores, o artigo 53 dessa Lei apresenta aspectos sobre a investigação em educação:

A investigação em educação destina-se a avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente, nas instituições de ensino superior que possuam centros ou departamentos de ciências da educação, sem prejuízo da criação de centros autónomos especializados neste domínio (Portugal, 2005, p. 15).

A expressão investigação, associada com a formação de professores, também é citada na parte do documento que se refere às estruturas de apoio. «2 – Estas estruturas devem desenvolver a sua actividade em articulação com as escolas e com as instituições de investigação em educação e de formação de professores» (Portugal, 2005, p. 15). É importante destacar, também, que, no documento português, incentivo, promoção, ensino, realização, condição, objetivo, estímulo e articulação com a educação, são expressões associadas à ideia de investigação no Ensino Superior.

Destacam-se, igualmente, o artigo 18, que é totalmente dedicado às questões que se referem à investigação científica, bem como o artigo 55, que apresenta especificamente a investigação em educação. Nota-se, ainda, que o documento traz elementos sobre a Pós-Graduação, permitindo depreender que é atribuída relevância para essa modalidade que avança do Ensino Superior.

4. Discussões: a pesquisa aproximando a universidade e a escola

Não é de hoje que são apontados problemas nas aprendizagens tanto no Brasil quanto em Portugal, como exposto anteriormente, cada qual em suas respectivas posições. Evidentemente, as avaliações envolvendo vários países são pautadas em parâmetros lineares e hierarquicamente classificatórios. Avaliam a superfície, considerando o mesmo critério para todos os sujeitos e países, enfocam em aspectos nomeadamente quantitativos, colocam na mesma régua dados de países que têm profundidades incomparáveis e coadunam com os interesses homogeneizantes dos organismos internacionais, facilitando a inserção das prerrogativas baseadas no capital.

Em geral, as mensurações utilizam os mesmos parâmetros para contextos totalmente diferentes, e, como permite pensar Massey (2008), acabam contribuindo para equiparar o espaço geográfico com a instantaneidade sem profundidade, privando-o das dinâmicas e apagando as camadas profundas da realidade singular de cada lugar. Diante disso, «talvez seja mais útil considerar o indivíduo como ponto de convergência de muitos conjuntos», como sustenta Ginzburg (2020, p. 20), sugerindo que «se quisermos chegar a entender de maneira mais plena os atos e os pensamentos de um indivíduo, no passado ou no presente, devemos explorar a interação entre os conjuntos, específicos ou genéricos, a que ele ou ela pertence». Como pertencentes a um lugar, mas também ao mundo, é importante participar desses testes, pois contribuem para que, assim, cada país possa problematizar as suas questões, considerando as mais singulares.

Esta nossa discussão tem como recorte as assertivas que continham apenas os termos pesquisa e investigação, concentrando-se nas disposições gerais e na Educação e Ensino Superior, na LDB (Brasil, 1996) e na LBSE (Portugal, 2005), que são documentos regulamentadores básicos à educação em cada país. Nesse conjunto, articulamos noções *a priori*, consideradas importantes à educação, com aquelas definidas *a posteriori*, a partir da análise dos trechos das Leis. Por meio desses alinhamentos seguimos os rastros que permitiram sinalizar (Ginzburg, 1989, 2007) ideias à discussão, implicando as potencialidades da pesquisa vinculadas com: os indícios de consideração da *cidadania*, pelo respeito à vida e à realidade local; a *criação e a elaboração* do conhecimento; e as perspectivas *inclusivas das diversidades*.

Nos regulamentos do Brasil e de Portugal as expressões pesquisa e investigação estão conjuntamente apresentadas para expressar a finalidade da Educação, no caso da lei brasileira, e como objetivo do Ensino Superior na lei portuguesa. Em ambos os documentos a referência é agregada à palavra científica («pesquisa e investigação científica»), permitindo denotar um entendimento diferenciado, pois a expressão científica está no singular, apesar de se referir a ambos os termos. A pesquisa pode inferir mais relações com a ideia de indagação rebuscada científica e metódica, e a investigação pode ser mais relacionada com inquirir e seguir vestígios em busca de esclarecimentos. Para Abbagnano (2007), as palavras investigação e pesquisa são sinônimas.

Ambas as leis abrangem toda a educação e trazem poucos apontamentos diretamente relacionados com a formação de professores, em que esteja contemplada a noção de pesquisa ou investigação. A LDB destaca que «Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica [...]» (Brasil, 1996, p. 28), não aparece vinculada à noção de pesquisa. A LBSE, ao trazer os princípios sobre os quais se assentam a formação de educadores e professores, apresenta: «g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa» (Portugal, 2005, p. 12); além disso, ao apontar as estruturas de apoio do ensino superior, traz a noção de investigação, citando que «2 – Estas estruturas devem desenvolver a sua actividade em articulação com as escolas e com as instituições de investigação em educação e de formação de professores» (Portugal, 2005, p. 15).

Em relação às ideias vinculadas aos indícios de consideração da *cidadania*, pelo respeito à vida e à realidade local, a expressão liberdade na Lei brasileira é citada uma vez e associada ao aprendizado. Na Lei portuguesa é citada três vezes e associada às expressões espírito crítico e análise crítica. Relacionando com a possibilidade de acesso aos níveis mais elevados do ensino, a LDB traz a expressão «segundo a capacidade de cada um» (Brasil, 1996, p. 2), e em relação a finalidades da educação superior, aponta o processo de «desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive» e a abertura «à participação da população» (Brasil, 1996, p. 21-22). A LBSE apresenta como um dos objetivos «desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra» (Portugal, 2005, p. 1, 7), e, ao se referir especificamente ao Ensino Superior, ressalta a «compreensão e solução de problemas concretos» (Portugal, 2005, p.1). Além disso, a Lei portuguesa, ao tratar da formação do professor, destaca a relação entre a universidade e a escola: «articulação com as escolas» (Portugal, 2005, p. 15).

Pensando na perspectiva da *criação e elaboração do conhecimento* enquanto potencialidades articuladas à pesquisa como princípio educativo e à possibilidade de aprendizagem, a LDB salienta: criação artística, criação e difusão da cultura, criação cultural e da pesquisa. Na LBSE aparecem as expressões: criação e difusão da cultura, criação do saber, investigação científica e criação de centros autônomos de investigação. Nota-se, entretanto, que a Lei brasileira relaciona sobremaneira a

extensão e a cultura, ou seja, a articulação com a comunidade, e que a lei portuguesa dá mais ênfase ao processo investigativo em si, que pode ser mais vinculado com a dimensão científica.

Ainda em relação às perspectivas *inclusivas das diversidades*, a LDB apresenta o tema especificando questões como: «o atendimento aos povos indígenas» e «o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas» (Brasil, 1996, p. 33-34). Já na Lei portuguesa essa questão não é trazida diretamente, mas é possível ser depreendida do caráter geral da LBSE, posto que é atualizada considerando os pressupostos do processo de Bolonha, que tem como elo fundante a estruturação da possibilidade de mobilidade dos estudantes de diferentes países e realidades dentro do contexto europeu.

Analisando os documentos dos países de modo abrangente, na legislação do Brasil há uma preponderância da apresentação da noção de pesquisa enquanto informação acerca do que se espera que ocorra na educação. Por exemplo, a pesquisa está inserida como um elemento desejado ao tratar da incumbência da universidade: «IV – programação das pesquisas e das atividades de extensão» (Brasil, 1996, p. 25). Na legislação de Portugal, em geral, a noção de investigação é apresentada enquanto explicação acerca do que se espera que ocorra. Outra mostra que sinaliza essa relação, nos objetivos do Ensino Superior, é: «c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra» (Portugal, 2005, p. 1, 7).

As perspectivas, informativa, entendida como percurso-chave para a realização do que está indicado, no caso da Lei do Brasil, e explicativa, entendida como chave de abertura indicativa do sentido a ser trilhado, no caso da Lei de Portugal, também se encontram com a identificação das partes das Leis. Na LDB o caminho indicado para apresentar o documento é nomeado como *finalidade da educação superior*, e na LBSE é nomeado enquanto *objetivo do Ensino Superior*. Ao citar as palavras finalidade e educação, a Lei brasileira permite denotar um caráter mais terminante e geral. Na LBSE a nomeação do caminho indicado com o uso das palavras *objetivo* e *ensino*, indicia maior abertura e enfoque na dimensão pedagógica.

Considerando as legislações complementares e os movimentos para o enfrentamento do problema relacionado aos baixos índices de aprendizagem no Brasil – a base nacional – BNCC, em vigor desde 2018 –, e a Resolução 2/2019 – detalhando as bases para a formação inicial de professores para a Educação Básica – que ainda está sendo trabalhada –, nota-se um empenho do país para melhorar os dados. A promoção da «alfabetização na idade certa; a garantia da educação em tempo integral; a permanência do jovem na escola; e a melhoria da formação inicial e continuada dos professores», segundo o Inep (2023), seria o caminho para a melhoria dos índices do Brasil. Não basta, contudo, todos participarem na educação; é preciso retomar os princípios formativos à cidadania, com a centralidade no ensino de conhecimentos, para, depois disso, ensinar habilidades de preparação para o trabalho.

Em Portugal, por exemplo, o Decreto-Lei nº 112/2023 é publicado em 29 de novembro de 2023, trazendo a alteração do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. O diploma regulamentador da formação dos futuros professores foi modificado. Nesse sentido, Claudino (2024, p. 1) alerta para a introdução de medidas: a «falta de professores exige a mobilização de docentes sem formação profissional adequada, mas não legitima esta inaudita descredibilização da formação inicial dos professores portugueses». Cuidar da formação do professor é fundamental, mas

[...] é impossível ignorar que as universidades, só por si, não são capazes de assegurar uma adequada formação profissional dos professores. São indispensáveis como espaços de conhecimento e de ciência, mas precisam da colaboração das escolas e dos professores da educação básica, e de outros atores. Essa colaboração não pode ser baseada em hierarquias de poder e em relações desequilibradas, nomeadamente entre os professores das universidades e das escolas (Nóvoa, 2022, p. 13).

«Precisamos de juntar as universidades e as escolas de educação básica» (Nóvoa, 2022, p. 14). O distanciamento entre a vida da escola pela voz do professor e os documentos regulamentadores das bases da educação, bem como o aligeiramento para encontrar melhorias por ambos os países e cada qual com sua meta e realidade, vem resultando em afrouxamentos dos princípios humanos e da rigorosidade formativa do professor, o que Nóvoa (2022) denomina de conhecimento profissional

docente. Segundo o estudioso, «qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da profissão docente».

Para isso, «a formação de professores é um campo decisivo» desde que seja «capaz de evitar uma subalternização dos professores e contribuir para uma valorização e um reforço da profissão docente», posto que essa é a «ligação entre formação e profissão» (Nóvoa, 2022, p. 13). Isso envolve reconhecer a teoria, mas sempre articulada com a prática da docência da escola, e um professor autor, ou seja, pesquisador, e não mero repassador de ideias dos outros.

Tanto a formação de professores quanto a formação escolar parecem ter caído em alguma conversa que os convenceu a reduzir as exigências, e de que basta requerer «necessidades mínimas de aprendizagem» e «um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente [...] acompanhado dos pacotes de livros didáticos [...]» (Libâneo, 2012, p. 23) especialmente, utilizando recursos de tecnologia informacional. A dimensão da pesquisa enquanto processo reflexivo emancipatório e autoral da docência, articulando realidade não para a ela subsumir, mas com ela e com seus sujeitos, pode ser um caminho para qualificar a educação. Isso também tem a ver com a formação que desejamos. Lembrando sempre que Libâneo (2012, p. 20), chama a atenção ao fato de que «a posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário».

Obviamente «a formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou determinadas competências», porque não é possível separar as vivências cotidianas. Isso «exige uma presença e um trabalho em comum entre quem se está a formar e quem já é professor» (Nóvoa, 2022, p. 15). Apesar, porém, de não ser um tema novo, fortemente as políticas curriculares, a exemplo das Leis de bases do Brasil e de Portugal, assim como a formação do professor e as pesquisas publicadas pelos pensadores da educação, falam em uma língua diferente e distante da vida real da educação escolar.

Outra questão diz respeito ao conceito e aos procedimentos relacionados com o processo de pesquisa, que podem ainda estar bastante atrelados aos vícios de uma educação enciclopédica, cujas perguntas nascem do interesse e da formulação unilateral, e que se alimentam de respostas prontas. O aumento quantitativo do acesso

à educação não responde às necessidades educacionais. Santos e Silveira (2004, p. 74) comentam que «o mais terrível é que, neste mundo de hoje, aumenta o número de letrados e diminui o número de intelectuais», ainda mais porque os letrados «ou não pensam para encontrar a verdade, ou, encontrando a verdade, não a dizem».

Aprender a postura e a atitude investigativa enquanto professor para, depois, ensiná-la na escola de Educação Básica, é um desafio para a formação profissional do intelectual pesquisador docente. É nesse sentido que o projeto internacional «*Nós Propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica*», implica uma proposta assertiva como um contributo ao enfrentamento dessa dificuldade, pois oferece um entendimento e um caminho metodológico simples e exequível em acordo com a realidade de cada contexto educativo; isso porque tem em seu âmago «desafiar os jovens a olharem criticamente para a sua comunidade e a apontarem soluções para os seus problemas territoriais, significa que este constitui uma alternativa importante a uma educação geográfica tradicional» (Claudino, 2022).

Esse projeto pode servir como mote nos cursos de formação de professores, e temos experiências neste sentido, especialmente no Brasil, pois implica a cidadania territorial, termo cunhado por Claudino (2022) e «que pode ser entendida como a participação comprometida e esclarecida na comunidade na resolução de problemas espaciais» que não se restringem à Geografia. Ao encontro disso também se soma a aprendizagem da perspectiva interventiva na realidade espacial geográfica e com caráter multidisciplinar, pois não apenas permite, mas provoca ações e reflexões interdisciplinares.

5. Conclusões: ensinar pela pesquisa

A discussão realizada sinalizou relações com indícios de consideração da cidadania, pelo respeito à vida e à realidade local, a criação e elaboração do conhecimento e as perspectivas inclusivas das diversidades. Como proximidade que se destaca, está o empenho na apresentação de aspectos que sinalizam a consideração da cidadania e respeito à vida e à realidade local.

Nas assertivas relacionadas com a pesquisa na LDB são reiteradas as *finalidades* da *educação superior*, e nas sentenças da LBSE são reiteradas as vinculações com os

objetivos do *Ensino Superior*. Isso permite problematizar que na legislação do Brasil pode-se pensar em um destaque para a terminalidade (finalidade) do conjunto formativo (educação), e a legislação de Portugal enfoca nas metas (objetivos) da modalidade central implicada (ensino). Esses aspectos permitem depreender uma perspectiva informativo-indicativa que comunica o que se deseja alcançar na lei brasileira, e explicativo-argumentativa na lei portuguesa, que comenta a meta a ser alcançada.

Como no regulamento do Brasil é apontada a interconexão entre ensino e pesquisa, dando ênfase para a relação com a extensão, citando a inclusão de indígenas, negros, quilombolas e deficientes, é possível notar uma tênue sinalização de que os pressupostos da formação de professores fortaleçam a perspectiva do acolhimento social. A lei cita o ensino público (municipal, estadual e federal) e privado, presencial, semipresencial e não presencial. Já no regulamento de Portugal há destaque à pesquisa, criação e elaboração, bem como é referida a pesquisa em educação e a pesquisa na formação do professor, permitindo denotar um maior enfoque no conhecimento.

Pode-se inferir que o desafio no Brasil é a necessidade de qualificação da formação do professor e em Portugal o aumento quantitativo de professores habilitados. Ao encontro dessa lacuna, o *Nós Propomos!* tem indicativos teóricos e procedimentais que podem apoiar na operacionalização do ensino da pesquisa na formação do professor de Geografia e de outras áreas.

O enfoque, primeiro na formação humana, para, somente depois disso, apoiar o ensino de habilidades para conseguir um emprego no mercado de trabalho, é importante, porque os conhecimentos para progredir no mundo do trabalho dependem dos conhecimentos conceituais, ou, então, teremos a escola e a universidade prestando serviço de formadora de mão de obra massiva para trabalhar nas empresas.

Essas relações e especificidades de cada país servem para que cada qual, em seus contextos, possa refletir acerca de sua realidade articulada com a realidade global. De modos diferentes, e cada um relacionado com o respectivo contexto regional, Brasil e Portugal, em suas respectivas posições e interações no contexto mundial, são Estados que têm aspectos periféricos de forte dependência e problemas sociais e educacionais que vêm à tona especialmente quando as avaliações internacionais são publicadas.

É fundamental a recomposição das finalidades e dos objetivos da educação, dando centralidade ao processo de pesquisar na efetiva formação e atuação em sala de aula, na universidade e na escola. Para isso, é necessário se pautar nos conhecimentos cidadãos e emancipatórios e, inclusive, prestar bastante atenção para não confundir a formação humana com a mera formação para atender aos pressupostos do capital. É por isso que o Projeto *Nós Propomos!* tem indicativos que podem apoiar na aprendizagem da pesquisa na formação do professor.

Bibliografia

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia*. Martins Fontes.
- Andreis, A. M. (2014). *Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=459374
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Carvalho, L. (n.d.). Colonização do Brasil. Brasil Escola. <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/colonizacao-brasil.htm>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- Claudino, S. (2006). Portugal peninsular e os desafios regionais. *Finisterra*, 41(81). <https://doi.org/10.18055/Finis1464>
- Claudino, S. (2022). Entrevista a Sérgio Claudino, coordenador do projeto Nós Propomos! Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-ULisboa). <https://www.igot.ulisboa.pt/o-igot>
- Claudino, S. (2024). Credibilizar a nova formação inicial de professores. *Expresso*. <https://expresso.pt/opiniao/2024-01-16-Credibilizar-a-nova-formacao-inicial-de-professores-d4c67bb5>
- Ferreira, B. (2020). *Ūn si ag tū pē ki vēnh kajrānrān fā (O papel das escolas nas comunidades Kaigang)* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/219241/001123153.pdf?sequence=1>
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais*. Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (2007). *Os fios e os rastros*. Companhia das Letras.

- Ginzburg, C. (2020). O vínculo da vergonha. In *Serrote. Em quarentena* (pp. 6-22). Instituto Moreira Sales. <https://www.revistaserrote.com.br/wp-content/uploads/2020/07/serrote-especial-em-quarentena.pdf>
- INEP. (2023). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *PISA: divulgados os resultados do Pisa 2022*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38-62. <https://doi.org/10.1590/198053143572>
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço*. Bertrand Brasil.
- Nações Unidas – Brasil. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- Nóvoa, A. (2012). Pensar alunos, professores, escolas, políticas. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 2(2). <https://doi.org/10.30681/ecs.v2i2.1004>
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27(e270129), 1-20. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt>
- Portugal. (2005). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 1ª série do Diário da República, número 166, Terça-feira, 30 ago. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>
- Ribeiro, O. (1987). *A formação de Portugal*. Ministério da Educação: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. <http://digitecavfx.pt/view/582/A%20FORMACAO%20DE%20PORTUGAL%20-%20Orlando%20Ribeiro.pdf>
- Santos, M. (2010). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record.
- Santos, M. (2023). A Baixa dos Sapateiros. *Terra Brasilis*, 19. <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/13924>
- Santos, M., & Silveira, M. L. (2004). *Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Record.

A INTER-RELAÇÃO ENTRE O PROJETO NÓS PROPOMOS! E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vanice Schossler Sbardelotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

DOI: <https://doi.org/10.14679/3590>

1. O desafio da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil

A formação de professores para trabalho docente nos anos iniciais de escolarização pressupõe uma formação ampla e generalista, assim como, comprometida com formação científica, artística, filosófica e cidadã.

Esse processo se difere em alguns países e se organiza de acordo com a tradição pedagógica de cada lugar (Sbardelotto, 2023), as necessidades sociais e educacionais, as condições de desenvolvimento e as contradições próprias encontradas nas relações sociais (Gatti, Barreto, 2009). Desta forma, pode expressar a ideia educacional de um lugar, pois representa os anseios que se hegemonizam e se efetivam como projeto educacional (Leontiev, 1978).

Os desafios da formação de docentes para os anos iniciais de escolarização no Brasil se expressam desde sua colonização e, desde então, sofrem vicissitudes (Saviani, 2010) que implicam ora em avanços, ora em retrocessos. Isso pode ser percebido no rol de diretrizes para formação de professores desde o início do século XXI (Brasil, 2002, 2015, 2019).

Neste contexto, os cursos em universidades que se dedicam a formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, pressupondo a necessária pesquisa acerca desse processo, vêm formulando e organizando diversas possibilidades formativas,

consubstanciadas em seus projetos políticos pedagógicos. Ora amplia-se a carga de estágios e atividades práticas, ora se intensifica o debate de teórico. Entretanto, no Brasil, a partir de 2006 é sobretudo o curso de Pedagogia que vem formando esses profissionais.

Este curso, com tradição de quase um século – inicia em 1939, não surge com esta intencionalidade, mas dedicava-se a formação de especialistas em educação, necessários a organização do nascedouro sistema de ensino. Decorridas duas décadas, o curso foi reorganizado e passa a formar especialistas com atribuições específicas, como de administrador, supervisor, orientador educacional, entre outras. As necessidades objetivas e as contradições deste processo, que permitia que no curso de Pedagogia se formasse os professores para cursos normais - destinados a formação de professores dos anos iniciais - não permitia que os próprios pedagogos fossem professores desta etapa de escolarização, o que levou a reivindicação que também eles poderiam assumir esse posto. Situação referendada pela Diretriz do curso de Pedagogia, no ano de 2006 (Silva, 2003; Portelinha, 2015; Sardelotto, 2023).

Com isso, esse curso que se dedica a discutir e analisar o fenômeno educativo, desenvolvendo a ciência da educação, passa a se dedicar também, ao processo formativo específico para o ensino das áreas do conhecimento nos anos iniciais de escolarização. Em razão desse e de outros fatores, a prática docente sempre esteve no foco da formação dos egressos desse curso.

Os estágios curriculares obrigatórios assumem importante relevância e visam a unidade entre a teoria e a prática, com vistas a qualificar a docência para esta etapa, ancorada na pesquisa e na gestão. A partir da primeira década desse século surgem políticas educacionais para enfrentar a problemática de afastamento dos egressos do campo de trabalho, assim como a inabilidade prática sentida quando do ingresso dos professores na carreira. Uma das razões apontadas é que os cursos são eminentemente teóricos e os estágios não alcançam a complexidade da prática escolar cotidiana. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) materializa a iniciativa de financiamento da formação docente articulada com a inserção no campo de trabalho (Mello, Arraes, 2021; Silva, Reszka, 2021). Em 2017, derivado do Pibid, surge o Programa de Residência Pedagógica - PRP, o primeiro sendo destinado

aos dois primeiros anos de formação e o segundo, ao terceiro e quarto, vinculado aos estágios curriculares obrigatórios, considerando que no Brasil, os cursos de graduação voltados a formação de professores devem ser executados em, no mínimo, quatro anos, com 3200h (Brasil, 2015, 2019).

Neste contexto, os programas são também desenvolvidos no âmbito do curso de Pedagogia, da Unioeste de Francisco Beltrão. Articular esses programas, em particular o Programa de Residência Pedagógica, ao estágio curricular obrigatório se mostra um desafio decorrente de fatores como calendário acadêmico, em que as práticas pedagógicas universitárias nem sempre se encontram com a dinâmica da educação básica. Também ocorre que as participantes dos programas são oriundas de diferentes turmas e turnos do curso. Ainda se pode assinalar que, pelas regras do Programa de Residência Pedagogia (Brasil, 2022) devem ser alocadas cinco residentes em uma turma. Como realizar a prática de estágio curricular obrigatório com cinco estudantes em uma mesma sala da educação básica?

Estas e outras problemáticas parecem emperrar a otimização das práticas, a viabilidade de participação do maior número de acadêmicas do programa, além de refletir um dilema na formação. Ao passo que estágio curricular obrigatório tem um tempo mais restrito de permanência nas escolas, o PRP dispõe de 18 meses de vínculo com a escola, turma e alunos da Educação Básica. Ao passo que o PRP se apresenta como uma potencialidade na formação de professores, requer, ao mesmo tempo, ajustes das práticas para que seja viável e se apresente com positivo para a formação das professores, como para as crianças da educação básica. Foi nesse contexto que o Projeto Nós Propomos! surgiu como possibilidade aglutinadora, considerando a dinâmica do projeto e a possibilidade de inserção no seu desenvolvimento das cinco acadêmicas envolvidas com a escola.

Aqui pretendemos analisar a viabilidade e potencialidade da experiência da integração entre o estágio curricular obrigatório, do Programa de Residência Pedagógica, no curso de Pedagogia e o desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! como prática pedagógica desenvolvida. O texto aborda as questões pertinentes à formação de professores, sobre o contexto do Programa de Residência Pedagógica e a forma como o Projeto Nós Propomos! foi inserido como possibilidade pedagógica.

1.1. A formação integral de docentes

A formação humana, por meio dos processos de ensino e aprendizagem, realiza-se a partir do desenvolvimento em cada sujeito daquilo que se produziu culturalmente ao longo do tempo (Saviani, 2013). É a aquisição da cultura que confere humanidade aos sujeitos e, pela escola, esse processo se desenvolve de maneira intencional e metodologicamente organizada.

Desta forma, o ensino das áreas do conhecimento envolve aquilo que se elege entre os elementos da cultura humana para ser difundido pela escola. O currículo se configura como elemento central desse processo para o ensino sistemático e deriva de um intenso processo de negociação de sentidos e significados (Sacristán, 2013; Goodson, 2008). O conhecimento sistematizado é organizado e a ele se associam outras habilidades em formas de planos de ensino, com conteúdo, métodos de ensino e avaliação, que precisam, necessariamente ser dominados por quem vai os ensinar.

Desta forma, não se trata de memorização, pelo futuro professor, do rol ou cabedal de conteúdos que deverá ensinar. Pois, o ensino requer a formação de estruturas psíquicas nos sujeitos que se organizam mediante a conexão que se cria quando entram em relação com o objeto (Vigotski, 2008). Ou seja, há a superação de processos meramente mnemônicos, para o desenvolvimento de estruturas psíquicas superiores, como análise, síntese e generalizações, que se expressam em conceitos. A formação científica do próprio professor não pode prescindir de uma incursão rigorosa aos fundamentos científicos, considerando a historicidade da sua produção. Como no excerto de Engels, em *Anti-Duhring*, (Marx, Engels, 2016) nem os processos científicos podem se arvorar na defesa de verdades imutáveis. Então, quão pobre seria a formação de um professor que não é levado à análise?

O ensino das diferentes áreas do conhecimento pode contribuir com a formação de uma visão de mundo dos estudantes, repleta de sentidos e colaborar com uma ação consciente no mundo (Duarte, 2016; Callai, 2005). Mas esse precisa ser o objetivo da formação dos professores, assim como, no ensino que empreende (Sbardelotto, Francischett, 2022b).

Desta forma, o processo formativo precisa incidir na visão e trabalho do professor em formação. Ele próprio precisa questionar o que sabe e o que pensa sobre o mundo

(Sbardelotto, Francischett, 2022a). Desta forma, seu processo formativo precisa ser rico em diversidade de situações que favoreça o desenvolvimento de suas capacidades analíticas. O Programa de Residência Pedagógica, visto como mero treinamento para o ensino, pode ser frágil e insuficiente. Ousar na sua execução tem potencialidade de fomentar situações que mobilizam ciência, ensino, metodologia e cidadania.

2. O estudo do lugar como foco da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

As avaliações em larga escala realizadas com os estudantes da educação básica tem colocado o foco das atenções das práticas escolares nos anos iniciais em alfabetização, letramento e matemática. Entretanto, como se vê nos resultados atingidos pelos estudantes brasileiros essa focalização não tem resultado satisfatório, do ponto de vista, dos índices atingidos (Sforni, 2015).

Quanto a isso se pode questionar se atingir elevados índices em avaliações de larga escala é o objetivo do sistema educacional. Como se pode questionar também se o caminho escolhido para atingir a qualificação do processo educativo está adequado. Será que o conhecimento científico com toda sua diversidade e complexidade não colaboraria no sentido de ampliar o conhecimento dos estudantes? De forma específica sobre o conhecimento geográfico, estudar o lugar não conferiria repertório analítico e de produção escrita, verbal e de leitura aos estudantes dos anos iniciais? Então, por qual motivo o foco das atividades dos anos iniciais tem restringido o acesso às demais áreas do conhecimento? A título de exemplificação, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019) - CREP, para os anos iniciais do Ensino Fundamental conta com 178 páginas destinadas à língua portuguesa, 85 páginas para matemática e apenas 27 páginas para a disciplina de geografia.

As áreas curriculares do conhecimento têm suas especificidades, as quais devem ser atingidas. O que se defende aqui é a necessidade de articulação entre as áreas do conhecimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas práticas pedagógicas, como forma de potencializar o estudo do mundo pelas crianças, de forma interessada, participativa e que resulte, além de produção escrita, de leitura e cálculos, em uma formação cidadã, consciente e comprometida com seu lugar de vivência. (Callai, 2005;

Claudino, 2012; Cavalcanti e Souza, 2012; Sbardelotto 2019). O estabelecimento de hierarquia entre as disciplinas e a ausência de integração curricular, no currículo oficial, não colabora para essa formação.

Neste sentido, a formação para o ensino de geografia, nos cursos de Pedagogia poderia incluir práticas diversas que levassem os estudantes a analisarem sua própria formação em geografia, que despertassem sua percepção e análise do espaço em que vivem, de tal maneira que essa formação possa sustentar a seu trabalho pedagógico nos anos iniciais. Discutimos aqui a potencialidade do Projeto Nós Propomos! como prática desenvolvida no estágio para atingir esse objetivo.

3. O programa de residência pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria da CAPES Nº 38, de 28 de fevereiro de 2028. Se destina aos estudantes matriculados na segunda metade do curso de graduação em licenciatura. E tem por objetivo:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Brasil, 2018, p. 1)

Este rol de objetivos indica uma perspectiva neopragmática para formação de professores, assentando a concepção de docência nas práticas em sala de aula;

atrela a formação no cursos de graduação aos conhecimentos expressos na BNCC que, como o CREP, não prevê a integração curricular, fragmentando as áreas do conhecimento em si e entre si (Farias, Rufato e Ruiz, 2023). E, de forma discreta, interfere na autonomia das universidades em organizar seus estágio curriculares na medida em que sugere que o PRP paute as ações de estágio. Esse caminho formativo converge para um praticismo que vem imperando nas políticas educacionais voltadas à formação de professores.

Esse domínio normativo está completamente comprometido com a racionalidade técnica. Inegável que o campo da educação comporta em sua dimensão operacional algum tipo de gerencialismo. Mas a educação em sua totalidade não pode ser tomada por uma visão estritamente pragmática e geometrizada. Embora esteja no campo da normalidade desempenhar no exercício da docência uma atividade de caráter técnico-científico, criativo, estético, etc., o professor não é um profissional-design. A atividade docente não é passível de serialização que possa atender demandas de usos, estilo e consumo. (Silva, Gomes, 2022, p. 13).

Não se trata de negar o caráter técnico-operacional da formação de professores, em particular no curso de Pedagogia, mas de defender que esta prática requer um direcionamento epistemológico, ético e político. O PRP assevera um caráter formativo que amplia o pragmatismo na formação, mas contraditoriamente, ao financiar a formação, pode colaborar com a organização, planejamento e execução de propostas formativas que superem essa perspectiva.

Desta forma, o PRP requer que se analise seus contornos a fim de que se possa beneficiar do financiamento previsto para a formação de professores, sem, no entanto, colaborar com uma formação esvaziada, com uma prática metodológica esvaziada (Duarte, 2016).

3.1.O desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! na vigência do Programa de Residência Pedagógica

A experiência formativa de desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! em uma escola municipal de Francisco Beltrão - Pr, Brasil, na vigência do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia, articulando o programa, o estágio curricular obrigatório e o projeto mostrou-se promissora. Possibilitou

antes de tudo, a reflexão sobre o que se quer com o processo educativo, ancorado em uma concepção de mundo, de ser humano, de sociedade. O tempo destinado ao desenvolvimento do PRP, financiado com bolsas de estudo aos estudantes do curso de graduação, aos professores supervisores da educação básica e da universidade, permitiu aprofundar o debate teórico, político e epistemológico em torno da questão da educação, seus objetivos e a forma metodológica de atingi-los em uma sociedade de classe, com interesses antagônicos.

Ao passo que o PRP foi integrado ao estágio, foram as decisões coletivas discutidas e sistematizadas no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia que orientaram o seu desenvolvimento e não o contrário. E o desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! como a prática em sala de aula, permitiu a análise da formação humana pelo ensino dos conhecimentos humanos sistematizados (Sbardelotto, Francischett, 2021).

O Projeto Nós Propomos! foi uma iniciativa do Professor Sérgio Claudino, vinculado a Universidade de Lisboa, com vistas ao desenvolvimento da cidadania territorial (Claudino, 2012; Francischett, Claudino, Leme, 2021). A perspicácia do projeto reside justamente em compreender que o conhecimento difundido pela escola precisa colaborar com a formação humana, com visão de mundo dos estudantes. Alia essa intenção ao ensino de Geografia sobre o lugar, considerando que a complexidade dos lugares não explicam em si, mas se referem a toda um rede de relações produzidas histórica e socialmente (Santos, 2014).

Trazer essa experiência, cuja metodologia exige tempo, saídas a campo, entrevistas, identificação de problemas locais, diálogo com as instituições sociais e proposição de intervenção, para os anos iniciais do Ensino Fundamental se constituiu inicialmente como um grande desafio. As crianças, em fase de alfabetização podem ler o mundo, como defende Callai (2016)? Teriam elas condições de empreender entrevistas, dialogar com vereadores, expor sua forma de ver e agir no mundo? A experiência desenvolvida trouxe evidências de que é possível. As crianças investigaram seu lugar, compreenderam o que é uma problemática, categorizaram e estudaram os assuntos elencados, formularam questões e entrevistaram as pessoas que vivem nesse lugar para ampliar sua compreensão sobre os impactos dos problemas na vida cotidiana.

Formularam suas hipóteses, produziram propostas, sistematizaram suas ideias e apresentaram para comunidade escolar e também ao poder público.

Ao passo que as crianças foram conceituando o que viram no lugar, as professoras em formação compreenderam o caráter de pesquisa existente no Projeto Nós Propomos!, assim como, sua contribuição como metodologia para estudo do lugar. Perceberam, ao desenvolver, que a aula pode ser todo lugar, que o mundo concreto, com suas contradições, é conteúdo da prática pedagógica e que a transformação da realidade é o objetivo da práxis pedagógica.

A elaboração de planejamento interdisciplinar, no âmbito das práticas do PRP, com o desenvolvimento do ensino direcionado a desnaturalização do olhar e dos sentidos das crianças, buscando o desenvolvimento da criticidade e cidadania possibilitou o desenvolvimento do projeto em toda sua extensão, assim como apresentou formas concretas e viáveis de estudar geografia nos anos iniciais. Ainda possibilitou articular objetivos ético, políticos e pedagógicos à formação das acadêmicas do curso de Pedagogia, participantes do projeto.

4. Conclusões

A experiência promoveu um salto qualitativo no PRP, na formação das acadêmicas do curso de Pedagogia, no ensino de geografia, na articulação com comunidade escolar e do município.

Práticas exitosas não são descontextualizadas e nem desinteressadas. Sempre que dissemos que são exitosas precisamos dizer para quem o são. Nesse sentido, ao observar que o ensino de geografia nos anos iniciais possibilitou a articulação do ensino com a leitura de mundo, o PRP ultrapassou os limites neotecnicistas e as propostas apresentadas pelas crianças no âmbito do Projeto Nós Propomos! se mostraram viáveis, sensíveis e direcionadas a qualificação da vida de todas as pessoas que vivem no lugar. Pode-se dizer que a articulação do projeto, do programa com o estágio obrigatório se constituiu como uma experiência educativa inovadora e contra-hegemônica.

Teve como objetivo ultrapassar o ensino voltado a execução de provas de larga escala, possibilitou a vivência às acadêmicas de uma ação pedagógica coletiva, interdisciplinar e transformadora. Isso não significa negligenciar os desafios e entraves. Mas que estão no âmbito de contingências da prática escolar cotidiana.

Bibliografia

- Brasil. (2018). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria Gab N° 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> (Acesso em 5 de abril de 2024)
- Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP N° 2*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> (Acesso em 20 de fevereiro de 2024)
- Brasil. (2022). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Residência Pedagógica. Chamada pública para apresentação de projetos institucionais, Edital 24/2022*. Brasília. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf (Acesso em 5 de abril de 2024)
- Callai, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, 25(66), 227-247. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH> (Acesso em 8 de março de 2024)
- Callai, H. C. (2016). O ensino e a pesquisa da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6(11), 6-20. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH> (Acesso em 8 de março de 2024)
- Cavalcanti, L. D., & Souza, V. C. (2014). A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. In *Anais XIII Colóquio Internacional de Geocrítica* (pp. 1-16). Universidade de Barcelona. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14970> (Acesso em 12 de novembro de 2023)
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. In *Actas do XIII Colóquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control* (pp. 1-9). Universidade de Barcelona. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14971> (Acesso em 8 de novembro de 2023)

- Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Autores Associados.
- Farias, C. D., Rufato, G. B., & Ruiz, M. J. (2023). BNCC: Formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 39(1), 1-19. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/127053> (Acesso em 10 de março de 2024)
- Francischett, M. N., Nunes, S. C., & Leme, R. C. (2021). “Nós propomos!” Ensino e pesquisa na formação em Geografia. In M. N. Francischett, A. C. Biz, & G. Toffolo (Eds.), *“Nós propomos!” Ressignifica o ensino na educação geográfica* (pp. 39-62). Edunioeste.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Vozes.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Marx, K., & Engels, F. (2016). *Educação, ensino e marxismo*. Edições Iskra.
- Mello, D. E. de, & Lacanallo Arrais, L. F. (2021). Os programas PIBID e residência pedagógica: Em discussão a formação do professor da educação básica. *Interfaces da Educação*, 12(35), 506-531. <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.5386>
- Paraná. (2019). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da Rede Estadual Paranaense*. <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep> (Acesso em 5 de abril de 2024)
- Portelinha, Â. M. (2015). *A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia: teoria e prática pós-diretrizes curriculares nacionais*. Paco Editora.
- Sacristán, J. G. (2013). *O que significa o currículo?* In J. G. Sacristán (Ed.), *Saberes e incertezas sobre o currículo*.
- Santos, M. (2014). *Espaço e método* (5ª ed.). Editora da Universidade de São Paulo.
- Saviani, D. (2013). *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (19ª ed.). Autores Associados.
- Saviani, N. (2010). *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico* (6ª ed.). Autores Associados.
- Sbardelotto, V. S. (2019). A escola como local de difusão do produto cultural humano: fundamento para o desenvolvimento humano/social. *Revista Panorâmica*, 27(Jan./Jun), 112-127. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/858> (Acesso em 10 de abril de 2024)

- Sbardelotto, V. S. (2023). *A Geografia no curso de Pedagogia: a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Eduñoeste.
- Sbardelotto, V. S., & Francischett, M. N. (2021). “Nós Propomos!” O conhecimento geográfico e a formação pelo ensino. In M. N. Francischett, A. C. Biz, & G. Toffolo (Eds.), “Nós Propomos!” *Ressignificar o ensino na educação geográfica* (pp. 23-38). Uduñoeste.
- Sbardelotto, V. S., & Francischett, M. N. (2022a). Ensinar Geografia é uma questão de concepção de método. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 12(22), 5-23. <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1131#:~:text=Discute%20que%20o%20ensino%20de,sociais%20de%20produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o> (Acesso em 10 de março de 2024)
- Sbardelotto, V. S., & Francischett, M. N. (2022b). Uma Análise Sobre o Percorso Formativo Para o Ensino de Geografia No curso de Pedagogia. *Revista Geoaraguaia*, 12(especial), 16-141. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/13609> (Acesso em 10 de abril de 2024)
- Sforni, M. S. (2015). Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e Realidade*, 40(2), 375-397. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45965> (Acesso em 10 de fevereiro de 2023)
- Silva, A. F., & Gomes, S. D. (2022). Pressupostos epistemológicos subjacentes à formação no curso de Pedagogia: Tendências e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, 29(3). <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19516> (Acesso em 21 de novembro de 2023)
- Silva, C. S. (2003). *Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade* (2ª ed.). Autores Associados.
- Silva, V. L., & Reszka, M. D. (2021). Pibid e residência pedagógica: Potencializadores na formação. *Formação de Professores em Revista*, 2(2), 113-137. <https://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/2549> (Acesso em 1 de maio de 2024)
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed., P. Bezerra, Trad.). WMF Martins Fontes. Rodríguez-Domenech, Mª Ángeles (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Rodríguez-Domenech, María Ángeles y Claudino, Sergio (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP n.º 01/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf (Acesso em 5 de abril de 2024)

Brasil. (2015). *Resolução CNE/CP n.º 02/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> (Acesso em 15 de fevereiro de 2024)

PROJETO NÓS PROPOMOS! A (INÉDITA) EXPERIÊNCIA DA SERTÃ

Ilda Bicraco

Agrupamento de Escolas da Sertã

Sérgio Claudino

Universidade de Lisboa

DOI: <https://doi.org/10.14679/3591>

1. Uma experiência inédita do Projeto

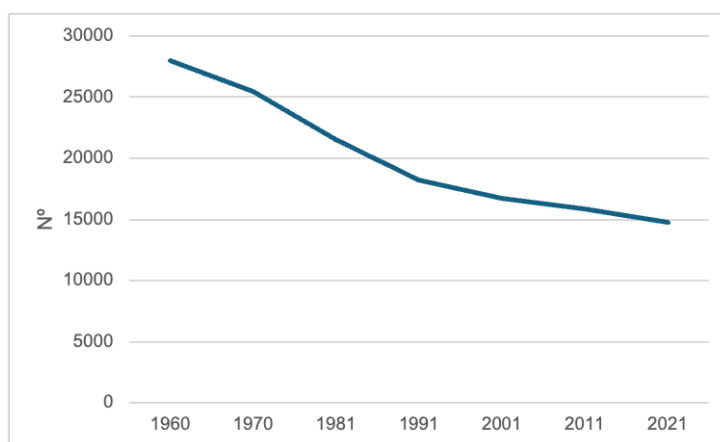
O Agrupamento de Escolas da Sertã completa, agora, 10 anos do Projeto Nós Propomos!, que defende abertamente uma escola ao serviço da comunidade (Bejarano, 2018; Claudino, 2022) e a prática da cidadania como aprendizagem da mesma (Figueiredo, 2005), através da apresentação de propostas de resolução de problemas locais. O entusiasmo e empenho iniciais logo levaram a que a Escola Secundária ganhasse vários prémios nacionais. A frequência de Geografia, uma disciplina de opção, alargou-se, por pressão dos alunos. Mais tarde, o Agrupamento implementou o Projeto em todo o Secundário e, entretanto, o Projeto Nós Propomos! difundiu-se a alunos de todo o município, a partir dos 6 anos de idade. Uma instituição de ensino privado do concelho iniciou também a sua participação. Por outro lado, o Seminário Nacional do Projeto Nós Propomos! Jovens e Pequenos Grandes Cidadãos passou a realizar-se, também, na Sertã. Que lições desta experiência bem sucedida Sertã pode ser transportadas para todo o Projeto? Esta é uma reflexão que impõe.

2. Sertão: um município do interior repulsivo

A Sertã é um município do interior de Portugal, próximo do centro geodésico do Continente. Município extenso para a dimensão média portuguesa (possui 446 km²),

integra-se naquela que ficou conhecida como a “Região do Pinhal”, particularmente desde que no final dos anos 80 foram instituídas as unidades territoriais para fins estatísticos/NUTS (entre estas, o Pinhal Interior Norte e o Pinhal Interior Sul, de que passou a fazer parte). Na difícil e indefinida delimitação regional portuguesa, o município integra desde 2024 a Beira Interior Sul. O topónimo de Região do Pinhal também se afirma por uma triste realidade: no abandono das terras antes agricultadas, cresce a floresta, frequentemente de eucalipto, e nela têm ocorrido dos mais devastadores fogos florestais portugueses, como os de 2017.

Figura 1. População residente na Sertã



Fonte. PORDATA e Instituto Nacional de Estatística

Desde 1960, o município tem um declínio continuado da sua população (Figura 1). O Índice de Envelhecimento passou, dramaticamente, de 34,6 para 290 idosos por 100 jovens e a densidade populacional é agora de 33,1 habitantes/km² (o que confronta com a densidade média nacional de 112,2 habitantes/km²). A sede do concelho possui cerca de 5500 habitantes, ou seja, mais de um terço do total da sua população. Um segundo polo urbano é a vila de Cernache do Bonjardim, antiga sede de município.

Ainda assim, os municípios vizinhos têm indicadores de menor dinamismo demográfico. Sem se ser exaustivo, os dois municípios que limitam com a Sertã em maior extensão, Oleiros e Vila de Rei, tinham, em 2021, as densidades populacionais de 10,4 e 17,1 habitantes/km², respetivamente. De resto, a vila da Sertã possui uma

casa de estudantes destinada a acolher, precisamente, alunos de municípios vizinhos, onde a oferta educativa é mais limitada.

A Sertã é, pois, claramente um município que sofre dos problemas de despovoamento do interior, ainda que resistindo mais que os municípios vizinhos ao mesmo e constituindo a vila da Sertã um polo sub-regional.

Os jardins de infâncias e as escolas públicas de vários níveis do concelho da Sertã estão integradas no Agrupamento de Escolas da Sertã, com sede na Escola Secundária, localizada na vila. Em Cernache do Bonjardim, há uma instituição de ensino privada, mas financiada pelo Estado (contrato de Associação), que assegura a formação de estudantes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e, ainda, do ensino secundário profissional.

3. A escola transforma a comunidade

No começo de 2014/15, uma professora de Geografia da Escola Secundária da Sertã (primeira autora deste texto) enviava a candidatura da sua turma do 11º ano de Geografia ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT da Universidade de Lisboa, a fim de participar no Projeto Nós Propomos! - já a ser desenvolvido em escolas secundárias, maioritariamente da Grande Lisboa e de algumas capitais distritais. No IGOT, notou-se a candidatura desta escola de um município “distante”. Na realidade, estava a começar uma aventura que agora já conta 10 anos nas escolas da Sertã.

Desde o primeiro ano de participação, a Sertã destacou-se pela qualidade dos seus projetos e pela sua participação empenhada nos concursos temáticos, onde foi acumulando prémios. A procura da disciplina de Geografia no ensino secundário aumentou – na realidade, logo em 2015/16 passou a funcionar também no 12º ano, pela pressão de alunos entusiasmados.

Até 2018, um número médio de 75 alunos frequentou o Projeto Nós Propomos!, através da disciplina de Geografia. A partir deste ano, e tendo presentes os bons resultados do Projeto Nós Propomos!, o Agrupamento de Escolas da Sertã passou a adotar o Nós Propomos! como o projeto da área curricular não disciplinar de

Cidadania e Desenvolvimento, do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico até ao 12º ano, ou seja, passou a mobilizar todas as crianças e jovens dos 6 anos até aos 18 anos.

Esta população escolar era de cerca de 2500 alunos por ano. Este é um processo gradual, também na mobilização dos docentes. Em 2023/24, nem todos os alunos desenvolveram, efetivamente, o Projeto Nós Propomos! Contudo, largas centenas de alunos e dezenas de professores, dos vários graus de ensino, têm-no feito em cada ano. Desde 2022/23, o Seminário Nacional do Projeto Nós Propomos! Jovens e Pequenos Grandes Cidadãos passou a decorrer na Sertã – dada a dificuldade em transportar tantos alunos e como homenagem ao esforço do Agrupamento de Escolas e do município.

Surgido em 2011/12 no IGOT-Universidade de Lisboa, o Projeto Nós Propomos! convida os alunos a trabalharem sobre os desafios/problemas locais significativos para os alunos (Claudino, 2018). Constitui uma inovação didática no ato de ensinar e aprender com grande aceitação entre os jovens. O processo começa, precisamente, pela identificação de um problema local, na sua escola, na sua rua, na sua localidade.

Figura 2. Alunos e docentes da Sertã percorrem a vila, onde identificam problemas locais



As crianças e os jovens em grupo de 4 ou 5 elementos ultrapassam os muros da escola e fazem percursos pelo território, desenvolvem pesquisas, fazem entrevistas, inquéritos de rua, tratam os diversos dados coletados, elaboram relatórios e

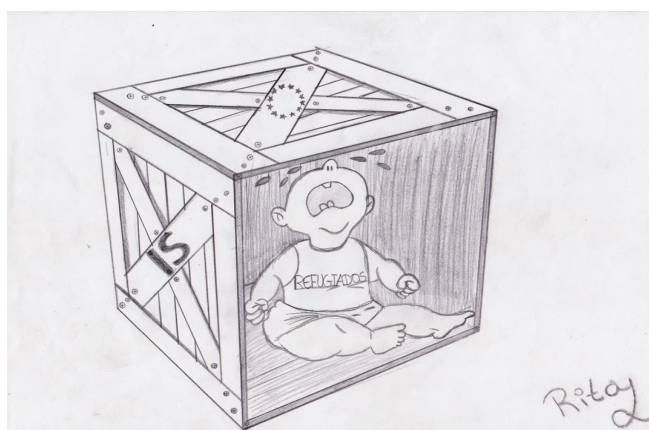
apresentam propostas de solução para o problema inicialmente identificado. No 1º e 2º ciclos, o trabalho é desenvolvido habitualmente pelo grupo-turma. A Câmara Municipal é envolvida diretamente neste processo (Figura 3).

Mas não termina aqui a sua participação cidadã. Os resultados são apresentados publicamente e remetidos aos decisores locais, juntas de freguesia, município, entidades onde o problema foi detetado ou atores empresariais em questão.

Figura 3. Alunos do 1º ciclo trabalham na sua proposta, sob o olhar atento de um vereador da Câmara da Sertã



Figura 4. Bebê mercadoria – desenho vencedor no concurso nacional, de uma aluna da Sertã



Paralelamente, são desenvolvidos concursos temáticos. A Sertã tem uma grande tradição de participação nesses concursos, como já se referiu (Figura 3). Os alunos são desafiados a participar em concursos de fotografia, de vídeo, de desenho, de texto, de spot publicitário, de site e de cartaz, dando espaço de desenvolvimento de competências tal como preconizado no documento estruturante, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A criatividade, a resolução de problemas, as relações interpessoais, a comunicação, sem descurar o saber científico e tecnológico, são promovidos em simultâneo e de uma forma harmoniosa e estimulante para os aprendentes.

Nas escolas da Sertã, esta participação consecutiva ao longo dos dez anos deu muitos e importantes resultados. Assim, não podendo fazer-se uma enumeração exaustiva, daremos nota dos principais problemas e soluções entretanto apresentadas. A melhoria das condições do anterior Centro de Saúde da Sertã, a resolução dos problemas da ETAR da Sertã, a qualificação dos espaços dentro das escolas, a preservação de instituições locais carregadas de história e que enfrentam o futuro, a falta de um parque de campismo, a carencia de um terminal de camiões, a falta de espaços museológicos, os desafios da saúde mental ou de hábitos de leitura ou os problemas do despovoamento, o apoio à população idosa, a integração multicultural das crianças imigrantes que chegam em número crescente ou a prevenção dos fogos florestais têm sido problemas locais abordados e para os quais têm sido construídas propostas, entretanto partilhadas. Como se referiu, a Sertã atrai alunos de municípios vizinhos e também problemas dos mesmos têm sido abordados, como a valorização do património local.

Desta forma, as aprendizagens feitas de modo interdisciplinar e integradas na metodologia de projeto têm sido o espaço de aprendizagens significativas e de desenvolvimento de cidadania para estes alunos – o que tem sido sempre verbalizado pelas crianças e jovens nos momentos de autoavaliação. As nossas crianças e jovens fazem aprendizagens na área do conhecimento matemático, da língua portuguesa, das ciências, das artes, das tecnologias de modo natural, com forte motivação, desenvolvendo um conjunto de competências de grande valor educativo e formativo.

Nesta caminhada de 10 anos, estas crianças e jovens têm a caminhar ao seu lado professores muito motivados, um forte suporte da direção do Agrupamento de

Escolas da Sertã e uma estreita colaboração e parceria com as autarquias, juntas de freguesia e município. Também os pais, familiares e comunidade têm sido parceiros fundamentais, sem os quais os diversos projetos de milhares de crianças e jovens não teriam a dimensão e a importância registadas.

A participação das crianças e jovens no Projeto Nós propomos! é o espaço de participação por excelência das crianças e dos jovens, satisfazendo um direito essencial, o direito à participação. Por outro lado, esta forma de ensinar e aprender e deu visibilidade às aprendizagens dos alunos, trazendo a escola para a comunidade e levando a comunidade a olhar a escola de outra forma. Sem sublinhar as fronteiras disciplinares, naturalmente o Projeto tem prestigiado a disciplina de Geografia.

4. As boas práticas constroem uma escola cidadã

A experiência do Projeto Nós Propomos! Demonstra, em primeiro lugar, a importância dos atores locais, neste caso, de uma atora local. Se esta professora não tivesse decidido participar no Projeto Nós Propomos!, não teríamos hoje o Projeto Nós Propomos! na Sertã, com muitas dezenas de antigos alunos, muitos deles agora com formação superior, com uma consciência acrescida de participação cidadã.

Depois, algum do contexto local revelou-se favorável, do ponto de vista relacional. A docente de Geografia era/é uma figura prestigiada, tinha sido professora do diretor do Agrupamento, da então Vereadora da Educação, o que terá favorecido a aceitação desta experiência de inovação - mas também existiram resistências a esta construção “diferente” das aprendizagens, como da parte de outros docentes. O facto de o Projeto ainda estar a dar os primeiros pasos na instituição de ensino privada também testemunha a sempre presente resistência à inovação escolar (Pintassilgo & Alves, 2019). Mas, em qualquer caso, a experiência da Sertã testemunha como o trabalho sério, com frutos, é a melhor garantia de expansão do Projeto, de credibilização da construção de uma escola aberta à comunidade. Quando estas linhas estão a ser escritas, de outras localidades e países surgem notícias de municípios que homenageiam o Projeto Nós Propomos!, como em Ciudad Real, Espanha, ou de como o Projeto se tende a multiplicar a partir da sua implementação numa cidade, como ocorre em Guarapuava, no Brasil.

O Projeto Nós Propomos! tem uma mensagem poderosa, agora que se fala do conhecimento poderoso (Roberts, 2017): a escola tem de trabalhar com a comunidade. De alguma forma, não é o ineditismo desta mensagem que marca o Nós Propomos!, é o facto de ela ser, de facto, implementada. O Projeto Nós Propomos! representa uma experiencia extraordinária de formação e autoformação para jovens e docentes da Sertã. Mas, como nos exemplos antes mencionados, diz-nos que as boas práticas de cidadania credibilizam e potencializam a construção uma escola cidadã.

Bibliografía

- Bejarano, M. T. (2018). Enseñar y aprender en la ciudad. En M. Á. Rodríguez Domenech & S. Claudino (Eds.), *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad* (pp. 67-78). Editorial Graó.
- Claudino et al. (2019): Geografia, Educação e Cidadania. Editor: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://doi.org/10.33787/CEG20190004>
- Claudino, S. (2018). Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania: O Projeto Nós Propomos! In F. H. Veiga (Coord.), *O ensino na escola de hoje: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 265-303). Climepsi Editores.
- Claudino, S. (2022). Projeto Nós Propomos! Cidadania territorial e nova cultura escolar na educação geográfica. In A. Andreis & C. Coppatti (Eds.), *Trajetórias geográficas coetâneas das políticas educacionais* (pp. 203-226). Pedro & João Editores.
- Figueiredo, C. C. (2005). Formação cívica: E agora, um tempo para reflectir? In C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 23-47). Porto Editora.
- Martins, G. O., et al. (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação.
- Pintassilgo, J., & Alves, L. A. M. (Orgs.). (2019). *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Roberts, M. (2017). Geographical education is powerful if... *Teaching Geography*, 42(1), 6-9.

Rodríguez-Domenech, M^a Ángeles (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00

Rodriguez-Domenech, M.Á.; Callejas Albiñana, A.I.C.; Mohino-Sánchez, M.-M. Patterns of School Preference about the Local Heritage in Medium-Size Cities of Castilla-La Mancha (Spain). The Case of Ciudad Real. ISPRS Int. J. Geo-Inf. 2020, 9, 22. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijgi9010022>

NÓS PROPOMOS! SOLUÇÕES PARA O LIXO ELETRÔNICO NO COLÉGIO ESTADUAL ARNALDO BUSATO – VERÊ/PR/BR

Ana Caroline Tazinasso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Samuel Moraes

Colégio Estadual Arnaldo Busato

Mafalda Nesi Francischett

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

DOI: <https://doi.org/10.14679/3592>

Introdução

O lixo eletrônico, também conhecido como e-lixo ou Resíduos de Aparelhos Eletroeletrônicos (RAEE), é um produto que, cada vez mais, está se tornando num problema grave para o meio ambiente e para a saúde humana. Segundo Ecycle (2024) o lixo eletrônico é composto por equipamentos eletroeletrônicos que foram descartados, sem a intenção de reutilizá-los.

Com o avanço da tecnologia também houve aumento de resíduos eletrônicos que, se descartados de maneira incorreta, se tornam tóxicos e podem contaminar o solo e os lençóis freáticos, colocando em risco a saúde. (Ecycle, 2024).

O reaproveitamento de resíduos eletrônicos é uma alternativa de solução significativa, para reduzir os danos ambientais, provocados pelo descarte impróprio desses materiais. Além disso, a prática da reciclagem, se mal utilizada ou operada em ambientes inadequados, arrisca e traz sérias consequências, como doenças e riscos ambientais.

Neste artigo, abordamos a busca de soluções para suprir e atender as escolas públicas, carentes de recursos tecnológicos, visando a construção de equipamentos eletrônicos, a partir do que é descartado.

Por meio do levantamento de dados, junto aos municípios e à prefeitura municipal de Verê, no Paraná/Brasil, verificamos grande volume de lixo eletrônico descartado incorretamente. Alguns municípios maiores, nas proximidades, como Francisco Beltrão e Pato Branco, fazem a coleta mais adequada desses equipamentos. O que não acontece nos municípios menores, a exemplo de Verê, onde o lixo eletrônico só é descartado e campanhas são realizadas pelos órgãos públicos quando se trata do dia do meio ambiente.

No município de Verê ainda não há a coleta separada do lixo orgânico do reciclável, uma vez que o descarte é feito pela população em apenas um lixeiro, coletado três vezes na semana e levado ao aterro sanitário. Por meio destes dados, compreendemos a complexidade do problema que se instala. Assim propomos reaproveitar o material eletrônico, descartado, na escola, de maneira a promover sua reutilização.

Neste contexto desenvolvemos o Projeto Nós Propomos! Unioeste (PNPU), no município de Verê, no Colégio Estadual Arnaldo Busato, com o objetivo de reaproveitar os resíduos eletrônicos e tornar os computadores desativados funcionais, com baixo custo, para uso na escola. A reutilização e manutenção destes equipamentos foi por meio de análise de lixo eletrônico descartado, revisado, testado e, sendo aproveitável, montado pelos próprios estudantes.

A saber que 38,3% das escolas municipais brasileiras possuem computadores de mesa e 23,8% somente computadores portáteis (Inep, 2022). Portanto, há também grande dificuldade de acesso as tecnologias e utilização destas pela SEED/PR (Secretaria de Educação e Esporte do Paraná). O acesso as tecnologias é muito limitado. Durante a pandemia 58% das escolas brasileiras não possuíam computadores com acesso a internet (Mattos, 2023).

Após a pandemia, houve melhora considerável em relação ao acesso a internet e computadores (Notebooks, Desktops e Tablets). Segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb, 2024), o acesso a internet para fins de ensino e aprendizagem em 2023 foi de 62,1%. No que se refere aos computadores, de 2022 para 2023 houve aumento de 24,5% na quantidade de equipamentos.

1. Nós Propomos! Reutilização dos resíduos eletrônicos

No ano de 2023, foi desenvolvido no Colégio Estadual Arnaldo Busato, uma Feira de Ciências, com objetivo de oportunizar aos estudantes trabalharem num projeto com visibilidade social. Para tanto, foram agrupados por categorias e analisados os seguintes critérios: criatividade, sustentabilidade, aplicabilidade, participação, conceito, conteúdo, organização e apresentação.

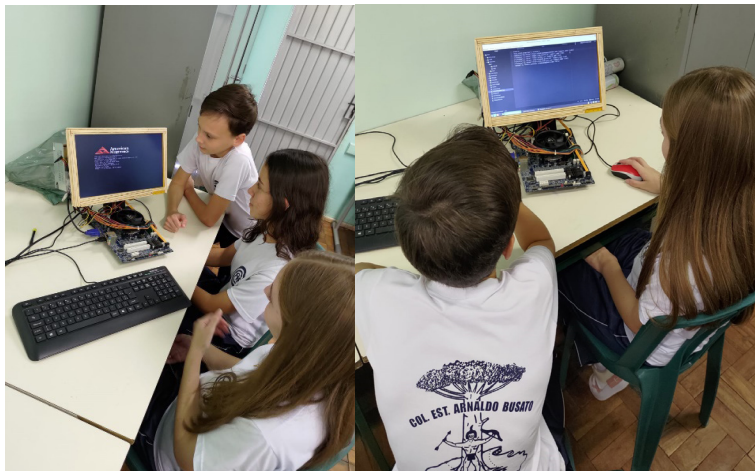
Todas as turmas do Colégio tiveram a oportunidade de participar – sendo inscritos nesta modalidade de Desenvolvimento de Sistemas cinco turmas – desde que se envolvessem num experimento, junto aos professores orientadores, na prática. O professor de Robótica, orientou o grupo participante do projeto de robótica (três estudantes do 9º ano C), que se propuseram a construir um computador, com a utilização do lixo eletrônico.

Como já apresentado anteriormente, após a pandemia, houve investimento em tecnologia. Segundo a SEED foi próximo a 98,4 milhões de reais. O principal investimento foi na substituição e preparação da infraestrutura escolar para o recebimento de novos computadores, *chromebooks* e *educatron*.

Considerando o descarte de computadores antigos, os estudantes, com a mediação do professor, construíram um computador funcional, com o que antes era recurso descartável.

O projeto contou com três estudantes do curso de robótica, que realizaram testes práticos dos equipamentos eletrônicos, a separação e organização, o que permitiu a montagem organizada com funções adequadas à um computador (fotografia 1).

Fotografia 1. Computador construído em utilização.



Após a seleção dos componentes eletrônicos, ocorreu a etapa da separação dos componentes para utilização (fotografia 2). O restante do material não utilizado foi mantido em local separado, entregue ao órgão responsável pela coleta e reciclagem do produto.

Fotografia 2. Computador sendo montado pelos autores do projeto.



Não foram mantidos critérios específicos na escolha das peças para a montagem, foi considerado a compatibilidade dos componentes. Assim facilitou a realização dos testes pelos estudantes, sem a necessidade da busca de *hardwares*, como é o caso da placa mãe e do processador. A não obrigatoriedade de requisitos de componentes favoreceu a produção dos computadores, em maior volume, assim gerando maior impacto social, uma vez que a velocidade como a produção foi realizada apresentou a viabilidade de expansão ao projeto.

A escolha do sistema operacional, a ser utilizado, seguiu o padrão definido pela SEED (Secretaria de Estado e Educação do Paraná), sendo uma distribuição Linux, junto com o conjunto de softwares utilizados para fins educacionais, todos de licença livre, não existindo barreiras impeditivas relacionadas a este ponto.

2. Resultados

Ao fim da experimentação, obtivemos um computador funcional de qualidade garantida, testado e utilizado no ambiente escolar. Toda a operação foi realizada pelos estudantes desde a seleção até a montagem do computador. Além de realizar testes no laboratório de informática que utilizam no dia-a-dia, mostrando-se tão eficiente quanto os demais, presentes no laboratório de informática do Colégio Estadual Arnaldo Busato.

O equipamento foi utilizado no início do ano letivo de 2024, no curso de Desenvolvimento de Sistemas, para apresentação do conceito básico na matéria de Ciências da Computação, como meio para os estudantes realizarem os testes.

Analisado o protótipo, a partir da experiência do projeto, foi possível constatar que o objetivo de construir e fornecer computadores de baixo custo à escola foi cumprido e o equipamento construído foi incluído no laboratório de informática do Colégio Estadual Arnaldo Busato, que está em funcionamento, atendendo as necessidades dos estudantes.

Além disso, houve interação dos estudantes participantes e empenho para a construção do equipamento, ressignificando o lixo eletrônico e compreendendo a importância da reciclagem.

Bibliografía

- Azevedo, J. (2024). Lixo eletrônico: O que é e como descartar. *Ecycle*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/apenas-58-das-escolas-no-brasil-tem-computador-e-internet-para-alunos.shtml>
- Bem Paraná. (2023). Mais de 27 mil toneladas de lixo eletrônico foram recicladas no Oeste do Paraná em três meses. Recuperado de <https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/mais-de-27-mil-toneladas-de-lixo-eletronico-sao-recicladas-no-oeste-do-parana-em-tres-meses/>
- Centro de Inovação para a Educação Brasileira. (2024). Censo Escolar 2023: Avanços e desafios na tecnologia. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/apenas-58-das-escolas-no-brasil-tem-computador-e-internet-para-alunos.shtml>
- Instituto Água e Terra. (2017). *Plano Estadual de Resíduos Sólidos*. Recuperado de https://www.sedest.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/3_parana_sem_lixoes_-_coleta_de_residuos_nao_reciclaveis_4.2.2_v.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2022). Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>
- Mattos, L. (2023, 9 de setembro). Apenas 58% das escolas no Brasil têm computador e internet para alunos. *Folha de São Paulo*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/apenas-58-das-escolas-no-brasil-tem-computador-e-internet-para-alunos.shtml>
- Rodríguez Domenech, M. Ángeles. (2023). La educación geográfica ante los desafíos mundiales del Siglo XXI. *Didáctica Geográfica*, (24), 11-14. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/690>
- Secretaria de Educação do Paraná. (2022). Na educação, Paraná consolidou uso de tecnologia para a aprendizagem nas salas de aula. Recuperado de <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Na-educacao-Parana-consolidou-uso-de-tecnologia-para-aprendizagem-nas-salas-de-aula>

Agradecimentos

Agradecemos aos estudantes participantes do Projeto Nós Propomos! Verê/PR que se dedicaram muito na realização das ações. Estendemos nossa gratidão a

direção do Colégio Estadual Arnaldo Busato que nos possibilitou o desenvolvimento das atividades, ao Grupo RETLEE e à UNIOESTE/FB pela oportunidade de fazer parte do Projeto Nós Propomos!.

ESTUDO DO LUGAR PELA PERSPECTIVA DO PROJETO NÓS PROPOMOS! UNIOESTE/BR/PR/FB

Mafalda Nesi Francischett

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Sérgio Claudino Loureiro Nunes

Universidade de Lisboa

Rosana Biral Leme

Unioeste

DOI: <https://doi.org/10.14679/3593>

Introdução

A proposta do estudo do lugar, pela perspectiva da Geografia Crítica, com o Projeto Nós Propomos! Unioeste (PNPU), ocorre no Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas (RETLEE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão/PR/BR. O projeto está em andamento desde 2017, a partir de parceria firmada com o professor Sérgio Claudino, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT-UL/PT, que é o coordenador e idealizador do Projeto. Há, ainda, a participação de professores e estudantes dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Educação e em Geografia, bem como da rede pública de educação básica.

Neste texto, discutimos o desenvolvimento e alguns resultados do que foi organizado na prática pedagógica, desenvolvida pela perspectiva de metodologia de ensino de Geografia Crítica, que se constitui num processo de mediação didática, cujo propósito é promover a práxis com estudo-pesquisa-extensão. Esta premissa é destaque no campo educativo, porque é um modo de ensinar a Geografia a contemplar o processo formativo dos sujeitos, para a cidadania territorial.

A escala geográfica de abrangência, neste caso, está formada por três municípios, localizados na região Sudoeste do Paraná: Francisco Beltrão, Itapejara D'Oeste e Verê. O estudo da constituição histórico-geográfica de cada município se dá pelo levantamento de dados e informações, em documentos oficiais, registros em atas das reuniões das gestões públicas e outros recursos bibliográficos. Também por entrevistas com as famílias pioneiras, por palestras com os pioneiros e pela mediação de artefatos familiares, que são reunidos, catalogados e estudados em seus sentidos e significados culturais. Os produtos deste processo se constituem em artigos científicos, livros, catálogos, recursos didáticos e, em alguns casos, no próprio museu pedagógico escolar. Na sequência, apresentamos alguns desses resultados.

O projeto ocorre em três escolas de educação básica e abrange as comunidades locais, compostas pelos estudantes e familiares que atuam no PNP. Constitui-se numa proposta de prática de ensino de Geografia do lugar, com estudo da cidade e do rural, por meio de levantamento dos problemas locais e de possíveis soluções, indicadas pelos estudantes. O propósito principal é promover a cidadania territorial, ao identificar os problemas no espaço geográfico, urbano e rural, de vivência dos estudantes, e apostar na resolução desses problemas. Busca-se reconhecer as dificuldades e as possibilidades para contribuir conjuntamente escola-comunidade-poder público municipal, na proposta de resolução dos problemas identificados.

Abordamos, nesta perspectiva propositiva, concepções do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, a partir da concepção vygotskyana, da teoria bakhtiniana e na ideologia gramsciana. Na primeira, pela mediação do processo; a segunda, respalda a interpretação dos enunciados nos sentidos e significados, nas falas e escritos dos sujeitos; e a terceira aborda a práxis como resultado de um processo que visa mudanças e altera o vivido, cotidianamente.

A prática pedagógica, que visa a práxis, segue com enfoque no conhecimento com sentido e significado, obtidos nas ações dos sujeitos pós-metodologias pedagógicas, desenvolvidas para a construção do conhecimento geográfico, que se complementam com a identificação das problemáticas locais, identificadas pelos estudantes nas mediações com os demais sujeitos.

As perspectivas de mudanças de atitudes são movidas pelos indicativos de ações práticas dos envolvidos e na concretização de movimentos individuais, coletivos

e integrados com a gestão pública, no lugar onde ocorre a capacidade dos sujeitos se desenvolverem na capacidade de entendê-lo, interpretá-lo. Assim, se desenvolve a capacidade de transformar o aprendizado dos conteúdos, em conhecimentos científicos formativos.

1. Uma metodologia participativa

A proposta pedagógica de ensino, pesquisa e extensão se desenvolve num processo que prioriza aproximações de situações problemáticas reais e locais com as práticas pedagógicas escolares de formação do estudante-sujeito-cidadão. Isto significa: “[...] desenvolver capacidades de pensamento e aprendizagem estratégicos que lhes permitam [aos alunos] entender, sentir, relacionar-se, intervir e sobreviver neste mundo em mudança e transformação rápida, desconcertante” (Tavares, 1996, p. 24). Pela concepção vygotskyana, a análise da prática pedagógica perpassa pela metodologia de ensino para chegar na mudança de pensamento do sujeito, que tem a oportunidade, via conhecimento novo, de aprender e transformar a vida. Nisso, a função do professor é significativa e propositiva.

Pela teoria bakhtiniana, realizamos análise do discurso. Uma prática linguística que consiste em conhecer a estrutura do texto, para compreender as construções ideológicas, determinadas pelo contexto político-social em que vivem os sujeitos. Tem como propósito chegar ao sentido, transmitir mensagens até responder ao objetivo. Assim, o enunciado é uma unidade concreta, seja oral ou escrita, que baliza o interlocutor na compreensão das respostas, pelas formas de ações desenvolvidas na interação, como nas metodologias das ações, como funcionam até chegar ao índice de referência. Neste nosso caso, é o ensino e a aprendizagem de Geografia, visando a formação para a cidadania territorial.

Na perspectiva de Gramsci (1978), a ideologia para a práxis organiza as massas humanas, também forma o terreno sobre o qual os seres humanos se movimentam, adquirem consciência da sua posição e lutam de modo a provocar mudanças. Para o autor, a filosofia da práxis é a consciência plena das contradições da sociedade que lhe era contemporânea, de modo que o próprio filósofo, entendido individualmente ou como todo um grupo social, não só compreende as contradições, mas põe a si mesmo

como elemento da contradição, eleva este elemento a princípio de conhecimento e, portanto, de ação.

A metodologia da pesquisa evidencia aspectos da realidade, onde se apresentam as dinâmicas espaciais, por meio da educação geográfica, com o acesso à prática didático-pedagógica, voltada para a formação da cidadania territorial, ao priorizar a participação do sujeito estudante. A relevância das atividades didáticas investigativas impacta diretamente na educação básica, nos municípios onde há abrangência e desenvolvimento do Projeto.

Os estudantes, suas famílias e a comunidade estão envolvidos diretamente com a escola, no desenvolvimento do Projeto. Isto despertou interesse nos participantes, que demonstraram satisfação em contribuir na efetivação das ações do Projeto, porque prioriza a participação de pesquisadores, de estudantes e de professores, o que significa contemplar e priorizar etapas e ações, como: a) identificação e definição da escola e das turmas de estudantes participantes do projeto; b) apresentação da proposta na escola, para coordenação e estudantes, que é feita pelo professor-pesquisador-membro do Grupo de pesquisa RETLEE; c) planejamento coletivo, na escola; d) pesquisa e estudo como prática investigativa de campo, com os estudantes, para identificação de problemas locais, da cidade e do rural; e) apresentação dos problemas, identificados pelos estudantes; f) indicação das propostas para a solução dos problemas ao poder público municipal; g) socialização da proposta e dos resultados em colóquios, seminários e outros eventos científicos locais, nacionais e internacionais.

O projeto se desenvolve em seis frentes: 1) identificação de problemas locais, da cidade ou do espaço rural; 2) seleção do/s problema/s mais significativo/s para os estudantes; e 3) apresentação de propostas de intervenção; 4) organização de museu pedagógico escolar; 5) internacionalização da experiência com os estudantes; e 6) socialização dos produtos decorrentes do processo, como artigos, relatórios, livros e outros recursos didáticos. O processo é sustentado por três fatores principais: I) pesquisa, ensino e extensão com estudantes da educação básica; II) ensino e aprendizagem sobre a cidadania territorial; e, III) na comunicação-relação entre universidade-escola-comunidade.

As etapas principais da prática consistem: 1ª fase: identificação da escola, da(s) turma(s) dos estudantes e demais sujeitos participantes; e apresentação da proposta,

pedido de anuência e de consentimento da direção; 2ª fase: discussão da proposta para os estudantes, discussão dos objetivos, da metodologia e definição das diretrizes com o cronograma das ações na investigação; 3ª fase: apresentação da proposta aos pais, com a discussão dos objetivos e da metodologia; 4ª fase: estudo do plano diretor da cidade, onde o projeto está em desenvolvimento; 5ª fase: planejamento de trabalho de campo, com roteiro para a identificação dos problemas; 6ª fase: escolha e confecção do logotipo; 7ª fase: fórum de socialização e apresentação das propostas para solução dos problemas pelos estudantes; 8ª fase: relatório das ações realizadas; 9ª fase: organização dos registros, dos materiais e organização do museu pedagógico escolar; 10ª fase: elaboração do material didático, com registros dos resultados; e, 11ª fase: participação dos estudantes em seminários, oficinas, cursos e em palestras sobre o ensino de Geografia.

2. Um projeto implementado em diversas escolas

Entre os anos 2017 e 2019, ocorreu no município de Pato Branco (PR), no Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira, com participação de 33 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, que desenvolveram tecnologias e propostas para melhorias na cidade. Os estudantes identificaram os principais problemas e, em suas propostas, indicaram: 1) a colocação de placas de informação nos pontos de lotação; 2) a modificação no trânsito com o planejamento de ciclovias; 3) eles criaram instrumentos para disponibilizar ração e água para animais de rua, com canos de PVC; 4) promoveram a criação de Organizações Não Governamentais (ONGs) para promover o cuidado com a vida animal; e, 5) criaram o Clube da Literatura Cidadã, que leva a leitura para locais como escolas, lar dos idosos e lar das crianças.

No município de Itapejara d'Oeste (PR), o projeto ocorre desde 2017, no Colégio Estadual Professor Isidoro Dumont. Os estudantes dos sétimos e oitavos anos trabalharam e identificaram as seguintes problemáticas: 1) ausência de placas de informação nos pontos de lotação; 2) estado precário de muitos muros na cidade; 3) problemas no trânsito; 4) muitos animais de rua e sem alimentação; 5) necessidade de maior atenção para a vida animal pelo poder público e da própria população; 6) carência de livros nas bibliotecas das escolas; e, 7) inexistência de ciclovias na cidade. Desde 2020, eles se dedicam em registrar o contexto histórico-geográfico do

município, pois não há obras didáticas que possam ser estudadas sobre o território local.

Em Francisco Beltrão (PR), desde 2017, ações são efetivadas com estudantes, que culminaram com atividades práticas didático-pedagógicas, na Praça Central da cidade, com os estudantes dos Colégios Estaduais: Dr. Eduardo Virmond Suplicy e Colégio Industrial. Eles estudaram os aspectos da cidade e da história do município a partir dos monumentos representativos no local. A abordagem do contexto histórico e da representação política-geográfica foi elaborada com ações de extensão, por meio da prática com: a) orientação por carta-terreno, em que os estudantes foram descobrindo e conhecendo a fauna e a flora na Praça; b) visita à Torre da Concatedral, com o estudo da paisagem da cidade; c) estudo dos monumentos da história e da cultura do povo beltronense; d) aspectos da agricultura familiar pelo estudo dos alimentos produzidos e disponibilizados pelos agricultores, da região. No ano de 2023, o PNP iniciou na Escola Ana Bocchi, na área urbana, com crianças do segundo ano do ensino fundamental 1, com o propósito de sensibilizá-las para temas sobre os impactos da ação humana no lugar.

O PNPU acontece no município do Verê desde 2017, no Colégio Estadual Arnaldo Busato. Aporta o estudo do lugar, nos aspectos histórico-geográficos e nos princípios étnico-sociais da população. Também aborda os fatores econômicos, políticos e culturais que influenciam na educação geográfica. Participam aproximadamente 130 estudantes, que identificam questões relacionadas ao viver social. Um exemplo ocorreu durante a pandemia da covid-19, quando eles organizaram campanhas e arrecadaram produtos de higiene, aparelhos de celulares e computadores para os colegas que não conseguiam acompanhar as atividades no modo remoto. No ano de 2023, iniciaram a investigação sobre aspectos histórico-geográficos do município, com a participação de pioneiros. Eles estão organizando registros sobre a origem de Verê e viabilizando a construção de um museu escolar.

As atividades no PNPU aproximam universidade-escola-comunidade e, em 16 de agosto de 2018, concretizaram a organização e a participação no I Colóquio Ensino de Geografia com Significado na Pesquisa – Nós Propomos – Unioeste/PR/BR. Isto possibilitou aos estudantes apresentarem suas propostas e fortaleceu a parceria internacional, com a participação de 7 a 12 de setembro de 2018 no I

Congresso Iberoamericano Nós Propomos, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT/Portugal; no II Congresso Iberoamericano Nós Propomos, que ocorreu em 2020, no Rio de Janeiro, no Brasil; e no III Congresso Iberoamericano Nós Propomos, que aconteceu de 16 a 20 de abril de 2024, em Ciudad Real, na Espanha, onde foram apresentados produtos dos trabalhos realizados.

3. Resultados

A metodologia de trabalho com ensino, pesquisa e extensão, baseada na concepção de ensino de Geografia Crítica, trouxe evidências de resultados didático-pedagógicos que evidenciam a importância da mediação do professor, na concretude e na objetividade das ações e, conseqüentemente, nos resultados. Portanto, destaque para esta função mediadora do professor e dos demais sujeitos, nas ações pedagógicas, ao encontro da relevância que lhe é dada na segunda Carta Internacional de Educação Geográfica (Comission on Geographical Union/International Geographical Education, 2016).

O estudo do lugar, com recorte escalar no município, traz acesso ao conceito de escala geográfica como categoria de análise importante. Porque define as diferenças e as semelhanças entre os lugares que formam determinado território, representados pela delimitação cartográfica, mas não somente, e principalmente pela identidade da população, que pelas ações sociais, políticas, econômicas e educacionais muda e transforma o espaço geográfico.

A perspectiva da ação pedagógica, mediada pelos sujeitos pesquisador-professor-estudante, demonstra ser a principal evidência no desenvolvimento da proposta, porque indica que há maior interesse pela aprendizagem de Geografia.

Além do contexto da mediação, como categoria de abordagem teórica-didática, o destaque foi para o estudo das categorias geográficas: escala, lugar e território. A abordagem da práxis trouxe o movimento de organização do fenômeno museu escolar, com a participação ativa dos estudantes e de seus familiares. Isto qualificou o caminho investigativo na educação básica, trouxe a origem do território e qualificou o ensino de Geografia. O modo metodológico de identificar os problemas do espaço

geográfico urbano e rural, de vivência dos estudantes, fez com que houvesse a necessidade de conhecer quem foram os precursores idealizadores do lugar, bem como quais foram as causas e as consequências da fixação no território, daqueles cidadãos pertencentes ao lugar.

A participação dos estudantes contribuiu com mudanças nas próprias escolas. Numa delas, as reformas iniciaram em 2019 e permanecem até hoje, no ponto de vista estrutural como pátio, calçadas, equipamentos na quadra de esporte, na cozinha e na climatização das salas de aula. Neste caso, trata-se de escola de responsabilidade do governo estadual, mas, em decorrência do PNP, recebeu ajuda do poder municipal, nada comum na região.

Na comunidade, houve a participação das famílias que, junto com seus filhos, foram até a gestão municipal reivindicar estradas, melhorias no transporte escolar, adequação nos pontos de ônibus, no fornecimento de água, na coleta de resíduos sólidos, dentre outros – o que evidencia uma prática de democracia participativa estimulada pelo PNP!

Na mesma linha, e não menos significativo, gestão do poder público municipal. Num município, o plano diretor estava desatualizado desde 2006 e, com o PNPU, a gestão pública se mobilizou e o documento foi retomado, discutido e agora passa por atualizações.

No âmbito didático-pedagógico, as novidades ficam por conta da participação dos estudantes na investigação, o que culminou na organização de colóquios em todas as escolas. Também a participação dos estudantes em lives, nacionais e internacionais, em que ocorreram socialização das experiências, integração e trocas pedagógicas entre acadêmicos, pesquisadores, professores e estudantes da rede pública e particular de ensino.

Foram elaborados textos didáticos, artigos científicos e um livro paradidático, que registram a experiência, no período de 2017 a 2021, e foram organizados na perspectiva do saber histórico-geográfico. No quadro a seguir, apresentamos e quantificamos os produtos.

Quadro 01. Produção de artigos, capítulos e livro de 2017-2021.

ARTIGOS COMPLETOS EM PERIÓDICOS

1. Francischett, m. n.; Nunes, S. C. L. ; Leme, R. B. 2019. **Nós Propomos! Ensino e pesquisa na formação em Geografia desde a Uniãoeste - Francisco Beltrão- Paraná.** GIRAMUNDO - REVISTA DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO PEDRO II, v. 6, p. 53-65.
2. Francischett, M. N.; Nunes, S. C. L. 2017. **O sentido de olhar para a formação da docência em Geografia em Portugal e no Brasil.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA, v. 7, p. 322-344.

CAPÍTULOS DE LIVROS

- 1.Sbardelotto, V.; Francischett, M. N. 2021. **Nós Propomos!? O conhecimento geográfico e a formação pelo ensino.** In: Mafalda Nesi Francischett Ana Claudia Biz Geliane Toffolo. (Org.). Nós Propomos!? Resignificar o ensino na educação geográfica. Cascavel: Edunioeste, v. 1, p. 23-38.
- 2.Francischett, M. N.; Nunes, S. C. L.; Leme, R. B. 2021. **Nós Propomos! Ensino e pesquisa na formação em Geografia** In: Nós Propomos! Resignificar o ensino na educação geográfica. Cascavel: Edunioeste, v.1, p. 39-62.
- 3.Gnoatto, G.; Francischett, M. N.; Toffolo, G. 2021, **Nós Propomos! Itapejara d'Oeste/PR** In: **Nós Propomos!** Resignificar o ensino na educação geográfica. Cascavel: Edunioeste, v.1, p. 63-90.
- 4.Zuchelli, A.; Francischett, M. N. 2021. **Nós Propomos! Museu educativo para o ensino de Geografia nos anos iniciais** In: Nós Propomos! Resignificar o ensino na educação geográfica. Cascavel: Edunioeste, v.1, p. 265-284.
- 5.Rosin, E.; Francischett, M. N. 2021 **Nós Propomos! Pato Branco: Resignificar o ensino de Geografia do lugar** In: Nós Propomos! Resignificar o ensino na educação geográfica. Cascavel: Edunioeste, v.1, p. 91-130.
- 6.Leme, R. B.; Francischett, M. N.; Popiolek, C. C. T.; Roncatto, C. 2021, **Nós Propomos! Sobre ensinar a Geografia de modo diferente: a qualificação do processo a partir do olhar de quem se propôs a aprender.** In: Nós Propomos! Resignificar o ensino na educação geográfica. Cascavel: Edunioeste, v.1, p. 302-328.
7. Francischett, M. N.; Nunes, S. C. L. ; Leme, R. B. 2019, **Nós Propomos! Ensino e pesquisa de Geografia desde o estudo de caso.** In: Sérgio Claudino; Xosé M. Souto; Raimundo Lenilde de Araújo; Maria Ângeles Rodriguez Domenech; João A. Bazzoli; Claudinei Lucimar Gengnagel; Luís Mendes; Adilson Tadeu Basquerote Silva. (Org.). Geografia, Educação e Cidadania. Lisboa:IGOT, v. 1, p. 427-438.
8. Francischett, M. N. 2019. **A compreensão da Geografia dos lugares requer o sentido da significação dos lugares.** La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: nuevos desafíos en la educación geográfica. 1ed.Aldea de Cereixido ESPANHA: Andavira Editora SL, v. 1, p. 367-374.
9. Francischett, m. n. 2019. **Nós Propomos! Ensino de Geografia com significado no lugar.** In: Xosé Carlos Macía Arce; Francisco Xosé Armas Quintá; Francisco Rodrigues Lestegás. (Org.). La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: nuevos desafíos en la educación geográfica. 1ed.Aldea de Cereixido ESPANHA: Andavira Editora SL, , v. 1, p. 375-382.
10. Francischett, M. N.; Nunes, S. C. L.; Leme, R. B. 2019, **Nós Propomos! Ensino e pesquisa de Geografia desde o estudo de caso.** In: Sérgio Claudino; Xosé M. Souto; Raimundo Lenilde de Araújo; Maria Ângeles Rodriguez Domenech; João A. Bazzoli; Claudinei Lucimar Gengnagel; Luís Mendes; Adilson Tadeu Basquerote Silva. (Org.). Geografia, Educação e Cidadania.Lisboa. v. 1, p. 427-438.
11. Francischett, M. N. 2019, **A compreensão da Geografia dos lugares requer o sentido da significação dos lugares.** La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: nuevos desafíos en la educación geográfica. Aldea de Cereixido ESPANHA: Andavira Editora SL, v. 1, p. 367-374.

13. Francischett, M. N.; Nunes, S. C. L. 2017, **O sentido de olhar para a formação da docência em Geografia em Portugal e no Brasil**. In: Jussara Fraga Portugal. (Org.). Educação Geográfica temas contemporâneos. Olinda/ Salvador: EDUFBA, v. 1, p. 167-187.

LIVRO organizado

1. Francischett, M. N.; Biz, A. C.; Toffolo, G. (Orgs.). 2021. **Nós Propomos! Resignificar o ensino na educação geográfica**. Cascavel: Edunioeste,

4. Conclusões

O desenvolvimento do PNPU trouxe evidências de alguns resultados, principalmente na prática do ensino de Geografia Crítica, voltada à prioridade da formação do cidadão, naquilo que o social exige da participação dos sujeitos e no que se espera que a escola contribua com seu papel de ensinar para a vida. Durante o desenvolvimento do Projeto, que se constituiu num processo de mediação didática, promoveu a práxis com estudo, pesquisa e extensão. Esta premissa é destaque no campo educativo, porque é um modo de ensinar Geografia formativa aos sujeitos, para a cidadania territorial. Trabalha-se com o conhecimento científico, com a participação efetiva dos profissionais professores, dos estudantes, voltado para o recorte escalar do lugar, na perspectiva de não desvincular os sujeitos do contexto e na amplitude de que cada local indica as características e a origem de seu povo.

A principal dificuldade quando se pensa em metodologia de ensino é a falta de autonomia do professor. Existem dois problemas principais, um é quando o profissional não domina a questão científica-teórica-metodológica da disciplina ou ciência da qual trabalha, e a outra é quando ele não encontra liberdade para agir conforme sua perspectiva, por encontrar um sistema de ensino com controles sobre o professor, como se isto garantisse a qualidade do ensino. Pode garantir que os conteúdos sejam explanados, mas não garante a práxis, conforme Gramsci (1978) atribui à prática educativa, voltada para a vida social dos estudantes e demais sujeitos no processo.

Bibliografia

- Bakhtin, M. (2022). *Marxismo e filosofia da linguagem* (9ª ed.). Hucitec, Annablume.
- Claudino, S. (2002). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Universidade de Lisboa.

- Claudino, S. (2006). Portugal peninsular e os desafios regionais. *Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia*, 41(81), 105-120.
- Commission on Geographical Union/International Geographical Education. (2016). *International Charter on Geographical Education*. Commission on Geographical Union/International Geographical Education.
- Francischett, M. N. (2019). A compreensão da Geografia dos lugares requer o sentido da significação dos lugares. In X. C. Macía Arce, F. X. Armas Quintá, & F. R. Lestegás (Orgs.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: Nuevos desafíos en la educación geográfica* (Vol. 1, pp. 367-374). Andavira Editora SL.
- Francischett, M. N., & Nunes, S. C. L. (2017). O sentido de olhar para a formação da docência em Geografia em Portugal e no Brasil. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7, 322-344.
- Francischett, M. N., & Nunes, S. C. L. (2017). O sentido de olhar para a formação da docência em Geografia em Portugal e no Brasil. In J. F. Portugal (Org.), *Educação Geográfica: Temas contemporâneos* (Vol. 1, pp. 167-187). EDUFBA.
- Francischett, M. N., & Nunes, S. C. L. (2019). Nós Propomos! Ensino e pesquisa de Geografia desde o estudo de caso. *Giramundo - Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, 6, 53-65.
- Francischett, M. N., Biz, A. C., & Toffolo, G. (Orgs.). (2021). *Nós Propomos! Ressignificar o ensino na educação geográfica* (Vol. 1). Edunioeste.
- Francischett, M. N., Nunes, S. C. L., & Leme, R. B. (2019). Nós Propomos! Ensino e pesquisa de Geografia desde o estudo de caso. In S. Claudino, X. M. Souto, R. L. Araújo, M. Â. Rodriguez Domenech, J. A. Bazzoli, C. L. Gengnagel, L. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, Educação e Cidadania* (Vol. 1, pp. 427-438). IGOT.
- Gnoatto, G., Francischett, M. N., & Toffolo, G. (2021). Nós Propomos! Itapejara D'Oeste/PR. In M. N. Francischett, A. C. Biz, & G. Toffolo (Orgs.), *Nós Propomos! Ressignificar o ensino na educação geográfica* (Vol. 1, pp. 63-90). Edunioeste.
- Gramsci, A. *Concepção dialética da história*. Civilização Brasileira.
- Leme, R. B., Francischett, M. N., Popiolek, C. C. T., & Roncatto, C. (2021). Nós Propomos! Sobre ensinar a Geografia de modo diferente: A qualificação do processo a partir do olhar de quem se propôs a aprender. In M. N. Francischett, A. C. Biz, & G. Toffolo (Orgs.), *Nós Propomos! Ressignificar o ensino na educação geográfica* (Vol. 1, pp. 302-328). Edunioeste.

- Rodríguez-Domenech, M. Á. Medium-Sized Cities Facing the Demographic Challenge in Spain's Low-Density Regions through Citizen Participation Projects. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 5303. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095303>
- Rodríguez-Domenech, M^a Ángeles (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Rodríguez-Domenech, María Ángeles y Claudino, Sergio (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO.
- Rosin, E., & Francischett, M. N. (2021). Nós Propomos! Pato Branco: Resignificar o ensino de Geografia do lugar. In M. N. Francischett, A. C. Biz, & G. Toffolo (Orgs.), *Nós Propomos! Resignificar o ensino na educação geográfica* (Vol. 1, pp. 91-130). Edunioeste.
- Sbardelotto, V., & Francischett, M. N. (2021). Nós Propomos!? O conhecimento geográfico e a formação pelo ensino. In M. N. Francischett, A. C. Biz, & G. Toffolo (Orgs.), *Nós Propomos! Resignificar o ensino na educação geográfica* (Vol. 1, pp. 23-38). Edunioeste.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: Relações interpessoais*. Porto LTDA.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6^a ed.). Martins Fontes.
- Zuchelli, A., & Francischett, M. N. (2021). Nós Propomos! Museu educativo para o ensino de Geografia nos anos iniciais. In M. N. Francischett, A. C. Biz, & G. Toffolo (Orgs.), *Nós Propomos! Resignificar o ensino na educação geográfica* (Vol. 1, pp. 265-284). Edunioeste.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E SUSTENTABILIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA CIDADANIA PLANETÁRIA

Clézio dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

DOI: <https://doi.org/10.14679/3594>

1. Educação Ambiental Crítica e a Sustentabilidade

A educação ambiental e a sustentabilidade estão interligadas, compartilhando objetivos comuns de promover a conscientização, compreensão e ação em relação aos desafios ambientais e à busca por um modo de vida sustentável. Ao integrar a educação ambiental e a sustentabilidade, busca-se formar cidadãos conscientes, informados e comprometidos, capazes de contribuir para a construção de sociedades mais sustentáveis e resilientes diante dos desafios ambientais globais. Essa abordagem visa não apenas transmitir conhecimento, mas também inspirar a ação positiva em prol do meio ambiente e do bem-estar de todas as formas de vida.

Essa forma de pensar a relação educação ambiental e sustentabilidade, atravessa nossa pesquisa, que também podemos denominar de educação sustentável, onde a educação integra princípios de sustentabilidade em todos os aspectos do aprendizado, desde o currículo até a gestão escolar e as práticas diárias da escola. As preocupações com a dimensão da sustentabilidade chegam a várias instâncias, inclusive na escala mundial.

A Agenda 2030, é uma das ações no nível mundial, que surgiu como uma proposta que visa pensar estratégias alternativas do atual modelo excludente de desenvolvimento, ressaltando aspectos ligados a sustentabilidade econômica, social e ambiental, além de valores como a integração, visão transversal de políticas públicas

e a capacidade de planejamento intersetorial, trabalhando de forma cooperativa e colaborativa na busca pelo desenvolvimento e bem-estar socioambiental.

Dessa forma, a Agenda 2030, foi fruto de um trabalho conjunto envolvendo governos e lideranças das principais nações do mundo, a fim de criar um modelo global que visa diminuir as desigualdades sociais, promover a prosperidade e o bem-estar das pessoas, além de proteger o meio ambiente e combater as alterações climáticas. Desde então, as Nações Unidas vêm tentando desenvolver maneiras de cooperação e parcerias entre os governos e sociedade civil para ser possível a realização deste projeto (Castro, 2018).

Tanto o modelo global como as iniciativas locais apostam em transformações da sociedade, essa deve pensar localmente e globalmente. Para tanto, a mudança necessária se encontra na formação do cidadão por meio de uma educação sustentável, ecológica e permanente. Mudar a postura perante o mundo seja nas ações individuais, sejam nas ações coletivas. A educação ambiental nesse contexto é de fundamental importância.

A pesquisa tem como problema: Qual o papel da educação ambiental crítica para a construção de uma sociedade mais justa economicamente viável e socialmente responsável com o respeito ao meio ambiente? Partindo desses pressupostos, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o papel da educação ambiental crítica e da cidadania planetária como possibilidades da educação sustentável em ambientes educacionais formais.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o papel da educação ambiental crítica e da cidadania planetária como possibilidades da educação sustentável em ambientes educacionais formais.

1.1. A Educação Ambiental Crítica e a cidadania planetária

Para se trabalhar a educação ambiental crítica e a cidadania planetária no espaço escolar, se faz necessário a leitura de mundo como ele se apresenta com segregação, desigualdade social e desequilíbrio ambiental. Por isso a interdisciplinaridade é o caminho para uma educação transformadora.

A educação ambiental crítica é uma abordagem da educação ambiental que vai além da simples transmissão de conhecimentos sobre questões ambientais. Ela envolve uma análise mais profunda das relações entre sociedade e meio ambiente, promovendo uma compreensão crítica das questões ambientais e buscando transformações sociais e práticas sustentáveis.

As principais características da educação ambiental crítica de acordo com Santos (2023) incluem:

- a) *Análise crítica*: Envolve uma análise das causas profundas dos problemas ambientais, questionando estruturas sociais, econômicas e políticas que trazem benefícios para a gestão ambiental.
- b) *Participação ativa*: Incentivo à participação ativa dos estudantes na resolução de problemas ambientais. Isso pode envolver projetos práticos, atividades diferenciadas e engajamento com a comunidade, seja ela a comunidade escolar e/ou a comunidade do entorno da escola.
- c) *Conscientização socioambiental*: Busca promover uma consciência mais ampla das interconexões entre questões sociais e ambientais, registrando que muitos problemas ambientais têm raízes em desigualdades sociais e econômicas.
- d) *Empoderamento*: Visa capacitar os indivíduos para se tornarem agentes de mudança, fornecendo ferramentas e habilidades para que possam tomar decisões informadas e influenciar especificamente o meio ambiente.
- e) *Interdisciplinaridade*: Reconhece a complexidade dos problemas ambientais, incorporando abordagens interdisciplinares que integram conhecimentos de diversas áreas, permitindo que o ensino de geografia teça inúmeros diálogos com outras disciplinas escolares (Santos, 2023, p.8)

A educação ambiental crítica busca inspirar uma mudança de mentalidade em relação ao meio ambiente, promovendo uma visão mais holística e sistêmica das questões ambientais. Além disso, ela incentiva a reflexão sobre valores, atitudes e comportamentos em relação ao meio ambiente, visando criar uma sociedade mais sustentável e justa.

Apoiamo-nos nas ideias freirianas ao abordar a totalidade dos sujeitos em transformação com o mundo. Ao refletir sobre as práticas dessa ação, tais ideais podem

contribuir com os que desejam abordar a educação e sua dimensão socioambiental como uma prática transformadora. Assim como Freire (2018, 2019), não devemos ter o pensamento ingênuo em relação à educação, pois somos conscientes de que esta não resolve tudo; no entanto, sem ela, não há possibilidade de mudança. Logo, o educador precisa atuar politicamente, exercer sua cidadania, conhecer e ter compromisso social para que se eduque, ou seja, para que se aprimore em sua condição humana a fim de produzir cultura e meios para agir no mundo, realizando-o e realizando-se sustentavelmente.

A educação ambiental crítica, na concepção que trabalhamos, na busca da cidadania planetária, se aproxima de Gutiérrez e Cruz Prado (1999) com a obra *Ecopedagogia e cidadania planetária*, bem como de Gadotti (2000) com a obra *Pedagogia da Terra*. O que ambas as obras têm em comum com as nossas preocupações até o momento, sem dúvida, são a procura de uma relação homem e meio ambiente mais harmoniosa, que podemos denominar de sustentável, apesar das dificuldades e desafios vividos no sistema econômico capitalista vigente.

A cidadania planetária, na concepção de Santos (2023, p.10), pode também ser conhecida como cidadania global ou globalidade, refere-se à ideia de que os indivíduos têm responsabilidades não apenas em relação às suas comunidades locais ou países, mas também em relação ao planeta como um todo. Essa abordagem reconhece a interconexão global em questões sociais, ambientais e econômicas e incentiva a adoção de valores e práticas que promovam a justiça, a sustentabilidade e a compreensão mútua.

Os desafios apontados anteriormente, são do nosso espaço-tempo, que a educação ambiental crítica deve enfrentar e trabalhar rumo a almejada cidadania planetária nos contextos educativos, que apesar de não serem os únicos espaços, nos debruçamos nele em nossa pesquisa.

2. A Educação Ambiental como Pilar do Projeto

Entendemos que a Educação Ambiental (EA) é parte do processo de compreensão da realidade e, mais que isso, objeto de luta por sua transformação, construindo um quadro de maior igualdade e justiça socioambiental. Assim, essa vertente formativa

estimula o espírito crítico dos participantes sobre a problemática socioambiental. De acordo com Matarezi (2005), é imprescindível esforços para a inserção da EA em todos os níveis e esferas sociedade, na perspectiva de que os espaços e/ou estruturas com as quais convivemos e interagimos no cotidiano sejam dotados de características educadoras e emancipatórias.

A EA que defendemos e que ancora o Projeto – Educação Ambiental Crítica – tem sentido político e ético capaz de contribuir efetivamente para a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos em suas ações, objetiva contribuir para uma mudança de valores e atitudes na formação de um “sujeito ecológico”. Para Carvalho (2008, p. 65), “(...) o sujeito ecológico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica.

O ideal de ser e de viver em um mundo ecológico se vai constituindo como um parâmetro orientador das decisões e escolhas de vida que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas aderem a esses ideais, vão assumindo e incorporando”. Essa vertente da EA representa um componente essencial no processo de formação e educação permanente, como uma abordagem direcionada para a reflexão crítica e intervenção participativa na realidade em que se insere, como contribuição tanto para a formação de educadores quanto para o envolvimento ativo dos diversos atores sociais. Corroboramos com Guimarães (2004) ao afirmar que essa vertente educacional,

(...) vincula-se à prática social, contextualizando-se na realidade socioambiental, não podendo ficar restrita à mera transmissão de conhecimento ou voltada simplesmente para a mudança de comportamentos individuais (educação comportamentalista), esperando que a soma de mudanças individuais resulte na transformação “automática” da realidade. (Guimarães, 2004, p. 76).

Nesta direção, as práticas pedagógicas realizadas buscam a leitura e reflexão da realidade, a fim de compreender a raiz da problemática vivenciada na sociedade. Guimarães (2006) ressalta a importância social de refletirmos acerca do caráter crítico da Educação Ambiental. Para o autor, nessa perspectiva,

(...) a Educação Ambiental torna-se crítica ao perceber, problematizando e complexificando, os antagonismos e complementaridades da realidade em suas múltiplas determinações materiais, epistemológicas, culturais, entre outras,

instrumentalizando para uma prática de transformação desta realidade, a partir da construção de uma nova percepção que se reflete em uma prática diferenciada – teoria e prática, ação e reflexão na práxis dialógica da diversidade na unidade e da unidade na diversidade. (Guimarães, 2006, p. 26-27)

Desta forma, a Educação Ambiental Crítica, aqui demarcada e que embasa as ações desenvolvidas do Projeto, é aquela que denuncia falsos consensos, é a que contesta uma ordem reprodutora das relações desiguais e exploratórias da sociedade atual e, ao mesmo tempo, é a que parte para o embate pela hegemonia de uma nova realidade a ser construída, socioambientalmente justa e equilibrada (Guimarães, 2000).

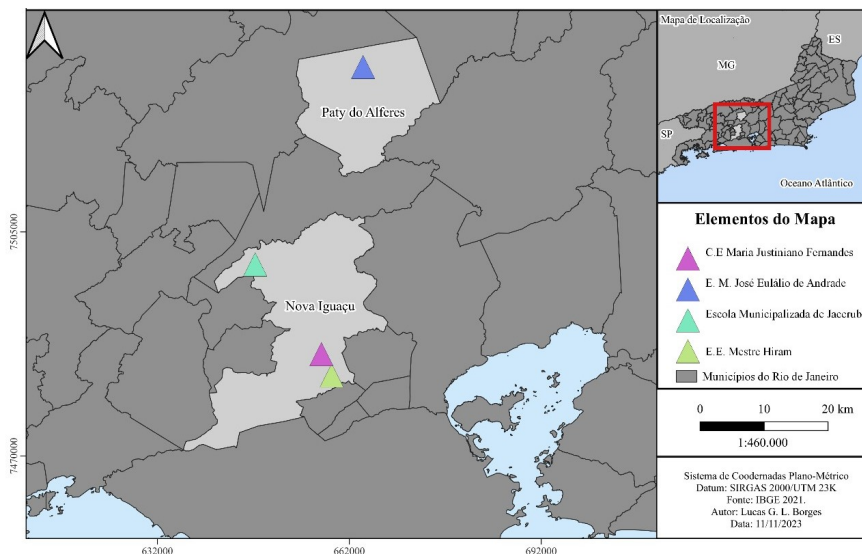
2.1. As escolas envolvidas no Projeto Educação em Foco da UFRRJ – FAPERJ

Essa pesquisa foi desenvolvida em 4 escolas públicas periféricas, urbanas e/ou rurais, nos municípios de Nova Iguaçu (RJ) e Paty do Alferes (RJ), Veja figura 01.

Em Nova Iguaçu (RJ) as escolas foram: Colégio Estadual Maria Justiniano Fernandez, localizado no bairro de Ponto Chic; o Colégio Estadual Mestre Hiran localizado no centro de Nova Iguaçu e a Escola Municipalizada de Jaceruba, localizada no bairro de Jaceruba. Já em Paty do Alferes a escola que participou do projeto é a Escola Municipal José Eulálio de Andrade localizada no Distrito de Avelar.

As quatro escolas foram selecionadas por apresentarem características distintas (diversas faixas etárias – atenderem o ensino fundamental I e II, ensino médio, realidades urbanas e rurais, com grande e/ou pouca infraestrutura, características de centralidade e escolas de Bairro), porém, todas com características de áreas periféricas (falta de recursos financeiros, infraestrutura básica, professores e funcionários em quantidade suficiente, entre outros).

Figura 2. Localização das escolas do Projeto Educação em Foco UFRRJ – FAPERJ



Fonte: Borges, 2023

Todas foram impactadas diretamente pela pandemia (evasão, precarização da infraestrutura, precarização do trabalho docente, exclusão digital, entre outros) e necessitavam de um apoio para sua reconstrução (tanto na infra estrutura básica quanto nas práticas docentes e relações com os estudantes). Assim esse projeto está sendo considerado como piloto para desenvolvimento desta pesquisa, contribuindo assim para superação dos impactos causados pela pandemia na educação, diminuindo as disparidades e diferenças educacionais, proporcionando melhoria da sua qualidade seja ela de pessoal, como de infraestrutura básica, desenvolvimento de temas curriculares essenciais para aplicabilidade de seus conteúdos/currículo.

A Escola Municipalizada de Jaceruba é uma Escola Rural localizada no Bairro de Jaceruba, no município de Nova Iguaçu, RJ. Nova Iguaçu, que pertence a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, porém apresenta características bem rurais e de difícil acessibilidade. Atende cerca de 146 alunos na educação infantil e ensino fundamental, na modalidade regular. o IDEB nos anos iniciais foi de 4,8 e de 4,2 nos anos finais, no ano de 2019 (IDEB, 2021).

Colégio Estadual Mestre Hiran está localizado no Centro de Nova Iguaçu, RJ. Nova Iguaçu pertence a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A escola atende

cerca de 251 alunos no ensino fundamental II, na modalidade regular. O IDEB de 2019 teve nota 5,4 no ensino fundamental (IDEB, 2021).

Já o Colégio Estadual Maria Justiniano Fernandes (Nova Iguaçu), Escola Urbana localizada no Bairro Ponto Chic, no município de Nova Iguaçu, RJ. Nova Iguaçu que pertence a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A escola atende cerca de 460 alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular. O IDEB de 2019 teve nota 3,6 nos anos finais e 4,0 no ensino médio (IDEB, 2021).

A Escola Municipal José Eulálio de Andrade localiza-se em Avelar, no 2o distrito do município de Paty do Alferes, RJ. Pertence à Região Centro-Sul Fluminense. Atende cerca de 825 alunos na educação infantil e ensino fundamental, nas modalidades regular e EJA. IDEB nas séries iniciais em 2019 foi de 6,2 (IDEB, 2021).

3. Rumo a Educação Ambiental Crítica e a cidadania planetária

O desenvolvimento da pesquisa tem sido realizado através de várias etapas. É apoiado a partir de bolsas financiadas pela FAPERJ. Assim participam 04 professores supervisores das escolas que estão auxiliando no desenvolvimento das atividades em cada escola. Participam conjuntamente com eles 04 Jovens Talentos que tratam-se de estudantes que estão vinculados as escolas tanto no ensino fundamental II, quanto do Ensino Médio. E 08 bolsistas de iniciação científica da Universidade que além de desenvolveram atividades nas escolas parceiras, apresentam um plano de pesquisa próprio.

Também realizamos levantamento e sistematização dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa que abrange a área de inovação pedagógica, práticas docentes em Geografia, Educação Ambiental, horta escolar, riscos socioambientais e educação para o risco. Além do referencial sistematizado, realizamos inúmeras atividades que são descritas ao longo do texto e estão sistematizadas no quadro 01.

Realizamos em todo o processo da pesquisa análise do contexto educacional, aproximação com a escola de ensino fundamental e médio e das secretarias de educação dos municípios envolvidos no estado do Rio de Janeiro, dos professores e alunos envolvidos no projeto. Visando a efetivação de uma rotina de trabalho,

trilhando o referencial teórico das pesquisas qualitativas na educação e ressaltando a pesquisa participativa.

Desenvolvemos trabalho de campo nas escolas para reconhecimento da realidade e mapeamento dos principais problemas vivenciados por ela no retorno presencial no contexto educacional e socioambiental dos seus alunos.

Associado a isso mantemos atividades constantes com os professores e estudantes, oferecemos oficinas formativas tanto para estudantes de todos os níveis de ensino quanto para professores.

Implementamos em cada escola hortas escolares, como espaços educativos, e que desencadearam uma série de discussões sobre a questão socioambiental, qualidade de vida, segurança alimentar, mudanças climáticas, entre tantas outros.

Realizamos o monitoramento das 04 estações meteorológicas que foram instaladas em cada escola parceira, discutindo com os alunos sobre a importância do monitoramento do tempo e as mudanças climáticas em curso que estão impactando diretamente a vida dos estudantes.

No momento atual estamos iniciando a construção da biblioteca escolar em duas escolas. Paralelamente estamos produzindo material didático para o professor, produção de jogos, planos de aula, cartilhas, instrumentos meteorológicos, maquetes, entre outros, para serem usados em sala de aula.

Quadro 01. *Atividades desenvolvidas no projeto Educação Ambiental em Foco nas escolas*

Atividades desenvolvidas em todas as escolas do Projeto
<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de formação continuada; - Oficinas sobre implantação e execução de hortas; - Oficinas sobre questões socioambientais, qualidade de vida e segurança alimentar; <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de campo no entorno da escola; - Participação de atividades escolares no calendário da escola; - Trabalho de campo no campus de Seropédica e campus de Nova Iguaçu da UFRRJ; <ul style="list-style-type: none"> - Instalação da Estação meteorológica; - Monitoramento das condições climáticas. - Construção da Horta escolar como espaço educativo

Fonte: Santos, Queiroz e Cardoso, 2023

Dentre as atividades realizadas destacamos: cursos de formação continuada; oficinas sobre implantação e execução de hortas; monitoramento das condições climáticas visando trabalhar com os riscos climáticos, entre outros.

Todas as atividades desenvolvidas contribuem com reflexões e práticas que possibilitem transformações sociais, especialmente em comunidades vulneráveis, através da parceria imprescindível entre universidade e a escola. Essas ações são imprescindíveis na melhoria da qualidade do ensino-aprendizado nas escolas envolvidas através da Educação Ambiental, visando diminuir as disparidades e diferenças geradas durante a pandemia.

De acordo com Santos, Queiroz e Cardoso (2023), a chegada do projeto “Educação Ambiental em foco: Estabelecendo parcerias entre a Universidade e a Escola visando a melhoria do ensino-aprendizagem e o processo formativo do professor” nas 04 escolas envolvidas tem sido muito produtiva para as duas realidades envolvidas, Escola e Universidade. Nesta direção, sobressai a importância de trabalhar a Educação Ambiental junto com o ensino de Geografia nas escolas visando preparar os indivíduos perante os problemas socioambientais atuais contribuindo na busca de ações e soluções eficazes. Assim percebemos que o projeto está extrapolando os muros da escola e da universidade criando verdadeiras pontes com a comunidade do entorno (percebida através da participação de pais dos discentes pintando o muro da escola, construindo a horta escolar, entre tantas outras ações).

Nesse contexto, a pesquisa está conseguindo promover ações interventoras e inovadoras nas diferentes áreas do saber da educação básica e do Ensino superior, trazendo como temática norteadora a educação ambiental, buscando ações que apoiam a melhoria da qualidade do ensino-aprendizado, e o aprimoramento do processo formativo do professor (tanto na sua formação inicial quanto no processo da formação continuada), por meio da interação entre a escola, a universidade e a comunidade.

Percebemos ao longo da pesquisa que nossas reflexões e práticas possibilitaram transformações sociais, especialmente nessas comunidades tão vulneráveis social-econômica-ambientalmente, despertando e sensibilizando para a importância da temática, auxiliando para o reconhecimento da realidade no qual estão inseridos. Conhecendo o lugar e sua dinâmica, bem como suas problemáticas. Visando auxiliar

na tomada de decisões e ações possam ajudar na diminuição das vulnerabilidades encontradas e uma melhor resiliência aos problemas vivenciados.

Assim, acreditamos que a Educação Ambiental crítica e a sustentabilidade possibilitem a sensibilização para uma alimentação mais saudável e justa seja um o caminho fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizado desenvolvido nas escolas.

4. Considerações finais

A pesquisa conseguiu integrar diferentes sujeitos e espaços para o desenvolvimento de ações que visam a educação para a sustentabilidade. Destaca-se a importância da educação para a sustentabilidade, pois procura estimular o pensamento crítico sobre o consumo dos recursos naturais, repensar as relações da sociedade com o meio ambiente, propiciar ações educativas mais inclusivas e equitativas, além de promover oportunidades de aprendizagens que possam transformar alunos e comunidades para serem mais ativos em escolhas sustentáveis.

Para isso, trabalhar com temáticas práticas de ações e atividades que envolvem a sustentabilidade em contextos educativos, como foram realizados nas escolas envolvidas nos municípios de Nova Iguaçu/RJ e Paty do Alferes/RJ, no ensino formal, possibilita explorar condições apropriadas para a aprendizagem vinculada a valores coletivos, integrativos e que reforçam escolhas mais sustentáveis, contribuindo no ensino de conteúdos específicos e na formação crítica, ecológica e de cidadania planetária.

Bibliografía

- Borges, L. (2023). *Mapa localização das escolas do Projeto Educação em Foco UFRRJ – FAPERJ*. Nova Iguaçu: UFRRJ/FAPERJ.
- Carvalho, I. C. M. (2008). *Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico* (4a ed.). Cortez.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (57a ed.). Paz e Terra.

- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (71a ed.). Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. Editora Peirópolis.
- Guimarães, M. (1999). Armadilha paradigmática na educação ambiental. Em F. Gutiérrez & C. Prado (Eds.), *Ecopedagogia e cidadania planetária* (pp. [páginas específicas se disponíveis]). Cortez.
- Guimarães, M. (2000). *Educação ambiental: Temas em meio ambiente*. Editora da Unigranrio.
- Guimarães, M. (2004). *A formação de educadores ambientais*. Papirus.
- Matarezi, J. (2005). Estruturas e espaços educadores: Quando espaços e estruturas se tornam educadores. Em L. A. Ferrado Júnior (Ed.), *Encontros e caminhos: Formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores* (pp. [páginas específicas se disponíveis]). MMA, Diretoria de Educação Ambiental.
- Rodríguez Domenech, M. Ángeles. (2023). La educación geográfica ante los desafíos mundiales del Siglo XXI. *Didáctica Geográfica*, (24), 11-14. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/690>
- Rodríguez-Domenech, M.Á. Medium-Sized Cities Facing the Demographic Challenge in Spain's Low-Density Regions through Citizen Participation Projects. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 5303. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095303>
- Santos, C. (2023). *Educação Ambiental Sustentável na CONAE 2024*. Queimados: CONAEE (mimeo).
- Santos, C., Cardoso, C., & Queiroz, E. D. (Eds.). (2023). *Um projeto muitas vivências: A educação ambiental, o processo do ensino-aprendizado em sala de aula e formação de professores*. Anais do XV ENANPEGE. Campina Grande: Realize Editora. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/93845>. Acesso em: 02/02/2024 11:12.

PARTICIPACIÓN CIUDADANA: CONOCER EL BARRIO PARA INTERACCIONAR UN INSTITUTO DE SECUNDARIA CON SUS RESIDENTES

Juan Ramón Durá Ballester

IES Orriols

DOI: <https://doi.org/10.14679/3595>

Introducción

Cuando planteé la realización de este proyecto educativo abordé diversas cuestiones. La primera evidentemente era que es el barrio de mi puesto docente de trabajo, pero también observe que detrás de todos aquellos aspectos no positivos que tenía el barrio de Orriols de la ciudad de Valencia, era dar a conocer toda una serie de experiencias interesantes desde el punto de vista social, ambiental, alimentario y de la participación ciudadana nada desdeñables. Mi tercera motivación fue la cuestión de superar los conocidos prejuicios que existen en todas las esferas de la vida y en particular, en este barrio. Son ideas preconcebidas que necesitan estudiarse y por ello, investigué en el currículum de tercero de ESO de geografía e historia de la *Comunitat Valenciana* y apareció este criterio de evaluación del bloque 3 del llamado espacio humano:

“BL3.5 Delimitar los desequilibrios territoriales y la dimensión espacial de las desigualdades sociales en cuanto al desarrollo humano y aplicar dichas nociones al análisis de hechos de la actualidad relatados por los medios de comunicación considerando su posible sesgo informativo”.

Cierto, cuando alguien busca en el navegador de internet el barrio de Orriols de la ciudad de Valencia aparece siempre una visión negativa de este lugar demostrado en la gran cantidad de noticias de delincuencia, robos, detenciones, vulnerabilidad de sus

habitantes y que aparece reflejado en la imagen 1. De esta manera, la última información que podemos encontrar fue la noticia en un periódico regional valenciano de una redada de la Policía Nacional en un local del barrio de Orriols con fecha del 5 de diciembre de 2023 como se puede apreciar en la imagen 1.

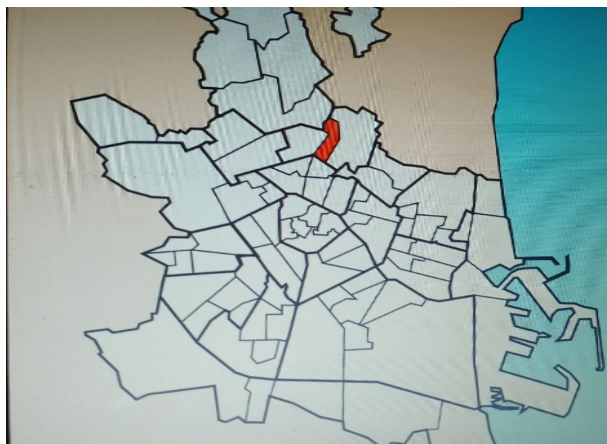
Imagen 1. Foto en el periódico Las Provincias de una redada policial



La participación ciudadana ha ido incorporándose como una competencia prioritaria en el desarrollo de la educación secundaria. La interacción de los centros escolares con los barrios en que están insertos son una oportunidad para redescubrir los espacios ciudadanos y problemas vecinales. En este sentido, el IES Orriols presenta un proyecto sobre cuestiones ambientales y sociales en su relación con la identidad y los problemas del barrio, pero ante partimos de que es Orriols.

1. ¿Qué es Orriols? Contexto y situación

Se trata de una antigua alquería islámica que dependió de un monasterio para convertirse en un municipio hasta 1882 en que fue anexionado a la ciudad de Valencia. Es un barrio con una población en 2022 de 16.750 habitantes del norte de la ciudad como se puede observar en la imagen 2 perteneciente al distrito de Rascanya junto con los barrios de Torrefiel al oeste y Benimaclet al este.

Imagen 2. Localización de Orriols dentro de Valencia

Es en la década de 1960 cuando el barrio sufre su explosión demográfica y la evolución de la población en los últimos años ha sido la siguiente que se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Evolución demográfica del barrio orriols-rascanya de la ciudad de Valencia

1991	1996	2001	2011	2012	2013	2015	2016	2018	2019	2020	2021
17.726	16.638	16.086	17.261	17.001	16.594	15.944	16.099	16.298	16.423	16.818	16.743

En los años ochenta comienzan a construirse las primeras dotaciones públicas en un barrio, hasta entonces sin servicio. Siendo que el conjunto del barrio está colmatado se emplean solares perimetrales para la construcción de dichos servicios públicos. A finales del siglo XX comienza la ejecución del PAI de Orriols, instrumento de planeamiento que desarrolla la urbanización de la bolsa de huerta existente entre Orriols y Benimaclet. En esta intervención se incluye el parque de Orriols, un jardín de 40.000 m² que sirve de zona de recreo para los vecinos del saturado barrio.

Con el paso de los años se produce un cambio demográfico y es que los vecinos provenientes de la inmigración interior que llegaron al barrio en los años sesenta abandonan sus viviendas trasladándose a otras zonas de la ciudad. Estos inmuebles vacíos pasan a ser ocupados por migrantes procedentes, principalmente de Sudamérica y África.

Este cambio poblacional ha llevado a que Orriols sea uno de los barrios de Valencia con mayor población extranjera con casi la mitad de la población y que le da ese carácter tan peculiar de multiculturalidad como se puede ver en la tabla 2. En el IES Orriols países como Honduras, Ecuador, Venezuela, Colombia y Marruecos los países de procedencia con más presencia en el centro.

Tabla 2. Datos de inmigración del barrio de Orriols-Rascanya

	Total	U n i ó n Europea	Europa sin UE	África	Norteamérica	A m é r i c a central	América del sur	Asia
Orriols	4.548	564	296	989	20	420	1.423	836
Rascanya	9.84 %	1627	792	1850	56	863	3.074	1.584
Porcentaje	47,9 %	34,7 %	37,4 %	53,5 %	35,7 %	48,7 %	46,3 %	52,8 %

2. Asociación de vecinos y vecinas barrio de Orriols-Rascanya

La educación nunca puede dar la espalda a la sociedad y menos en una situación de fragilidad social que presenta Orriols por lo que es necesario la puesta en marcha de proyectos sociales educativos y para empezar esta árdua tarea realicé una entrevista a la presidenta de la Asociación de vecinos y vecinas barrio Orriols-Rascanya que es Mari Carmen Barceiro Ruíz. Me habló de una organización sin ánimo de lucro que intenta mejorar la convivencia en el barrio a través de exposiciones, talleres, cursos y actos lúdicos intentando involucrar al grupo de vecinos y vecinas de la localidad.

Es la Asociación de vecinos y vecinas de Orriols un punto de reunión, de intercambio de ideas como también de manifestación y protesta ante la falta de acondicionamiento urbanístico del barrio y que era evidentemente muy acuciante en esta parte de la ciudad de Valencia. Fue esta asociación la que inauguró un camino de tradición de reivindicación y protesta de este barrio en los últimos años y acompañada de otras organizaciones que después comentaré para trabajar por el barrio.

Imagen 3. Local de la Asociación



Hay que destacar la presencia de las mujeres en esta asociación porque los hombres iban y venían mientras que eran ellas, las que permanecían al darse más cuenta de los diferentes problemas del barrio ya que se encargaban de la compra y mercados, de los hijos, de las casas y también evidentemente de donde estudiaban sus hijos. Trabajando, además, en empleos precarios e inestables (estando limpiando la mayoría) y que cuando se casaban habían de dejar su trabajo. A este respecto, se propuso la existencia de un feminismo “visible” (en palabras de la presidenta de la asociación) porque hablamos de mujeres que se encargaba de todo, veían todos los problemas del barrio y no podían seguir sus planes profesionales o de realización personal.

El barrio presentaba unos porcentajes altísimos de inmigración del interior a partir de 1960 en esta primera época al ser una zona barata para vivir por lo que modificó sustancialmente la lengua de este barrio que pasó a ser el castellano en una zona que originariamente era valenciano parlante tanto en su etapa de municipio independiente como también después de esa fecha. Este hecho hizo que desde la Asociación de vecinos y vecinas se planteara la creación de cursos de valenciano para toda aquella población castellano parlante que era ya claramente la mayoría que venía de fuera y pudiera aprender. En efecto, la situación lingüística había dado un vuelco por el efecto de la inmigración y sólo una minoría de la población del barrio seguía siendo valenciano parlante.

Destacar que antes del llamado éxodo rural de las provincias castellanas, andaluzas y aragonesas de los años sesenta a los años setenta se produjo una primera llegada

de familias de presidiarios excombatientes republicanos que estaban en la antigua cárcel cercana de San Miguel de los Reyes a partir de 1939 que fue a su vez el antiguo Monasterio de San Miguel de los Reyes.

Era un barrio complejo en una situación socioeconómica difícil y bajo nivel adquisitivo de una gran parte de la mayoría de la población y en una situación de riesgo altísimo de exclusión social con altas tasas de paro. Las demandas de la Asociación se reflejaron en las quejas por la inexistencia fue la construcción de un polideportivo o una piscina como ante el número elevado de viviendas con la famosa aluminosis ya que la gran parte del barrio está construida con este cemento aluminoso.

Cierto, la llamada fiebre del hormigón que se manifiesta especialmente en las viguetas de forjados de los edificios por el cual, el hormigón utilizado pierde sus propiedades haciéndose menos resistente y más poroso y muy presente en la ciudad de Valencia ya que entre el año 1955 a 1969 un noventa por cien de las viviendas presentaba aluminosis. Porque era un cemento rápido y barato en una época de desarrollismo y especulación urbanística.

3. Proyectos alimentarios en Orriols-Rascanya

Por la importancia de la acequia de Rascanya y su proximidad al barrio de Orriols se empieza a considerar la posibilidad de que el nombre de Rascanya fuera añadido al nombre oficial de la Asociación de vecinos y vecinas del barrio de Orriols y que ocurrió en 1989. Y es a partir de ahí cuando se empieza a organizar charlas de alimentación saludable y de ir a pasear a la huerta cercana de Orriols regada por la acequia histórica y de origen árabe de Rascanya.

Posteriormente, en el año 2008 se puso en práctica el proyecto *de l'horta d'Orriols: passat, present i futur (la huerta de Orriols: pasado, presente y futuro)*, con un enfoque claramente interdisciplinar desde la poesía, la literatura, historia y la geografía de recuperación de las señas de identidad del barrio y se organizó la lectura de la obra *La Barraca* de Blasco Ibáñez que la escribió aquí mientras estaba escondido y quedó como recuerdo el famoso local "Casa copa".

Por otra parte, también se organizan visitas al IES Orriols por parte de los diferentes colectivos y asociaciones como se puede en la imagen 5. Se ha de destacar la existencia del proyecto de la *Xarxa d'escoles per l'horta* que es un grupo de docentes que difunde los valores de l'Horta i la importància de la sobirania alimentaria en un intento de acercar la huerta de Valencia a los estudiantes.

Finalmente, fue la Asociación de vecinos y vecinas de Orriols junto al departamento de agraria de la IES ORRIOLS y la Asociación de Vecinos y Vecinas del Barrio de Orriols-Rascanya, quienes empezaron campaña *Menja,t Orriols* (CÓMETE ORRIOLS) pudiéndose apreciar en el cartel de la imagen 4 para hacer un reparto periódico y gratuito de verdura ecológica cultivada por el alumnado del FP Básica de Agrojardineria y Composiciones Florales en el mismo instituto y que se distribuye entre las asociaciones y las familias del barrio coordinando la misma la asociación de vecinos.

Imagen 4. Ejemplo de cartel de venta y de donación de productos agrarios del huerto a la asociación



Para todo ello, hablamos de personas que lo necesitan y lo reclaman como condición indispensable para poder recibir los productos ecológicos agrícolas que se cultivan en el instituto. En este aspecto, se respeta mucho la privacidad y nadie se le pregunta. La tarea de la asociación es organizar el reparto de los diferentes productos agrícolas a los diferentes colectivos.

Imagen 5. Fotografía de la Asociación de vecinos y vecinas de Orriols en los huertos escolares del IES Orriols



El objetivo de este proyecto será acercar el producto fresco y saludable a las personas del barrio y poner de relevo los valores de estos productos de proximidad al mismo tiempo que se desarrollará un aprendizaje de servicio, que vinculará el alumnado socialmente con su entorno más próximo realizando acciones para mejorarlo y así como acercarse al concepto o idea de la alimentación mundial. Por otro lado también destacamos los beneficios entre la juventud de estas actividades relacionadas con el campo y el medio ambiente de cara a su crecimiento personal y profesional.

4. Asociacionismo vecinal, la educación ambiental y la huerta

Es el barrio de Orriols-Rascanya el ejemplo de un barrio con una intensa actividad vecinal con grupos de participación ciudadana además de la Associació de veïns i veïnes como fueron la existencia de “Orriols convive”, “Parados Orriols-Torrefiel” que es una asociación para la promoción sociolaboral de personas desempleadas de los barrios Orriols y Torrefiel de la ciudad de Valencia, “África en el corazón” o la “Federación Nacional Aspaym” .

En efecto, todas estas organizaciones trabajan por la mejora del entorno, defendiendo los valores de convivencia, derechos humanos y justicia social para hacer un mundo mejor y que mejor reconocimiento que la educación de las aulas y los centros escolares hagan visible esta árdua tarea.

Por otra parte tenemos un tercer pilar de este proyecto educativo y social junto a la asociación de vecinos y vecinas y la alimentación como es el respeto, admiración y el conocimiento de la huerta tan magnífica y existente alrededor del barrio de Orriols que está situada entre las localidades de Valencia y Alboraya. Esta huerta tan estupenda y rica hizo celebráramos en el IES Orriols, la realización de una charla y coloquio de la acequia de Rascanya contando con su síndico y a la vez vicepresidente del Tribunal de la Aguas de la vega de Valencia donde se recordó que la huerta es un patrimonio histórico, ambiental y cultural de Orriols frente al llamado desarrollismo de viviendas.

Un desarrollo urbanístico definido con tres palabras fundamentales que se hizo en el Orriols de la postguerra como fueron la construcción, la especulación y derroche que la asociación combate.

La función del profesorado del profesorado de geografía es la de sensibilizar y dar a conocer este mundo tradicional que se va perdiendo frente a una globalización muy presente en nuestras vidas así como, hacer valorar nuestro entorno que tenemos y el consumo de productos de proximidad.

Esta idea última impulsó entre otras cosas la idea de tener huertos urbanos en Orriols que generó mucha ilusión entre gente de todas las edades y procedencias. Es según los vecinos y vecinas, una gran oportunidad de recuperar las sabidurías, transformar tanto el barrio como la ciudad y mejorar la cooperación entre la ciudadanía y las instituciones públicas para convertir en realidad que el barrio tenga una zona verde.

5. El huerto escolar de secundaria del IES Orriols

Es precisamente un gran ejemplo los resultados obtenidos con el huerto escolar es como a través del trabajo en el huerto escolar, que ha recuperado productos

propios desde los alimentos autóctonos, han servido para la concienciación sobre la reducción de la desigualdad social, mediante la donación de alimentos a colectivos desfavorecidos y de población inmigrante.

La aspiración de crear estímulos para el aprendizaje integral del alumnado y de su formación, así como el disponer de un gran espacio no urbanizado, que eran terrenos de huerta hace cuarenta años, hizo plantear la necesidad de la creación de un huerto escolar de secundaria en el IES Orriols de la ciudad de Valencia. Además, se ha de considerar la existencia de un gran hinterland de huerta y regadíos alrededor de la ciudad de Valencia, junto a una gran riqueza de patrimonio histórico del regadío y de huertas que pocas muy ciudades lo tienen.

Este huerto escolar llamado SESCHOLHORTUS, formado con las abreviaturas de las palabras en latín como son secundaria, escuela y huerto, es coordinado desde el Seminario de Geografía e Historia; nació gracias al empeño que pusimos mi compañero de FP agraria Josep Sánchez del IES Orriols y yo mismo en septiembre de 2019 junto a algunos compañeros. Además, este proyecto está recogido en la Programación General Anual (PGA) del IES Orriols y ha tenido el apoyo del equipo directivo del centro encabezado por el director Miguel Ángel Gordo, que mostró siempre su apoyo como también la buena predisposición de la secretaria del centro Inma Cardona en el aspecto económico por el gasto de agua en el centro.

El huerto escolar es un recurso educativo muy potente y una herramienta para la observación y experimentación de diversos contenidos curriculares vinculados al conocimiento directo del medio natural. Se relaciona con los objetivos de la práctica de la geografía, la historia, la biología, las matemáticas o los idiomas, entre otros; por lo tanto, es un recurso educativo transversal. El huerto escolar también constituye, asimismo, un espacio integrador de la comunidad educativa porque pueden coincidir alumnado de diferentes características junto a profesorado de distintos tipos y el entorno del centro.

El huerto escolar puede trabajar algunos elementos que desconocen los más jóvenes, como la agricultura y ganadería ecológica, la alimentación saludable, la procedencia de los alimentos, el comercio de proximidad, los hábitos de consumo más saludables y sostenibles, el consumo responsable y el respeto al medio ambiente. Las posibilidades pedagógicas de este tipo de huerto son muy amplias, siendo una forma

de incluir la educación ambiental dentro de la educación formal. Y es en este aspecto, donde entra la llamada *educación ambiental*, la cual, debe ser la herramienta con la que promueve una respuesta educativa a la crisis ambiental del presente. Además, con estas actividades desarrollamos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Asimismo, la educación ambiental contribuye a construir una relación de nuestra sociedad con el medio más justa, respetuosa y sostenible. Con el huerto escolar se trabaja con el alumnado los procesos graduales frente a la cultura de la inmediatez de nuestros jóvenes.

Un ejemplo de los resultados obtenidos es como a través del trabajo en el huerto escolar, que ha recuperado productos propios desde los alimentos autóctonos, han servido para la concienciación sobre la reducción de la desigualdad social, mediante la donación de alimentos a colectivos desfavorecidos y de población inmigrante.

6. Propuesta didáctica social y ambiental del alumnado del barrio de Orriols-Rascanya

Tabla 1. Contenidos, criterios de evaluación y competencias de la actividad social

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS
Movimientos migratorios actuales en España, en Europa y en el mundo. Factores de las migraciones. Sus consecuencias demográficas, sociales, económicas y culturales en las zonas de salida y en las zonas de llegada.	BL3.3. Explicar los movimientos migratorios y sus consecuencias de carácter demográfico, económico y político a partir del estudio de ejemplos aparecidos en los medios de comunicación y mostrar la interconexión entre regiones que generan dichos desplazamientos mediante mapas de flujo donde se representen las direcciones y la magnitud de la migración.	Competencias sociales y cívicas Competencias de aprender a aprender

Procesos de cambio y conflictos sociales. Diversidad social y cultural. Desigualdades sociales y económicas en diferentes escalas. Procesos de integración social.	BL3.4. Debatir sobre algunos problemas demográficos actuales y argumentar la validez de las políticas demográficas desarrolladas para resolver dichos problemas a partir del análisis de sus efectos descritos en informes institucionales adaptados al nivel del alumnado.	Competencias sociales y cívicas Competencias de aprender a aprender
Procesos de cambio y conflictos sociales. Diversidad social y cultural. Desigualdades sociales y económicas en diferentes escalas. Procesos de integración social.	BL3.5 Distinguir diferentes paisajes urbanos como resultado de su diversa funcionalidad en el proceso de urbanización mediante la observación directa y el análisis de imágenes y justificar la importancia de la ciudad en la organización de territorios concretos.	Competencias sociales y cívicas Competencias de aprender a aprender
La expansión urbana actual en España, Europa y el mundo. Localización de las principales aglomeraciones urbanas. Crecimiento de las ciudades y procesos de ocupación del espacio rural. Transformaciones paisajísticas		
Problemas sociales actuales relacionados con el funcionamiento de las ciudades: el abastecimiento creciente de productos y servicios, la falta de equipamientos y la segregación social.		
Políticas urbanas y actuaciones actuales para mejorar la calidad de vida y solucionar los problemas derivados del crecimiento de la población en las ciudades. Contribución activa al mantenimiento del medio ambiente		

Son los estudiantes de 3º de la ESO A y B los que han realizado una encuesta acerca de la problemática social y ambiental con propuestas a problemas vecinales. Estas han sido compartidas con la presidenta de la asociación de vecinos del barrio llegando a una actuación conjunta acorde con el contenido curricular del manteni-

miento de la humanidad y la alimentación mundial en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La sesión de la clase la empiezo a prepararla comunicando al alumnado la actividad como se observa en la imagen 6 y se divide entre una primera actividad donde el alumnado de tercero de ESO dividido en grupos, elabora una lista con los aspectos positivos del barrio, los problemas ambientales y sociales del barrio para exponerlos en clase y finalmente, las propuestas de posible solución. En la segunda actividad el alumnado va comunicando sus propuestas sin repetir interactuando con la presidenta de la Asociación de vecinos y vecinas del barrio de Orriols-Rascanya Maica Barceiro para canalizar las propuestas por si son viables o no como para también destacar los aspectos positivos.

Se ha destacar que en esta actividad casi todo el alumnado empezó partiendo de propuestas del estilo de más policía, más vigilancia o cámaras. Pero a medida que iba avanzando la clase al alumnado comprendió tanto por ellos mismos como por la presidenta que las propuestas de más educación, más información o talleres como trabajo cooperativo para aquellas personas que no hagan cosas correctas y el seguimiento profesional de trabajo social o psicológico. Toda esta información fueron recogidas en la tabla 2 en cuestiones sociales como las ambientales en la tabla 3.

Imagen 6. Preparación de la clase con la presidenta de la Asociación del barrio Orriols-Rascanya



Tabla 2. Aspectos sociales del barrio de Orriols por parte del alumnado

Aspectos positivos	Aspectos sociales a mejorar	Propuestas de solución
Dotación importante en servicios en el barrio	Demanda de un retén de policía en Orriols	Quejas a la administración
	Venta y consumo de drogas	Más actuaciones policíales contra los traficantes Más información y concienciación
Parece un pueblo en algunas zonas	Falta de vivienda	Alquileres baratos de los pisos del llamado banco malo
	Violencia y reyertas en algunas calles	Policía nacional Trabajos cooperativos
	Robos	Fomento del empleo Trabajos cooperativos
Rehabilitar algún edificio como la actual Biblioteca	Edificios que necesitan reformas y rehabilitaciones	Propuestas y programas para rehabilitar edificios
Centro comercial cercano	Poco consumo en el pequeño comercio	Más énfasis para consumir en el pequeño comercio
	Oscuridad en algunas zonas que contribuye a evitar delitos sexuales	Más iluminación Más información charlas y educación sexual
Multiculturalidad que aporta riqueza cultura junto a una socialización e integración importante		
Mucha población joven que puede llegar a ser activa y así rejuvenecer la población		

Tabla 3. Comentarios ambientales del alumnado

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Propuestas de resolución
Existencia de bastantes parques y jardines valorandolo muy positivamente por ser también espacios de adolescencia.	Suciedad en las calles	Más empleados de limpieza y limpieza de calles Concienciación a la población para que no se ensucie
	Mascotas y sus molestias	Educar a sus propietarios Denuncias
	Contaminación acústica y música alta	Menos egoísmo, educación y concienciación
Es una tierra fértil	Frutas que caen al suelo	Servicio de jardinería-limpieza
	Vegetación seca por falta de agua y frutas que en el suelo	Más servicios de jardinería y para que rieguen y limpien
	Fumadores y sus molestias	Cabinas para fumadores

Respecto al huerto escolar y el tema de la agricultura se puede desarrollar la tabla 4.

Tabla 4

Contenidos del currículum	Criterios de evaluación	Competencia
Los sectores económicos y la formación de espacios geográficos (agrarios, industriales y turísticos): elementos, funcionamiento, procesos de cambio, transformaciones espaciales y paisajes característicos. Tendencias actuales y perspectivas de futuro.	BL3.1. Explicar la localización de las principales zonas productoras y consumidoras de recursos naturales, productos agrarios y manufacturados y situarlas en su contexto geopolítico considerando diferentes escalas de análisis y el uso de mapas y datos estadísticos	Competencia social y cívica
Localización y características de las principales zonas productoras y consumidoras de recursos naturales, productos agrarios y manufacturados, y de servicios, así como de los focos de actividad económica en la Comunitat Valenciana, en España, en Europa y en el mundo	BL3.3. Relacionar las actuaciones de los agentes sociales y políticos sobre el espacio geográfico con la necesidad de satisfacer las necesidades sociales básicas (alimentación, vivienda, desplazamiento y ocio) y seleccionar ejemplos de cómo esos comportamientos e intereses tienen consecuencias ambientales y socio-económicas en el contexto de una economía de mercado, para comprender mejor los procesos económicos y políticos más relevantes.	Competencia social y cívica
	BL3.6. Estimar el grado de idoneidad de las políticas sociales, económicas o territoriales en cuanto a su capacidad para generar conflictos políticos, desigualdades sociales y problemas medioambientales, adoptando una actitud crítica y elaborar propuestas basadas en el respeto a los derechos humanos y el desarrollo sostenible.	Competencia social y cívica Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Por otra parte, desarrollamos la tabla 5 de la agricultura, el poblamiento y la alimentación.

Tabla 5

Saberes básicos	Actividades
Factores físicos y humanos que explican la diversidad y la localización de la agricultura	Distinguir los diferentes tipos de secano y regadío existentes en el huerto: el trigo, la cebada, la avena en y p y por otro lado las verduras o las hortalizas.
La soberanía alimentaria y el comercio justo	Definición y caracterización del alimento Ventajas y desventajas del producto
La población rural	Análisis en clase trabajando conceptos como municipio, pedanía, pueblo o ciudad,
Técnicas y sistemas de cultivo según la variedad de productos	Cómo se cultiva y la variedad de productos, orografía, meses de preparación.
Los tipos de agricultura	Sistema de riego: secano o regadío

Bibliografía

- Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles (Ed.). (2007). *Congreso de la AGE en Valencia: Competencias para la educación ciudadana* (p. 37).
- García, P. L. del C. (2012). *Diseño de actividades transversales en los temas de Educación ambiental en la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria Diurna* (Tesis de licenciatura, Ciudad Universitaria). México DF.
- Durá Ballester, J. R. (2022). El professorat com agent de canvi als horts escolars. En D. García Monteagudo, N. Palacios Mena, L. A. Rodríguez Pizzinato, & C. Fuster García (Coords.), *La enseñanza de problemas* (pp. 99-114). [ISBN 978-84-18047-88-6].
- Durá Ballester, J. R. (2022). El huerto escolar en la educación formal. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 109, 64-70.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA À LUZ DE PAULO FREIRE, NA HORTA DA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE GUARAPUAVA -PR/BRASIL

Cecilia Hauresko

Universidade Estadual do Centro-Oeste

DOI: <https://doi.org/10.14679/3596>

Introdução

O trabalho apresenta as ações realizadas na Horta da Penitenciária Estadual de Guarapuava (PEG), pelos estagiários do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, de Guarapuava no estado do Paraná (Brasil).

O interesse em realizar esse trabalho surgiu quando tomou-se conhecimento que parte das pessoas privadas de liberdade integradas no Projeto de Extensão “Semear e (re) socializar: trabalho e educação na horta agroecológica da Penitenciária Estadual de Guarapuava”, não eram alfabetizadas. Neste sentido, o objetivo do trabalho foi contribuir no processo de alfabetização, em curso, nesta unidade prisional na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, somando forças com atividades educacionais tendo como diretriz o Método Paulo Freire de Alfabetização. As ações tinham como objetivo contribuir para uma efetiva ressocialização das pessoas privadas de liberdade que lá estavam.

Compreendemos que a educação dentro das penitenciárias tem várias funções: a de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, fazer com que utilizem o tempo de forma proveitosa, propiciar a esses indivíduos oportunidade de acesso a conhecimentos, e contribuindo dessa e de diferentes formas para sua ressocialização e cidadania.

1. A escolha do Método Paulo Freire

Paulo Freire, nomeado Patrono da Educação Brasileira desenvolveu (1963) um método de alfabetização baseado nas experiências de vida das pessoas. Freire, pela primeira vez, fez diferença na vida das pessoas analfabetas em Angicos, cidade do Rio sertão do Rio Grande do Norte. (Fonseca; Ferreira, 2021). Contrário àquela alfabetização utilizando cartilhas, que ensinava utilizando frases como “Eva viu a uva”, trabalhou com palavras geradoras tomando por base a realidade do cidadão. Pode-se exemplificar essa forma de ensinar da seguinte forma. Um educando que trabalhava em uma fábrica de artefatos para construção aprenderia “tijolo”, “pedra”, cimento”. Um agricultor, “foice” “cana”, “terra”, “colheita” entre outras palavras que faziam parte do seu cotidiano. A partir da decodificação fonética dessas palavras, ia se construindo novas palavras e ampliando a quantidade de palavras de domínio dos educandos.

Para Freire (1967), o educando tem a chance de se conhecer no mundo cultural, de codificar e decodificar as palavras geradoras, que são criadas a partir de diálogos entre educando e educadores. Nessas ocasiões, ocorre a troca de experiências, ou seja, a formação do “universo vocabular”. Para Brandão (1981), este método tem como objetivo ensinar e aprender a ler e a escrever, considerando a história, o trabalho, a cultura e a educação para ser humano como uma prática de liberdade. Isso significa aprender a escrever a própria história, a transmitir um entendimento de que alfabetizar é conscientizar.

O Cronograma de ações do Projeto consistiu em:

Realização pelos acadêmicos(as), do 3º ano da Graduação em Geografia Licenciatura, do Curso de Educação à Distância (EaD) *Como Alfabetizar com Paulo Freire*, promovido pelo Instituto Paulo Freire (2022). Foram acompanhadas 16 videoaulas, divididas em 2 módulos de 8 videoaulas cada. A ideia de se inscrever neste curso e realizá-lo em sala de aula, foi justamente porque este é um Curso que tem por objetivo, oferecer formação inicial para pessoas interessadas em aprender e/ou aprimorar práticas alfabetizadoras junto a jovens, adultos e idosos, na perspectiva do método, da metodologia e da filosofia de Paulo Freire, para atuar de forma crítica, social e emancipatória, enquanto alfabetizadores.

Findo o Curso, foi feito o Planejamento e Elaboração das atividades: Após, os estagiários foram até a PEG, para junto com as pessoas privadas de liberdade realizar atividades a partir de temas geradores tendo como foco a Horta Agroecológica da Unidade Prisional. O intuito era contribuir para a alfabetização de parte dos participantes, com a total colaboração de todos, nos Círculos de Cultura, iniciados por Paulo Freire no Brasil na década de 1960 (Marinho, 2014).

Com base em Dantas e Linhares (2014), os Círculos de Cultura têm como princípios metodológicos o respeito pelo educando, a conquista da autonomia e a dialogicidade. A metodologia dos círculos de cultura sistematizados por Freire, podem ser didaticamente estruturados em três momentos:

A Investigação do universo vocabular, do qual são extraídas palavras geradoras. Essa imersão permite ao educador interatuar no processo e isso vai ajudá-lo na definição do seu ponto de partida que se traduzirá no tema gerador geral, vinculado a ideia de interdisciplinaridade e de promover a integração do conhecimento e a transformação social.

A Tematização, quer dizer,

o processo no qual os temas e palavras geradoras são codificados e decodificados buscando a consciência do vivido, o seu significado social, possibilitando a ampliação do conhecimento e a compreensão dos educandos sobre a própria realidade, na perspectiva de intervir criticamente sobre ela. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida (Dantas; Linhares, 2014, s.p.).

A Problematização corresponde ao momento decisivo da proposta e busca superar a visão ingênua por uma perspectiva crítica, capaz de transformar o contexto vivido (Dantas; Linhares, 2014, s.p.). A ação de problematizar em Paulo Freire confere ênfase no sujeito prático que debate os problemas que surgem da observação da realidade com todas as suas contradições, buscando explicações que o ajudem a transformá-la. O sujeito também se transforma na ação de problematizar e passa a identificar novos problemas na sua realidade. Nesse sentido, a problematização surge como momento pedagógico, como práxis social, como manifestação de um mundo refletido com o conjunto dos atores, permitindo a formulação de conhecimentos com base na vivência de experiências significativas (Dantas; Linhares, 2014)

Em síntese, a metodologia de estudo se apresenta através de uma abordagem qualitativa, sustentada por uma pesquisa bibliográfica sobre o método Paulo Freire de alfabetização de jovens e adultos, leitura e estudo dos materiais listados no item referências, a realização do Curso de Educação à Distância, e por fim, o planejamento de todas as ações.

2. Síntese das ações desenvolvidas com as pessoas privadas de liberdade na PEG: Universo Vocabular, Tematização

Apresenta-se o Quadro 1, no qual estão sistematizadas as atividades realizadas na Horta Agroecológica pelos acadêmicos estagiários e as pessoas privadas de liberdade da Penitenciária.

Quadro 1. Atividades desenvolvidas na PEG pelos estagiários do Curso de Geografia da UNICENTRO.

ETAPAS	ATIVIDADE	EQUIPE
1. Levantamento do universo vocabular dos participantes em Círculo de Cultura	<p>“Estudar o contexto”.</p> <p>1.1 Estabeleceu-se um diálogo com os participantes sobre a Horta e o Cotidiano, para identificar quais palavras (para eles) melhor os definiam.</p> <p>1.2. Registrou-se o vocabulário utilizado neste ambiente cultural que serviu de base para todas as ações que foram realizadas, com ajustes necessários.</p> <p>1.3. Após o levantamento e seleção de palavras, foram concebidas as palavras geradoras e programadas as atividades de alfabetização, com envolvimento de todos.</p>	Educadora (Coordenadora do Projeto) educadores (estagiários) e os educandos

2. Tematização - Registro das palavras geradoras -	2.1 A segunda fase consiste na escolha das palavras geradoras, selecionadas do universo vocabular registrado. 2.2 Essa escolha obedeceu a critérios de seleção, tais como: dificuldades fonéticas, ou seja, com menor dificuldades de pronúncia. 2.3. Codificação e Decodificação das palavras. Leitura, escrita, desenhos, oralidade.	
3. Problematização - Criação de situações existenciais	3.1 Estas mesmas situações são situações de desafio ao grupo com quem trabalhou-se, pois apresentam problemas que devem ser decodificados e compreendidos pelos sujeitos participantes	
4.Criação de fichas-roteiro	Nesta etapa também foram criadas fichas-roteiro de forma a auxiliar os educadores no trabalho que desenvolviam	
5.Realização de fichas	Consiste na decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.	
6. Avaliação e Encerramento das Ações	Etapa de Despedida do Grupo de Educadores e Educandos. Um dos momentos de aprendizado para a profissão e para a vida na sua amplitude. São momentos que marcam a nossa voz, nos olhos, nossa pele e nossas mentes.	

Figura 1. Círculo de Cultura e registro do Universo Vocabular.



Fonte: Banco de Imagens da Disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia, 2022

No momento da Investigação do Universo Vocabular (Figura 1) buscou-se ao dialogar sobre a Horta e o Cotidiano dos Sujeitos, construir uma relação das palavras de uso corrente, entendida como representativa na definição daquele espaço e do cotidiano (seus sentimentos, expectativas, sensações Figura 2) dessas pessoas no seu território diário, ou seja, um estudo da realidade. Este momento permitiu o contato mais aproximado com o mundo vivido, a linguagem, as singularidades nas formas de falar, de sentir dessas pessoas, as expectativas enfim, as suas experiências de vida no local.

Figura 2. Momentos de troca de expectativas



Fonte: Banco de Imagens da Disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, 2022.

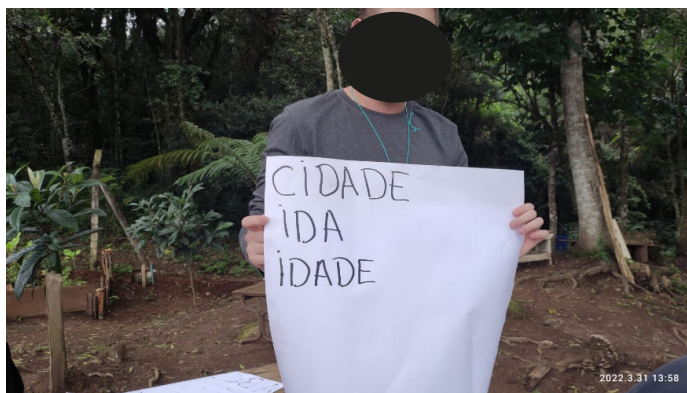
Figura 3. Seleção das palavras geradoras (codificação e decodificação).



Fonte: Banco de Imagens da Disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, 2022.

De acordo com Linhares e Dantas (2014), a codificação pode se dar por imagens expressas de várias formas – desenho, fotografia, imagem viva (Figura 3), que por sua vez suscitam novos debates. O grupo, após selecionadas as palavras, realizou a codificação e a decodificação e em seguida dialogou com os educandos sobre essas palavras que promoviam os temas para as próximas ações. Sempre, partiu-se da compreensão de que cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica, dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte.

Figura 4. De uma palavra extraem-se outras.



Fonte: Banco de Imagens da Disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, 2022.

Figura 5. Construção da Arvore de desejos – Expectativas dessas pessoas privadas de liberdade.



Fonte: Banco de Imagens da Disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, 2022.

Figura 6. Sonhos e Expectativas.



Fonte: Banco de Imagens da Disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, 2022.

3. Textos elaborados pelas pessoas privadas de liberdade da PEG

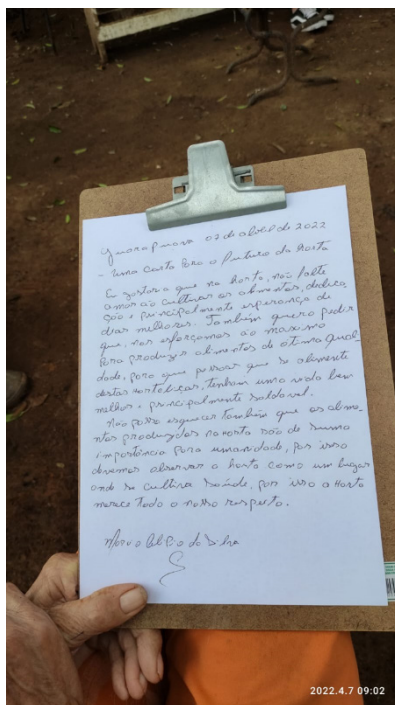
Os não-alfabetizados construíram seus relatos oralmente e seus textos verbalizados foram codificados pelos estagiários.

Quadro 2.

“Gosto muito de participar da horta.. aprendendo muito como cultivar produtos orgânicos pois meu trabalho antes era bem diferente, trabalhava em uma lavoura de grande porte que utilizava muito agrotóxico”.	“comecei participar da horta consegui com o trabalho na terra respirar melhor...os dias passam mais rápido”.
“não sabia muito sobre a agricultura orgânica porque trabalhava com corte de madeira e plantio de pinus.”	“A saúde melhorou muito quando vim pra horta”
“tinha falta de ar e depois da ida a horta a saúde teve uma grande melhora.”	

Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado em Geografia I, 2022

Figura 7. Texto elaborado no momento do Encerramento das Atividades.



Fonte: Banco de Dados da Disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia – 2022.

4. Considerações finais

Partiu-se do entendimento de que se aprende e se ensina, uns aos outros, e que, os estudos e as ações concluídos foram acrescidos de novos conhecimentos e saberes. Nos relatos os participantes afirmam que as ações contribuíram na reconstrução da identidade, da cidadania e da dignidade deles, pessoas privadas de liberdade. Paradoxalmente, promoveu-se ações de educação na perspectiva de Paulo Freire, como prática da liberdade, dentro de uma prisão.

A avaliação das ações feitas pelos educandos e educadores e a análise dos educadores do material desenvolvido e a participação dos educandos mostrou a importância do método de alfabetização de Freire como uma proposta pedagógica que foi muito além do processo de alfabetização ao possibilitar tempo-espço para

despertar a criticidade, e acredita-se fez com que se sentissem melhor preparados para quando for “cantada a liberdade”, frase proferida pelos agentes penitenciários quando estes cumprem a pena e ganham a liberdade.

Os educadores (estagiários do Curso de Geografia, futuros professores), em seus relatos por ocasião do momento de avaliação das ações afirmaram que o método de alfabetização de Freire, até então nunca colocado em prática, como inovador para a formação deles, ao provoca-los a repensarem as suas práticas possibilitando aos mesmos adotarem estratégias diversas de ensino que permitam aos sujeitos da EJA terem, além dos conhecimentos escolares, o conhecimento de mundo e se construírem enquanto sujeitos críticos, autônomos e cidadãos em um mundo que, os privou de estudar e lhes negou o direito a cidadania.

A proposta uniu atividades laborais e educacionais, quer dizer, transformou-se uma horta em um espaço de produção de alimentos, educação e em uma rica experiência de alfabetização de adultos, visando além do desenvolvimento de práticas agrícolas sustentáveis, novos aprendizados e habilidades.

Contribuiu para o ganho de outras liberdades que são alcançadas com o aprender a saber e fazer, como alerta Paulo Freire.

Tratou-se de reafirmar que a valoração não pode ser atribuída apenas aos produtos, aos alimentos cultivados mas, também ao processo de in(formação) tanto das pessoas privadas de liberdade, quanto na formação dos acadêmicos de licenciatura, que atuaram como educadores. O projeto como um todo, contribuiu para o debate sobre o fornecimento de alimento de qualidade (livre de agrotóxicos) e de maneira particular, sobre a ciência Agroecologia que sustentou todo o trabalho na Horta.

Soma-se a isso, a oportunidade de ressocialização dos homens e desenvolvimento de novas habilidades e competências para que possam trabalhar e viver melhor, quando voltarem ao convívio externo.

Pode-se afirmar que o projeto inspirado e baseado no Método Paulo Freire que é tão caro ao mundo, e alicerçado nos princípios da agroecologia potencializou novas relações com o meio ambiente e com essas pessoas nas formas de produzir e socializar-se e por fim, foi fundamental para a formação dos futuros educadores

que tiveram a oportunidade de dialogar com as pessoas que vivem em uma prisão, totalmente diferente dos espaços de formação convencionais, a escola.

Bibliografía

Brandão, C. R. (1981). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.

Dantas, V. L., & Linhares, A. M. B. (2014). Círculos de cultura: Problematização da realidade e protagonismo popular. In Brasil. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (Eds.), *II Caderno de Educação Popular em Saúde* (pp. 73-80). Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fonseca, G., & Ferreira, L. H. (2021). Educação para emancipação: A experiência de Paulo Freire em Angicos – RN. *Revista Científica Novas Configurações: Diálogos Plurais*, 2(3), 217-238.

Instituto Paulo Freire. (2022). *Curso 'Como Alfabetizar com Paulo Freire' – Edição 2022*. Disponível em <https://www.eadfreiriana.org/curso-cacpf-2022>

Scala, D. et al. Bibliometric Study on the Conceptualisation of Smart City and Education. *Smart Cities* **2024**, 7, 597-614. <https://doi.org/10.3390/smartcities7010024>

NÓS PROPOMOS! REGISTRAR A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE VERÊ/PR/BR

Ana Caroline Tazinasso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Mafalda Nesi Francischett

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

DOI: <https://doi.org/10.14679/3597>

Introdução

A importância de estudar e entender o território, em que vive, manifesta os aspectos geográficos. Dentre eles estão os étnicos-sociais, econômicos, políticos e demais, importantes para serem abordados na relação e na influência da educação geográfica. A partir do momento em que o estudante compreende este contexto, ele vai formando sua leitura crítica e reflexiva da realidade, pode visualizar as contradições espaciais. Para tal, ações de ensino e aprendizagem, quando desenvolvidas por meio da mediação do professor são expressivas e significativas, porque este profissional atua na construção do conhecimento com o estudante.

Este texto tem como objetivo promover, evidenciar o protagonismo juvenil por meio do estudo do município. Para o desenvolvimento dessa proposta, utilizaremos o estudo de caso, como metodologia de pesquisa, na discussão do Projeto Nós Propomos! (PNP), em que objetiva formar cidadãos atuantes na sociedade, contribuindo assim, para a educação geográfica.

Desta forma, buscamos práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do senso crítico e da aprendizagem em Geografia para entender a importância de ser cidadão, no sentido único da palavra.

Diante disso, esperamos contribuir com a prática de professores de Geografia, bem como para a aprendizagem dos estudantes, numa concepção da educação geográfica que vai além da escola, que envolve a comunidade escolar e as políticas públicas do município. Assim, juntos poderemos pensar e viver numa Geografia com maior sentido e significado para a sociedade.

1. Cidadania territorial

Cidadania se constitui no modo de viver com responsabilidade e com discernimento de que na vivência há transformações que registram mudanças territoriais e rugosidades no espaço geográfico. Essa contextualização espacial é possível de ser estudada pela ciência geográfica, na escola. Uma vez que os estudantes são sujeitos que: “[...] devem aprender a pensar criticamente, a ir além das interpretações literais e dos modos fragmentados de raciocínio” (Callai, 2015, p. 146).

Ser cidadãos significa exercer a cidadania como: “[...] o direito de reclamar e ser ouvido”. (Santos, 2014, p. 20). A partir do desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! Unioeste (PNPU) percebemos a formação para a cidadania, na prática pedagógica, com os estudantes desafiados a identificar e promover propostas de soluções dos problemas. Além disso, eles são envolvidos junto aos poderes públicos municipais, para que sejam ouvidos. A cidadania “[...] está ligada à participação da vida coletiva incluindo reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos mais amplos para melhores condições de vida e de sobrevivência” (Cavalcanti; Souza, 2014, p. 5).

Na participação da vida coletiva são vários os objetos construídos historicamente no território, onde as transformações estão intrinsecamente ligadas ao movimento da sociedade. Assim, “[...] o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche. Seu papel ativo faz-nos pensar no início da História, ainda que nada seja como antes” (Santos, 2005, p. 255).

O território se modifica de acordo com o tempo. Pois, “[] território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (Santos, 2005, p. 255). Daí advém o conhecimento das formas na sua totalidade, categoria imprescindível para a compreensão da realidade. Portanto, “[...]”

todas as coisas presentes no universo formam uma unidade. Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. [...] é a totalidade que explica as partes” (Santos, 2017, p. 115).

O conhecimento sobre “[...] o espaço testemunha a realização da história, sendo, a um só tempo, passado, presente e futuro” (Santos, 2017, p. 156). “O passado comparece como uma das condições para a realização do evento, mas o dado dinâmico na produção de nova história é o próprio presente, isto é, a conjunção seletiva de forças existentes em um dado momento” (Santos, 2017, p. 330).

Na medida em que o tempo passa novas conexões espaciais são criadas e que são responsáveis para a criação do território. Com a globalização surgiram novos meios de comunicação e novas informações, que ficam cada vez mais rápidas. O que faz as pessoas mudarem de lugar, de emprego, de escola, com maior frequência. Isto resulta na desterritorialização e desculturalização.

A relação com o novo se manifesta dialeticamente como territorialidade e cultura nova, que interferem reciprocamente, mudando paralelamente também as ações humanas. Quando essa síntese é percebida, o processo de alienação pode ir cedendo ao processo de integração e de entendimento, e o sujeito recupera a parte do seu ser que parecia perdida (Santos, 2017).

Quando o sujeito participa no processo de cidadania, ele constrói e cria o sentimento de pertencimento, em que passa a entender as relações estabelecidas no lugar e compreender as conexões com o território, participando ativamente da sociedade.

2. Projeto Nós Propomos! Verê/PR/BR (PNPV)

O PNPU firmou parceria no ano de 2017 e desde então se desenvolve na pesquisa em Pós-graduação – mestrado e doutorado em Geografia, vinculado ao Grupo de Estudos Representação, Espaço, Tempo, Linguagens em Experiências Educativas – RETLEE. No ano de 2019 iniciou no Colégio Estadual Arnaldo Busato, em Verê. O projeto ainda está em desenvolvimento, agora, na pesquisa de doutoramento, se desenvolve acentuando conceitualmente nas categorias geográficas território e

lugar. O objetivo é de promover a pesquisa na educação básica. Assim, os estudantes participam do Projeto Nós Propomos! Verê, com o estudo do município para a formação da cidadania territorial.

Atualmente se desenvolve em seis turmas do ensino médio, matutino e noturno, totaliza 160 estudantes envolvidos diretamente. São estudantes do 3ºano do Novo Ensino Médio (NEM), do 3ºano do curso de Formação de Docentes e do 3ºano do curso de Desenvolvimento de Sistemas, do período matutino e 1º, 2º e 3º anos, no Novo Ensino Médio noturno. As quatro turmas de 3ºs anos participam no Projeto desde 2019. São estudantes que buscam dados históricos-geográficos sobre o município de Verê, a partir da metodologia de estudo de caso.

Para atenuar o desenvolvimento da proposta, elencamos algumas etapas: 1) organização dos grupos; 2) definição dos temas; 3) saída a campo; 4) análise dos dados; 5) produção dos *lapbooks*.

Os grupos foram organizados entre cinco a seis integrantes, unidos por afinidades entre os componentes, por vontade própria. Cada grupo escolheu o nome para a identificação e o logotipo. Posteriormente decidiram o local que consideram relevante e importante para a investigação.

Grande parte dos grupos, escolheram lugares com vínculo de relações familiares para a realização da pesquisa. Locais que costumam frequentar, como: supermercados, mercearias, praças, igrejas, recantos, sem distinção por ser local público ou privado.

A investigação ocorreu por meio do estudo de caso, com saídas a campo para coleta de dados. Os estudantes observaram os problemas, fizeram registros, analisaram documentos e indicaram possíveis soluções. Entrevistaram os responsáveis pelos órgãos públicos e privados, bem como moradores das comunidades investigadas. Procuraram compreender a função de cada local, bem como sua história.

De posse dos dados, os estudantes analisaram e produziram *lapbooks*, com o propósito de contar o que conseguiram sobre a história do local. *Lapbooks* são formas de livros interativos, feitos manualmente, utilizando a própria criatividade, podendo conter dobraduras, imagens, desenhos e outro modo de registro das informações.

Após todo este processo os estudantes apresentaram as suas propostas, em formato de rotação por estações, em que cada grupo teve em torno de 10 minutos

para apresentar à equipe PNPU, que, na oportunidade contou com a presença do professor Sérgio Claudino (fotografia 1).

Fotografia 1. Estudantes do 3º ano A/matutino com os lapbooks e a equipe PNPU e o Professor Sérgio Claudino Loureiro Nunes.



Ao construir os *lapbooks* os estudantes consolidaram a aprendizagem, porque desenvolveram habilidades de síntese, criatividade, organização e apresentação. Por meio dessa prática, os eles demonstraram entender a função de entidades públicas e privadas, na importância para a compreensão do significado do território, dando maior sentido ao aprender Geografia.

3. Resultados

A educação geográfica é fundamental para promover a compreensão do mundo, do cotidiano, tanto para os estudantes, quanto para os professores.

Por meio do desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! Percebemos a evolução dos estudantes na compreensão do estudo de Geografia, na percepção das contradições presentes no território, bem como, no entendimento das funções das entidades públicas e privadas.

Ao se engajarem no resgate da história do município e na produção dos *lapbooks* para apresentação, os estudantes passaram a exercer a cidadania territorial. Esse envolvimento promoveu o desenvolvimento de habilidades como organização, síntese, criatividade e oratória, enquanto superavam a timidez que antes os limitava. Além disso, professores que ouviram as apresentações, nos procuraram para fazer adesão ao projeto de forma interdisciplinar.

Esta atividade demonstrou a relevância contínua da educação geográfica na troca de experiências e no avanço do conhecimento. Portanto, é evidente que investir na formação de professores e na produção de materiais educacionais atualizados qualidade ao preparar os estudantes para compreender e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Bibliografía

- Callai, H. C. (2011) (Org.). *Educação geográfica: Reflexão e prática*. Ijuí: Unijuí.
- Callai, H. C. (2015). A Geografia e a escola: Muda a geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, 1(16), 133-152.
- Cavalcanti, L. S. (2013). *Geografia, escola e construção de conhecimento* (18a ed.). São Paulo: Papirus.
- Cavalcanti, L. S. (2015). O jovem e a cidade: Narrativas de suas percepções e de suas práticas espaciais por professores de Geografia. In H. C. Callai (Org.), *Educação geográfica: Memórias, histórias de vida e narrativas docentes* (pp. 265-279). Salvador: EDUFBA.
- Cavalcanti, L. S., & Souza, V. C. (2014). A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. *Colóquio Internacional de Geocrítica*, 13.
- Claudino et al. (2019): Geografia, Educação e Cidadania. Editor: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://doi.org/10.33787/CEG20190004>
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Colóquio Internacional de Geocrítica*, 13.
- Rodríguez-Domenech, M (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00

- Rodriguez-Domenech, M Á y Claudino, Sergio (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO.
- Santos, M. (2005). O retorno do território. *OSAL: Observatório Social de América Latina*, 6(16), 255-261. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção* (2a ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Santos, M. (2014). *O espaço do cidadão* (7a ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Tazinasso, A. C. (2021). *Nós Propomos! Educação geográfica na troca de experiências* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5a ed.). Porto Alegre: Boockman.

Agradecimentos

Agradecemos imensamente às diretoras Tânia Regina Moreschi e Elucinéia Bizz França Pedrucci, por abrirem o espaço escolar para o desenvolvimento deste projeto; à prefeitura municipal de Verê, em especial o atual vice-prefeiro Luiz Miolla; ao grupo RETLEE/UNIOESTE, por todo o apoio e a disponibilidade de acompanhar este desenvolvimento. Agradecemos também aos estudantes participantes do Projeto Nós Propomos! Verê que sempre se dedicam e realizam as atividades com excelência.

EDUCAÇÃO CRÍTICA, DOCÊNCIA E O PROJETO NÓS PROPOMOS: A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE E NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Sônia Aparecida de Sena Fernandes

Secretaria da Educação de São Paulo

Fernanda Rocha Macedo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

DOI: <https://doi.org/10.14679/3598>

Introdução

No contexto de transformações espaciais rápidas do período técnico-científico informacional, conforme caracterizado por Santos (2006), a educação geográfica desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e cultural de professores e estudantes, proporcionando-lhes uma compreensão abrangente do mundo em que vivem, seja no âmbito acadêmico ou escolar.

Como destaca Santos “[...] a Geografia nos faz compreender que somos todos seres do espaço, que a paisagem é um componente fundamental da nossa identidade” (Santos, 2006, p. 27). Nessa perspectiva, a educação geográfica deve possibilitar o raciocínio e a construção do pensamento espacial ao instigar uma reflexão crítica sobre as relações entre sociedade e espaço e tem como objetivo principal “desenvolver habilidades cognitivas, como pensamento crítico, análise e síntese” (Souza, 2019, p. 78). A educação geográfica busca levar os estudantes a compreenderem o mundo de forma ampla, a questionarem as estruturas sociais e a se engajarem na transformação

da sociedade ao “[...] desenvolver o pensamento voltado à consciência social e à capacidade de questionar e analisar criticamente o mundo” (Castro, 2013, p. 45).

Ao discutir a importância da Geografia Becker (2010, p. 54) salienta que “[...] a geografia é uma das poucas disciplinas que se propõem a lidar com o espaço como objeto de estudo, envolvendo aspectos naturais e sociais”. Dessa forma, contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de compreender e intervir nas dinâmicas socioespaciais que permeiam suas vidas. Para Harvey (2008, p. 78), “a Geografia é uma ciência de ação, preocupada com a análise e a interpretação das configurações espaciais resultantes das relações entre sociedade e natureza”. Entendemos que se o papel da Geografia enquanto ciência é analisar as configurações espaciais, a Geografia escolar deve contribuir para a compreensão ampla do espaço geográfico, articulando escalas de análise e promovendo uma compreensão mais integrada dos desafios globais, sejam eles ambientais, sociais ou econômicos.

Portanto, a educação geográfica não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas estende-se para além dos muros da sala de aula, incentivando os alunos a explorarem, questionarem e transformarem o espaço em que vivem. A geografia escolar pode contribuir para que professores e estudantes se tornem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Nas palavras de Paulo Freire, “a educação deve ser libertadora, estimulando a consciência crítica e a ,práxis transformadora dos sujeitos” (Freire, 1979, p. 112).

Considerando esses pressupostos, propomos neste texto apresentar as experiências de ensino no âmbito do Projeto Nós Propomos! realizado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, na cidade de Marília, estado de São Paulo, e discutir a potencialidade do projeto na formação inicial e continuada de professores. Apresenta-se as intervenções pedagógicas desenvolvidas com os estudantes do Ensino Médio, nos anos de 2022 e 2023, em que foram investigados os temas ambiente e sustentabilidade, soberania alimentar e relação cidade-campo. O local de estudo foi o município de Gália, estado de São Paulo, em que há três assentamentos da reforma agrária. A escola parceira para a realização do projeto recebe estudantes das áreas rurais e dos assentamentos rurais do município.

A parceria entre a UNESP, por meio do Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e Ambientais (CPEA) da Unesp de Marília, o Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial (IGOT), da Universidade de Lisboa – Portugal e as escolas públicas da rede estadual de ensino, possibilitou a realização do Projeto Nós Propomos! na Escola Estadual Graciema Baganha Ribeiro e contribuiu para a formação continuada de professores da área de Geografia e formação inicial de professores ao envolver os estudantes do curso de Ciências Sociais.

O texto está organizado em seções para discutir o papel da universidade na formação continuada de professores, apresentar experiência de ensino de Geografia no âmbito do Projeto Nós Propomos! e por fim, refletir sobre a contribuição do projeto na formação inicial e continuada de professores nas considerações finais.

1. A formação de professores e a profissão docente

Na formação de professores, a educação crítica desempenha um papel fundamental, pois “[...] prepara os futuros educadores para irem além do ensino tradicional e se tornarem agentes de mudança social” (Freire, 1996, p. 45). Esta característica intrínseca à profissão docente se realiza quando, mesmo em condições adversas de trabalho, o professor encontra espaços para realização de práticas transformadoras, que contribuem para formação de sujeitos críticos que atuem em seus locais de vida. Os professores, formados sob a perspectiva crítica “[...] são incentivados a refletir sobre o seu papel na sociedade, a entender as diferentes realidades dos alunos e a buscar práticas pedagógicas que promovam a igualdade, a justiça social e o respeito à diversidade.” (Giroux, 2008, p. 112).

Para Kuenzer (2010, p. 78), “a experiência formativa dos professores na universidade deve incluir o desenvolvimento de competências pedagógicas e a reflexão sobre questões éticas, políticas e sociais relacionadas à educação”. Nesse contexto, a educação crítica pode ser incorporada tanto nas disciplinas específicas do curso de formação de professores quanto em atividades extracurriculares, como grupos de estudo, projetos de pesquisa e estágios supervisionados. Foi esta proposta que fundamentou um dos eixos das reuniões do Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e

Ambientais, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília – SP.

“[...] A formação de professores é um processo complexo que demanda reflexão constante sobre a prática pedagógica [...]” (Nóvoa, 2009, p. 35). A análise e avaliação do progresso da pesquisa no âmbito da formação de professores, a partir da produção de grupos de pesquisa, emerge como uma contribuição de destaque. Este enfoque proporciona uma visão detalhada das concepções de pesquisa adotadas, dos principais temas explorados, dos problemas investigados, das abordagens metodológicas empregadas e dos referenciais teóricos que fundamentam tais investigações.

Conforme destaca Paulo Freire “[...] nas escolas de Ensino Médio, é possível promover uma prática pedagógica crítica por meio de estratégias como a problematização dos conteúdos e o estímulo ao debate [...]” (Freire, 1996, p. 91). Nas escolas de Ensino Médio, os professores têm o desafio de aplicar os princípios da educação crítica em um ambiente muitas vezes marcado pela reprodução de conteúdo e pela ênfase em avaliações padronizadas. No entanto, mesmo diante desses desafios, é possível promover uma prática pedagógica crítica e inovadora como: aulas de campo, problematização dos conteúdos, o estímulo ao debate e à reflexão, o uso de metodologias participativas e a valorização do conhecimento prévio dos alunos.

A educação crítica, quando incorporada na formação de professores e na prática pedagógica nas escolas, contribui para uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a transformação social (Sacristan, 2000, p. 33). Ela capacita os professores a atuarem como mediadores do conhecimento, estimulando o pensamento crítico e preparando os alunos para se tornarem cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade.

2. Educação geográfica crítica, docência e o Projeto Nós Propomos!

O Projeto Nós Propomos! “é uma iniciativa que busca promover a educação crítica e a participação cidadã dos alunos por meio de propostas de intervenção na realidade social” (Claudino; Coscurão, 2019-20, p. 2). Por meio de sua implantação, procura-se desenvolver a educação crítica, “aquela que permite aos alunos entenderem não apenas o que é ensinado, mas também por que é ensinado, questionando as estruturas

de poder e as injustiças sociais [...]”. (Freire, 1979, p. 32). Trata-se, portanto, de uma abordagem pedagógica que vai além da transmissão de conhecimento e busca engajar os estudantes na reflexão sobre os problemas que os cercam e na busca por soluções.

O Projeto Nós Propomos! nasceu a partir da preocupação com a formação de professores e alunos. Segundo Sérgio Claudino,

Em 2011, o Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT-UL, sensível tanto aos desafios de um planeamento territorial participado como aos da própria renovação da educação geográfica (o IGOT assegura tanto a formação inicial de professores de Geografia como a formação contínua) decide lançar, em 2011/12, o Projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica” – ao que se associou, desde logo, a Esri Portugal, empresa de sistemas de informação geográfica (...) O Projeto Nós Propomos! assegura, assim, a formação dos docentes, tanto do ponto de vista pedagógico-didático, como no domínio mais específico do ordenamento do território. As escolas são parceiras centrais, mobilizando professores e alunos e, naturalmente, espaços e tempos educativos para o desenvolvimento do projeto. O projeto comprova o protagonismo que os docentes têm na implementação do Projeto, mas também a necessidade de um maior compromisso institucional da escola (Claudino, 2014, p 4-8).

Na prática docente, a educação crítica se faz essencial. Ela envolve não apenas o ensino dos conteúdos curriculares, mas também o estímulo ao pensamento reflexivo, à análise crítica e à capacidade de agir de forma consciente e responsável no mundo. Nesse sentido, o Projeto Nós Propomos! se alinha perfeitamente com os princípios da educação crítica, pois incentiva os alunos a se envolverem ativamente na identificação de problemas em sua comunidade e a propor soluções concretas para enfrentá-los.

Para os docentes, o Projeto Nós Propomos! representa uma oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, que vão além da sala de aula e conectam o aprendizado dos alunos com a realidade em que vivem. Ao adotar essa metodologia, os professores podem estimular o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de trabalho em equipe de seus alunos, ao mesmo tempo em que os empoderam para agir como agentes de transformação social. “O engajamento dos alunos em projetos como o Nós Propomos! fortalece sua consciência cidadã e os prepara para atuarem como agentes de transformação social” (Giroux, 2011, p. 45).

Além disso, o Projeto Nós Propomos! contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, que compreendem a importância de sua participação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao envolver os alunos em atividades práticas de intervenção social, o projeto promove não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também valores como solidariedade, empatia e comprometimento com o bem comum.

Em resumo, a educação crítica aliada à prática docente e ao Projeto Nós Propomos! representa uma poderosa ferramenta para promover a formação integral dos estudantes de graduação, e alunos do Ensino Médio, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para se tornarem cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade. “A prática docente deve ir além da mera transmissão de conhecimento, incentivando o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade em que os alunos estão inseridos” (Apple, 2009, p 73).

Dentre as universidades brasileiras que aderiram ao projeto Nós Propomos!, a Universidade Estadual Paulista – Unesp/Campus de Marília, propicia um elo entre universidade e escola, rompendo com o tradicional “academicismo”. Ao incorporar a metodologia do Projeto Nós Propomos!, o Grupo de Pesquisa CPEA abre-se espaço para inúmeras possibilidades de pensar a formação docente e o processo contínuo que se faz necessário para além dos cursos de licenciatura. O Projeto Nós Propomos! demonstra uma oportunidade única para os docentes desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e conectarem o aprendizado dos alunos com sua comunidade.

A Unesp/Campus de Marília, por meio do Grupo de Pesquisa CPEA, tem promovido uma série de atividades que envolvem tanto alunos quanto professores em um processo colaborativo de aprendizagem. Essas atividades incluem oficinas, seminários, projetos de campo e outras práticas pedagógicas que incentivam os alunos a aplicar os conhecimentos geográficos em contextos reais de sua comunidade.

Um destaque significativo do projeto foi a realização de visitas a assentamentos na cidade de Gália, no estado de São Paulo. Essas visitas promoveram aos alunos a oportunidade de conhecer e desmistificar a realidade dos assentamentos. Durante essas atividades de campo, os estudantes puderam interagir com os moradores, compreender as dinâmicas social e econômicas dos assentamentos e observar

diretamente as condições de vida, ambiente, sustentabilidade, soberania alimentar e relação cidade-campo e os desafios enfrentados pelas comunidades. Este contato direto não apenas enriqueceu o conhecimento geográfico dos alunos, mas também ajudou a desconstruir preconceitos e a desenvolver uma perspectiva mais humana e empática sobre essas áreas.

Para os professores, as visitas aos assentamentos também representaram um momento de aprendizado e desenvolvimento profissional. Ao acompanhar os alunos nessas visitas, os docentes tiveram a oportunidade de vivenciar a aplicação prática dos conceitos geográficos, observar as realidades sociais, econômicas e ambientais dos assentamentos de perto e refletir sobre como integrar essas experiências no currículo escolar. Este contato direto com os assentamentos permitiu aos professores enriquecer suas práticas pedagógicas com exemplos concretos e promover uma educação mais conectada com a realidade social e espacial dos alunos.

Dessa maneira, ao final do ciclo de atividades, alunos e professores participaram de uma série de eventos que celebraram e compartilharam os aprendizados adquiridos ao longo do projeto. Esses eventos incluíram apresentações de trabalhos dos alunos, debates, análises, exposições e seminários aplicando o conhecimento geográfico de maneira prática e relevante, na qual reuniram a comunidade escolar e acadêmica. A culminância serviu não apenas como uma vitrine para o trabalho realizado, mas também como um momento de reflexão coletiva sobre os impactos e as possibilidades futuras do projeto.

3. Considerações Finais

O projeto Nós Propomos! mostra uma iniciativa de grande relevância para o ensino da Geografia e a formação de alunos do ensino médio, bem como para a formação inicial e continuada de professores. Dessa maneira, o projeto tem contribuído significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de estudantes e docentes, proporcionando-lhes uma compreensão mais abrangente e crítica do mundo em que vivem.

Conforme discutido por Santos (2006), em um contexto de transformações espaciais rápidas, a educação geográfica desempenha um papel crucial. Ela vai além

da simples transmissão de conteúdos e se propõe a desenvolver habilidades cognitivas fundamentais, como o pensamento crítico, a análise e a síntese. Nesse sentido, a educação geográfica permite que os estudantes compreendam o mundo de maneira mais ampla, questionem as estruturas sociais existentes e se engajem ativamente na transformação da sociedade, conforme destacado por Souza (2019) e Castro (2013).

As visitas aos assentamentos no município de Gália proporcionaram aos alunos e professores uma vivência prática e enriquecedora. Ao interagirem diretamente com as comunidades locais, os participantes do projeto puderam desmistificar a realidade dos assentamentos e desenvolver uma compreensão mais profunda. Para os professores, essas visitas foram especialmente valiosas, pois permitiram uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e ofereceram novas perspectivas para o ensino da Geografia.

A colaboração entre a Universidade e as escolas públicas da rede estadual de ensino tem sido fundamental para a realização do projeto Nós Propomos!. Em particular, a parceria com a Escola Estadual Graciema Baganha Ribeiro, que se destacou como espaço de prática pedagógica inovadora e de formação continuada de professores. As intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto, abordando temas como ambiente e sustentabilidade, soberania alimentar e a relação cidade-campo, demonstraram a potencialidade da educação geográfica em promover uma compreensão integrada dos desafios globais. Ao estudar os assentamentos da reforma agrária em Gália, os estudantes puderam aplicar conceitos geográficos de forma prática e relevante, conectando o aprendizado escolar com as questões reais da comunidade.

Em termos de formação docente, o projeto Nós Propomos! tem contribuído de maneira significativa tanto para a formação inicial quanto para a continuada de professores. Os futuros docentes, tiveram a oportunidade de vivenciar metodologias ativas e colaborativas, ganhando uma experiência prática valiosa antes de ingressarem na carreira docente. Para os professores em serviço, o projeto ofereceu um espaço para a renovação de práticas pedagógicas e a incorporação de novas abordagens que valorizam a participação ativa dos alunos.

Ao final, o projeto Nós Propomos! é uma iniciativa que não se restringe ao ambiente escolar, mas se estende para além dos muros da sala de aula. Incentivando

os alunos a explorarem, questionarem e transformarem o espaço em que vivem, a educação geográfica promovida pelo projeto contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados. A parceria entre universidade e escola, o enfoque em questões sociais e ambientais reais, e a valorização da prática pedagógica ativa e reflexiva são elementos fundamentais que reforçam a importância e o impacto do projeto na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Em conclusão, o *Nós Propomos!* representa uma oportunidade única para repensar o ensino da Geografia e a formação docente no Brasil. A continuidade e expansão de iniciativas como esta são essenciais para promover um futuro educacional que valorize o pensamento crítico, a participação ativa e o engajamento social de estudantes e professores na construção do conhecimento.

Bibliografia

- Apple, M. W. (2009). *Repensando a educação: Práticas culturais e pós-modernismo*. Vozes.
- Becker, B. B. (2010). *Geografia e sociedade: Contribuições à reflexão sobre o espaço*. Editora Contexto.
- Castro, I. P. (2013). *Geografia escolar e formação de professores: Contribuições e desafios*. Editora Vozes.
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. Em *XIII Colóquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control*, Barcelona, 5-10 de maio de 2014.
- Claudino, S., & Coscurão, R. (2019). Educação geográfica e cidadania: O Projeto Nós Propomos! em Portugal 2019/20. *Giramundo*, 6(11), 7-16.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Giroux, H. (2011). *Educação e formação para o sentido crítico*. Artmed.
- Harvey, D. (2008). *A condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Editora Loyola.
- Kuenzer, A. Z. (2010). *Formação de professores: Política e pedagogia*. Editora UFRGS.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. Porto Editora.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Editora Artmed.

Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: Técnica, razão e emoção* (4ª ed.). Editora da USP.

Souza, R. C. (2019). *Geografia crítica na escola: Práticas e reflexões*. Editora Autêntica.

Agradecimentos

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da rede temática de extensão Nós Propomos!, com financiamento da Pró-Reitoria de graduação (PROGRAD) e da Pró-Reitoria de Extensão (PROEC) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Agradecemos a todos os professores e estudantes participantes do projeto e à Unesp pelo suporte institucional para o desenvolvimento deste estudo.

SIRVIENDO AL TERRITORIO Y A SU GENTE: CIUDADANÍA ESPACIAL EN EL DISTRITO SUR DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

Pedraza Serrano, José Ramón

IES Averroes (Córdoba)

Luque Revuelto, Ricardo Manuel

Universidad de Córdoba (UCO)

Cobos Maroto, Josefa

IES Averroes (Córdoba)

Leal Calero, María José

IES Averroes (Córdoba)

DOI: <https://doi.org/10.14679/3599>

Introducción

El Instituto de Enseñanza Secundaria Averroes está situado en el Distrito Sur de la ciudad de Córdoba (España). La superficie global del distrito es extensa, aproximadamente de 389,09 km², lo que supone el 31,04% de la superficie de la capital cordobesa. El distrito está compuesto por cuatro barrios (Campo de la Verdad- Miraflores, Fray Albino, Polígono Guadalquivir y Sector Sur), de historia, características económicas y perfil sociocultural muy distintos.

El Sector Sur, donde se ubica el instituto, es el quinto barrio más pobre de España a efectos de la renta media de sus habitantes, según la encuesta de indicadores urbanos que publicó el Instituto Nacional de Estadística desde 2017 y años siguientes. La pobreza y la exclusión afectan actualmente a personas y a hogares que se encontraban en la zona de inclusión desde hace ya años.

Ante esta realidad, la institución escolar, a través de sus órganos de dirección y participación, ha de dirigir su actuación no sólo a la gestión y administración del centro educativo, sino a la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje que enriquezcan la realidad del alumnado. El IES Averroes actual es fruto de un esfuerzo de “reconstrucción” de sus señas de identidad que le han venido caracterizando desde su creación: una intención transformadora de la educación que se ha manifestado en la participación como objetivo, y la asamblea como instrumento, una pedagogía caracterizada por estar muy centrada en las posibilidades, capacidades y expectativas del alumnado, así como una comunidad educativa vinculada al entorno y con una vida escolar abierta y participativa.

La perspectiva integral de la formación competencial ocupa de lleno al ámbito social y cívico del centro. Es por ello por lo que se adhiere al proyecto para la implantación y desarrollo de los Proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) de la Junta de Andalucía¹ para el curso 2024/2025 con la intención de situar al barrio como particular y valioso patrimonio sociocultural, reflexionando y proponiendo una nueva adquisición de destrezas a partir de la conexión de los ámbitos de conocimiento (Pedraza y Leal, 2017).

Por otra parte, el IES Averroes ya cuenta con una dilatada trayectoria en la implementación de proyectos de innovación educativa, de diseño propio o desde la adscripción a programas marco de la Consejería de Educación, como el programa PROA+ “Transfórmate”, que favorece sinergias de colaboración entre áreas de conocimiento y vincula el aprendizaje a experiencias que, desbordando el espacio formal del aula, ponen el foco en el contexto del centro, sus demandas y expectativas, en una suerte de re-territorialización de la enseñanza. En consecuencia, se habitúa al alumnado a la intervención proactiva en su entorno desde procesos de investigación, diagnóstico y propuesta de soluciones, adoptando estas últimas la forma de logros susceptibles de ser reapropiados por la comunidad educativa.

Los pilares legales del ApS no son tan recientes, pues ya la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, reconocía en su artículo 177 la importante labor de colaboración que entidades de voluntariado realizan en la mejora de los centros docentes de Andalucía.

Pero ha sido en 2023, mediante el Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Secundaria Obligatoria en la

Comunidad Autónoma de Andalucía, en donde se dispone, en el Capítulo III, sobre ordenación de la etapa, que “el alumnado cursará una materia optativa propia de la Comunidad Andaluza o un proyecto interdisciplinar, que podrá configurarse como un trabajo monográfico o de colaboración con un servicio a la comunidad”.

También la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en su Capítulo II, sobre Ordenación de la etapa y oferta educativa, se retoma dicha referencia de servicio a la comunidad.

La Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional ha continuado avanzando en este sentido y tiene como objetivo la formalización de los Proyectos de Aprendizaje-Servicio de los centros docentes, que ya se inició con la convocatoria en el curso 2021/2022, y que ahora nos impulsa. A saber: resolución de 22 de septiembre de 2023, de la Dirección General de Ordenación, Inclusión, Participación y Evaluación Educativa por la que se realiza convocatoria de selección de centros sostenidos con fondos públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios, dependientes de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, para la implantación y desarrollo de los Proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) para el curso 2024/2025.

Sin embargo, la normativa educativa sobre ApS ha ido a remolque, aunque en sintonía, con las propuestas pedagógicas y la literatura ya existente sobre la misma. Las raíces históricas, tanto teóricas como prácticas, aparecen recogidas por Butín (2010) y se remontan a la década de los años treinta del siglo pasado. Así pues, la conexión entre el servicio a la comunidad con el aprendizaje a través de la experiencia y la construcción de la paz ya se refleja en los textos de Hahn (1930) y Dewey (1938).

En el presente, y según se desprende de los trabajos de Puig et al. (2007) y Puig (2009 y 2015) se pueden determinar nuevas dimensiones relacionadas con el ApS, tales como el desarrollo de un amplio abanico de competencias para la vida, conexiones entre la educación formal y no formal, la participación social o la creación de una cultura democrática, al hilo de las nuevas corrientes educativas o pedagógicas.

Por otro lado, el estudio de los proyectos realizados en España (Batlle, 2014) y en el ámbito internacional muestran resultados positivos en la dimensión personal de los estudiantes desde un punto de vista identitario y de desarrollo de los valores colectivos (Conway et al., 2009; Rodríguez-Gallego, 2014), el fomento de la diversidad

o la interacción en sociedad (Murphy, 2010; Verjee, 2010), y un compromiso que conduce al voluntariado (Murphy, 2010), sin que por ello exista menoscabo en la relevancia de los aprendizajes educativos (Martínez, 2008). Por su parte, Roser Batlle (2011, 2022) hace hincapié en la recuperación del sentido social de la educación y en las actitudes de participación social que conducen al desarrollo de una ciudadanía crítica y de los valores democráticos, pero también en el desarrollo de habilidades en las materias estudiadas y la capacidad de aplicar esos conocimientos en problemas complejos.

Así pues, el ApS proporciona una mejora no solo en el ámbito académico del alumno sino también en el personal, social y profesional, beneficiando incluso a otros agentes no educativos propiamente dichos como pueden ser las familias, las instituciones públicas o las entidades de voluntariado. Igualmente, el ApS enlaza plenamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como son el ODS 4 (Educación de Calidad) y el 17 (Alianzas para lograr los Objetivos).

Pero también el ApS entronca directamente con los postulados del proyecto Nos Propomos; ciudadanía, sostenibilidad e innovación educativa, nacido en la Universidad de Lisboa en 2011 y que se ha expandido a las escuelas de muchos países de habla portuguesa y española de América y África. Entre sus objetivos destaca el innovar en educación mediante la promoción e incentivación de la participación ciudadana y la acción de los jóvenes en su territorio por medio de procesos de investigación-acción en los que la ciudadanía y las instituciones se imbriquen, colaborando y coparticipando en el aprendizaje. El trabajo en equipo, las redes de cooperación, la interdisciplinariedad y el compromiso ciudadano son las herramientas empleadas para la consecución de dichos objetivos (Claudino, 2016; Rodríguez-Domenech y Claudino, 2018).

Los objetivos específicos del proyecto de Aprendizaje-Servicio que se plantea en este centro educativo son:

- Aglutinar las diferentes tareas y propósitos que se están desarrollando en el instituto a fin de que sirvan de mérito para dar solidez a dicho proyecto.
- Incorporar los objetivos de los Programas para la Innovación y la Mejora del Aprendizaje (CIMA) de la Consejería de Desarrollo Educativo de la Junta de Andalucía, favoreciendo la participación del alumnado y las familias en las

actuaciones innovadoras de nuestro centro.

- Participar a la Comunidad Educativa de la metodología ApS integrando la educación geográfica y la ciudadanía territorial en el proceso formativo con la perspectiva competencial.
- Converger todo esfuerzo en el favorecimiento de la colaboración y alianza institucional y de actores que redunde en la más ágil culminación de las diferentes tareas de ApS: Huerto socioeducativo, Patrullas ambientales y Rally fotográfico.
- Conectar nuestro proyecto con otras investigaciones y propuestas que vayan en esta misma línea de “ciudadanía, sostenibilidad e innovación en la educación”, tanto en el ámbito nacional como internacional.

En definitiva, se trata de una experiencia piloto en la ciudad de Córdoba (España) que conquista un terreno adyacente al centro escolar para convertirlo en huerto escolar, a su vez urbano y comunitario, con la singularidad, en el caso cordobés, de haber sido demandado y promovido desde nuestro instituto con afán permanecer en su vida de funcionamiento, dotando al Distrito Sur del equipamiento hortofrutícola. Mediante las Patrullas ambientales y el Rally fotográfico el centro se conecta también con su espacio ecosocial, procurando la consecución de los objetivos del remozado Proyecto Educativo de Centro.

Se completan así los puntos cardinales de esta ciudad, con una infraestructura facilitadora de valores ecológicos, cooperativos, respetuosos, intergeneracionales y geográficos, que promueve el conocimiento integral y de actitudes comprometidas en la que la sociedad propone y actúa con ética geográfica hacia la autonomía y el empoderamiento civil.

1. Ámbitos y recursos humanos

El IES Averroes de Córdoba ha sido considerado, desde su inauguración en el año 1972, un referente en buenas prácticas docentes. Las peculiares características del entorno han hecho que el profesorado, en general, vea la necesidad de conectar el

centro con su territorio y con su gente, habida cuenta de que el instituto era y es una ventana al mundo y un motor de cambio para sus habitantes.

1.1. Ámbitos

Una de sus fortalezas principales de este centro educativo es la alta participación en programas de la Consejería y del Ministerio. Esto supone una implicación por parte del profesorado que debe coordinar y desarrollar dichos programas, pero también una colaboración del alumnado, las familias y el PAS (Pedraza, 2022).

Durante el curso 2022-2023, bajo el paraguas de CIMA, se han agrupado todos los programas de innovación, tanto de la Consejería como del Ministerio, que van a estar vinculados por la metodología que va a ser el Aprendizaje por Servicio tal y como se entiende desde la Dirección y el ETCP de nuestro centro.

Nos hemos suscrito a diferentes líneas cuyas actuaciones tendrán como objetivo principal la mejora personal o del entorno. Es necesario abundar en el programa CIMA, que tal y como recoge la Resolución del 3 de noviembre de 2023, tiene como finalidad la innovación y mejora de los aprendizajes. Se trata de una herramienta pedagógica para impulsar la innovación y transformación del proyecto educativo del centro partiendo del análisis, la reflexión y la adaptación de los procesos a la realidad de nuestro medio (Pedraza, 2009b). Entendemos que este programa es una gran oportunidad pues permite reunir bajo los objetivos de estas siglas una gran cantidad de programas que se trabajan desde hace años.

En este sentido se participa en:

- La “Promoción de hábitos de vida saludable”, programa “Aldea”, “Renaturalización”, “Nos Propomos!” (Pedraza et al., 2019), “Cuatro climas” y “Climántica” dentro de la línea medio ambiental.
- Se desarrolla el programa “Steam” en sus vertientes aeroespacial, robótica y pensamiento computacional, incluido el Ajedrez o pensamiento computacional desenchufado (“Aula de Jaque”).
- En el ámbito del arte y la cultura, se trabaja el flamenco y el conocimiento del patrimonio natural y cultural (“Vivir y sentir el patrimonio”).
- En la línea de comunicación, se impulsa el cine (“Aula de Cine”) como recurso

didáctico, el teatro y el debate, además de la escritura y lectura creativa. Algún departamento tiene algún programa interno al respecto (“Intercine ‘A-ver-roes’”) (Pedraza, 2024).

- Pero el programa estrella, desde 2021 y concedido hasta el presente curso 2024 es el “PROA+ Transfórmate”, con el que se atiende el absentismo, la inclusión educativa y la atención a las familias más vulnerables.
- Se suma como colofón el proyecto “Fénix”, al que nos adscribimos desde el principio (curso 2021/22) y que persigue una transformación personal con el trabajo de las mentorías y sobre el que se puede dar fe de su eficacia. Para el grupo de alumnado con el que se ha trabajado ha supuesto un cambio radical en sus valores y en sus conductas, que han mejorado sobremanera y han servido de trampolín para la mejora de sus vidas.

En estos programas a veces se implica todo un departamento didáctico, en otras ocasiones es un apoyo multidisciplinar. El denominador común de todos ellos es la metodología, los ApS.

1.2. Recursos humanos

Entre los apoyos con los que cuentan los proyectos descritos y la propuesta de ApS se encuentran:

- El Equipo Directivo es un decidido apoyo pues lleva muchos años trabajando en las nuevas pedagogías, como así lo demuestra en su práctica diaria.
- El Departamento de Geografía e Historia es el abanderado de esa práctica metodológica en la que el alumnado es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un departamento que está compuesto por 9 personas y que trabaja de forma coordinada a través de situaciones de aprendizaje en todos los grupos de la ESO (Pedraza y Leal, 2021).
- El Claustro en su conjunto, como se puede contrastar en la última encuesta de autoevaluación realizada a finales del primer trimestre del curso 2023-2024. En dicha consulta había varias cuestiones relativas al desarrollo de situaciones de aprendizaje en el aula, en la transformación de dichas actividades en ApS, y en cómo estas metodologías se concretan a través de

los proyectos que se desarrollan en el centro. Pues bien, en dicha encuesta más del 90% del Claustro ha trabajado o lo hará en un futuro ApS.

- El alumnado, un alumnado receptivo, que está bien organizado a través de la Junta de Delegados/as y de las asociaciones ALDEAVE y ADA (Asociación de Debate Averroes). Igualmente, se cuenta con la excelente colaboración del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Superior y el Ciclo de FPB.
- La Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). La Asociación de Madres y Padres del IES Averroes, a pesar de que el número de asociados no es muy numeroso, siempre ha apoyado las iniciativas del centro. Por otro lado, nuestro centro pertenece a la red de AMPAS de nuestra zona. De igual modo, a través de la Red de Igualdad estamos vinculados a los demás centros educativos de nuestro barrio y a través de la Red Joven lo estamos a las asociaciones de alumnado. Con todo esto se demuestra que el centro está sólidamente asentado en el barrio y que la colaboración con distintas asociaciones de la zona es intensa.
- Consejo de Distrito Sur. Dependiente del Ayuntamiento de Córdoba, es el órgano que aglutina todas las asociaciones del barrio que trabajan por la mejora de éste, analizando los problemas y proponiendo soluciones. El Equipo Directivo se ha reunido en varias ocasiones con los miembros de la Junta de Distrito y la colaboración siempre es estrecha.
- El Ayuntamiento, que, a través de los Talleres específicos, apoya una parte importante de las áreas medioambientales y de salud, que quedarían sin cubrir y que se imparten en las tutorías de los diferentes grupos. También la Empresa Municipal de Saneamiento de Córdoba (SADECO) presta su colaboración a las patrullas ambientales mediante la dotación de materiales y la colaboración en las actuaciones sobre la limpieza del barrio.
- El Instituto de Gestión Medioambiental (IMGEMA), organismo dependiente del Ayuntamiento de Córdoba. En los contactos establecidos, junto a la Gerencia Municipal de Urbanismo, se han ido pergeñando los pasos necesarios para materializar el proyecto de huerto socioeducativo.
- Las asociaciones sin ánimo de lucro que desarrollan o colaboran en los diferentes programas son: Cic Batá, Mujeres en Zona de Conflicto (MZC),

Ayumen, Coglobal, Fundación Don Bosco, Fundación San Vicente de Paul, Fundación Secretariado Gitano, Kamira, Córdoba acoge, Ecologistas en acción, etc.

2. Actuaciones que contempla el proyecto de aprendizaje- servicio

Una vez contextualizada de manera introductoria la faceta experiencial y formativa, este apartado se centra en las actuaciones, ya apuntadas en páginas precedentes y que se pretenden poner en marcha: el Huerto socioeducativo, las Patrullas ambientales y el Rally fotográfico “A-verr, Averroes”.

2.1. El huerto socioeducativo

La web (www.iesaverroes.org), tirando de hemeroteca, es buen reflejo de la inclinación que el tema hortelano ha tenido a lo largo de los años, dedicación y convencimiento, en los que tenemos que resaltar la figura de la profesora Josefa Cobos Maroto (Departamento de Geografía e Historia), activista de la causa hortelana, de entender ese espacio al aire libre como un recurso didáctico de primer orden que, complementado con los talleres de cocina, puede ser pieza del engranaje convivencial y académico del instituto. Desde mayo de 2008 ya se tiene constancia en la webteca del interés y vocación averroense por el tema del huerto como recurso pedagógico. Se ubicaría fuera del recinto escolar en un solar colindante de dedicación educativa (Figura 1).

Figura 1. Plano catastral en el que se construirá el huerto socioeducativo del Distrito Sur



Fuente: Plano Catastral de Córdoba. <https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/bcadescargas/#>

En el proyecto presentado tras la convocatoria de la resolución ya referida sobre ApS, se hizo una exhaustiva rememoración histórica en base a esas fuentes primarias que son las crónicas coetáneas de lo que fue sucediendo, no pudiendo más que reconocer y ratificar el entronque que el huerto escolar ha tenido en el instituto a lo largo de décadas. En base a ello, hoy se está en disposición de “saltar las vallas” a fin de hacer posible un huerto socioeducativo en el que se vincule la sociedad con el centro de formación, que debe aspirar a ser ciudadana, formación ciudadana, no meramente académica en sentido estricto y tradicional.

Con la consecución de ese huerto, siguiendo el modelo municipal cordobés de los huertos de la Asomadilla, Levante y Miralbaida -cada uno de ellos en un punto cardinal de la ciudad-, el del Distrito Sur cordobés, se conseguiría en buena medida evitar el aislamiento que, de sólo, suelen tener los centros, muy particularmente en la enseñanza Secundaria, tal y como manifiestan Nieto y Álvarez (2024) cuando arguyen:

¿Qué le ocurre al sistema educativo? La escuela separada del territorio se convierte en un espacio vallado aislado del entorno natural y social del alumnado. Aprendizajes desvinculados de los conocimientos populares que servían para la sostenibilidad y de las personas que llevan/llevaban a cabo estos trabajos de cuidado de la vida y de la naturaleza.

Siguiendo a las autoras referidas, el potencial pedagógico de los huertos escolares y sociales (“Utilizar espacios verdes como espacios de aprendizaje, de observación y de construcción de alternativas y respuestas”) y del potencial inclusivo (“El huerto escolar tiene el potencial de ser un espacio de aprendizaje inclusivo, donde se desarrollan tareas accesibles para la variedad de perfiles del alumnado”) es incuestionable, como incuestionable es la posibilidad de llevar el currículo a la calle, particularmente al huerto. Si la ciencia pedagógica lo demuestra, ningún particular-docente es quien para negar la evidencia, la demostración didáctica (“El huerto escolar en el currículum: aprendizajes activos, vinculados con el entorno, inclusivos y colectivos – actividades y situaciones de aprendizaje”).

Tal y como dijimos en su momento en el resumen de la comunicación presentada en las XI Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en Ciencias Sociales (2019), luego convertida en artículo, en la que reflexionamos sobre el programa “Nos propomos”, al que nos sentimos vinculados teóricamente, repetimos:

¡Nosotros Proponemos! es un proyecto de participación ciudadana real que cuenta con la intervención de estudiantes, profesorado, familias, gestores y políticos. Saber cuáles son los intereses de la ciudadanía más joven es la clave para, con la ayuda y cooperación del resto de sectores, operar aquellas actuaciones que redunden en una competencialidad geográfica en pos de la mejora de los espacios compartidos, de lo público (infraestructuras, equipamientos, servicios sociales, dotaciones). El proyecto ha celebrado su I Congreso Internacional (Lisboa, 2018) y ha echado raíces en España en las universidades de Castilla-La Mancha y Valencia. Córdoba quiere abrir los brazos al mismo y subirse a esta ola de ciudadanía participativa en la que los jóvenes tengan voz, voto y posibilidad de actuar en sus entornos en función de sus intereses, que no deben alejarse de los valores democráticos y ecológicos. 40 Universidades, 6 países y 10000 participantes ya están en marcha.

Este vínculo con el proyecto de ciudadanía territorial lo hemos ido fraguando desde 2009 (Pedraza, 2009) cuando ya defendimos lo que ahora nos trae a aquí a

este proyecto, “El conocimiento geográfico del entorno escolar: actividades experimentales de observación y análisis del paisaje vivido”. En realidad, el programa “Nos propomos” ni existía, algo que sucedería dos años después (2011) de nuestra presencia en el congreso ibérico de Didáctica de la Geografía en Lisboa, origen del programa. Toda una premonición o una conexión espiritual, pensemos. Posteriormente, aportaciones de diferente temática nos han vinculado al programa portugués, de nacimiento, hoy iberoamericano y africano, proyecto en el que queremos enmarcar este proyecto y, en concreto, esta actividad de puesta en funcionamiento del huerto socioeducativo.

Haciendo un breve recorrido por las acciones más destacadas y recientes referidas a la creación de un clima prohuertano, se pueden registrar los siguientes acontecimientos:

- Recepción en Córdoba de los ganadores en Ciudad Real del programa “Nos propomos” (22-23.3.2019).
- Reuniones respectivas con la coordinadora del Proyecto “Nos propomos” en la Universidad de Castilla-La Mancha, M^a Ángeles Rodríguez-Domenech (14.9.2022).
- Presentación del proyecto “Nos propomos” (“El proyecto Nosotros proponemos en Córdoba: una forma diferente de educar en el Distrito Sur cordobés”. Prof. José R. Pedraza Serrano) en el IES Averroes a la Red de Directores del Distrito Sur (17.10.2022), Universidad y Ayuntamiento de Córdoba.
- Visita a los huertos vecinales de la Asomadilla (5.11.2022) y conocimiento de la oficina hortelana del IMGEMA y a su coordinador, Rafael Blázquez Madrid, educador ambiental.
- Presentación de nuestras intenciones proyectuales en la inauguración de la exposición sobre los huertos vecinales del Cordel de Écija (17-30.11.2022).
- Presentación del proyecto “La conquista del espacio ciudadano: haciendo paisaje” (25.11.2022) para el programa “Aulas verdes abiertas”; participación de la directora (Josefa Cobos Maroto) y el vicedirector (José R. Pedraza Serrano) en el V Encuentro de Huertos Urbanos (Hacienda de Quinto, Dos Hermanas, Sevilla, 29.11.2022).

- Recepción de la carta de apoyo del Consejo del Distrito Sur al proyecto “Nos propomos” (20.12.2022) con la intención de trabajar vecinalmente en favor de la consecución de la dotación del equipamiento de los huertos vecinales.
- Creación de la clase virtual “Hortotecaverros” en Google/Classroom, en la cual, por niveles, se han ido creando capítulos en los cuales los cursos deberían ir hallando, subiendo y compartiendo materiales relacionados con los huertos sociales y urbanos.
- Propuesta del IES Averros al CEP de Córdoba de crear unas jornadas formativas que coadyuven a difundir el proyecto “Nos propomos: ciudadanía, territorio y sostenibilidad” por los centros de su ámbito de competencia (6.10.2022).
- Redacción del borrador de bases para convocar a los centros cordobeses a la participación en el III Congreso Iberoamericano “Nos propomos” (Ciudad Real, 2024).
- Conexión del proyecto “Nosotros proponemos: Ciudadanía, Territorio y Sostenibilidad”, en relación con el huerto, con otros programas del centro, a saber, Cuatro Climas y Climática (20.10.2022).
- Pregunta en el pleno del Excelentísimo Ayuntamiento de Córdoba sobre la situación en que se halla el tema de la petición por parte del IES Averros de acometer la construcción del huerto socioeducativo en el Distrito Sur (10.11.2022).
- Excursión del Departamento de Geografía e Historia a los huertos vecinales de las localidades de Palma del Río, La Victoria y Lucena (23.1.2023).
- Entrevista con el Sr. Delegado de Educación, José F. Viso Sánchez (21.2.2023), en la que le trasladamos el proyecto del huerto socioeducativo, las gestiones hechas hasta el día de la fecha y las intenciones pedagógicas que tal recurso tiene para la Comunidad Educativa dentro del Proyecto Educativo de Centro.
- Exposición de fotografías de la excursión referida (2 y 3.2023).
- Redacción de las memorias los Programas complementarios de Huerto y Cocina del curso 2022/2023.
- En la Formación en Centros del curso 2022/2023, tuvimos la oportunidad de compartir, dentro de la línea ecosocial, la ponencia “El proyecto “Nosotros

proponemos” en Córdoba. Una forma diferente de educar en el Distrito Sur cordobés: hacia la convergencia proyectual” (16.5.2023), en la que las acciones propuestas en este proyecto y capítulo fueron dibujadas de manera exhaustiva.

- Visita a los Huertos de Miralbaida (“Huertos de Paco”) (12.10.2023) a fin de recabar información de los hortelanos y ver las condiciones de uso de dicho espacio recreativo.
- Creación del Classroom “Huerto escolar Averroes” (23.11.2023) por parte del coordinador del Grupo de Trabajo homónimo, prof. Gaspar Ríos Alcobendas.
- Presentación por parte del profesor Pedraza Serrano de la metodología ApS y el programa CIMA de la Junta de Andalucía en el Claustro Ordinario (25.1.2024), en el que pretendíamos inculcar las ventajas de aplicar metodologías transformadoras en el momento álgido del diseño de centenares de Situaciones de Aprendizaje (SdA).
- Visita (8.2.2024) del presidente del Instituto de Gestión Medioambiental (IMGEMA) del Excmo. Ayuntamiento de Córdoba, Daniel García-Ibarrola Díaz, y del gerente de este, Ricardo Martín de Almagro y Giménez de los Galanes, a fin de ir pergeñando los pasos, junto a la Gerencia Municipal de Urbanismo (GMU), para materializar el proyecto.
- Sesión de Formación en Centros (15.2.2024) comunicada por Charo Nieto García y Clara Álvarez Muñiz (Asociación “El brote”) titulada “El huerto como espacio pedagógico” que versó sobre cómo introducir el huerto como instrumento pedagógico y de inclusión en las asignaturas que se imparten.
- Puesta en marcha el “Semillero de alumnado”, esbozo del Alumnado Ayudante (ALAYU) que intervendrá en todas y cada una de las acciones que en torno al huerto haya que realizar, convocar, acudir, representar, ejecutar.

Con este dietario, seguro que no completo ni cerrado, se da cuenta del ahínco en un proyecto en el que creemos ciegamente, no sólo como un plus o gran recurso para la vida educativa interior del instituto. Más bien es el mayor Aprendizaje-Servicio que se puede hacer, poner en carga dicha superficie educativo-recreativa de propiedad

municipal con la apertura de un huerto vecinal en el que se encuentren intergeneracionalmente los habitantes de estos barrios, necesitados de todo equipamiento.

Bien claro está que, si el alumnado y el vecindario no sienten como propio este bien, de nada servirá toda la gestión habida y por haber. La razón siempre estará en la consecución de la conciencia de que lo público es de todos, de ellos, siendo el instituto un mero dinamizador y conseguidor para el uso y disfrute del territorio (ahora hablamos del huerto), de manera sostenible, por parte de la ciudadanía.

2.2. Las patrullas ambientales

Lo que se busca con esta actuación es crear una dinámica periódica e intervencionista que mejora el callejero en derredor del centro, necesitado como pocos de mejora diaria, tanto por el incivismo de determinada ciudadanía que no vela por el mismo, como por una ausencia efectiva de recogida por los servicios competentes (Figura 2).

Figura 2. Cartel de una de las actuaciones de las patrullas ambientales



Fuente: elaboración propia.

Partiendo del colectivo del Alumnado Ayudante (Alayu), una de las vertientes de este es la ecosocial, la de la colaboración en aspectos de ahorro, contaminación, limpieza, etc. junto a las familias. Entender este proyecto con clave de Aprendizaje-Servicio es obvio. Son necesarias, por definición, patrullas que pretendan la mejora ambiental del territorio.

El desarrollo de esta actuación implica;

- La identificación y localización de los problemas: residuos, contaminación del suelo, visual, etc.
- Insistir en el cuidado de nuestro entorno como valor social (aparece recogido en nuestro proyecto educativo, desde su preámbulo).
- Generar una conciencia de responsabilidad individual y colectiva sobre el aspecto de nuestro barrio y nuestras prácticas de cuidados.
- Promover y adoptar hábitos que eviten o minimicen los impactos medioambientales negativos, sean compatibles con un desarrollo sostenible y permitan mantener y mejorar la salud individual y colectiva, todo ello teniendo como marco el entorno andaluz.
- Adoptar un estilo de vida activo y saludable, seleccionando e incorporando intencionalmente actividades físicas y deportivas en las rutinas diarias, para hacer un uso saludable y autónomo del tiempo libre y así mejorar la calidad de vida, adoptando un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable para contribuir activamente a la conservación del medio natural y urbano, reconociendo la importancia de preservar el entorno natural.
- Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del barrio en el presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.
- Producir textos originales orales, escritos y multimodales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, buscando en fuentes fiables y usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y para responder a propósitos comunicativos concretos.

- Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.
- Como producto final se propone una campaña de limpieza del centro y el entorno que se difundirá en la web, redes, cartelería en papel informes, exposiciones.
- En cuanto al diseño de medidas de continuidad del proyecto se propone elaborar una planificación de patrullas periódicas y la inclusión del trabajo de dichos espacios en la actividad docente.
- La evaluación se plantea en forma de rúbrica por determinar.

2.3. Rally fotográfico “A-verr, Averroes”

El nombre de “Rally” se le da por ser obligatoria la realización de instantáneas fotográficas en un tiempo determinado y breve, además del efecto sorpresa que tiene la temática, conocida justo en el momento de la salida. Se trata de una actuación de captura de imágenes en el territorio para convertirlo en territorio-percibido, o sea, en paisaje, que, en un tiempo determinado y con carácter de sorpresa en la temática, permitirá mirar el currículo de otra manera, significativa por contextualizada desde luego, donde pueda haber mirada crítica para la concienciación positiva hacia la mejora en base a la intervención vecinal (Pedraza, 2009a). Quizá el rally no sea el fin intervencionista eseyente, más bien el medio para conseguir metas próximas, como que las patrullas ambientales se fortalezcan convenciendo a la ciudadanía de la necesidad de evitar la suciedad de los viarios o de que el huerto socioeducativo debe ser demandado como equipamiento en un espacio urbano tan necesitado de edificantes y saludables alternativas.

Figura 3. Cartel de la III edición del Rally fotográfico 'A-verr, Averroes'



Fuente: elaboración propia.

Se plantean tres modalidades:

- Rally curricular. Los temas serán propuestos por los Departamentos Didácticos y seleccionados por la Organización.
- Rally crítico. Se capturará una imagen-denuncia con la que queramos señalar algún aspecto urbano o social que sea mejorable.
- Rally urbanista. Se elegirán imágenes que la Organización ponga a disposición de los participantes en Classroom, imágenes correspondientes al solar colindante con el instituto en el que aspiramos a localizar el huerto socioeducativo.

Las fotos se harán con cámaras digitales, tabletas o teléfonos móviles en el tiempo establecido. La entrega se hará respondiendo a la tarea de la clase de Classroom que se mandará y que saltará en las cuentas de correo corporativo en todas las modalidades.

La divulgación de las mejores fotografías o composiciones (ganadoras y finalistas del concurso fotográfico por modalidades previsto) serán en el propio IES (Sala Tríptico), y allí donde aquélla estime oportuno, incluso en la página web con indicación de sus autores.

Evidentemente no se aceptarán fotografías ya publicadas, exhibidas o premiadas con anterioridad, ni fuera del horario establecido. Tampoco se deberá alterar ningún espacio para favorecer el sentido o intención fotográfica. Y la utilización y divulgación de las imágenes será estrictamente educativa y/o cultural.

Con las tres actuaciones aquí presentadas, con distinto grado de incidencia, con naturalezas diferentes, con historias distintas, con necesidades y perspectivas heterogéneas, los denominadores comunes que se puede desprender de ellas son:

La necesidad de una coordinación efectiva en favor de la colaboración y el trabajo en equipo. En todos los casos, la sinergia que produce la confluencia de esfuerzos es clave determinante para el éxito proyectual. La vocación de apertura al exterior es seña identitaria del centro y se debe al convencimiento de que hay que cubrir necesidades, y entre ellas está el conocer geográfica e multiescalarmente el mundo al que pertenecen. En esta clave está el ahínco por construir nuevos escenarios de trabajo, nuevos horizontes hortelanos (huerto socioeducativo), limpiadores (patrullas ambientales) o crítico-propositores (rally fotográfico) que nos den fuerza para iniciar nuevas campañas informativas o reclutadoras, para crear redes en favor de la transformación ética y coparticipada del territorio, necesitado de mucho cambio, en la creencia de que el paisaje es espejo social.

- El valor educativo de los espacios, cómo el territorio hace a las personas (que a su vez hacen espacios, bien insulsos o anodinos, protegidos, singulares, vulnerables, frágiles) es una veladura común a todas nuestras propuestas. Todas nuestras actuaciones precisan que la óptica geográfica deconocimiento de los elementos y factores que entran a jugar parte, más la percepción territorial como construcción del paisaje, esté en la antesala, en el frontispicio de su ideación, diseño, programación, actuación o aplicación (Pedraza 2009b).

3. Conclusiones

Se pretende, en definitiva, que el proyecto “Sirviendo al territorio y a su gente: ciudadanía espacial en el Distrito Sur de Córdoba” sea muestra viva de ese anhelo por convertir la escuela (ahora Secundaria) en horno en el que elaborar una buena co-chura de ciudadanía sostenible e innovadora, en la que se proponga formar jóvenes

conscientes de sus deberes sociales, comprometidos con la construcción de una mejor comunidad, jóvenes con competencias ciudadanas, implicados con la educación geográfica y con la ciudadanía territorial (Figura 4).

Figura 4. Visita del Proyecto 'Nosotros proponemos' a Córdoba



Fuente: fotografía de los autores. Tomada el 22 de marzo de 2019.

En los días que corren, es la ideación y ejemplificación de Situaciones de aprendizaje la que ha permitido convertir al departamento de Ciencias Sociales en el detonador de ese “boom didáctico” que ha disparado exponencialmente el número de propuestas de aula, a cuál más variopinta o sugerente. Y en ese rol capital, esa genética adalid es la inercia en la que queremos movilizar a las fuerzas educativas para subir un madurativo escalón pedagógico en favor del Aprendizaje por Servicios, esa categoría docente en la que la integración, inclusión, intergeneracionalidad, interdepartamentalidad, investigación-innovación hallan su espacio (propiamente dicho).

En estas horas justamente se tejen las redes para que el salto adelante no sea un salto al vacío. Por ello que se barrunte cómo expandir la que consideramos didáctica superior al resto de los miembros y órganos claustrales abriendo, como decíamos antes, cancelas, que es sinónimo de abrir las cabezas y los corazones procurando recursos educativos en lo que siempre se vio resta y lastre, esto es, en la sociedad (familias) y en el entorno (barrio o territorio). Se hizo otrora con la redacción de los objetivos del Proyecto de Dirección, hoy Proyecto Educativo de Centro (PEC),

con porosidad, permitiendo la entrada de agentes externos y la salida del alumnado, y se quiere seguir en esta orientación, llevando el agua al molino del servicio, sirviéndonos del medio para servir como servicio público a nuestro público, valga la redundancia, un alumnado que gracias al ApS debe mejorar su formación, que es lo mismo que decir las condiciones de vida ejerciendo una verdadera e inteligente ciudadanía territorial.

Bibliografía

- Batlle Suñer, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Ser Crítica*, 972, 49-54. <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adtica1.pdf>
- Batlle Suñer, R. (2014). La evolución del aprendizaje-servicio en España. *Cuadernos de pedagogía*, 450, 57-59.
- Batlle Suñer, R. (2022). La fraternidad no puede esperar: la brújula educativa del aprendizaje-servicio. Em J. A. Rabadán, J. B. Martínez, & A. Giorgi (Coords.), *El aprendizaje servicio como metodología educativa y social* (pp. 95-100). Dykinson.
- Butin, D. W. (2010). *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Claudino et al. (2019): Geografia, Educação e Cidadania. Editor: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://doi.org/10.33787/CEG20190004>
- Claudino, S. (2016). Projeto Nós Propomos!: tentar mudar a educação geográfica em pequenos passos. Em R. Sebastião & E. M. Tonda (Coords.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 661-667). Universidad de Alicante. <http://dx.doi.org/10.14198/GeoAlicante2015.48>
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Simon and Schuster.
- Hahn, K. (1930). *Education and Peace*. G. Philip & Son Ltd.
- Martínez Martín, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. Em M. Martínez (Coord.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Octaedro.

- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Educational Research*, 20(1), 39-46.
- Nieto García, C., & Álvarez Muñiz, C. (2024, janeiro 23). Favorecendo el medio ambiente y trabajar desde la inclusión educativa. [Ponencia]. CEP.
- Pedraza Serrano, J. R. (2009a). El 'rally' fotográfico: un recurso interdisciplinar para el conocimiento del entorno. *Aula de Innovación Educativa*, 186, 56-60.
- Pedraza Serrano, J. R. (2009b). El conocimiento geográfico del entorno escolar: actividades experimentales de observación y análisis del paisaje vivido. Em S. Claudino & X. M. Souto (Coords.), *A Inteligencia Geográfica na Educação Século XXI* (pp. 72-85). Asociación de Profesores de Geografía de Portugal & Asociación de Geógrafos de España.
- Pedraza Serrano, J. R. (2022). La coordinación educativa documentada en Secundaria: revisión legal y autoevaluativa. *Revista eCO*, 19, 58 pp. CEP Luisa Revuelta (Córdoba).
- Pedraza Serrano, J. R. (2024). Intercine 'A-ver-roes': un proyecto cinematográfico departamental en Ciencias Sociales. Em prensa.
- Pedraza Serrano, J. R., & Leal Calero, M. J. (2021). La coordinación departamental en la práctica de aula: mismos objetivos, mismos contenidos, mismos documentos. Em *XIII Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en Ciencias Sociales*. CEP. Córdoba; em prensa.
- Pedraza Serrano, J. R., & Luque Revuelto, R. M. (2017). Programar para ser competencial (Taller cultural de Geografía para alumnado de Secundaria). Em A. C. Câmara & E. S. Lemos (Coords.), *Atas VIII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía: Educação. Geográfica na Modernidade Líquida* (pp. 65-83). Asociación de Profesores de Geografía de Portugal & Asociación de Geógrafos de España.
- Pedraza Serrano, J. R., Luque Revuelto, R. M., & Martínez Medina, R. (2019). Innovación didáctica y geografía: ¡Proyecto Nosotros Proponemos! en el Distrito Sur de Córdoba. Em X. C. Maciá, F. X. Armas, & F. Rodríguez (Coords.), *Actas del IX Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía: La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información* (pp. 237-250). Andavira.
- Puig Rovira, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicios (Aps): Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig Rovira, J. M. (Coord.) (2015). *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?: 11 ideas clave*. Graó.
- Puig Rovira, J. M., Batlle Suñer, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*. Editorial Octaedro.

- Rodríguez Domenech, M. A., & Claudino, S. (Coords.) (2018). *¡Nosotros proponemos!: ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Graó.
- Rodríguez-Domenech, M. A (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Rodríguez-Domenech, M. A y Claudino, S. (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Verjee, B. (2010). Service-learning: Charity-based or transformative? *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 4(2), 1-13.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PROJETO NÓS PROPOMOS COMO OPORTUNIDADE DE (TRANS)FORMAÇÃO

Valdenice Maria da Silva Setti

Escola Municipal Professora Ana Bocchi Macagnan

DOI: <https://doi.org/10.14679/3600>

1. Projecto Nós Propomos! e Residência Pedagógica: Experiência inovadora

Desde a mais tenra idade idealizava trilhar pelos caminhos da educação. A opção profissional foi influenciada por professores que marcaram a minha vida escolar, em especial minha madrinha. Saber que é possível ajudar a melhorar a sociedade a partir do trabalho é compensador e ao mesmo tempo desafiador, pois a responsabilidade é extremamente grande.

Sendo assim, há quase três décadas eu atuo como professora na educação básica no município de Francisco Beltrão, localizado ao sudoeste do Paraná, região sul do Brasil. O município tem cerca de 100 mil habitantes, sua densidade demográfica é de 131 hab./km², a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos atinge 98% e a média do IDEB desta etapa de ensino é de 6,3 na rede pública. Dados apontam que em 2010 o município tinha aproximadamente 30,15 km² de área urbanizada, com 65% das residências com esgoto sanitário adequado e 90% das vias públicas arborizadas. Carinhosamente, somos conhecidos como o “Coração do Sudoeste”, devido à hospitalidade e carisma do povo beltronense.

Manter uma trajetória na educação significa estar disposto a estudar muito. Este campo de trabalho ao mesmo tempo que realiza a essência do ser humano o coloca diante de desafios constantes. Estamos nos (trans)formando sempre, essa afirmação eu considero como mola propulsora de nossa profissão.

Diante desta experiência profissional, ousei me inscrever como professora preceptora no projeto Residência Pedagógica. Uma oportunidade ímpar de estar ativamente em contato com a Universidade Pública, principalmente com o espaço de pesquisa e extensão. Este programa, doravante RP, recebe incentivo da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, que é um órgão do Governo Federal do Brasil, ligado ao Ministério da Educação e Cultura - MEC. Além disso, é uma oportunidade de atrelar teoria e prática com acadêmicas que pretendem atuar como professoras nas etapas iniciais de escolarização.

Após o trâmite legal de aceite, iniciamos um trabalho promissor com cinco acadêmicas e a coordenação geral da professora Vanice S. Sbardelotto. As atividades consistiram em leituras, discussões, observações durante as aulas, relatos, aplicação de práticas pedagógicas e auxílio geral à turma e a professora regente.

De maneira geral, o cotidiano da escola é muito enriquecedor para todos os sujeitos envolvidos. É um ambiente vivo, flexível e principalmente dinâmico. Os processos que nele ocorrem devem priorizar o desenvolvimento integral dos envolvidos, com fins finitos ou temporais. Faz-se necessário destacar:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tenha afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial (Gonçalves 2006, p.2).

É sabido que discentes e docentes convivem horas juntos, se afetam mutuamente e automaticamente, se constroem. E essa construção atinge a todos (com mais ou menos intensidade) nos âmbitos cognitivo, cultural e afetivo, afinal Cortella (2016, p.120) ressalta que a escola é capaz de funcionar como um instrumento de mudança pois, contém espaços de inovação a partir das contradições sociais presentes.

Sendo assim, as acadêmicas do RP, denominadas residentes, ao frequentar este ambiente, que vai muito além da sala de aula, percebem essa interação dos professores, alunos e conhecimento científico que permeia as relações sociais. Da mesma forma, observam o quanto é importante a participação das famílias para o desenvolvimento cognitivo e, quicá integral, dos discentes. Como professora me desafio diariamente

a dinamizar as aulas atrelando conteúdos curriculares com a vida, de modo a transformar significativamente o ensino aos alunos.

Por outro lado, a família e a escola precisam trabalhar de maneira articulada, visando uma parceria colaborativa. Nos tempos em que vivemos essa não é uma tarefa fácil, pois os compromissos sociais dos pais fazem, muitas vezes, com que a educação dos filhos seja exclusivamente delegada à escola. Cortella (2014) ressalta que o convívio entre os adultos e crianças têm sido cada vez menos frequentes, justificando que além do trabalho dos pais, os filhos ficam à mercê das telas e cabe a escola driblar essa discrepância.

Ao vivenciar incertezas e oportunidades do meio escolar nos deparamos com diferentes momentos e, percebemos que o universo de vinte e cinco crianças (que compõem nossa sala de aula) é maior que nossa vã imaginação. Eles cativam, perguntam, criticam, refletem, argumentam, sentem, apresentam inúmeros sentimentos que causam inquietações, nos obrigando a mergulhar em literaturas adversas e diversas. Ao permitirmos o protagonismo dos alunos, conforme defende Saviani (1993:79) estimulamos a atividade e a iniciativa, sem abrir mão da função específica do professor, favorecendo diálogos entre os pares e apresentando a cultura acumulada historicamente.

Neste sentido, a escola cumpre seu verdadeiro papel: “a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir.” (Saviani, 2000, p.23). Vemos portanto, a necessidade emergente de proporcionar em cada sujeito envolvido, seja direta ou indiretamente, o conhecimento organizado e sistematizado de maneira coletiva pela sociedade. Nossas aulas são planejadas com esse fim.

O projeto RP permite que acadêmicos de Pedagogia e docentes experientes percebam a necessidade da formação continuada, seja nos bancos das Universidades ou em grupos de estudos para coletivos, visando a análise dialógica da práxis. Estamos em constante (trans)formação de pensamentos, ações e interações. Nos construímos a cada nova experiência, nos adequamos à novas realidades/ações diante daquilo que aprendemos e faz sentido para nossa existência.

Ainda, em decorrência do RP, tivemos a oportunidade de realizar nesta turma de 25 alunos, segundo ano da primeira etapa da educação básica, o Projeto Nós Propomos! - PNP. Experiência piloto no município, e orgulhosamente informamos

que é a primeira no estado do Paraná com 399 municípios. Depois de respeitados todos os trâmites legais e ser colocado em prática as etapas previamente organizadas, reiteramos que os resultados apresentados surpreenderam as expectativas de forma positiva.

Cada estágio do projeto foi executado com a participação ativa da coordenadora do RP e do Projeto Nós propomos!, professora Vanice Sbardelotto e das acadêmicas residentes, detalhe esse imprescindível para a realização e sucesso do PNP nesta fase de escolarização.

Quando nos foi apresentado o projeto, como professora alfabetizadora, formada em Geografia, demonstramos interesse por acreditar que não se tratava de algo além das necessidades exigidas no currículo escolar para o ano/serie, principalmente tivemos ciência que ele se inseria em nossa metodologia de trabalho: Sequência didática. Analisando com a professora Vanice o currículo exigido pela legislação brasileira, pudemos confirmar que inúmeros objetivos seriam alcançados com essa prática pedagógica. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica ressaltam que:

Em relação à organização dos conteúdos, a necessidade de se superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa dos alunos com habilidades experiências de vida e interesses muito diferentes.(Brasil, 2013, p.118)

O referido projeto foi apresentado aos pais numa reunião específica conduzida pela coordenadora Vanice e pela professora regente Vadenice. Destacamos que as famílias acreditaram e apoiaram desde o início, mostrando-se felizes e ao mesmo tempo ansiosos pela participação dos filhos neste desafio de cunho internacional. A gestão da unidade de ensino (diretora e coordenadoras), bem como a administração municipal na pessoa da secretária de educação, também se dispuseram a dar apoio à realização do projeto. Os alunos e as acadêmicas residentes se envolveram de maneira ímpar. Enquanto professora regente também demonstramos entusiasmo pela oportunidade de vivenciar mais essa experiência em nossa carreira profissional.

O PNP aconteceu de uma forma natural. Desde os primeiros contatos, as assinaturas dos responsáveis pelas entidades envolvidas e a explanação aos pais e

alunos. Além disso, o cronograma elaborado permitiu o envolvimento de todos, adequando as agendas para as participações necessárias. Desde a primeira saída a campo, permeando a elaboração dos subgrupos e o trabalho ocorrido nesses, conduzidos com sabedoria pelas acadêmicas, ocorreram dentro do previsto.

Na prática, enquanto professora regente temos por hábito fazer a leitura compartilhada diariamente, como algo de leve e a obra do momento era: *O Agente Ésse Secreto*, da Coleção *Salve-se quem puder*, escrito por Maria OLivet, cuja história é de um detetive que precisa salvar uma “poção mágica” e se embrenha na floresta, onde enfrenta desafios, encontra outras personagens e vivem muitas aventuras. Os alunos estavam extasiados acompanhando o desenrolar da trama.

Discorremos à turma sobre algumas etapas do trabalho e aproveitamos para instigar o lado detetive de cada um a partir do primeiro estudo de campo. As crianças foram desafiadas a imitar o papel detalhista do personagem principal da história, observando atentamente o trajeto, usando para isso todos os sentidos possíveis (visão, audição e olfato). Embora tenham em média oito anos de idade, as discentes nos mostraram ter reflexões de “gente grande”. Os detetives, (como eles se intitularam), na verdade eram pequenos cidadãos preocupados com a vida no e do Parque Boa Vista, assim como, no entorno da escola. Afinal, como ressalta Cortella:

Somos usuários compartilhantes, isto é, o planeta ele é por nós usável como o nosso lugar de vida, como a nossa casa... Nenhum e nenhuma de nós pode ser arrogante a ponto de supor que o planeta é propriedade nossa para a gente fazer o que quiser. Cada vez que a gente afeta qualquer coisa do equilíbrio da ecologia do nosso planeta, nós somos afetados. (2018, 148-9)

Após o retorno ao ambiente escolar, os alunos, mesmo cansados, estavam eufóricos para conversar sobre a saída a campo. Até porque “estudar e compreender o lugar, em geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas.” (Castrogiovanni, 2000, p.84). E ao ter oportunidade de partilhar as experiências vividas neste espaço, o aluno se torna protagonista de sua aprendizagem.

Dispostos em semicírculo, todos foram instigados a falar de sua percepção. Escrevemos na lousa os apontamentos dos alunos em relação ao ambiente visitado. Vale ressaltar que as crianças enfatizaram estruturas existentes e necessárias para a

convivência humana, como a presença de lojas, asfalto, mercados, casas, universidade, SESC, SENAC, algumas árvores, entre outros. Todavia, também perceberam questões precárias e inexistentes que prejudicam essa mesma convivência, como a falta de acessibilidade e de placas de sinalização, quantidade insuficiente de árvores e lixeiras, excesso de lixo jogado nas ruas, pichação, barulhos variados e fumaça das fábricas, canteiros sem flores ou mal cuidados, bueiros entupidos, lotes baldios sujos, ruas esburacadas e faixas de segurança sem pintura.

Desta maneira, percebe-se que não tem idade para adquirir consciência em relação aos cuidados com a conservação e recuperação do meio ambiente, em seu significado mais complexo. Para tanto, usamos o conceito existente na Lei 683/81 sendo considerado “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”.

Os problemas ambientais e sociais não passam despercebidos pelos alunos que, incomodados, relataram as situações. Entendemos ser um dos objetivos do Projeto Nós Propomos!: afetar os sujeitos envolvidos de tal maneira que, ao serem seduzidos pedagogicamente, consigam alterar seu modo de pensar e agir em relação ao planeta, pois agindo no local, o resultado tende a ser mundial. Claudino (2023) em entrevista ao jornal local relata que “a ideia central do projeto é estimular crianças e jovens a olhar para além dos limites da escola, questionar os problemas existentes na cidade e, a partir desse entendimento, pesquisar e propor soluções para a melhoria cidadania”.

As falas registradas dos alunos serviram de base para o processo de categorização, realizado coletivamente e entendido como essencial para as próximas etapas. Categorização é definida por Bardin (1977, p.117) “como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos.” Sentimos a necessidade de fazer a classificação para melhor sistematizar os dados apresentados pelas crianças.

Findada a etapa de eleição das categorias, cada acadêmica ficou responsável por um dos grupos de trabalho composto por cinco alunos. Eles criaram um nome e uma logo para se identificarem. A priori, tivemos o grupo “Os pequenos espões”, da professora residente Fernanda, com o tema Problemas do lago; o grupo da professora

residente Maiara, “Os cinco gatos ninjas”, cujo tema ficou as calçadas; a professora residente Beatriz ficou responsável pelos “Pequenos felinos” com o tema o parque; a professora residente Keli e os “Os melhores detetives do mundo” ficaram com a responsabilidade de discutir sobre vias e ruas; e a professora residente Tatiane trabalhou com “As capivaras da roça” enfatizando o assunto: poluição em geral.

Para as etapas posteriores, as responsáveis pelos subgrupos trouxeram textos científicos para ler e conversar com os alunos, dando fundamentação sobre o tema em específico. Após as discussões pertinentes, elaboraram questões para a entrevista. O trabalho foi realizado apenas entre os elementos constituintes de cada subgrupo com a professora residente.

Com o passar dos dias, foi realizada a etapa posterior que consistiu em outra saída a campo para entrevistar os transeuntes nas ruas, no mesmo trajeto executado da primeira vez. Cada subgrupo saiu acompanhado da acadêmica responsável. As professoras Vanice e Valdenice foram de apoio geral. Os discentes pediam licença, cumprimentavam as pessoas, faziam as questões e as professoras anotavam as respostas.

Em momento posterior, realizou-se a análise das respostas e conversação sobre os dados coletados. Essa etapa foi muito gratificante, uma vez que os pequenos detetives demonstraram um grande entendimento sobre as falas que ouviram. Alguns tiveram que explicar aos pesquisados a pergunta para ser melhor compreendida, como o caso do questionamento sobre assoreamento no lago e acessibilidade nas calçadas. Comprovamos que a escola é um espaço significativo e específico de aprendizagem, assim como propicia o desenvolvimento psicológico dos alunos enquanto cidadãos. Saviani (1993, p. 87) define que “o proceso educativo é a passagem da desigualdade à igualdade.”

Depois, ainda nos subgrupos, foram elaboradas as propostas de melhorias para cada problema elencado. As professoras responsáveis preocuparam-se com que todos os membros dos grupos sugerissem proposições. Nas palavras de Saviani (1993:87), nenhum processo jamais pode ser justificado por si mesmo. Ele é sempre uma passagem de um ponto a outro, na verdade uma transformação. Se, de fato isso se concretizar, a educação está cumprindo seu papel social.

Mesmo não estando descrito no planejamento inicial, sentimos necessidade de fazer um seminário para a turma, o qual aconteceu no dia 16 de novembro de 2023, em horário normal de aula. Esse fato se deu na medida em que os alunos conversavam entre si sobre as moções elaboradas nos subgrupos. Na referida tarde, tivemos a honra de ter entre nós a presença da professora Mafalda Francischett, coordenadora geral do Projeto Nós Propomos!, na Unioeste - Campus de Francisco Beltrão. Essa atividade evidenciou o quanto os pequenos detetives estavam entusiasmados com a participação no projeto.

Ainda, tivemos outra etapa que consistiu na elaboração dos cartazes para apresentarmos as propostas aos pais e aos vereadores. Na noite de 23/11/2023, nas dependências da Escola Ana Bocchi Macagnan, com a presença da diretora Méri Bruzamarello, das coordenadoras Aline Malagi e Josiane Castagnaro, representantes da Secretaria Municipal de Educação, a professora Vanice Sbardelotto, as acadêmicas de Pedagogia Tatiane, Fernanda, Keli, Maiara e Beatris, a professora regente Valdenice Setti receberam o professor Sérgio Claudino, idealizador do Projeto Nós Propomos!, alunos do mestrado em Geografia com a professora Mafalda Francischett. Esse grupo acolheu aos pais e os alunos do 2º B que participaram das atividades do referido projeto.

Foi uma noite de muito aprendizado para todos os presentes. Estávamos muito contentes ao ver que os esforços produziram ótimos resultados. Mais que conteúdos trabalhados, os alunos demonstraram nas apresentações e os pais nos depoimentos que o projeto estava cumprindo seu objetivo e superando as expectativas.

Então, na data de 11 de dezembro de 2024 fomos até a Câmara de Vereadores. A professora Vanice, que organizou a agenda, fez a apresentação do projetos aos edis. Depois, cada grupo, acompanhado da professora residente, fez explanação de suas propostas. Os vereadores permaneceram até o final e ainda demonstraram-se interessados em ajudar no cumprimento ou na fiscalização das ações. Alguns pais também estavam presentes no recinto e no final todos participaram do registro fotográfico deste momento tão importante para o exercício da cidadania dos pequenos cidadãos beltronenses.

É inconcebível pensar a escola separada da vida cotidiana. Mesmo cercada por muros, a tendencia é dar significado aos conteúdos para que os sujeitos mudem

comportamentos, relacionem-se melhor, sejam autênticos. Enfim, muitos são os pontos que evidenciam o trabalho na educação com o tema cidadania. Essa que não se dá de qualquer forma e sim, prioritariamente por meio do contato com a cultura letrada, propiciando o exercício pleno dos direitos e deveres de um cidadão na sociedade, incluindo a efetiva participação do mesmo de forma crítica e consciente.

O PNP não se encerra nesta turma. Serão desenvolvidas outras atividades, principalmente a elaboração coletiva e o envio dos ofícios às Secretarias e órgãos responsáveis, no âmbito da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão. Vale destacar um acontecimento importante: a partir do estudo referente a história do município, os alunos perceberam que esta data não faz parte do calendário cívico do município. Por iniciativa dos alunos redigimos um documento que foi entregue ao prefeito municipal, assinado por todos os alunos da turma, pedindo sensibilidade para esta data tão importante. Nossa sugestão não é para que tenhamos feriado, mas que seja cantado o Hino Municipal em todas as escolas e ainda feito uma menção na Câmara de Vereadores, seja hasteada a bandeira municipal a meio mastro em praça pública, etc.

O PNP continuará (trans)formando os sujeitos em cidadãos mais conscientes de seu papel social.

Bibliografía

Antônio, C. (Org.). (2021). *O sentido da experiência na formação de professores e nas práticas educativas*. Curitiba: Editora CRV.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (70a ed.). São Paulo: Person.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional da Educação, & Câmara Nacional de Educação Básica. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais de 2013*. Brasília. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 (Acesso em 26 de abril de 2024).

Cortella, M. S. (2014). *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez.

- Cortella, M. S. (2016). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos* (15a ed.). São Paulo: Cortez.
- Francischett, M. (2021). O sentido da formação em Geografia na experiência de ensinar. Em C. Antônio (Org.), *O sentido da experiência na formação de professores e nas práticas educativas* (pp. 83-99). Curitiba: Editora CRV.
- Gonzalez-Mohino, M., Rodriguez-Domenech, M.A., Callejas-Albiñana, A., & Castillo-Canalejo, A. (2023). Empowering Critical Thinking: The Role of Digital Tools in Citizen Participation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 258-275. doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2023.7.1385>
- Lei Orgânica nº 6.938 de 31 de agosto de 1981, sobre a Política Nacional do Ambiente. (1981, 31 de agosto). Brasília. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6938-31-agosto-1981-366135-normaatualizada-pl.pdf>
- Pereira, N. (2023, 13 de dezembro). Crianças assumem protagonismo em projeto de Cidadania e Inovação. *Jornal de Beltrão*. <https://jornaldebeltroa.com.br/beltroa/criancas-assumem-protagonismo-em-projeto-de-cidadania-e-inovacao/> (Acesso em 26 de abril de 2024).
- Saviani, D. (1993). *Escola e democracia* (27a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11a ed., rev.). Campinas, SP: Autores Associados.

CAMINHOS DA CIDADANIA TERRITORIAL PELO ENSINO DA PAISAGEM NA ESCOLA

Adriana Maria Andreis

Universidade Federal da Fronteira Sul

Helena Copetti Callai

Universidade Federal da Fronteira Sul

Sérgio Claudino

Universidade de Lisboa

DOI: <https://doi.org/10.14679/3601>

Introdução: o estudo da paisagem em um projeto internacional

O Projeto Internacional Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, foi criado no ano de 2011, cunhado pelo professor doutor Sérgio Claudino, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (Igot) da Universidade de Lisboa, Portugal. Desde então, segundo seu criador (Claudino, 2016, p. 662), o complexo que envolve o projeto «aposta no desenvolvimento de parcerias educativas entre vários atores educativos ou com potencial intervenção educativa» em Portugal, Espanha, Brasil e Colômbia, dentre outros países latinos e africanos. Nesse caminho, promove a aproximação entre professores e alunos de universidades e escolas em âmbitos local, regional e internacional. Destaca, ainda, a promoção do diálogo com a totalidade dos parceiros, sendo as escolas «parceiros centrais, mobilizando professores e alunos e, naturalmente, espaços e tempos educativos» (Claudino, 2016).

Considerando a abrangência internacional e o histórico de mais de uma década de realização do Nós Propomos!, e tomando como central a ideia da cidadania e da inovação na educação geográfica, torna-se pertinente um estudo das publicações realizadas nos dois eventos Iberoamericanos já realizados: na modalidade presencial

em 2018, nas dependências do IGOT, em Lisboa, Portugal, e na modalidade virtual em 2022, na cidade do Rio de Janeiro, nas dependências do Colégio Pedro II, Brasil. Respectivamente, geraram publicação de E-book em 2019 e Anais em 2022. Entendemos que essas elaborações textuais são representativas dos movimentos que vêm sendo realizados pelas universidades com as escolas de educação básica, vinculando as instituições por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O acento conceitual na cidadania territorial, preconizando a participação e a intervenção concreta no espaço local, coaduna com a meta 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas (Nações Unidas – Brasil, 2024), que contempla, entre outros objetivos, «até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável». O caminho a ser construído é pela educação aos estilos de vida, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para essa convivência sustentável.

Como o Nós Propomos! acentua e oferece um caminho metodológico para o exercício prático com as escolas de Educação Básica para a construção efetiva da cidadania, para este estudo, com base nas publicações dos dois primeiros eventos realizados até o momento, recortamos apenas as citações à noção de paisagem presentes nos textos. Essa seleção considera que este é um conceito caro à Geografia e ao ensino por sua potencialidade de articulação entre a realidade da vida e os conhecimentos teóricos.

A hermenêutica dialógica serve como amparo teórico-metodológico, e na Análise Textual Discursiva (ATD) buscamos elementos para realizar a análise dos dados presentes nos trechos extraídos das publicações. Tomando como descritor a paisagem (paisagens, paisaje, paisajes e paisagístico), apartamos e submergimos nos trechos nos quais a palavra está citada e apresentamos os resultados da busca. A partir disso, entabulamos discussões acerca do conceito destacado e estabelecemos relações com as perspectivas da cidadania emancipatória e da educação geográfica.

1. Contextualização: saberes-fazeres do Nós Propomos!

O Nós Propomos! vem contribuindo para o fortalecimento da interlocução entre os entes que pensam e fazem a educação pelas inúmeras universidades e escolas. Devido à dinamicidade das atividades, cujos projetos têm diferentes durações, fica difícil obter dados quantitativos das parcerias que os desenvolvem nos diversos lugares do mundo.

Além de sua expansão e fortalecimento em países europeus (Portugal e Espanha), africanos e latino-americanos, o vem produzindo conhecimentos que têm sido publicados na forma de livros impressos, E-books, dossiês, artigos, relatórios, dissertações e teses. Essa robustez das produções denota a envergadura que vem sendo construída, apesar de, neste texto, nos concentrarmos efetivamente nas publicações dos eventos, pois permitem registrar a configuração direta dos encontros entre os participantes do projeto.

Em geral, o Projeto envolve pressupostos e movimentos que favorecem à «atitude por meio do estudo dos problemas locais [...]», que segue uma direção diferente da «cultura geográfica academicista e enciclopédica (nomes de lugares)», destacando «a aprendizagem de lugares que estão envolvidos numa dinâmica social» (Souto & Claudino, 2019, p. 6). O Projeto compreende a abordagem dos «problemas sociais, a partir das atitudes dos alunos, buscando um tempo que lhes permita a reflexão sobre a vida e o cotidiano» pela identificação dos «problemas socioambientais locais» para a «busca de soluções na vida política da comunidade», apostando na mobilização dos órgãos públicos, privados e comunitários (Souto & Claudino, 2019, p. 8) e dos pesquisadores, professores e alunos vinculados.

Os caminhos para desenvolver o projeto com as escolas são abertos para adequações à realidade no qual é realizado. É indicado, porém, que ocorram movimentos que envolvam: trabalho de campo no local com o qual os alunos interagem cotidianamente; prospecção dos problemas que podem ser percebidos no lugar; e realização de estudos, preferencialmente relacionados com os conteúdos das aulas que compõem o currículo de cada turma que desenvolve o projeto, para a proposição de alternativas compreendendo a intervenção na realidade. Para Claudino (2016 p. 266), um dos aspectos fundamentais do trabalho de campo é o fato de que

agrega o «conjunto das atividades de aprendizagem que envolvem a recolha direta de informação, nos lugares e com as pessoas».

Na referida recolha em campo, os alunos apontam os problemas e os professores organizadores ou outros adultos participantes dessa busca rigorosa em campo, incentivam à originalidade da perspectiva das crianças, adolescentes e jovens. Esse processo pode contar, também, com diálogos que podem ser planejados para serem realizados de diferentes formas antes da saída da sala de aula, para entrevistar, questionar e registrar em áudios, desenhos ou escritos, as pessoas que circulam e vivem naquele local. O destaque às noções de território e de cidadania, por exemplo, deve-se ao Nós Propomos! nascer e ser configurado ancorando-se nos pressupostos da Geografia e do ensino de Geografia. É importante mencionar, todavia, que envolve os pressupostos contributivos à construção da cidadania territorial em todas as disciplinas. Tem, assim, uma forte propensão à perspectiva interdisciplinar.

2. Resultados: a paisagem no projeto Nós Propomos!

Concentrando-nos nos trechos das publicações do I e II Congressos do Nós Propomos!, nas quais consta a palavra paisagem e suas derivações, paisagens, paisaje, paisajes e paisagístico, obtivemos um total de 128 citações do termo, e, dentre estas, 43 textos do total de 98 textos publicados em ambos os eventos.

No livro do I Congresso (Claudino et al., 2019) foi publicado um conjunto de 68 textos, de autoria de portugueses (5), brasileiros (42), espanhóis (8), colombianos (1) e de parcerias entre brasileiros e portugueses (3). Em relação à língua escrita, 11 estão em espanhol e 57 em português. Deste livro, em 32 textos ocorreu referências à palavra paisagem e suas derivações, somando 114 referências. Destes, 16 textos apresentam a expressão paisagem mais de uma vez e 16 a expressão paisagem apenas uma vez.

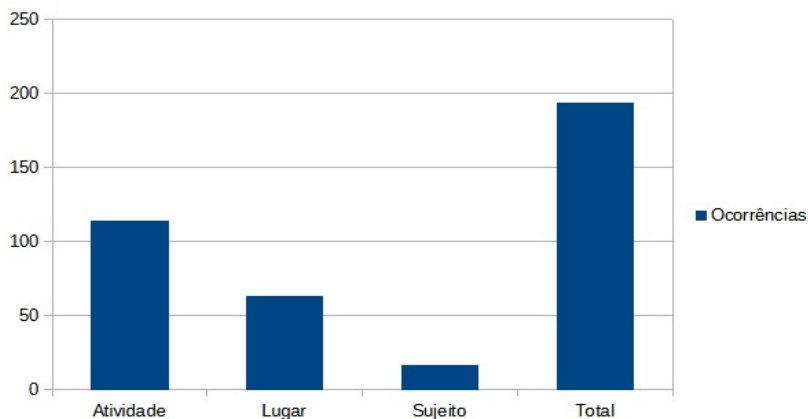
Nos Anais do II Congresso (2022), do conjunto de 30 textos todos estão escritos em Língua Portuguesa, e são de autoria de escritores brasileiros (25), portugueses (2) e parcerias entre brasileiros e portugueses (3), não havendo textos de participantes espanhóis ou latinos escritos em língua espanhola. Desse conjunto, os 11 textos apresentam 14 vezes a palavra paisagem e derivações, estão todos em língua

portuguesa e foram escritos por brasileiros. Destes, 2 textos apresentam mais de uma vez a expressão paisagem e 9 referem-na apenas uma vez.

Alguns textos assumem a paisagem como importante à arguição, pela reiteração da palavra em mais de 2 citações: 29 vezes no texto *El paseo geoliterario: una experiencia propedéutica para una ciudadanía competencial* (Serrano & Revuelto, 2019, p. 579-580, 582-588, 591); 14 vezes no texto *A Geografia na espacialização dos Centros Municipais de Educação Infantil em Francisco Beltrão – Paraná – Brasil* (Cucchi & Francischett, 2019, p. 791-792, 794); 10 vezes no texto *Os conteúdos escolares de Geografia no estágio supervisionado em Pedagogia* (Sbardelotto, 2019, p. 743, 745); 7 vezes no texto *O Nós Propomos! no Paranoá-DF: um olhar geográfico sobre a cidade* (Silva, 2019, p. 271-273); 7 vezes no texto *Ações educativas e fortalecimento da cidadania na escola Sesquicentenário, João Pessoa, Paraíba, Brasil* (Rosenhaim, Santos & Silva, 2019, p. 518-520); e 7 vezes no texto *La enseñanza del Río Guadalquivir: experiencias didácticas en Educación Infantil y Primaria* (Revuelto & Serrano, 2019, p. 687, 690, 693-694). Já nos Anais do II Congresso, esse destaque ocorre no texto *Nós Propomos Guarapuava-PR: Produções Audiovisuais no Ensino de Geografia* (Silva et al., 2022, p. 4-6, 12), que apresenta 5 vezes a palavra. Em geral, apenas um texto dedica-se com centralidade à noção de paisagem, notável por sua presença não concentrada, mas entrecruzando o decorrer do texto, bem como por sua forma de argumentação, ao discutir o passeio geoliterário como uma experiência propedéutica para uma cidadania qualificada.

Em relação às representações paisagísticas na forma de imagem, apreendemos a seguinte constatação: na representação paisagística na forma de imagem capturada, impressa no conjunto de 68 textos publicados no E-book *I Congresso Internacional Nós Propomos! – Lisboa/PT-2018*, encontramos imagens que expressam: a) Atividade: representação paisagística cujo enfoque é a ação realizada (114); b) Lugar: representação paisagística cujo foco é o local da ação (63); e c) Sujeitos da ação: representação paisagística cujo enfoque é apenas apresentar os indivíduos que participaram da atividade ou ação (17). O Gráfico 1 permite visualizar essas intensidades apresentadas.

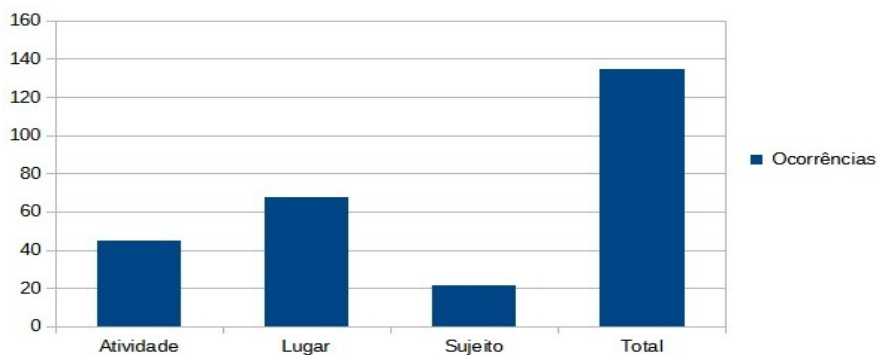
Gráfico 1. Representação paisagística na forma de imagem capturada e impressa



Fonte: elaborado pelos autores com base no E-book do I Congresso Internacional Nós Propomos! (2018). (Claudino; Souto; Rodriguez-Domenech, et al., 2019).

Em relação à representação paisagística na forma de imagem capturada, impressa no conjunto de 30 textos publicados nos Anais do II Congresso Internacional Nós Propomos! (2022), encontramos imagens que expressam: a) Atividade: representação paisagística cujo enfoque é a ação realizada (45); b) Lugar: representação paisagística cujo foco é o local da ação (68); e c) Sujeitos da ação: representação paisagística cujo enfoque é apenas apresentar os indivíduos que participaram da atividade ou ação (22). O Gráfico 2 apresenta as ideias destacadas nas imagens.

Gráfico 2. Representação paisagística na forma de imagem capturada e impressa



Fonte: elaborado pelos autores com base nos Anais II Congresso Internacional Nós Propomos! (2022).

Em ambas as publicações há 193 e 100 representações consideradas paisagísticas, respectivamente. Note-se que nas imagens dos textos publicados no I Congresso há destaque para as atividades realizadas especialmente representando ações dos alunos e professores das escolas e em debates com as autarquias. No II Congresso são os lugares, especialmente locais de estudo, as formas imagéticas mais apresentadas. Já a representação dos sujeitos da ação, em que ocorre registro de pose para a fotografia visando a apresentar os participantes da ação, é a representação com menor presença.

No que se refere às temáticas comentadas em relação à paisagem nos textos do livro resultante do I Congresso, essas envolvem: paisagem como conceito; paisagem como categoria; paisagem histórica, paisagem atual; paisagem turística; preservação ambiental da paisagem; paisagem natural; mudanças na paisagem; paisagem cultural e social; descrição da paisagem; representação da paisagem pelas fotografias e gravuras; paisagem escolar, local, do bairro, do município; oficina, trabalho de campo e itinerário com a paisagem; singularidade e identidade da paisagem; paisagem urbana; paisagem agrária; vestígios na paisagem; modo de leitura conceitual do mundo; paisagem urbana como expressão da realidade na atualidade; paisagem como modo de ler o espaço; modo de leitura conceitual do mundo no ensino/aprendizagem; paisagem como patrimônio material; paisagem como impressão das relações entre passado e presente e as mudanças; paisagens visíveis como resultado da vida em sociedade; e paisagem como conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre um território.

Nos Anais resultantes do II Congresso, os temas com os quais a paisagem foi relacionada compreendem: desigualdade expressa na paisagem; fotografia e descrição da paisagem; diferentes paisagens naturais e construídas; vestígios na paisagem; paisagens diferentes; relações socioeconômicas expressas na paisagem; impactos ambientais na paisagem; paisagem como conceito ao raciocínio geográfico; contradições presentes na paisagem; paisagem como expressão da história; degradação e destruição da paisagem; impactos na paisagem; novas formas da paisagem; paisagem como materialidade que expressa o modo humano de ser; e elementos da paisagem.

A partir dessas ideias que se destacam e aproximando unidades de significado, ressaltam-se, em ordem decrescente: 1) a representação da paisagem por meio da fotografia enquanto metodologia utilizada nas atividades nas aulas; 2) a manifestação

da geografia (forma, função, estrutura e processo) e da história (passado e presente) na paisagem; 3) as transformações e os impactos ambientais na paisagem; 4) a paisagem comentada em relação ao urbano e ao rural; 5) a paisagem tratada como patrimônio; 6) a paisagem comentada enquanto recurso turístico; e 7) a paisagem como nominada ou argumentada como conceito e categoria espacial.

2.1 Ideias envolvendo paisagem sinalizadas nos textos

Esse périplo temático está configurado chamando autores às discussões associadas à palavra paisagem. Nas representações paisagísticas na forma de imagem, pode-se notar que no E-book as atividades realizadas são enfocadas em maior quantidade, e nos anais destacam-se quantitativamente os enfoques nos lugares representados. Em relação ao conteúdo das imagens, essas expressam ações em escolas, salas de aula, em campo, em eventos ou diálogos com autarquias. Já os lugares que dão destaque aos lugares expressam locais antigos, atuais, em grande e média escala, e apresentam o problema em estudo ou o ambiente no qual ocorreu.

Nas discussões de caráter mais teórico, a importância da paisagem é destacada por Serrano e Revuelto (2019, p. 579), dialogando com os escritos de Federico García Lorca, comentando sobre a valoração «de manera muy positiva en el plano intelectual (lingüístico, resolutivo, relacional,), perceptivo y participativo».

Referindo-se à constituição e uso histórico da paisagem, Moroskoski e Francischett (2022, p. 3) citam Andrea Panizza para recuperar que «[...] muito antes da escrita, para transmitir a memória coletiva do grupo usavam desenhos [pinturas rupestres] para representar eventos importantes e preservar o saber acumulado pela experiência». Nesse caminho, Heusser e Nascimento (2019, p. 558) trazem Paulo Cesar da Costa Gomes para expor que «no Cosmos, a melhor descrição converte o ouvido em olho» e que «Humboldt sustenta que ao prazer da contemplação da variedade da natureza em geral deve se seguir o prazer pelo caráter individual de uma paisagem, que é a configuração de uma região determinada.» Rosenhaim, Santos e Silva (2019, p. 518-519) citam Janaina Castro, Paula Nadal, Paula Takada e Denise Pellegrini para relatar «que esse conceito, na atualidade, se estendeu a imóveis particulares, trechos urbanos e até ambientes naturais de importância paisagística, além de imagens, utensílios e outros bens móveis».

Para discutir a metodologia de estudo implicando a educação patrimonial por meio do estudo da paisagem, Rosenhaim, Santos e Silva (2019, p. 518-519) citam Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro para comentar que a paisagem serve para

[...] ser aplicada e desenvolvida, a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, assim como um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente.

Serrano e Revuelto (2019, p. 579), ao debater o «paseo geoliterario», comentam que é uma «experiencia propedéutica para una ciudadanía competencial». Além disso, baseando-se em Antônio Ontiveros, ressaltam que a paisagem «difícilmente es comprensible sin la consideración de que «somos seres-en-un-lugar», de que «necesitamos el paisaje», de que todos estamos «impregnados» por éste, somos «funciones» o «hijos» del paisaje, existe una «simbiosis lugar-persona».

Nessa interface, para sustentar a fotografia como um recurso de representação da paisagem, para estabelecer vinculações entre a cidadania escolar e o Projeto Nós Propomos! na promoção da justiça espacial, Carvalho Sobrinho (2019, p. 320-321) cita as etapas do projeto com base em Sérgio Claudino, destacando a «participação em concursos de fotografia de paisagem, fotografia de trabalho de campo, texto, desenho e vídeo». Também sobre a fotografia, Silva e Garcia (2019, p. 287) colocam que Gillian Rose chama a atenção para o fato de que não pode a fotografia «ser utilizada enquanto um apoio meramente descritivo da paisagem».

Sobre esse tema da representação geográfica da paisagem, Silva et al. (2022, p. 5-6) tratam-na como um dos «conceitos que são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico» ao lado da natureza, lugar, região e território. Comentam, entretanto, com base em Lana de Souza Cavalcanti, que «não se pode abonar práticas de ensino que se voltam para a memorização, para a associação de palavras, para a definição de fenômenos».

Nesse caminho, Gengnagel e Topolski (2019, p. 32) citam Fabiana Ribero para alertar sobre o processo de reprodução de utilizar a paisagem apenas para expressar a «sociedade que naturaliza as explorações, expropriações, as hierarquizações, a pobreza, a espoliação, e que claramente está expressa na paisagem atual das cidades», posto que «a paisagem urbana atual compõe um cenário junto as demais contradições do sistema capitalista».

Em relação à organização espacial urbana, Urbanek et al. (2022, p. 1-2) trazem os apontamentos de Evaristo Almeida, Bárbara Rubin e Sérgio Leitão para lecionar que «o ritmo de crescimento das cidades e do processo de urbanização vêm se tornando mais acelerado no Brasil desde metade do século XX», alterando a paisagem «[...] com elementos considerados modernos, como as fábricas, grupos de trabalhadores se deslocando pelas ruas, grandes avenidas, prédios evidenciando o início da verticalização das cidades, a arquitetura moderna e intervenções de um planejamento urbano rodoviarista».

Articulando a discussão sobre a cidade, Urbanek et al. (2022, p. 6) citam Milton Santos e Helena Copetti Callai para comentar sobre a mobilidade urbana como princípio de cidadania e afirmar que, «[...] ao estudar o lugar, os sujeitos podem compreender que o espaço é uma construção social, em que a história dos grupos, instituições e do território, estão expressas na paisagem materializada pelas relações entre os seres humanos e da natureza».

Outra perspectiva ressaltada nas publicações tem relação com as questões ambientais. Santos (2022, p. 6) cita Flávia Spinelli Braga para refletir sobre a interferência das ações humanas nas diferentes paisagens, «respeitando e reconhecendo os direitos e deveres dos diversos povos e indivíduos na construção e reconstrução da democracia» e o comprometimento do aluno «com o destino das futuras gerações e conotando a referendada geografia cidadã que buscamos». Bittencourt et al (2022, p. 2), citando Rachel Guanabara, Thais Gama e Emílio Maciel Eigenher, expõem que o lixo, «ao estar disposto em qualquer lugar, ele pode provocar problemas como mau cheiro, proliferação de insetos, contaminação do solo e deixar a paisagem com aspecto de sujo e pouco atrativo».

Pensando no ensino escolar, Milton Santos é citado por Silva e Garcia (2019, p. 287) para argumentar que os alunos precisam entender a paisagem como «um

conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre um território, sua configuração geográfica ou sua configuração espacial e a maneira como esses objetos se dão aos nossos olhos, na sua continuidade visível». Já Azevedo, Lastória e Fernandes (2019, p. 501) trazem Helena Copetti Callai para enfatizar que ensinar Geografia é ensinar a «ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades». Essa perspectiva educativa é comentada por Serrano e Revuelto (2019, p. 580), ao lembrarem que

También Vygotsky (2003) afirmó que la lectura y la escritura deben poseer un significado para los niños. Y, continuando con su argumento, consideraba que la escritura se enseñaba como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja. Esto quiere decir que hay que darle significado a aquellas producciones literarias, orales o escritas, que los niños realizan.

Em relação à importância, à articulação histórica da paisagem na Geografia, à metodologia e à representação cartográfica pela fotografia, o urbano e a perspectiva educativa do ensino da paisagem, são destacadas citações de autores. Alguns documentos de política curricular são citados em referência à paisagem, especialmente: projetos escolares locais do Nós Propomos!; Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM – do Brasil; Constituição Federal do Brasil; Planos de ensino da disciplina de estágio curricular (Brasil); e a Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil .

Mesmo que o ensino não seja apresentado nos textos com densas discussões teóricas, ainda assim todos os textos são elaborados pensando na relação entre universidades e escolas e nas atividades vinculadas com os movimentos do Nós Propomos! no trabalho de campo, nos problemas locais e na intervenção territorial na perspectiva da cidadania. Por isso, como conjunto de resultados, entrecruzando temas referidos e âncoras teóricas, é possível apreender ideias fortes que, abrem-se à configuração de uma categoria central que marca a paisagem nos movimentos do Nós Propomos! e que a aponta a como conceito, categoria, conteúdo e recurso ao ensino de Geografia. Neste guarda-chuva podem ser abrigadas seis subcategorias: * Experimentação propositada da paisagem do local; * fotografia da paisagem como recurso ao ensino de Geografia; * consideração da paisagem enquanto patrimônio; * entendimento da paisagem como corporificação territorial das dinâmicas naturais,

sociais e econômicas, urbanas e agrárias; * atenção às transformações e impactos à paisagem; e * multiplicidades locais da paisagem.

3. Discussões: cidadania e inovação na educação geográfica

O estudo do termo paisagem nas publicações do I e II Congressos, permitiu-nos um olhar pensando sobre o espaço geográfico e a apreensão de uma ideia geral, e, evidentemente, não peremptória, sobre o conjunto dos estudos e ações realizados. Então, seria possível afirmar que o Nós Propomos! vem contribuindo para a cidadania e a inovação geográfica? Essa questão é complexa, pois compreende os sentidos implicados nas interações realizadas por lugar e projeto efetivado que um texto não consegue apreender. Além disso, apesar de serem conceitos apropriados por diferentes entes privados, como essas perspectivas estão contempladas no título do projeto, são, então, parâmetros para pensarmos sobre as relações realizadas entre as universidades e as escolas, e, por isso, as consideramos nas discussões que seguem.

É fundamental apontarmos a necessidade do cuidado com ambos os termos cidadania e inovação. Tonet (2005) chama a atenção para não recair em entendimentos que coadunam com a ideia de liberdade limitada, porque isso pode denotar uma sociabilidade e uma liberdade com possibilidades infinitas de obter conquistas fundadas no capital. O pesquisador argumenta que uma atividade educativa que queira contribuir para a construção de pessoas livres deve estar conectada com a perspectiva da emancipação humana.

Nesse caminho argumentativo, considerando a maioria da população, especialmente aquela que depende da educação pública, essa discussão é pautada, também, por Frigotto e Ciavatta (2003), que perguntam se se trata de educar o trabalhador cidadão ou o cidadão trabalhador produtivo ou educar o ser humano emancipado. Podemos, então, nos perguntar sobre o que entendemos por cidadania. Certamente não temos uma resposta fechada, mas algumas ideias que podem apoiar nossas reflexões e atividades com o Nós Propomos!

Vamos considerar o que Santos (2007) problematiza na obra *O espaço do cidadão*, referindo-se mais detidamente à realidade brasileira. Nunca comparando, contudo, e sempre considerando as profundidades e especificidades de cada realidade

geográfica e histórica (que é comparável unicamente consigo mesma) no conjunto da América Latina e dos países ibéricos que compõem o Nós Propomos! e em diferentes proporções, existem populações suscetíveis e carentes que são relegadas à condição do que Santos denomina de não cidadãos, como as populações que vivem nas ruas, nos países latinos e também na Europa. O pesquisador trata de uma cidadania atrofiada, da alienação e do humano como mercadoria. Ao apresentar a ideia do cidadão imperfeito, mas um consumidor mais que perfeito, propõe uma inflexão paradigmática do indivíduo ao cidadão, do humano solitário ao humano solidário e da geografização da cidadania.

De acordo com Santos (2007, p. 150), a geografização da cidadania compreende «os direitos territoriais e os direitos culturais, entre os quais o direito ao entorno». Considerando «o território como um conjunto de lugares e o espaço nacional como um conjunto de localizações», assume-se a «premissa que a repartição territorial dos gastos públicos», deve ocorrer «segundo regras flexíveis capazes de contemplar as diversas escalas geográficas» administrativas. Deve haver «para cada esfera territorial, um conjunto de atribuições e de recursos capaz de assegurar a cidadania em todos os seus níveis» com medidas concernentes «à realização de uma vida decente e digna para todos, naquilo que dependa de soluções essenciais».

Para o pesquisador, porém, as desigualdades sociais são «desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra» e «seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar». Pensando na cidadania territorial arguida por Sérgio Claudino e pautada nos pressupostos do Nós Propomos!, que envolve a valorização de intervenção efetiva na realidade local, o estudioso aponta que os caminhos às soluções precisam ser reclamados junto aos «poderes locais». Ou seja, «cultura, educação, saúde, moradia, transporte, atendimento às necessidades elementares, lazer [...]», ainda que compreendam «ao mesmo tempo nacional, regional (estadual) e local», precisam ser efetivamente resolvidas «no nível local» (Santos, 2007, p. 151).

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 46, 49, destaque na fonte) comentam que a partir dos anos 1990 são relançados os ideários «da polivalência, da qualidade total, das competências, do cidadão produtivo e da empregabilidade», pois no «no campo educacional, esse decálogo se expressa com vocábulos como qualidade total,

sociedade do conhecimento, educar por competência e para a competitividade, empregabilidade, cidadão ou trabalhador produtivo, etc.». Por isso, é importante estarmos atentos a esses discursos. Em nosso entendimento de cidadania, na inovação não podem ser confundidas lições para formar o autoempresariamento e a responsabilização e culpabilização do sujeito pela sua condição, pois isso também imputa à manutenção da alienação, da servidão, da desigualdade e da miséria.

A inovação no Nós Propomos! é a introdução da novidade ou da melhoria de uma realidade, concentrando-se no que Saviani (1989) propõe como uma concepção dialética, que compreende por meio de movimentos locais, mas integrados regional e internacionalmente, que promovam a transformação estrutural da sociedade e alterem efetivamente o ensino nas aulas e a educação em suas próprias finalidades. Para que isso aconteça, é importante entender que as aulas compreendem território que é produto, mas, também, e fundamentalmente, é produtora de espaço geográfico (Andreis, 2014), pois a construção da autoria reflexiva pelo professor e alunos é potencialmente emancipatória.

4. Conclusões: o estudo da paisagem na aprendizagem da cidadania

As imagens e as palavras relacionadas com a paisagem mostram que há um destaque relacionando, a realização de atividades e a metodologia utilizada, o lugar como geografia impressa na paisagem, suas transformações e impactos na cidade e no campo, contemplando, também, o patrimônio e o turismo e como conceito a ser estudado; e os sujeitos da ação e a autoria da ação, ou seja, quem e como intervém na realidade.

Como os movimentos do Nós propomos! vêm contribuindo com a cidadania e a inovação na educação geográfica? Notamos que há diversidades de entendimentos e usos da noção de paisagem, potente articulação da paisagem com o território, região e lugar, valorização do lugar e do local e exercícios para a aprendizagem e construção da cidadania por meio das atividades realizadas. As publicações mostram que atribuímos mais ênfase às atividades que podem ser relacionadas com o modo de realizar, portanto, à metodologia empregada e aos lugares enquanto recursos ao ensino.

No conjunto, o Nós Propomos! vem contribuindo com a inovação, na medida em que vem induzindo para ações concretas que sejam dotadas de maior intencionalidade na relação entre a realidade do local e a implicação dos alunos como sujeitos autores do território. Percebe-se que ocorre intensa troca de informações e experiências, mas que é possível avançar no caminho da educação geográfica, pautada na cidadania emancipatória. Nas parcerias investigativas entre os membros de diferentes países, no conjunto das aprendizagens é possível fortalecer a articulação com os conteúdos e conhecimentos conceituais das aulas e a valorização dos movimentos de interdisciplinaridade para evitar ações estanques e justapostas aos currículos escolares.

Nesse sentido, é importante recuperar a ideia de que a inovação e a cidadania implicam liberdade de pensamento e direito à participação no mundo. Isso constrói-se por meio de movimentos de reflexão e intervenção na realidade espacial. Assim, é favorecida a aprendizagem de capacidades implicando a paisagem elaborada cotidianamente, entendendo ser o local e o mundo projetos sempre em construção, portanto, modificáveis e abertos à construção da cidadania para todos. Isso tem a ver com a dimensão espacial geográfica que se apresenta por meio de sistemas de objetos e ações: concretos e simbólicos, naturais e culturais, condicionantes e possibilitadores, individuais e coletivos, resultante provisório e sempre em construção das interações múltiplas de lugares e sujeitos diferentes.

A inovação e a cidadania implicam movimentos de reflexão e intervenção na realidade espacial, o que favorece à aprendizagem de capacidades. Isso permite mostrar que o Nós Propomos! tem incitado às relações com a consciência de que o espaço é produzido por todos e em cada local, o que contribui fortemente para a consciência cidadã. No conjunto, é uma inovação na educação geográfica, porque chama para a relação entre os significantes espaciais e a arquitetônica de significados na aprendizagem, especialmente da geografia escolar, mas também numa perspectiva interdisciplinar.

Apesar dos desafios para a sua realização, com pouco apoio financeiro à sua execução, a força do Nós Propomos! está nas pessoas que fazem acontecer. Assim, o projeto vem contribuindo à educação geográfica por meio dos movimentos de

construção da cidadania territorial, articulando com um ensino de Geografia que contempla a transformação da realidade da paisagem espacial geográfica.

Bibliografia

- Anais do II Congresso Iberoamericano Nós Propomos!. (2022, 16 de dezembro). 1. ed. Colégio Pedro II Campus Realengo II. <https://doity.com.br/anais/-CONGRESSO-IBEROAMERICANO%20N%C3%93S%20PROPOMOS!/area/25017>
- Andreis, A. M. (2014, 5-10 de maio). A aula: um território produto-produtor de espaço geográfico. Em *XIII Coloquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control*, Barcelona, Espanha. <https://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Adriana%20M%20Andreis.pdf>
- Azevedo, T. Â. C. de, Lastória, A. C., & Fernandes, S. A. de S. (2019). Práticas educativas e a formação cidadã no Brasil. Em S. Claudino, X. Souto, M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 490-504). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Bittencourt, I. L., Eising, M. A., Basquerote, A. T., & Chidini, É. L. (2022). Um ambiente mais belo: um olhar de estudantes de Ensino Médio sobre Parque Municipal Harry Hobus em Rio do Sul (SC). Em *II Congresso Iberoamericano Nós Propomos!*, Colégio Pedro II Campus Realengo II. <https://doity.com.br/anais/-CONGRESSO-IBEROAMERICANO%20N%C3%93S%20PROPOMOS!/trabalho/253986>
- Brasil. (2018). *Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018*. Regulamenta a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9283.htm#art83
- Carvalho Sobrinho, H. de. (2019). Geografia escolar e o Projeto Nós Propomos: Construção/consolidação da cidadania e da justiça espacial. Em S. Claudino, X. Souto, M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 314-325). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Claudino, S. (2016). Projeto Nós Propomos!: Tentar mudar a educação geográfica em pequenos passos. Em R. S. Alcaraz & E. M. T. Monllor (Orgs.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía* (pp. 661-667). Universidad de Alicante. https://www.academia.edu/91141738/Projeto_N%C3%B3s_Propomos_tentar_mudar_a_educa%C3%A7%C3%A3o_geogr%C3%A1fica_em_pequenos_passos

- Claudino, S., Souto, X., Rodriguez-Domenech, M. A., Bazzoli, A. J., Lenilde, R., Araujo, R., Gengnagel, C. L., Mendes, I., & Silva, A. T. B. (Orgs.). (2019). *Geografia, educação e cidadania*. Lisboa, Portugal: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. https://www.researchgate.net/publication/333024003_Geografia_Educacao_e_Cidadania#fullTextFileContent
- Cucchi, A. Z., & Francischett, M. N. (2019). A geografia na espacialização dos Centros Municipais de Educação Infantil em Francisco Beltrão – Paraná – Brasil. Em S. Claudino, X. Souto, M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania*. ZOE/Centro de Estudos Geográficos.
- Evangelista, A. M. (2019). Aprender geografia simulando uma intervenção espacial na cidade. Em S. Claudino, X. Souto, M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 530-539). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Ferretti, C. J. (1989). A inovação na perspectiva pedagógica. Em *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Cortez, Autores Associados.
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 45-60. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>
- Gengnagel, C. L., & Topolski, C. (2019). (Re)significando o espaço urbano: Os estudantes do Ensino Médio como produtores de conhecimento. Em S. Claudino, X. Souto, M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 28-41). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Heusser, E. S., & Nascimento, R. S. (2019). Geoprocessamento como instrumento na educação geográfica usando a metodologia ativa do Projeto Nós Propomos! Em S. Claudino, X. Souto, M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 554-565). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Moroskoski, M., & Francischett, M. N. (2022). Diálogos possíveis entre museologia e geografia. Em *II Congresso Iberoamericano Nós Propomos! - Colégio Pedro II Campus Realengo II*. <https://doity.com.br/anais/-CONGRESSO-IBEROAMERICANO%20N%C3%93S%20PROPOMOS!/trabalho/253543>
- Nações Unidas – Brasil. (n.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>
- Revuelto, R. M. L., & Serrano, J. R. P. (2019). La enseñanza del río Guadalquivir: Experiencias didácticas em Educação Infantil e Primária. Em S. Claudino, X. Souto,

- M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 683-703). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Rodríguez-Domenech, M.A. (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Rodriguez-Domenech, M.A. y Claudino, S. (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO.
- Rosenhaim, A. T., Santos, M. E. V. P. dos S., & Silva, R. C. N. da. (2019). Ações educativas e fortalecimento da cidadania na escola Sesquicentenário, João Pessoa, Paraíba, Brasil. Em S. Claudino, X. Souto, M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 515-529). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Santos, C. dos. (2022). Nos propomos UFRRJ Nova Iguaçu: Geografia e formação cidadã na escola pública da baixada fluminense. Em *II Congresso Iberoamericano Nós Propomos!*, Colégio Pedro II Campus Realengo II. <https://doity.com.br/anais/-CONGRESSO-IBEROAMERICANO%20N%C3%93S%20PROPOMOS!/trabalho/253543>
- Santos, M. (2007). *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Santos, M. (2017). Sociedade e espaço: A formação social como teoria e como método. *Boletim Paulista de Geografia*, 54, 81-100. <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1092>
- Saviani, D. (1989). A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. Em E. Garcia (Org.), *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Cortez, Autores Associados.
- Sbardelotto, V. S. (2019). Os conteúdos escolares de Geografia no estágio supervisionado em Pedagogia. Em S. Claudino, X. Souto, M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 736-749). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Serrano, J. R. P., & Revuelto, R. M. L. (2019). El paseo geoliterario: Una experiencia propedéutica para una ciudadanía competencial. Em S. Claudino, X. Souto, M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 779-797). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.

- Silva, A. C. da, Siqueira, A. L. F., Oliveira, A. M. de, & Oliveira, A. V. de. (2022). Contribuições do Nós Propomos! à escola camponesa – relato de experiência na escola Francisca Pinto dos Santos (Ocara-CE). Em *II Congresso Iberoamericano Nós Propomos!*, Colégio Pedro II Campus Realengo II. <https://doity.com.br/anais/-CONGRESSO-IBEROAMERICANO%20N%C3%93S%20PROPOMOS!/trabalho/244175>
- Silva, C. L., Farias, E., Bahls, J. P., & Silva, G. C. da. (2022). NÓS PROPOMOS Guarapuava-PR: Produções Audiovisuais no Ensino de Geografia. Em *II Congresso Iberoamericano Nós Propomos!*, Colégio Pedro II Campus Realengo II. <https://doity.com.br/anais/-CONGRESSO-IBEROAMERICANO%20N%C3%93S%20PROPOMOS!/trabalho/244175>
- Silva, D. G., & Garcia, R. (2019). Construindo pensadores espaciais críticos: A importância do Projeto Nós Propomos! e do Concurso de Fotografia em Portugal. Em S. Claudino, X. Souto, M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 281-299). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Silva, D. M. P. da. (2019). O Nós Propomos! no Paranoá-DF: Um olhar geográfico sobre a cidade. Em S. Claudino, X. Souto, M. A. Rodriguez-Domenech, A. J. Bazzoli, R. Lenilde, R. Araujo, C. L. Gengnagel, I. Mendes, & A. T. B. Silva (Orgs.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 263-280). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Souto, X., & Claudino, S. (2019). Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa: O caso do projeto Nós Propomos!. *Signos Geográficos*, 1(3), 3-16. <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>
- Tonet, I. (2005). Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva*, 23(2), 469-484. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200011&lng=pt&tlng=pt
- Urbanek, P. A., Andrade, Y. de, Basquerote, A. T., & Chiodini, É. L. (2022). A mobilidade urbana como princípio de cidadania: Que problemas sinalizam os estudantes? Em *II Congresso Iberoamericano Nós Propomos!*, Colégio Pedro II Campus Realengo II. <https://doity.com.br/anais/-CONGRESSO-IBEROAMERICANO%20N%C3%93S%20PROPOMOS!/trabalho/253986>

NÓS PROPOMOS!: RESULTADOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DO PROJETO EM UMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO (PARANÁ, BRASIL)

Beatris Silva Nasser

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Keli Thais Saggin

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

DOI: <https://doi.org/10.14679/3602>

Introdução

O texto pretende refletir sobre o desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal em Francisco Beltrão, Paraná – Brasil.

A experiência ocorreu em encontros com a turma, ao longo do segundo semestre de 2023, nos quais: realizou-se um estudo de campo inicial do parque Boa Vista, encontros em que foram definidos a identidade (nome, logotipo, metas) de cada grupo; se definiram as problemáticas que os grupos tinham interesse em se aprofundar. Além disso realizaram-se debates sobre as problemáticas e quem poderia resolvê-las; em novo estudo de campo, realizou-se entrevistas com pessoas na rua e no parque sobre as problemáticas identificadas e como resolvê-las.

Todos puderam contribuir para sugerir resoluções para os problemas. Para apresentar as propostas realizou-se um seminário em sala de aula e em frente de todos os pais/colaboradores do projeto para expor os resultados; e, por fim, apresentaram

suas propostas na Câmara de Vereadores Municipal de Francisco Beltrão. No decorrer deste artigo, será apresentado como cada encontro se desenvolveu na perspectiva de dois, dos cinco grupos, que havia no projeto.

1. Desenvolvimento do Projeto Nós Propomos!

Para o desenvolvimento do Projeto Nós Propomos!, inicialmente, os estudantes foram desafiados a observar com olhos atentos e investigativos os mínimos detalhes sobre o espaço em torno da escola, contemplando também a região do Parque Boa Vista, o qual possui áreas de lazer e um lago.

Após a observação livre destes lugares foi realizado em sala de aula uma roda de conversa para que os estudantes pudessem destacar os elementos vistos por eles. Tendo por base as problemáticas apontadas, foram divididos em aspectos semelhantes e as crianças que os identificaram foram agrupadas entorno de cinco temáticos, para os quais houve uma residente em cada grupo. Destaca-se que cinco estudantes do curso de Pedagogia da Unioeste realizam atividades vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica nesta turma. Deste modo, os dois grupos aqui destacados têm como questões centrais as problemáticas que envolvem a situação das vias públicas e do parque.

Referente ao grupo com tema “vias públicas”, os problemas apontados pelos estudantes dizem respeito aos buracos, a falta de conservação das ruas, faixas de pedestres apagadas, a falta de cuidado com os canteiros e as placas de trânsito escondidas atrás das árvores. Já o grupo do parque, as problemáticas observadas foram a falta de sinalização e lixeiras, lixo no parque e no lago e fezes de animais não recolhidas.

No primeiro momento destinado ao trabalho com os pequenos grupos, a tarefa foi de criar um nome para o grupo, no qual cada estudante sugeriu algum e houve uma votação para a escolha do que representaria a todos, sendo o mais votado: Os melhores detetives do mundo e Os Pequenos Felinos. Na sequência, partindo de exemplos cotidianos, foi proposto que cada aluno criasse uma possível logotipo para identificar o grupo. Destas, foi selecionado pelos próprios estudantes um pouco da ideia de cada criança para compor a logotipo final, no qual cada um desenhou

e coloriu um elemento presente nele. É importante destacar a impressionante capacidade das crianças admirarem as produções de seus colegas, valorizarem e coletivamente tomarem decisões sobre o grupo, de um modo tão calmo e respeitoso.

Figura 1. Nome e logo do grupo Os melhores detetives do mundo.

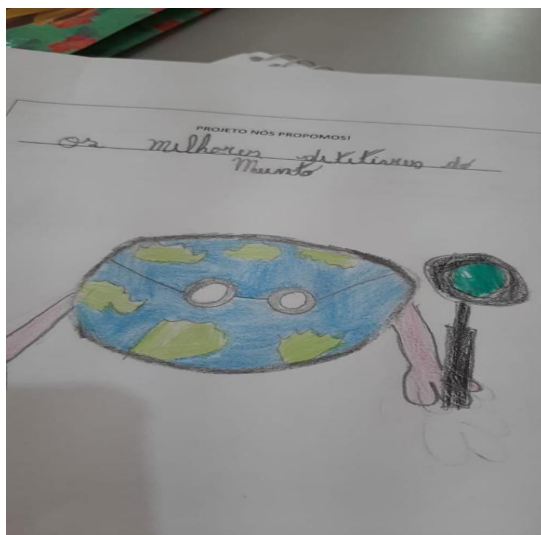
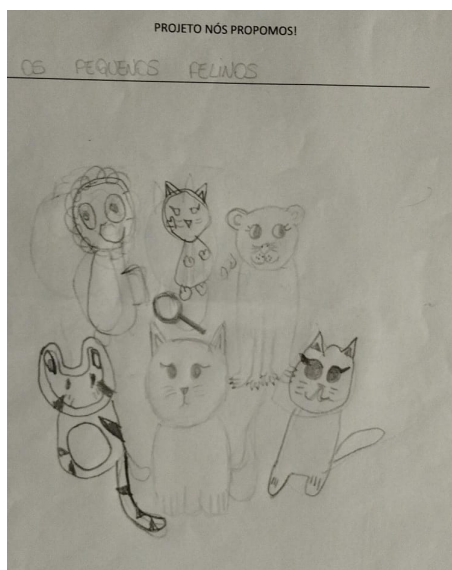


Figura 2. Nome e logo do grupo Os Pequenos Felinos



Posteriormente a isso, realizou-se um momento para aprofundar a discussão sobre os problemas identificados pelos grupos. Cada criança teve espaço para participar e opinar a respeito, destacando o porquê destes problemas serem ruins. Desta conversa surgiram inúmeras justificativas para apontar o quão negativo esses problemas são para a vida das pessoas. Os buracos foram compreendidos pelas crianças como um perigo para os veículos que trafegam nas ruas, posto que é alta a possibilidade de furar os pneus dos carros, dada a gravidade do seu tamanho.

A má conservação das ruas, acrescida das faixas de pedestres apagadas aumentariam a probabilidade de acidentes de trânsito, visto que os motoristas poderiam não perceber a sinalização e tragicamente atingir pedestres. Tais acidentes, também seriam resultado da falta de visibilidade de placas de trânsito que estão escondidas nas árvores, podendo vir a causar multas aos motoristas, como no exemplo dado pelos alunos, no qual, pelo fato de não as visualizarem os motoristas viriam a estacionar em lugares indevidos.

Referente aos canteiros mal cuidados, as crianças apontaram que por haver muito lixo, sujeira, falta de plantas ou a presença apenas de ervas daninhas, o grande problema seria que as pessoas, ao olharem para a cidade de Francisco Beltrão, não teriam interesse em vir morar nela, pois os canteiros passavam uma imagem ruim, desmotivando e não sendo acolhedora a novos moradores.

Os Pequenos Felinos conseguiram associar que alguns dos problemas definidos estavam conectados: o lixo no chão e no lago é uma consequência de não haver lixeiras o suficiente espalhadas pelo parque. Havendo tanto lixo em tantos ambientes diferentes, eles se preocuparam com os animais que residem no parque, formulando questões como “e se eles comerem lixo?”, “eles não devem gostar que sujem a casa deles”. Também observaram que ambiente para lazer, como o parque, apresenta o problema das fezes de animais; refletiram: “quem vai gostar de vir num lugar sujo e fedorento?”. E sobre a segurança do local, incluindo a falta de sinalização, analisaram que “as pessoas não sabem que não pode nadar nesse lago, vai que elas se machucam lá dentro”.

Dada a discussão, houve um primeiro contato com o questionamento: como tais problemas poderiam ser resolvidos? E a quem cabe a responsabilidade de resolvê-los? Sobre tais perguntas as crianças pontuaram e problematizaram que em partes, o dever é de cada pessoa e como podem modificar dessa realidade. Destacaram também

o dever do município perante esses problemas, indicando a necessidade da prefeitura tomar atitudes. Complementando a fala das crianças, a residente melhor explicou e especificou a quem cabe a resolução dos problemas voltadas a prefeitura municipal, destacando que vias públicas são temas direcionados a Secretaria de Urbanismo e ao Departamento Beltronense de Trânsito (DEBETTRAN).

A residente responsável pelo estudo do parque, sinalizou que a responsabilidade de colocar lixeiras e sinalização pode ser atribuída à Secretaria de Serviços Urbanismo ou Secretaria do Meio Ambiente. Quanto as fezes deixadas no chão, o grupo entendeu que seria um problema comunitário, um costume mal realizado pela sociedade, a qual deveria se conscientizar disto e melhorar. Porém também sugeriram que a prefeitura poderia realizar palestras e campanhas para “educar” quem esquece de coletar as fezes de seus animais domésticos.

O desenvolvimento da linguagem oral é um dos principais focos da alfabetização, podendo utilizar uma grande variedade de recursos ao decorrer deste processo. Um dos métodos utilizados no projeto foram as entrevistas. No currículo adotado pela escola há alguns campos que expressam como as entrevistas colaboram e são fundamentais na disciplina de Língua Portuguesa nas habilidades a seguir:

(EF02LP20) Reconhecer, com a mediação do professor, a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações), para que, progressivamente, reconheça a função das atividades de pesquisa). (Paraná, 2019, p. 48)

(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (Paraná, 2019, p. 49)

(EF02LP25) Identificar e reproduzir, com a mediação do professor, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais, de modo a apropriar-se progressivamente da composição e estilo desses gêneros discursivos, bem como ampliar gradativamente seu vocabulário. (Paraná, 2019, p. 51)

Analisando como esta fonte pode colaborar com o desenvolvimento da linguagem, houve uma fase de entrevistas no projeto. Na sequência, “Os melhores detetives do mundo” elaboraram as perguntas que seriam realizadas na fase das entrevistas a campo, sendo elas: que problemas você vê nas ruas? Como poderiam ser resolvidos? De quem é a responsabilidade de conservar as ruas? Você acha as ruas limpas? Você cuida das ruas? e; o que acha dos buracos? Os pequenos felinos realizaram as seguintes perguntas: por que as pessoas jogam lixo no chão e no lago? O que podemos fazer para melhorar isso? Por que as pessoas não recolhem o coco de seus animais? Você já viu alguma placa sinalizando o que pode ou não fazer no parque? você acha que tem muitas lixeiras no parque?

Figura 3. Os melhores detetives do mundo realizando entrevistas na rua.



Figura 4. Os Pequenos Felinos em seu segundo estudo de campo.



No retorno das entrevistas, em síntese, o grupo “Os melhores detetives do mundo” ficaram indignados quanto as respostas colhidas, posto que muitos dos problemas percebidos por eles não foram citados pelos entrevistados. Tal fato, os fez pensar o porquê de, por vezes, estas pessoas passarem todos os dias por aquelas ruas, estarem sendo entrevistadas ao lado de alguns problemas e não serem capazes de enxergá-los. Diante disso, o grupo criou hipóteses apontando que estas pessoas poderiam não perceber esses problemas por que diariamente passam rapidamente com o olhar focado para outras coisas, sem nem mesmo perceber isso. Tal situação condiz com os escritos de Lacoste (2012) voltados à miopia e sonambulismo espacial, posto que, pelo fato da possibilidade de maiores deslocamentos no contexto socioespacial das sociedades modernas evidencia-se a falta de percepção das pessoas sobre o trajeto que percorrem rotineiramente, visto que:

Nesses deslocamentos quotidianos de massa, cada qual vai, mais ou menos solitariamente, em direção ao seu destino particular. Só se conhecem bem dois lugares, dois bairros (aquele onde se dorme e aquele onde se trabalha); entre os dois existe, para as pessoas, não exatamente todo um espaço (ele permanece desconhecido, sobretudo se é atravessado dentro de um túnel de metrô), mas, melhor dizendo, um tempo, o tempo de percurso, pontuado pela enumeração dos nomes da estação” (Lacoste, 2012, p. 20-21)

Além do mais, as crianças discutiram que pode ser que esses indivíduos, quando crianças, não foram ensinados a ampliar o seu olhar para compreender o mundo ou que por pensar que este problema não é seu, não precisariam ajudar, no caso, não é seu dever fazer nada, vindo até mesmo a contribuir para a destruição deste espaço. Callai (2005) aborda a importância de aprender a ler o mundo nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo este o papel da geografia no ensino. A autora destaca que “[...] a leitura de mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania.” (p.228). Ou seja, se não for ensino, nos anos iniciais, a enxergar o mundo com clareza e de forma crítica, resultará em adultos não atuantes na sociedade em que se encontram.

É válido destacar que apenas dois dos entrevistados pontuaram problemas relacionados aos percebidos pelas crianças, fato que gerou muita alegria no grupo.

Referente aos “Pequenos felinos” e suas entrevistas, tiveram um retorno positivo dos 5 entrevistados, pois todos tinham pensamentos similares com os das crianças: todos frequentavam o parque e já tinham analisado como ultimamente havia muito lixo e fezes espalhadas pelo parque, além de perceberem que as poucas lixeiras que tem no local sempre estavam cheias, destacando que a ideia do grupo de entrar em contato com os responsáveis é fenomenal e que nunca tinha passado na cabeça deles, adultos.

No tópico de falta de sinalização, compartilharam um ocorrido que eles presenciaram no parque a pouco tempo: dois dos entrevistados auxiliaram uma mulher a socorrer seu filho em um carrinho de bebê. A mãe deixou o carrinho num local íngreme do parque, mas que, a olho nu, não é possível perceber que era tão inclinado. O carrinho começou a deslizar sentido ao lago e eles chegaram a tempo para segurar a criança. Se houvesse alguma placa legível com estes dados, esta situação poderia ter sido evitada.

Após o decorrer deste processo, chegou o importante momento de pensar em grupo: o que nós propomos para resolver estes problemas? Criativamente e contemplando todas as discussões, as crianças conjuntamente elaboraram suas propostas para resolver os problemas que haviam percebido.

Deste modo, referente as faixas de pedestres apagadas, buracos e a má conservação das ruas, “Os melhores detetives do mundo” sugeriram solicitar para que o Departamento Beltronense de Trânsito (DEBETTRAN) pintasse as faixas e consertasse as ruas; quanto aos canteiros mal cuidados, a proposta envolve cada um fazer sua parte no cuidado e solicitar para que a Secretaria de Urbanismo plantasse flores naquele espaço, vindo a tornar a cidade mais bonita e atraente aos visitantes e possíveis novos moradores; por fim, sobre as placas escondidas nas árvores, sugeriu-se a poda com frequência para não atrapalhar sua visualização, posto que cortar as árvores não seria um bom caminho levando em conta a preservação do meio ambiente.

O grupo d’“Os Pequenos Felinos” sugeriram a implementação de mais lixeiras em locais isolados do parque, pois as 5 lixeiras que existem no local atualmente estão muito próximas uma da outra, deixando boa parte do parque sem lixeiras, assim também diminuindo a quantidade de lixo jogado indevidamente; a instalação de câmeras de vigilância no local, para conseguir multar quem jogar lixo em lugares

incorretos e quem não recolher as fezes de seus bichinhos, além de palestras incentivadas pela prefeitura para conscientizar a população a cuidar mais da cidade; e a instalação de placas pelo parque sinalizando os perigos que há no local, além do que é ou não permitido fazer.

Tais propostas atentam o olhar sobre o cuidado da cidade e do espaço no qual vivem, demonstrando a preocupação das crianças com o futuro e o presente do município. Sua atenção para as questões do urbanismo de Francisco Beltrão pode ser entendida a partir da perspectiva de que o “ato de cuidar é algo essencial à condição humana” (Uchôa, et al, 2023, p. 1) e que este cuidado com o espaço “requer a revisão de hábitos de consumo e a criação de estratégias políticas nacionais e globais capazes de proporcionar um “letramento ecológico”” (Uchôa, et al, 2023, p. 5), proporcionando um novo modo de se ver, manter, preservar e planejar o lugar onde vivemos.

2. Resultados sociais e educacionais do Projeto Nós Propomos!

Tais propostas das crianças impactaram positivamente a comunidade local em âmbito social, posto que foram apresentadas em um seminário na escola, com a presença dos responsáveis da turma, todo o corpo docente envolvido no projeto e a honrada presença do professor Sérgio Claudino. Também houve uma sessão da Câmara de Vereadores no município de Francisco Beltrão, no qual, cada grupo destacou os problemas e o que eles propõem para sua resolução. Este momento foi muito importante para o projeto, considerando que apresentar as propostas ao poder legislativo mostrou como a educação geográfica tem sido fundamental na formação de seres humanos críticos e capazes de ler o mundo, que problematizam o espaço que vivem e encontram novas possibilidades de transformar essa realidade. A grandiosidade do Projeto Nós Propomos! foi visível na expressão dos vereadores ao verem crianças tão pequenas com uma capacidade enorme de compreender o mundo e propor mudanças tão significativas.

Figura 5. Seminário realizado na Escola Municipal Ana Bocchi Macagnan com todos os envolvidos no projeto.



Figura 6. Apresentação das problemáticas e propostas na Câmara de Vereadores, contando com a presença dos alunos, pais, residentes, professoras da universidade, vereadores e de representantes da Secretaria de Educação do município.



Para tanto, é nítido como em âmbito educacional o ensino de Geografia nos anos iniciais da educação básica é de suma importância, permitindo, por meio do Projeto do Nós Propomos! que as crianças estudem o espaço, visto que ao “ler o espaço, a criança estará lendo sua própria história” (Callai, 2005, p. 237). Partindo da realidade da vida concreta dos sujeitos objetivando que aprendam a ler o mundo que os cerca, com olhos atentos, pois “desenvolver o olhar espacial, portanto, é construir um método que possa dar conta de fazer a leitura da vida que estamos vivendo, a partir do que pode ser percebido pelo espaço construído” (Callai, 2005, p. 238), dado que as condições do lugar vivido e as conexões do mesmo não tratam-se de elementos neutros ou desvinculados de interesses.

O que se torna evidente com a vivência possibilitada pelo Projeto Nós Propomos! é o desenvolvimento dos estudantes quanto a sua capacidade de visualizar o espaço que vivem e buscar mudanças para os problemas identificados. Assim, percebe-se como as crianças, tão pequenas em tamanho e idade, mas gigantes em leitura de mundo, evoluíram em seu olhar da complexidade das relações humanas no mundo, essencialmente de maneira reflexiva e crítica sobre tudo, compondo uma perspectiva de formação escolar que forme integralmente os sujeitos e forme cidadãos participativos no meio social, responsáveis e atentos as mudanças, conhecedores da capacidade de transformação existente em si.

3. Conclusões

Conclui-se que a experiência vivida no Projeto Nós Propomos! compõem um ideal formativo de seres humanos capazes de ler o mundo, evidenciado pela instigação das crianças em compreender e conhecer o espaço no qual vivem, a olhar para ele com sensibilidade e atenção, percebendo as belezas do seu lugar como também os aspectos negativos que o constituem.

A partir desta concepção de leitura de mundo, o projeto, juntamente das práticas docentes desenvolvidas ao longo deste período descrito, buscam desenvolver em cada criança, desde o início de sua escolarização, a capacidade de reflexão e criticidade diante das complexas relações que estruturam a vida em sociedade. Que estes estudantes possam fazer parte desde tão cedo das questões sociais, de exercer seus direitos como também seus deveres, não sendo sujeitos que aceitam passivamente as coisas como simplesmente estão impostas, mas que possam compreender que há dentro de cada um a capacidade de mudança, uma força para a transformação e, assim, possam ser essencialmente verdadeiros cidadãos do espaço onde habitam.

Por fim, cabe refletir. Que possamos nós manter ao longo da vida a essência de ser criança, de não estar alienado a rotina corrida que escurece a visão e cria tampões sobre a realidade que nos cerca, mas que, apesar das obrigações e coerções da vida adulta, tenhamos clareza no olhar e mantenhamos viva a potencialidade contida em cada cidadão de transformar o espaço em que vive.

Bibliografia

- Callai, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos Cedes*, 25(66), 227-247. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000100014>
- Lacoste, Y. (2012). *A geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (19ª ed.). Papyrus.
- Paraná. (2019). *Currículo da Rede Estadual Paranaense*. Secretaria Estadual de Educação. https://educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/2020/08/11/00/00/45/00/arquivo_curriculo_rede_estadual_paranaense_2020.pdf
- Rodríguez-Domenech, M.Á. Medium-Sized Cities Facing the Demographic Challenge in Spain's Low-Density Regions through Citizen Participation Projects. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 5303. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095303>
- Uchôa, R. A. (2023). *O cuidado e a vida nas cidades: Reflexões sobre meio ambiente e território na perspectiva do cuidado*. <https://www.sigas.pe.gov.br/files/05302023012425-texto.03.o.cuidado.e.a.vida.nas.cidades.pdf>

O ESTUDO DO LUGAR PELAS FOTOGRAFIAS E ENTREVISTAS

Beatris Silva Nasser

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Keli Thais Saggin

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Vanice Schossler Sbardelotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

DOI: <https://doi.org/10.14679/3603>

Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir sobre possibilidades metodológicas sobre o estudo do lugar, com a utilização do recurso de entrevistas e fotografias. A experiência em questão decorre do desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica e do Projeto Nós Propomos! junto a uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, no município de Francisco Beltrão – PR, Brasil.

O estudo do lugar tem centralidade no ensino de Geografia dos anos iniciais (Sbardelotto, 2023). E diferentes caminhos podem ser adotados para avançar neste estudo com as crianças. Destaca-se a pertinência de estudos de campo, em que os estudantes realizam incursões sobre seu lugar de vivência, analisando-o e compreendendo as formas que fazem parte daquela paisagem (Santos, 2014). Além disso, nessa fase de descobertas da leitura e da escrita, a entrevista com pais, avós também mostra grande potencialidade.

O ensino da leitura e escrita pode ser potencializado pela leitura de mundo (Callai, 2005). Aqui pretendemos analisar como as imagens e fotografia podem colaborar para a compreensão da mudança do espaço ao longo do tempo, articulando a ação humana à sua periodicidade, colaborando para este objetivo.

O uso de entrevistas e fotografias podem ser recursos utilizados para estudar o lugar e compreender as alterações do espaço ao longo do tempo, pois, ao ser uma fonte visual, a compreensão de como se dava atividades gerais em outro tempo fica mais clara para as crianças.

1. Estudo do lugar por meio de entrevistas e fotografias

Antes de apresentar como o uso das fontes pode contribuir para o estudo do espaço, há a necessidade de explicitar o que é a leitura de mundo. Segundo Callai (2005, p. 7) seria a “perspectiva para se estudar o espaço: olhando em volta, percebendo o que existe, sabendo analisar as paisagens como o momento instantâneo de uma história que vai acontecendo”. Ou seja, enxergar o mundo em todas as suas perspectivas, envolvendo não só a visão, mas sim englobar todos os sentidos na maneira de observar o que está ao redor.

Percebe-se que nos últimos tempos as pessoas não param para observar o lugar em que se encontram. Um estudo de campo feito pelos acadêmicos do 3º ano de Pedagogia (Matutino) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná na disciplina de Geografia e Suas Metodologias (2023) na cidade de Francisco Beltrão (Brasil), fez os discentes chegarem à conclusão de que, na cidade do campus, há mais tendência a uma pessoa que está visitando o local estudar o espaço do que as que estão nele no dia a dia.

Devido a isso surgiu a reflexão sobre a necessidade de abordar o estudo do lugar nos anos iniciais, destacando sua importância e como para “compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história o lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece” (CALLAI, 2005, p. 8). Diferentes formas metodológicas podem ser utilizadas para esse estudo e, neste artigo, destacamos o uso da entrevista e fotografias para compreender a produção histórico-geográfica do lugar.

O uso de fotografias no processo de ensino-aprendizagem pode ter múltiplos benefícios para deixar este momento mais dinâmico e visual sendo uma “oportunidade de investigação e descoberta” e um “recurso de fácil alcance dos professores para ser usado como material didático” (Fermiano e Santos, 2014, p. 189) Porém, ao ser uma fonte que está fortemente presente no dia a dia de todos devido ao avanço da tecnologia, há de se tomar cuidado para que o uso das fotografias em sala de aula não resulte em uma atividade básica e que não estimule o raciocínio lógico dos alunos: deve-se utilizar as imagens de forma crítica e desafiando-os sem desmotivá-los.

Como forma de fazer as crianças interagirem com a sociedade em que se encontram, é possível utilizar a entrevista como recurso para as aulas.

Segundo Fermiano e Santos (2014) a entrevista “desenvolve atitudes de respeito da parte dos alunos com relação às experiências de vida do “outro” [...] desenvolve nos alunos o sentimento de identidade e amplia sua capacidade de reconhecer a si mesmos e aos outros como sujeitos históricos” (p.148). Então não só pode ser uma aula que fuja do padrão de ficar em sala de aula, mas também contribui para a formação da cidadania e da personalidade das crianças, enfatizando como devem ser sujeitos ativos no mundo.

A entrevista pode ter a utilidade de conseguir compreender melhor o ponto de vista da sociedade atualmente, contribuindo com diferentes visões referente ao mesmo assunto, mas também auxilia no entendimento do passado pois, segundo Fermiano e Santos (2014) “o resgate do passado pode ser feito também a partir de diferentes relatos” (p.148), desenvolvendo o conceito de sucessão nos alunos, o perceber o que veio antes, o que está agora e o que poderá vir depois: o presente, o passado e o futuro.

Aqui pretendemos relatar o uso das duas fontes que foram utilizadas em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, no município de Francisco Beltrão, no Paraná. Desta forma, o objetivo é apresentar algumas atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do Programa de Residência Pedagógica com o uso de fotografias e entrevistas.

2. O uso de entrevistas nas atividades do Programa de Residência Pedagógica

As atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano de 2023 na turma do 2º ano da Escola Municipal Ana Bocchi Macagnan, se relacionaram o desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica, o qual visa aprofundar a experiência docente das estudantes de cursos de licenciatura, e ao desenvolvimento do Projeto Nós Propomos!. Foram realizadas mediante planejamento orientado pela professora do curso de Pedagogia e tiveram o objetivo de possibilitar às crianças conhecerem sobre as mudanças da técnica e da tecnologia na produção de alimentos, ao longo do tempo, por meio da entrevista. E, por meio de fotografias, construir a linha do tempo de um parque ao lado da escola.

Tendo em vista os aspectos descritos anteriormente que contemplam a importância do uso de entrevistas como fontes históricas orais para enriquecer as aulas, aqui destaca-se um planejamento no qual utilizou-se de tal instrumento para discutir com a turma sobre as tecnologias, neste caso especificamente as do campo.

Inicialmente a aula partiu de questionamentos referentes a compreensão que as crianças tinham sobre tecnologias, sendo aberta aos seus apontamentos. Dada esta primeira discussão, a residente responsável pela aula complementou as respostas trazendo contextualmente o conceito de “tecnologia”. Destacando que a tecnologia condensa a técnica desenvolvida no processo de trabalho, ao longo da história (Santos, 2012) e o papel da ciência no desenvolvimento de novas tecnologias que aprimoram e impulsionam a criação de novas técnicas ao longo do tempo, auxiliando a vida humana na produção de sua existência, estando presente em diversos aspectos cotidianos, portanto, também no trabalho do campo.

Neste ponto, a entrevista foi utilizada como forma de obtenção de informações sobre a técnica e a tecnologia utilizada na produção de alimentos, no meio rural. Contou-se com a colaboração de um agricultor, pai de um dos alunos da turma, que aceitou o convite de contar às crianças um pouco mais sobre seu trabalho com a agropecuária na produção de alimentos e o quanto as tecnologias têm auxiliado neste processo. Primeiramente a professora realizou algumas perguntas introdutórias. Solicitou que discorresse sobre a forma de realização do trabalho no campo no tempo

passado e como se realiza nos dias de hoje. Após esse momento, abriu a possibilidade de comentários e perguntas das crianças e demais pessoas que estiveram presentes.

Figura 1. Foto das turmas no dia da entrevista, contando com a presença da residente, professores, alunos, direção e, ao centro o entrevistado com seu filho.



Como forma de registro deste momento, as crianças foram motivadas a produzir frases que contemplassem o que perceberam das mudanças que as tecnologias tiveram ao longo do tempo, destacando o que mais lhes chamou a atenção no caderno. Esse processo evidencia a potencialidade de o estudo de temas ligados a vida cotidiana dos estudantes no processo de alfabetização. Pois, ao escreverem sobre o que ouviram e questionaram tiveram repertório para sua produção escrita, estimulando a comunicação verbal e organização do pensamento.

Tal atividade de entrevista tornou possível e mais interessante a compreensão das crianças sobre as mudanças tecnológicas na produção de alimentos, bem como, as alterações históricas na produção e, conseqüentemente, no lugar. Considerando que desta forma prestaram muita atenção e se envolveram nas histórias contadas pelo entrevistado sobre como os instrumentos e técnicas de trabalho para a agricultura e pecuária eram no passado e como modificou-se hoje ante ao avanço das tecnologias.

O “espanto” de alguns estudantes foi perceptível ao que relatou o entrevistado, pois em tão pouco tempo (cerca de 50 anos) os instrumentos de trabalho mudaram tanto, saíram do completo trabalho manual que exigia uso da força humana, para o uso de máquinas agrícolas cada vez mais modernas, tornando o serviço no campo mais

rápido, produtivo e digital. Estendendo as reflexões, as crianças puderam perceber como a vida no campo, de modo geral, transformou-se, alguns dos estudantes chegaram a citar em seus registros o interesse em trabalhar junto ao pai do colega no interior do município, pois o entrevistado despertou a admiração em relação ao trabalho no campo.

É de grande importância destacar como este planejamento oriundo da vontade de uma prática interdisciplinar de ensino e aprendizagem, não acabou por aí. Os impactos dela culminaram em uma visita da turma a propriedade do entrevistado, na qual puderam ver na prática elementos que foram citados ao longo da conversa e aprofundar os conhecimentos e vivências.

Figura 2. Visita das crianças à propriedade do entrevistado.



3. O uso de fotografias nas atividades do Projeto Nós Propomos!

O uso de fotografias foi utilizado para o estudo do espaço sobre o Parque Boa Vista, no qual, uniu-se os saberes curriculares exigidos para tal etapa de ensino com a proposta do Projeto Nós Propomos!. Tal atividade fez uso de imagens sobre o desenvolvimento do parque, vindo a construir uma linha do tempo com suas mudanças ao longo do tempo histórico e cronológico. Os objetivos desta aula foram perceber o processo de construção e a historicidade em ordem cronológica do Parque Boa Vista através da linha do tempo e refletir sobre os problemas observados no Projeto Nós Propomos!.

Em sua execução foram entregues às crianças 5 fotografias do Parque Boa Vista. As crianças precisaram organizar individualmente a ordem cronológica que eles julgavam ser a correta.

Em seguida, de forma coletiva, realizou-se a correção da organização da linha do tempo a partir das fotografias, utilizando imagens de tamanho maior para colar no quadro. Simultaneamente, os alunos colaram as imagens nos seus cadernos de atividade e realizaram a atividade de registro, sendo ela a escrita de frases construídas pela turma na hora da correção. Por fim, concluímos que a ordem realizada nas imagens representa uma linha do tempo e que, desse modo, algumas coisas do parque vieram antes e outras depois.

Figura 3. Acadêmica realizando a correção da linha do tempo com a turma.



Em ambas as atividades, por meio dos registros e da participação das crianças foi possível perceber como elas compreenderam os conteúdos estudados e como conseguiram aplicar em sua vida. Sendo assim, realizada uma avaliação muito positiva referente ao aproveitamento das aulas e ao modo diversificado que foi utilizado.

4. Possibilidades decorrentes deste estudo

A avaliação das atividades evidenciaram a desnaturalização da visão das crianças sobre o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, além de perceberem a passagem

do tempo por meio da atuação humana no espaço, percebendo-se também como agentes ativos na produção do espaço.

Dado o contexto da turma no qual a grande maioria dos estudantes são oriundos da região urbana do município, a utilização da entrevista como instrumento pedagógico de ensino gerou a possibilidade de aprofundar as reflexões acerca do conteúdo temático delimitado. A partir de um relato de experiência, ainda mais de alguém que é conhecido pelo grupo, o estudo sobre as tecnologias do campo teve muito mais significado e foi potencializado com a visita a campo para conhecer a realidade prática de tudo o que foi comentado.

Desta possibilidade de partir de um planejamento que seria apenas para contemplar o conteúdo no espaço escolar e percebendo-se a capacidade de expansão vivida pelo passeio, é inspirador compreender que os conhecimentos escolares e a aprendizagem das crianças, quando assumidos por todos como prioridade no trabalho escolar, podem e devem se fazer conectados a vida, a realidade e ao contexto da turma, tornando o processo muito mais agradável, dinâmico e interessante.

Ao novamente pensar na realidade das crianças, a utilização de fotografias para compor a linha do tempo tornou possível que elas visualizassem nitidamente parte da história do espaço que compõe o parque, ou melhor, parte da história do município ao qual fazem parte. Este processo tornou-se importante no contexto do desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! que buscou estudar o lugar e conhecer a história da produção deste espaço contribuiu para a percepção dos problemas.

A percepção das mudanças ocorridas ao longo do tempo no espaço estudado - que elas não estiverem presentes por conta da pouca idade - foi possível por meio das fotografias. Chegaram a conclusões sobre como as pessoas são capazes de transformar o lugar onde vivem, seja em aspectos positivos, seja em aspectos negativos. Compreendendo que todo sujeito tem poder de mudar a realidade que o cerca, assim puderam aprimorar seu olhar e perceber que as novas delineações das modificações do espaço dependerão de cada um de nós e nossa ação no mundo.

Deste modo, observando as contribuições e possibilidades expandidas por meio do uso de entrevistas e fotografias no processo de ensino e aprendizagem, conclui-se como estes meios de estudo do espaço e do tempo foram significativos na vida e na aprendizagem dos estudantes.

Bibliografía

- Blanco Delgado, M. y Rodríguez-Domenech, M.A. (2024). Propuesta didáctica para la enseñanza del patrimonio histórico cultural en Educación Infantil. *Temas de Educación. Educación, ciudadanía y movimientos sociales*, V25, 2, 136-147. Recuperado a partir de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion>
- Callai, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos Cedes*, 25(66), 227-247.
- Fermiano, M. B., & Santos, A. S. (2014). *Ensino de história para o Fundamental 1: Teoria e prática*. Contexto.

O ENSINO DE CARTOGRAFIA PELA INVESTIGAÇÃO DO LUGAR

Vanice Schossler Sbardelotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Fernanda Viccini da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Maiara dos Santos Venzo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

DOI: <https://doi.org/10.14679/3604>

1. O estudo do lugar para o desenvolvimento do pensamento espacial

O ensino da cartografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental está no contexto dos conteúdos curriculares propostos para essa fase da escolarização. Constitui-se por conhecimentos específicos da linguagem cartográfica, que permite compreender informações existentes em diferentes tipos de mapas, como também, a produção da cartografia do lugar. Esse processo mostra-se necessários e importante nessa etapa da escolarização considerando o potencial de generalização que a cartografia carrega. (Francischett, 2004; Dutenkefer, 2010).

O ensino da cartografia, como todo signo, amplia as capacidades de conhecimento sobre a realidade, pois é a expressão de um espaço maior do que o registrado que, por meio da escala, pode ser reduzido e registrado. Com isso, pode se conhecer o espaço de forma mais ampla, superando o conhecimento direto, pelos sentidos, desse espaço. Juliasz (2017) enfatiza que esse ensino se inicia ainda na educação infantil, pelas noções topológicas, que permitirá que a criança desenvolva as competências para localização. O desenho assume importante papel nessa fase, quando a criança inicia seus esboços registrando a partir da vista frontal e pode, mediada pelo trabalho

pedagógico, desenvolver o registro da vista superior, fundamental para a compreensão do mapa.

O mapa, com sua linguagem própria, precisa ser objeto de ensino. Pois, ao produzir seus mapas, os estudantes compreendem que o espaço pode ser registrado, que há um meio para isso. Porém, para que o espaço seja registrado, ele deve ser conhecido. Assim, o mapa passa a ser um potencial instrumento para estudo do lugar e, conseqüentemente possibilitando seu registro. Desta forma, a produção do mapa pode ser um motivo para o estudo do lugar, como é a forma de registrar o estudado (Francischett, 2010; Almeida, 2008).

O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem um papel importante na formação da visão de mundo das crianças. Estudar o lugar por meio da investigação de campo possibilita colocar a criança atuante nesse processo, desenvolvendo diversas áreas do conhecimento e sua formação cidadã (Claudino, 2014). Ao desenvolver o estudo do lugar, a representação do espaço estudado requer desenvolver os elementos constitutivos da cartografia.

A disciplina escolar de geografia, busca compreender a realidade social, por meio da investigação do lugar. Por isso, as vivências do mundo devem estar no dia a dia da escola, justamente para ampliar os conhecimentos de seus alunos, torná-los cidadãos críticos e participativos da sociedade em que atuam. Desse modo, o professor deve ser o mediador, enquanto a escola terá que motivar, estabelecer relações, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa nesse processo.

De acordo com Callai (2005), a pesquisa é uma possibilidade importante para que isso aconteça. Uma vez que por meio dela é possível investigar e produzir conhecimento, servindo para a vida do estudante, fazendo com que ele se reconheça como sujeito que tem uma identidade, que pertence a um lugar, permitindo ler o mundo, trabalhar e ter as condições necessárias para viver nele.

Compreender a realidade em que vivemos, faz com que o sujeito conheça o espaço para viver nele. Cada lugar tem uma identidade que é determinada por uma organização social. “(...)A identidade do lugar permite que as pessoas tenham uma identificação com o mesmo, mas acima de tudo é necessário que cada sujeito construa a sua identidade singular”, (Callai, p. 12, 2003) na mediação com o conhecimento histórico e social do lugar onde vive.

Desta forma, alia-se o estudo de campo como etapa necessária para a investigação do lugar, tornando possível seu conhecimento e registro cartográfico. Porém, compreender a realidade é um verdadeiro desafio, pois surgem muitos questionamentos sobre como fazer isso nos anos iniciais, com crianças em fase de alfabetização. Será que são capazes de produzir seus mapas? Ao desenvolverem a compreensão do signo escrito, podem também compreender e se apropriarem da linguagem cartográfica? Como ensinar as crianças nessa etapa da escolarização a produzirem e lerem os mapas?

Ao realizar a leitura da paisagem com os estudantes é possível entender a realidade de tudo que está naquele lugar, percebendo como o ser humano se relaciona com esse ambiente (Gomes, Neto, 2008). O estudo da paisagem vai identificar os elementos presentes, que são naturais e aqueles construídos pelo homem, a cultura do lugar, que decorre da identidade que se produziu, etapa fundamental para identificar os pontos de referências e os elementos que se quer cartografar.

A partir do momento que há uma compreensão geral de um determinado lugar, é possível compará-lo a outros. Ou seja, para entender a realidade é necessário educar o nosso olhar, tanto características singulares, quanto as universais de determinados lugares. De acordo com Callai, 2003, p.13: “(...) Cada lugar é a seu tempo e a seu modo uma mistura de características próprias do lugar em si e das interferências regionais, nacionais e internacionais. O universal se expressa, se evidencia no particular.”

Para a autora, a pesquisa deve ser vista como uma metodologia de trabalho a ser seguida, pois

a pesquisa na escola é então a possibilidade de cada aluno poder avançar conforme seus interesses e suas capacidades, buscando as informações que precisa, assim como procurando as bases para dar conta de compreender estas informações. (Callai, 2003, p. 13-14)

Ocorrendo uma boa formação, como sujeitos críticos que exercem seu papel no mundo, as disciplinas devem trabalhar em conjunto conteúdos específicos e a interpretação da realidade existente.

1.1. A importância da cartografia no estudo do lugar

Cartografar o espaço não é atividade neutra, envolve a sensibilidade do olhar e a escolha dos elementos a destacar (Francischett, 2007). Sendo assim, ao integrar o ensino da cartografia de maneira progressiva e interativa, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão sólida do espaço e das representações gráficas, promovendo uma apreciação mais profunda do mundo ao seu redor, promovendo uma visão crítica, através de ferramentas para compreenderem o mundo em que vivem e se tornarem cidadãos informados e conscientes. Desta maneira podemos destacar que:

Contribui não apenas para que os alunos compreendam os mapas, mas também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. Os alunos precisam ser preparados para que construam conhecimentos fundamentais sobre essa linguagem, como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores. (Francischett, 2002, p. 07)

Ao trabalhar as representações cartográficas, os alunos estabelecem relação entre conteúdo e forma, por meio da linguagem cartográfica, os conceitos, conteúdos e valores são construídos. Por meio dos mapas é possível a representação cartográfica do espaço geográfico estudado, sendo um recurso didático importante. O professor de geografia deve prestar atenção no letramento cartográfico, seu ensino é fundamental para os anos iniciais, desenvolvendo habilidades desde o início da vida escolar.

Para uma boa aprendizagem é necessário que o aluno tenha acesso e contato com o mapa desde o início da escola, manuseando, decifrando sua linguagem, representando as diferentes elementos que compõem o espaço.

2. O ensino da cartografia no estudo do lugar pelo Projeto Nós Propomos!

No ano de 2023 desenvolvemos o Projeto Nós Propomos! em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, ainda em fase de alfabetização. Ao realizar o projeto delimitou-se um percurso a ser estudado no entorno da escola. O objetivo era compreender as ações humanas nesse espaço e suas transformações. Com isso, empreendeu-se um estudo de campo, com visitas, entrevistas e registros fotográficos.

O objetivo central foi estudar o lugar e contribuir com sua melhoria. Ou seja, houve um processo deliberado, organizado e planejado de estudo. Cartografar esse percurso foi possível por ele ter sido estudado, assim como, ampliou as possibilidades de compreensão dos estudantes sobre esse lugar. Foi possível desenvolver a atividade de cartografia, numa perspectiva crítica com os alunos, pois tratou-se de produzir o registro das informações que revelaram sua compreensão sobre o lugar, não sendo uma atividade isolada ou mnemônica sobre o mapa.

Aqui pretende-se apresentar o processo desenvolvido e refletir sobre as possibilidades que se evidenciaram na apropriação dos elementos da cartografia, no estudo do lugar.

As experiências ocorreram em duas etapas, sendo a primeira envolvendo a saída para o campo com crianças, a professora regente da turma, as acadêmicas e a professora da universidade, responsável pelo projeto. Nessa etapa, as crianças do 2º ano foram divididas em pequenos grupos, cada um liderado por uma acadêmica (figura 1). O objetivo principal era explorar o bairro onde a escola está localizada. Durante esse estudo, o foco estava em observar e identificar problemas nas ruas, calçadas, o parque, o lago e ao redor do espaço escolar.

Figura 1. Estudo de campo – investigando o espaço próximo da escola



Essa abordagem prática proporcionou uma oportunidade valiosa para compreender melhor o ambiente local, identificar desafios e promover uma educação mais contextualizada e relevante para as crianças. Sendo possível perceber a importância do ensino da Geografia nas aulas ministradas, pois possibilitou aos estudantes explorar o ambiente, por meio de pesquisas de campo, e permitiu envolver a criança ativamente nesse processo, promovendo o desenvolvimento em várias áreas

de conhecimento e contribuindo para sua formação cidadã. De acordo com Lima e Assis (2005, p. 112) “o trabalho de campo se configura como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido”.

A segunda etapa ocorreu em dias posteriores ao estudo de campo, em sala de aula. Para iniciar, foi realizada a reconstrução mental do trajeto percorrido durante o estudo de campo no bairro da escola. Essa atividade teve início por meio de questionamentos sobre os locais visitados, as ruas percorridas e o que os alunos lembravam do trajeto. De maneira geral, todos os estudantes foram capazes de descrever mentalmente, em ordem sequencial, o caminho percorrido, proporcionando comentários excelentes e perspicazes sobre os problemas identificados ao longo do percurso.

No segundo momento, a atividade proposta consistiu em registrar em um mapa que continha as ruas do bairro, o percurso desenvolvido no estudo de campo. Desta forma, orientou-se, de forma coletiva, que cada aluno pintasse no mapa o trajeto percorrido durante o estudo de campo (Figura 2). Para isso, foram listadas as ruas percorridas, as direções seguidas ao longo do trajeto. Retomando, desta maneira, as noções de orientação e localização. Além disso, a tarefa envolveu que as crianças concluíssem todas os requisitos do mapa: como legenda, título, tema (Dutenkefer, 2010), além de desenharem no mapas os pontos de referências destacados na primeira fase. Essa abordagem prática proporcionou aos alunos uma oportunidade concreta de consolidar o conhecimento adquirido, promovendo uma compreensão mais visual e aprofundada do ambiente explorado durante o estudo de campo.

Figura 2. Atividade com o mapa do trajeto



Desta forma, as crianças compreenderam a possibilidade de registro do espaço percorrido e que o mapa é um instrumento importante no estudo sobre o lugar. Constitui-se numa linguagem que pode ser conhecida pelas crianças em fase de alfabetização, potencializando seu conhecimento sobre o lugar.

Podemos concluir que as atividades interativas, investigações de campo e o uso de mapas, demonstrou ser altamente eficaz na promoção de uma educação mais contextualizada e significativa. A participação ativa dos alunos nas atividades práticas, como a exploração do bairro da escola e a cartografia, contribuiu para tornar os conceitos geográficos mais tangíveis e aplicáveis em seu cotidiano.

A primeira etapa, com a saída para o campo, permitiu que os alunos observassem e identificassem problemas no ambiente local. A divisão em pequenos grupos, liderados por professores e acadêmicos, facilitou uma compreensão mais aprofundada do bairro, proporcionando uma visão prática e realista dos desafios enfrentados na comunidade. Essa abordagem prática é fundamental para conectar o aprendizado à vida real e promover uma compreensão mais completa dos conceitos estudados.

A segunda etapa, realizada em sala de aula, complementou a experiência prática. A construção mental do trajeto percorrido durante o estudo de campo, e a atividade do mapa consolidaram o conhecimento adquirido. A orientação para adicionar elementos como título, legenda e pontos de referência proporcionou aos alunos uma compreensão mais visual e aprofundada do ambiente explorado.

A combinação de atividades práticas, investigações de campo e o uso de mapas mostrou-se uma estratégia pedagógica eficaz. Essa abordagem não apenas estimulou o interesse dos alunos, mas também promoveu uma compreensão mais sólida e duradoura dos conceitos geográficos, destacando a importância de uma educação contextualizada e relevante.

Atualmente a falta de mapas nas escolas, a falta de acesso aos mapas na sala de aula, sem o uso de metodologias adequadas com o intuito de ensinar a linguagem cartográfica gera o desinteresse de estudantes e muitos professores na apropriação dessa importante ferramenta para compreensão do lugar.

Bibliografia

- Almeida, R. D. (2008). *Cartografia escolar* (2. ed.). Contexto.
- Callai, H. C. (2003). O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. *Espaços da Escola*, 12(47), 11-14. Editora Unijuí.
- Callai, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos Cedes*, 25(66), 227-247.
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. In *Actas do XIII Coloquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control* (pp. 1-9). Barcelona. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14971> (Acesso em 08 de novembro de 2023).
- Dutenkefer, E. (2010). Representações do espaço geográfico: Mapas dasimétricos, anamorfozes e modelização gráfica. In *II Simpósio Internacional Caminhos Atuais da Cartografia na Geografia: O mapa como forma de expressão das geografias*, São Paulo. Recuperado de https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=d1VDrigAAAAJ&citation_for_view=d1VDrigAAAAJ:u5HHmVD_uO8C (Acesso em 02 de maio de 2024).
- Francischett, M. N. (2002). *A cartografia no ensino da geografia: Construindo os caminhos do cotidiano*. Kroart. Recuperado de <https://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.pdf> (Acesso em 08 de junho de 2023).
- Francischett, M. N. (2004). *A cartografia no ensino de geografia: A aprendizagem mediada*. EDUNIOESTE.
- Francischett, M. N. (2007). A cartografia escolar crítica. In *IX Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia* (pp. 1-14). Universidade Federal Fluminense. Recuperado de Anais...
- Francischett, M. N. (2010). O prego quebrou, o mapa caiu... *Biblioteca Online de Ciências de Comunicação*. Recuperado de http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=793 (Acesso em 18 de maio de 2021).
- Gomes, M. F. V. B., & Neto, T. N. (2008). A leitura da paisagem como proposta metodológica para o ensino de geografia. In R. S. Archela (Ed.), *Ensino de geografia: Tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo*. EDUEL.
- Juliasz, P. C. S. (2017). *O pensamento espacial na educação infantil: Uma relação entre geografia e cartografia* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-162631/> (Acesso em 05 de maio de 2024).

- Lima, V. B., & Assis, L. F. de. (2005). Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em Sobral (CE): Uma contribuição ao ensino de geografia. *Revista da Casa de Geografia de Sobral*, 6/7(1).
- Rodríguez Domenech, M. A. (2023). La educación geográfica ante los desafíos mundiales del Siglo XXI. *Didáctica Geográfica*, (24), 11-14. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/690>
- Scala, D. et al. Bibliometric Study on the Conceptualisation of Smart City and Education. *Smart Cities* 2024, 7, 597-614. <https://doi.org/10.3390/smartcities7010024>

IMPACTO Y EVOLUCIÓN DEL PROYECTO ¡NOSOTROS PROPONEMOS! EN ESPAÑA: HACIA UNA CIUDADANÍA ACTIVA E INCLUSIVA

Ana Isabel Callejas

Universidad de Castilla-La Mancha

M^a Teresa Bejarano Franco

Universidad de Castilla-La Mancha

Helena Barahona Álvarez

Universidad de Castilla-La Mancha

DOI: <https://doi.org/10.14679/3605>

Introducción

Decía Picasso, con afán provocador -que es la única forma de avanzar-, que “hay que destruir para reconstruir y si empiezan por mí, no hay problema”. Porque sólo a través de una construcción iniciática que olvide el pasado pueden desarrollarse nuevas propuestas que hagan evolucionar la sociedad.

Algo similar sucedía con las premisas del movimiento Bauhaus: al enfrentarse al desafío de diseñar un objeto, proponían olvidar su forma, desvincular de nuestra imagen ya asumida, para poder así pensarlos desde el inicio, libres de todo prejuicio e imagen preconcebida. Sólo de este modo podemos llegar a crear algo nuevo, y, más aún, sólo de este modo podemos garantizar el dinamismo de la sociedad, ya que de lo contrario todo se va empañando con el moho del estatismo.

Es por ello por lo que con la iniciativa ¡Nosotros proponemos! se busca re-crear la sociedad, y ello en la doble vertiente del término: por un lado, se pretende producir algo nuevo, que impulse a la sociedad, levantándose sobre lo existente. Y, por otro lado, se pretende divertir, alegrar y deleitar, porque se ansía denodadamente que esta iniciativa sea el sitio del recreo de muchos estudiantes y profesores. E, incluso, el prefijo “re” alude a la idea de volver a crear sobre lo existente, lo cual plantea un desafío evidente, pero al tiempo es un estímulo innegable en el caso de un contexto universitario.

Y, para esta tarea, de tal envergadura, debemos acordarnos de la teoría de Lev Vygotsky: el futuro está en los niños, guiados por los adultos.

Es por todo lo anterior, que en este capítulo vamos a relacionar el proyecto “¡Nosotros proponemos!” con una mejora en la sostenibilidad y la integración de todas las personas, como herramientas para re-crear nuestra sociedad. Para tal fin, la educación para la participación ciudadana se antoja un elemento sustantivo de los procesos de inclusión social.

1. Documento Marco

En este 2024 se cumplen ya 7 años desde que se iniciara el proyecto ¡Nosotros proponemos! en la Facultad de Educación de la UCLM. Se decía en aquel momento que “Responder desde la educación a la dinámica de la globalización y la sociedad del conocimiento entraña transformar los procesos de aprendizaje del interior de las instituciones educativas a la luz de las nuevas formas de aprender.” (Rodríguez Domenech y Claudino, 2018 p.15).

Y más adelante se señalaba que “Este proyecto supone una innovación educativa porque ofrece nuevas y variadas herramientas metodológicas desarrolladas durante el proceso del proyecto “¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación en la educación”. Innovación educativa en la nueva forma de abordar el potencial didáctico que ofrece el estudio de nuestras ciudades, de sus espacios urbanos y el uso del trabajo de campo como herramienta de análisis. Un proyecto innovador por el cambio metodológico, que favorece el trabajo cooperativo como una estrategia didáctica, la nueva dinámica de los proyectos para aprender y el aprendiza-

je basado en proyectos para el desarrollo de las competencias clave. Todo ello supone una nueva e innovadora experiencia educativa dentro y fuera del aula.” (Rodríguez Domenech y Claudino, 2018 p. 15).

El desarrollo del proyecto *¡Nosotros proponemos!* ha venido promoviendo una participación activa de estudiantes, todos ellos de las etapas educativas de primaria y secundaria, en distintas ciudades y pueblos de España. En este sentido, Ciudad Real fue pionera, adhiriéndose al proyecto en el curso 2016/2017, con un enfoque y dimensión mundial. Así, desde la primera edición celebrada, la iniciativa ha conseguido promover el avance del conocimiento dentro de los retos de Horizonte 2020; éste era un programa de investigación e innovación en la Unión Europea, cuyo principal objetivo era asegurar la competitividad global de Europa, apoyando la excelencia científica, el liderazgo industrial y las soluciones a los retos sociales. De este modo, contaba con distintas áreas de actuación, y el proyecto *¡Nosotros proponemos!* se focalizaba en el área de retos sociales, considerando sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas, como contexto de Europa en un mundo cambiante.

Así pues, pasados estos años, y tras haberse celebrado varias ediciones del proyecto, todo lo anterior sigue siendo plenamente válido. E incluso han venido a añadirse nuevos marcos contextuales que habremos de considerar. De este modo, hay que tener presente la Agenda 2030. Así, la Asamblea General de la ONU adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia. Los Estados miembros de la Naciones Unidas aprobaron una resolución que plantea 17 objetivos, con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental.

Entre esos 17 objetivos podemos reconocer algunos vinculados a la iniciativa *¡Nosotros proponemos!* como la educación de calidad (4), la reducción de las desigualdades (10), o las ciudades y comunidades sostenibles (11).

Nos encontramos en el momento presente, en el ecuador de la implementación de la Agenda 2030, y eso hace que adquiera aún más sentido su consideración dentro de la presente iniciativa, como forma de trabajar con el alumnado de nuestra sociedad educativa para re-crear la sociedad futura, a través de un desarrollo capaz de

satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades.

Debemos partir de la base, ya insinuada al inicio, de que el mundo cambia de manera aparentemente imperceptible pero constante. El cambio es parte sustantiva de la realidad, y ésta es su naturaleza insoslayable.

Por otra parte, la participación infantil en la sociedad es un derecho y uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 2015), junto a los de no discriminación, interés superior del niño y el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.

Tenemos, pues, de un lado la necesidad de implementar los objetivos de desarrollo sostenibles tanto de Horizonte 2020 como de la Agenda 2030. Y, de otro lado, el derecho de la infancia la participación en la sociedad. Y de la conjunción de ambos extremos surge la razón de ser la iniciativa ¡Nosotros proponemos!, que pretende poner en el papel protagónico a los escolares ante el desafío de definir la sociedad futura.

Así pues, cabe referir como objetivos de la iniciativa los siguientes:

- Estimular la participación ciudadana.
- Innovar en la educación.
- Conocer, valorar e interpretar la ciudad.
- Promover la ciudadanía activa territorial de la comunidad escolar.
- Establecer sinergias de trabajo entre la administración local y la comunidad educativa.
- Contribuir al desarrollo sostenible de la ciudad.
- Promover enfoques metodológicos innovadores en la enseñanza ante los problemas locales.
- Estimular la actividad de investigación en los centros educativos.
- Fomentar la creación de redes de cooperación entre los actores locales, tales como universidades, centros educativos, autoridades locales, asociaciones y empresas locales.

Y, para tal reto -casi obligación ética y social-, no cabe mejor punto de fuga, focalizador de esfuerzos conjuntos, que la Facultad de Educación, por cuanto tiene de lugar de reunión de los futuros formadores; además de constituir un lugar de conocimiento y debates dinámico y fuertemente imbricado en la vida de la ciudad. Es cierto que cualquier espacio universitario representa un foco importante de la vida social de una urbe, pero no puede negarse que en el caso de una ciudad del tamaño de Ciudad Real, esto se incrementa de manera significativa porque los espacios universitarios no quedan aislados del resto de la ciudad -especialmente en el caso de la Facultad de Educación-, sino que se producen mixturas de usos y personas que contribuyen de manera decidida a una retroalimentación que resulta muy necesaria para una ciudad viva y latente.

2. Un paseo por la realidad

De este modo, se buscamos obtener una ciudad sostenible, en primer lugar, deberemos tener una ciudadanía activa, comprometida y que comprenda nítidamente las necesidades reales, sin condicionamientos que limiten el progreso. Estamos ante el caso manifestado de la Bauhaus o Picasso: para re-crear hay que prescindir del prejuicio de lo ya existente.

En el caso concreto de los niños/as, se ha demostrado que los beneficios asociados a su participación social son múltiples. En esta línea hay que promover la participación de la infancia, pues ésta contribuye a:

- Desde el ámbito de la Psicología del Desarrollo, promueve la confianza en sí mismos, haciéndoles ver cuáles son sus capacidades (Vis et al., 2011).
- Al tener la oportunidad de denunciar, se evita la vulneración y/o abuso de sus derechos (Lansdown, 2011).
- Convierte a la infancia en ciudadanía activa, facilitando la adquisición de valores más democráticos (Casas et al., 2008).

Puesto de manifiesto lo anterior, también conviene reseñar que la participación infantil en la sociedad no redunda en beneficio exclusivo de los niños/as, sino que, antes, al contrario, produce mejoras en todo el entorno (Unicef, 2003). Porque conviene

no perder de vista que esta necesaria participación infantil promueve un beneficio en el conjunto de la sociedad, cohesionándola y entablando relaciones más sanas entre adultos y niños/as, que, de algún modo, prefiguran el modelo democrático de nuestras sociedades occidentales.

Es por lo anterior, que conviene tener presente que el derecho la infancia a participar activamente en la sociedad no es algo que deba hacerse de manera desligada de la participación de los adultos, sino que deben establecerse y favorecerse vínculos entre ambos procesos participativos, porque de ese modo se conforma proceso una vía de aprendizaje dialógico y mutuo entre menores y mayores de edad (Casas et al., 2008).

3. Datos de la encuesta realizada a alumnos de la Facultad de Educación de la UCLM

Con el fin de obtener resultados relacionados con el proyecto se plantea un cuestionario on line de 10 preguntas que puedan dar respuesta al interés por el proyecto, a partir de los objetivos propios de *nosotros proponemos*.

Los participantes se componen de un total de 75 siendo 55 mujeres y 20 hombres, la muestra pertenece a estudiantes de la facultad de educación de los cursos de 1º (55%), 2º (22%), 3º (14%) y 4º (9%). De los grados de Educación primaria (68%) Educación Infantil (15%) Doble titulación (17%). Siendo más del 70% provenientes de entornos urbano.

Más de la mitad de los participantes (69%) tenían conocimiento de la existencia, aunque al 100% les resulta interesante y dispuestos a participar tanto como embajadores de su localidad como dirigiendo proyectos relacionados con la sostenibilidad, ciudadanía y educación, líneas principales del proyecto, cuando se incorporen a los centros educativos profesionalmente.

Respecto a las etapas que consideran más idóneas para la intervención el 70% opta por todas (educación infantil, educación primaria, educación secundaria) y el 15% para las etapas de infantil y/o primaria únicamente.

Estos resultados, aunque son de tanteo, nos permiten analizar la necesidad de mayor difusión entre los futuros maestros y maestras, seguir avanzando en la mejora y

ampliación de cursos participantes, ya que en la actualidad infantil no tiene implicación.

Generar otras líneas de trabajo e incluso acoplarlas con otras actividades como aprendizaje y servicio en el ámbito de las ciudades educadoras. La implicación del alumnado desde formación inicial creando una red de voluntariado para que actúen de manera más proactiva en el proyecto y tengan un mejor conocimiento de este, desde el desarrollo de todas las fases de este.

4. Participación para la inclusión

En el marco de la intervención de ese proyecto, constatamos que el hecho de que participen niños y jóvenes en la identificación de problemáticas en el espacio comunitario, responde a hacer efectiva y significativa las competencias ciudadanas, que son aquellas que estimulan el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, así como los conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano-a actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. En la actual ley educativa, LOMLOE se concreta esta competencia en la idea central referida a la capacidad de interactuar de manera efectiva y respetuosa con los demás, y de participar activamente en la vida social y política. Esta competencia evalúa la capacidad de reconocer distintas formas de aproximarse a los problemas sociales, identificar la complejidad de las relaciones que lo conforman y adoptar posturas críticas sobre los posibles usos. Adquirir y consolidar esta competencia precisa concebir la participación como un principio ético y democrático dentro de las prácticas institucionales educativas y para ello, se requiere tener en cuenta a los estudiantes como seres autónomos con dosis de crítica constructiva y con posibilidades de transferir lo que aprenden al contexto próximo partiendo de los saberes del currículum. Como afirma Marí (2021), la participación crítica y constructiva es aquella que posibilita que el alumnado se involucre en los asuntos públicos saliéndose de la proyección realizada sobre ellos /as por los modelos sociales de referencia representados por los adultos. Y es así como el alumnado se involucra con esta forma de participar en y para los asuntos públicos comunitarios. Se vincula con el aprendizaje sobre “ser ciudadanía”. Este proyecto proporciona la práctica para su ejercicio. Se produce así, un proceso que se determina de participación horizontal en el que el alumnado toma la

palabra para discernir, debatir, y cuestionar lo que les rodea y plantear propuestas, proponiendo alternativas hacia nuevas respuestas que se escuchan en el seno de la política local.

La perspectiva educativa vinculada a la participación ciudadana es una seña de identidad de este proyecto y proporciona una relación igualitaria basada en la inclusividad, una vez que se trabaja el modelo basado en el grupo-clase cooperativo. Es en este agrupamiento donde se detecta cómo se revierten prácticas basadas en la pseudo-participación que se justifica en la toma de decisiones guionizada por el adulto. Muy al contrario, en este proyecto se dispensan herramientas metodológicas y reglas de participación real en la sociedad de proximidad. Aparecen los planteamientos para la educación inclusiva como un proceso para aprender a trabajar con las diferencias humanas. Este proyecto tiene la particularidad del trabajo conjunto desde el que se valoran e integran, en un entorno determinado, las contribuciones, la presencia y las perspectivas de diferentes grupos de personas con diferentes capacidades, orígenes, étnias, sexos los principios inclusivos aparecen reflejados en las metodologías de trabajo a la hora de plantear las fases de desarrollo del proyecto, se destacan los siguientes atendiendo al artículo 3 del Decreto 85/2018 de inclusión educativa en el sistema de Castilla La Mancha:

- Normalización, participación, inclusión, compensación educativa e igualdad entre mujeres y hombres.
- Equidad e igualdad de oportunidades que permita el desarrollo de las potencialidades, capacidades y competencias de todo el alumnado.
- Accesibilidad y diseño universal de actuaciones educativas para todas las personas.
- Favorecer el desarrollo de buenas prácticas educativas.

Durante la trayectoria del proyecto, en las siete ediciones y en las distintas localidades, se ha apreciado la puesta en marcha de metodologías activo-participativas en las que el alumnado ha sido el verdadero protagonista de las propuestas que han dado cobertura a los objetivos planteados. Así pues, se ha trabajado con los escolares sobre los problemas de la ciudad, abordando propuestas de resolución a esos problemas sociales desde un enfoque participativo (Claudino, 2016). En este sentido, se recurre al siguiente catálogo de metodologías:

- Patrimonio integrado.
- Conciencia ciudadana.
- Investigaciones.
- Observaciones.
- ABPU (Aprendizaje Basado en Problemas Urbanos).
- ABS (Aprendizaje de Servicios).
- APS (Aprendizaje Basado en Proyectos).

Partiendo del desarrollo de las ideas anteriores, debemos concluir caracterizando la forma de participación multidimensionada que ofrece este proyecto:

- Implementa estrategias de intervención educativa que favorece la sensibilización participativa de las personas protagonistas del proceso educativo; en nuestro caso concreto, de los/as niños/as de nuestra comunidad educativa.
- Aporta medidas que permiten el conocimiento y posterior análisis crítico de la realidad urbana y social. Sólo esa percepción crítica podrá desembocar en las propuestas de mejora.
- Plantea medidas que favorecen que los/as niños/as tomen conciencia crítica del contexto social y de la ciudad, de manera que perciben las necesidades y carencias personales y grupales que les impiden desenvolverse como sujetos sociales en toda su plenitud.
- Toma de conciencia de estos/as niños/as, de sus derechos y deberes individuales y sociales, como ciudadanos/as de pleno derecho.
- Adopción de medidas que refuerzan en ellos/as el sentimiento de pertenencia a la comunidad social, así como su autorreconocimiento como parte de una colectividad mayor, compartiendo desafíos y retos comunes con los ciudadanos mayores de edad.
- Promociona los aspectos esenciales para la implicación social en la vida de la ciudad, como la formación, el aprendizaje, el desarrollo de valores, o estrategias de educación que fomentan los saberes, las capacidades y habilidades básicas para la participación social de los escolares.

- Dota a los/as niños/as de herramientas que les permitan aprender a conocer e interpretar la realidad, construyendo de este modo su propia visión de la ciudad y la sociedad que les rodea.
- Favorece el aprendizaje de su libre expresión y su escucha activa, permitiéndoles desarrollar las habilidades y capacidades para la comunicación, la relación con el entorno social y la cooperación con otras personas.
- Facilita, a los escolares, el desarrollo de valores, actitudes, capacidades y habilidades ciudadanas; entendiendo por tales habilidades ciudadanas la solidaridad, la cooperación, la empatía, el apoyo mutuo, el sentimiento de pertenencia comunitario, el respeto y cuidado de lo que es común
- Promueve y favorece espacios y oportunidades de participación para estos escolares, desarrollando la capacidad de toma de decisiones.
- Y, finalmente, da voz a estos/as niños/as en la intervención y participación social en la vida de la ciudad.

5. Conclusiones

Cabe referir que el proyecto *¡Nosotros proponemos!* Ha conseguido erigirse como referente en buenas prácticas en materia de responsabilidad social territorial en varias dimensiones de la vida de la ciudad. A saber, en la esfera económica, en el ámbito social, en el medioambiental, en criterios de buena gobernanza y gestión transparente.

Del mismo modo, el proyecto ha conseguido un significativo impacto en la formación de ciudadanos-as comprometidos y conscientes de su entorno más próximo. Y esto resulta especialmente trascendente porque al actuar sobre la población escolar, sobre los más jóvenes de nuestro tejido social, estamos interviniendo sobre el futuro desde el presente. Estamos creando y garantizando el modelo social que pretendemos para que pueda surgir de forma natural en las próximas décadas.

Por otro lado, la iniciativa *¡Nosotros proponemos!* ha generado sinergias de trabajo donde se ha interrelacionado el diagnóstico de contextos y recursos naturales e históricos, a los que si, por añadidura, las propuestas han contribuido a mejorar la vida global de la ciudadanía.

En la línea de lo anterior, se ha ido entretrejiendo un enfoque multidisciplinar en varias direcciones:

- Entre el alumnado con diferente origen, capacidades y/o edad.
- Entre el profesorado de diferentes departamentos disciplinares y etapas educativas.
- Entre diferentes comunidades educativas.
- Entre diferentes administraciones.

Qué duda cabe que esa mezcla interdisciplinar ha venido a enriquecer el proyecto y la vida de la comunidad educativa y de la vida social de la ciudad, creando alianzas desconocidas entre distintos actores de la ciudad y de la comunidad educativa.

De este modo, el proyecto *¡Nosotros proponemos!* se presenta como un modelo de investigación-acción sobre cómo la educación puede trascender los límites del aula y contribuir de manera efectiva al desarrollo de una sociedad más justa, inclusiva y participativa; y todo ello, enmarcándose y partiendo de las iniciativas Horizonte 2020, Agenda 2030 y la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 2015).

Y no debe olvidarse el hecho de que se trata de un proyecto que posibilita la adquisición de indicadores que fortalecen las competencias, tales como: sociales y cívicas (CSC), aprender a aprender (CAA), digital (CD), comunicación lingüística (CCL), matemática y básicas en ciencia y tecnología (CMCT), de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), y de conciencia y expresiones culturales (CEC).

Por todo lo anterior, el resultado más relevante del proyecto *¡Nosotros proponemos!* reside en la formación de conciencia de ciudadanía de los más jóvenes, a través del ejercicio empírico de percibir y apreciar en qué consiste ser ciudadano en una comunidad social; con las implicaciones y responsabilidades efectivas que ello conlleva para afrontar los problemas derivados de ello. De algún modo, cabría concluir que la iniciativa *¡Nosotros proponemos!* es la demostración fehaciente de la posibilidad de realizar viajes en el continuo espacio-tiempo, y más concretamente, viajes al futuro: porque plantea trabajar sobre los escolares de hoy para cambiar el futuro. A menudo es frecuente encontrar en la literatura y en los guiones cinematográficos la paradoja del viajero en el tiempo, por la cual, si se pudiera viajar al pasado el viajero tempo-

ral no debería intervenir sobre éste y sus circunstancias, so pena de acabar alterando irremisiblemente el presente del propio viajero. Por su parte, *¡Nosotros proponemos!* plantea la situación inversa: seleccionar una serie de viajeros temporales extraídos de entre nuestros escolares, para intervenir sobre el presente con la deliberada intención de alterar el futuro. Así es, formando y concienciando a este grupo de escolares estaremos alterando -mejorando- el futuro de todos. Ése, y no otro, es el espíritu final de *¡Nosotros proponemos!*.

No obstante, por todo el ímpetu que se ponga en el desarrollo del proyecto *¡Nosotros proponemos!*, todo esfuerzo será baldío si no existe el compromiso nítido, la motivación claramente perceptible y el entusiasmo real de los profesores-as que han de implementar las medidas y estimular la participación activa de los escolares.

Esto es, se hace preciso convertir este derecho a la participación social de la infancia en una realidad tangible y manifiesta, que se ha de producir mediante espacios conectados entre sí. Es preciso destacar tres de estos espacios como prominentes para proveer de oportunidades hacia la participación plena de la ciudadanía. Por un lado, destacamos el centro educativo, que como se ha demostrado con esta experiencia, se vuelve un contexto propicio donde se enseña a participar participando (Martínez, 2021) y ello implica hacerlo desde la transferencia de herramientas indagatorias al contexto cercano que el alumnado activa para que se produzca la posibilidad de la propuesta hacia la mejora. Por otra parte, las instituciones políticas que suelen valorarse como poco cercanas a la ciudadanía y, sin embargo, en el caso del proyecto *¡Nosotros proponemos!* ha sido esencial para poder concretar los productos ofrecidos por los escolares y que han mejorado la ciudad. En tercer lugar, en entorno social que ofrece las posibilidades patrimoniales, ecológicas, artísticas, lúdicas o de recreo que pueden ser vividas y disfrutadas desde los planteamientos innovadores que ofrecen los escolares y que provocan cambios sociales.

Sólo a través de dicho cambio social podrá pasarse del actual modelo de participación basado en la asunción de un orden institucional, a un nuevo modelo más democrático y no excluyente en la toma de decisiones que afectan a su modelo social y de ciudad. Y para favorecer dicho cambio social se deben implementar las referidas medidas en la comunidad educativa, sirviendo la iniciativa *¡Nosotros proponemos!* de decidido impulso para favorecer y acelerar este cambio de paradigma.

Bibliografía

- Casas, F., González, M., Carme, M., et al. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
- Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment no. 12*. Save the Children.
- Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), de 29 de diciembre, por la que se modifica la actual Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación.
- Marí, R. (2021). La participación educativa: Una praxis de ciudadanía. In R. Marí & R. Barranco (Coords.), *La participación educativa en centros de secundaria* (pp. 21-30). Graó.
- Martínez Martín, I. (2021). A participar se aprende participando: Perfiles, espacios y estrategias para la participación juvenil. In R. Marí & R. Barranco (Coords.), *La participación educativa en centros de secundaria* (pp. 31-48). Graó.
- Rodríguez Domenech, M. A., y Claudino, S. (2018). *¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Graó.
- Rodríguez Domenech, M. Ángeles. (2023). La educación geográfica ante los desafíos mundiales del Siglo XXI. *Didáctica Geográfica*, (24), 11-14. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/690>
- Rodríguez-Domenech, M.A. (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Rodríguez-Domenech, M.Á. Medium-Sized Cities Facing the Demographic Challenge in Spain's Low-Density Regions through Citizen Participation Projects. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 5303. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095303>
- Vis, S. A., Strandbu, A., Holtan, A., & Thomas, N. (2011). Participation and health – A research review of child participation in planning and decision making. *Child & Family Social Work*, 16, 325-335. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00735.x>

LA PERTINENCIA DEL PROYECTO NÓS PROPOMOS! EN EL NIVEL UNIVERSITARIO MEXICANO

Federico Fernández Christlieb

Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México

Eduardo Domínguez-Herrera

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México

DOI: <https://doi.org/10.14679/3606>

Introducción

Desde su arranque en Portugal y España, las y los estudiantes que se benefician del proyecto *Nós propomos!* han pertenecido mayoritariamente a niveles de educación que en México llamamos escuela secundaria. Se trata del nivel que sigue a los seis años de escuela primaria y que antecede a los tres últimos años del bachillerato previos al ingreso a la educación superior o licenciatura. Las alumnas y alumnos tienen predominantemente una edad, entre los 11 y los 15 años, que parece idónea para vivir esta experiencia de concientización en el ejercicio de la ciudadanía.

Las primeras experiencias mexicanas de este tipo también se enfocaron en estudiantes de nivel secundaria (Ochoa Cervantes, 2023), pero de igual manera ha habido trabajo exitoso con estudiantes de bachillerato al seno del sistema llamado “Escuela Nacional Preparatoria” en donde los alumnos cuentan con edades entre los 15 y los 18 años (Fernández y Domínguez 2023). Este artículo aborda el caso de una tentativa por extender la experiencia del Proyecto al estudiantado universitario que tiene entre 18 y 21 años de edad. Dadas las características del sistema educativo mexicano, nos parece importante aprovechar los planteamientos de *Nós propomos!* para impulsar iniciativas con jóvenes universitarios de la licenciatura en Geografía. Tales

jóvenes arriban a la universidad con ciertas carencias respecto de su comprensión de lo que es la participación ciudadana. Por eso nos parece pertinente intentar insertarlos en las discusiones a través del proyecto *Nós propomos!* sobre lo que aqueja a sus comunidades y la labor que ellos pueden hacer para incidir en posibles soluciones.

Para el estudio de nuestro caso, se actuó con el grupo inscrito a la asignatura *Bases Metodológicas de la Investigación Geográfica* que forma parte de la Licenciatura en Geografía cuya sede es la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Dicha asignatura está a cargo de uno de nosotros como docente. Entre las carencias que encontramos fue la limitada experiencia del alumnado en acciones de participación ciudadana y su consiguiente distanciamiento entre lo aprendido en la Universidad y lo vivido cotidianamente. Al respecto, Díaz Barriga (2006) señala que, “prácticamente desde que la institución escolar existe --o por lo menos desde que se implantó de manera generalizada-- se han escuchado reclamos en este sentido”. Para el caso específico de la enseñanza de la geografía, García y Jiménez (2006), destacan la limitada capacidad de respuesta de los estudiantes ante problemas reales y de aplicación de los conocimientos que adquieren en la Universidad para resolverlos. Esto fue el móvil para intentar mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje a este nivel.

El objetivo general de este trabajo es comparar las ideas sobre la participación a lo largo de un periodo semestral en este grupo de primer año, a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la concepción que tienen los alumnos de primer semestre de geografía sobre la participación?; ¿cómo se diferencian las respuestas al inicio del semestre con las respuestas posteriores al trabajo desarrollado?

1. La participación estudiantil en la UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México ofrece diversas instancias formales de participación para sus estudiantes. Las decisiones al más alto nivel son tomadas por el Consejo Universitario, órgano formado por 337 consejeros de los cuales 94 son alumnos o alumnas electos por el resto de los estudiantes de sus respectivas facultades y escuelas (Ley orgánica UNAM, 2024). De ellos, 12 son de posgrado, 16 de bachillerato y 66 corresponden al nivel del que trata nuestra investigación, es de-

cir: nivel licenciatura. Así mismo, cada facultad o escuela de la UNAM cuenta con un Consejo Técnico que toma las decisiones al interior de la entidad académica de la que se trate. La Facultad de Filosofía y Letras, por ejemplo, cuenta con la voz y el voto de 25 consejeros de los cuales 11 son estudiantes, uno de los cuales representa a las y los alumnos de la licenciatura en Geografía (Reglamento del Consejo Técnico, FFyL, 2024). Desafortunadamente, las planillas que se presentan a las elecciones estudiantiles para competir por la representatividad son muy pocas y el número de votos con los que son electos sus candidatos es reducido.

La escasa participación del alumnado de licenciatura en la toma de decisiones de su facultad también queda patente en la reducida cantidad de alumnos y alumnas que responden a los cuestionarios de evaluación de las y los docentes una vez que ha terminado el semestre. Se podría decir que el momento para corregir el rumbo en alguna asignatura donde el profesor no ha sido convincente, es precisamente al responder estos instrumentos con los cuales queda registrado ante la institución la incompetencia o inhabilidad de profesoras y profesores, si es el caso. En la FFyL, en el semestre finalizado en diciembre de 2023, sólo respondieron el cuestionario 847 estudiantes de un total de 10,951, esto significa que el 92% de ellos no participó en el proceso (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; Estadísticas Generales semestre 2024).

Es cierto que la participación política y social de las y los estudiantes de la UNAM, tradicionalmente, no se caracteriza por emplear los cauces formales, sino que, por el contrario, prefiere auto organizarse y propiciar la discusión a partir de asambleas, mítines y marchas con las que se identifican mucho más. En esta investigación, si bien valoramos la importancia de participar en estos formatos contestatarios, nos hemos concentrado en identificar la participación en los cauces formales porque son precisamente éstos los que fomenta el proyecto *Nós propomos!*

Por ello nos interesa saber si las y los estudiantes de primer año de la licenciatura en Geografía, disciplina asociada a *Nós Propomos!*, se ven incentivados para participar por los cauces formales en la resolución de algunos de los problemas con los que se enfrentan en su cotidianidad. Es así como hemos solicitado a nuestros 28 estudiantes que, en su camino del domicilio a la escuela, identifiquen los problemas más visibles que les llaman la atención y en los que creen que podrían aportar ideas para

su tratamiento. Consideramos que este sencillo ejercicio es, en realidad, producto de una de las habilidades típicas de la Geografía, es decir, la de leer el paisaje (Maderuelo, 2010; Fernández y Domínguez, 2023).

1.1 La lectura del paisaje urbano

Leer el paisaje es el ejercicio que conjuga prácticamente todas las habilidades de las personas que históricamente han hecho geografía (Fernández, 2023). Por su parte, esta disciplina, constituye un saber bien articulado que ha mostrado su eficacia para interpretar los fenómenos que ocurren en el espacio y que conjuntan factores sociales y factores ambientales (Capel, 1988; Harnández López, 2017; Claval, 2020). En la investigación que hemos desarrollado, vinculamos los conceptos de la geografía con los de la enseñanza orientada a la participación ciudadana (Moreno Lache y Cely Rodríguez, 2007). Las ciencias geográficas nos ayudan a identificar las relaciones y tensiones en el espacio urbano en los ojos de las y los estudiantes que previamente han sido orientados por sus profesores y profesoras. El objetivo para el estudiantado es el de proponer acciones a las autoridades locales para modificar una situación que han identificado como problema.

Básicamente, es el mismo enfoque de *Nós Propomos!* Sin embargo, en nuestra investigación hemos tratado de subirlo al nivel inicial de la licenciatura, momento en donde alumnos y alumnas están adquiriendo independencia de sus respectivas familias al tiempo que se hacen más críticos y más aventurados (Donadieu y Périgord, 2005). Si bien sus ojos están distraídos en conocer a sus compañeros de clase, lo cierto es que también están listos para escuchar y depositar su entusiasmo en un proyecto colectivo.

En el ejercicio que realizamos, se constató que los problemas de transporte y movilidad parecen estar presentes en la observación de los alumnos, pero, sobre todo, en la cultura urbana que habla de ellos constantemente y por diversas fuentes de comunicación. Esto significa que las y los estudiantes están sujetos a la cultura en la que se desarrollan, de modo que una primera acción que parecería importante es la de realizar lecturas críticas del paisaje urbano para intentar con ellos identificar temáticas que no están en las conversaciones cotidianas y que, por lo tanto, están invisibilizadas. Sin embargo, en el ejercicio del que da cuenta este artículo, no hubo tal trabajo

previo debido a que nos planteamos intervenir lo menos posible en la mirada de los jóvenes.

2. Metodología

Derivados de nuestro objetivo general antes mencionado, los objetivos particulares de este estudio mixto, descriptivo y causal son: a) identificar el impacto de *Nós propomos!* en la participación del alumnado a nivel universitario; y b) comparar la evolución de sus ideas sobre participación a lo largo de un semestre. La población de estudiantes objeto de nuestra investigación, todas y todos ellos pertenecientes al primer semestre de la licenciatura en Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se compuso de 18 alumnos y 10 alumnas para un total de 28 estudiantes cuyas edades oscilaron entre los 17 y los 26 años.

Como hemos indicado, las preguntas planteadas al inicio de este procedimiento fueron las siguientes: ¿cuál es la concepción que tienen los alumnos de primer semestre de geografía sobre la participación?, y ¿cómo se diferencian las respuestas al inicio del semestre con las respuestas posteriores al trabajo desarrollado? A partir de ellas podremos identificar si se verificó un cambio en la concepción y por tanto, si el proyecto *Nós Propomos!* fue eficaz entre las y los estudiantes de licenciatura.

Los instrumentos empleados para identificar tales cambios fueron: el cuestionario sobre participación elaborado por el Observatorio Ciudadano de la Universidad Autónoma de Querétaro, México (Ochoa Cervantes y Pérez Galván, 2023), y los ocho pasos habituales del Proyecto *Nós Propomos!* (Claudino, 2023). Estos instrumentos se aplicaron al principio y al final de semestre. Entre estas dos aplicaciones, el grupo discutió en el aula y salió al terreno cotidianamente en sus desplazamientos del hogar a la Universidad. Se les indujo a los alumnos el concepto de “observación del paisaje” y se les definieron conceptos como ciudadanía, participación y democracia para discutir sobre ellos y madurar las definiciones.

Siguiendo a Trilla y Novela (2011), quienes trabajaron con alumnos desde la escuela primaria, hemos denominado los diferentes grados de participación del alumnado en cuatro niveles: 1.- simple, 2.- consultiva, 3.- proyectiva y 4.- Metaparticipación. Estas denominaciones nos han servido en nivel universitario como guía para detec-

tar si hubo cambios en la concepción de los alumnos y alumnas entre el inicio y el fin del semestre.

2.1. Procedimiento

El procedimiento se llevó a cabo en tres etapas:

Etapas 1. Aplicación del cuestionario sobre participación – *Pretest* -

Etapas 2 . Implementación de la metodología de *Nos Propomos!* propuesta por Claudino y Mendonça S. (2017) y Rodríguez, M. y Claudino S. (2018), a excepción del paso donde se considera el análisis del plan de desarrollo.

- Paso 1: Identificar problemas locales (aplicación de encuesta).
- Paso 2: Organización de equipos (4 integrantes).
- Paso 3: Trabajar con un problema.
- Paso 4: Realizar investigación documental (periódicos, libros, internet).
- Paso 5: Desarrollar trabajo de campo (entrevistas, encuestas, fotografías, etc.).
- Paso 6: Discutir y presentar soluciones.
- Paso 7: Compartir proyectos la comunidad.

Etapas 3. Aplicación del cuestionario sobre participación – *Postest* -

2.2. Recolección de datos

Para la elaboración de este trabajo en las etapas 1 y 3 se utilizaron datos recopilados a partir de un cuestionario diseñado por el “Observatorio de la Convivencia Escolar” de la *Maestría en Ciudadanía* de la Universidad Autónoma de Querétaro, aplicado a principio y final del semestre al grupo de la materia Bases Metodológicas de la Investigación Geográfica en la Licenciatura en Geografía de la UNAM en el ciclo escolar de primavera 2024 (Figura 1).

Figura 1. Elementos del cuestionario

No.	VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	DIMENSIÓN	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
1	Participación	Simple	Tabla 1. ¿Crees que participar sea un derecho de los jóvenes?
		Consultiva	Tabla 2. Cuando escuchas la palabra participar, ¿en qué piensas? Tabla 3. ¿En qué lugares consideras que puedes participar?
		Proyectiva	Tabla 4. ¿Cómo puedes participar? Tabla 5. ¿Cuándo participas? Tabla 6. ¿Cómo participas en tu salón? Tabla 7. ¿Cómo participas en tu escuela?
		Metaparticipación	Tabla 8. ¿Tus maestros te invitan a participar? ¿De qué forma? Tabla 9. ¿En tu salón, alguna vez se ha llevado a cabo una idea que tú tuviste?

Fuente: elaboración propia

2.3. Análisis de datos

En este estudio mixto se utilizó la herramienta de Microsoft Excel, mediante su empleo se facilita la revisión de los datos derivados de cuestionario “Observatorio de la Convivencia Escolar”, permitiendo el procesamiento de datos. Además, esta herramienta posibilita la realización de análisis a través de gráficos para evaluar la percepción de los alumnos sobre la participación.

3. Resultados

A partir de las respuestas proporcionadas por los estudiantes del grupo y su sistematización, se obtuvieron categorías y porcentajes, a fin de comparar la percepción general sobre la participación en dos momentos (a inicio y final de semestre) para evaluar si hubo cambios derivados de las actividades realizadas en semestre. En las siguientes tablas se registran las categorizaciones y porcentajes por pregunta.

En esta primera pregunta (Tabla 1) se reflejó un cambio, pues para el final de semestre la totalidad del grupo consideraba la participación como un derecho y percibían la opinión y la expresión como algo valioso.

Tabla 1. Análisis de la pregunta ¿Crees que participar sea un derecho de los jóvenes?

Categoría	Cuestionario 1	Categoría	Cuestionario 2
Sí	96.4%	Sí	100%
No	3.6%	No	0%
Por la igualdad, libertad e inclusión	50.0%	Cuenta nuestra opinión y la importancia de poder expresarse	48%
Cuenta nuestra opinión	17.9%	Por la igualdad, libertad e inclusión	20%
Por la capacidad y potencial de aportar y decidir	14.3%	Por la capacidad y potencial de aportar y decidir	16%
Por la diversidad de percepciones en la actualidad	14.3%	Porque somos ciudadanos	12%
No todos participan correctamente	3.6%	Por la diversidad de percepciones en la actualidad	8%
		Nos aporta	4%

Fuente: elaboración propia

En la pregunta de la Tabla 2 se encontró un cambio, pues la categoría “ayudar” tuvo mayor consideración al final del semestre. Así mismo los alumnos fueron capaces de identificar una mayor diversidad de espacios de participación (Ver Tabla 3).

Tabla 2. Análisis de la pregunta: *Cuando escuchas la palabra participar, ¿en qué piensas?*

Categoría	Cuestionario 1	Categoría	Cuestionario 2
Opinión o idea	50%	Opinión o idea	64%
Actividades o acciones	17.9%	Ayudar	32%
Ayudar	17.9%	Actividades o acciones	12%
Involucrarse	10.7%	Involucrarse	12%
Que es un derecho	3.6%	Levantar la mano	4%
		Miedo y pena	4%

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Análisis de la pregunta: *¿En qué lugares consideras que puedes participar?*

Categoría	Cuestionario 1	Categoría	Cuestionario 2
Escuela	60.7%	Escuela	80%
Comunidad y lugares de relación social	60.7%	Comunidad y lugares de relación social	68%
Casa	35.7%	Casa	56%
Votaciones y encuestas	14.3%	Otras escalas de relación (ciudad, municipio/alcaldía, equipo, vía pública, día a día)	40%
En todos lados	14.3%	En todos lados	24%
No me gusta	3.6%	Votaciones y encuestas, lugares de diálogo y manifestaciones	20%
		En el país y el gobierno	20%

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 4 se refleja que al final del semestre los alumnos relacionaron la participación con una nueva categoría “proponiendo”. Igualmente los alumnos consideraron que participaban cuando proponían, resultando una categoría nueva en la Tabla 5.

Tabla 4. Análisis de la pregunta: ¿Cómo puedes participar?

Categoría	Cuestionario 1	Categoría	Cuestionario 2
Aportando con opiniones e ideas	57.1%	Aportando con opiniones e ideas	68%
Apoyando	17.9%	Proponiendo	20%
Estando en actividades	10.7%	Voto	16%
Depende de la situación	7.1%	Estando en actividades	12%
Deportes	7.1%	Apoyando	12%

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Análisis de la pregunta: ¿Cuándo participas?

Categoría	Cuestionario 1	Categoría	Cuestionario 2
Cuando puedo o es necesario	67.9%	Cuando puedo o es necesario	52%
Al actuar ante problemáticas	14.3%	Diario, en casa y escuela	24%
Diario, en casa y escuela	10.7%	Proponiendo	16%
Cuando hay votaciones y juntas	7.1%	Al actuar ante problemáticas	12%
No lo hago	3.6%	Pocas veces	8%
		Cuando hay votaciones y juntas	4%

Fuente: elaboración propia

En las preguntas de las Tablas 6 y 7 hubo una mayor variedad de categorías que los alumnos pudieron relacionar con la participación en ámbitos académicos, incluyendo la idea de participación en la escuela a través de la opinión y la propuesta.

Tabla 6. Análisis de la pregunta: ¿Cómo participas en tu salón?

Categoría	Cuestionario 1	Categoría	Cuestionario 2
Expresando mi opinión e ideas	71.4%	Expresando mi opinión e ideas al levantar la mano o a través del debate	88%
En la convivencia con los compañeros	17.9%	Cuando es necesario o me lo piden	4%
No lo hago	10.7%	Votaciones y exposiciones	4%
		Involucrándome	4%

Tabla 7. Análisis de la pregunta: ¿Cómo participas en tu escuela?

Categoría	Cuestionario 1	Categoría	Cuestionario 2
Aportando algo bueno, actividades de ayuda y voluntariado	39.3%	En encuestas, votaciones y asambleas	24%
En encuestas, votaciones y asambleas	32.1%	En eventos y actividades escolares	24%
En eventos y actividades escolares	28.6%	Opinando	24%
No lo hago	14.3%	Proponiendo	8%
Informándome	10.7%	En grupos escolares	8%
		En clase	4%
		No lo he hecho	4%

Fuente: Elaboración propia

Los alumnos consideraron que al final del semestre la frecuencia con la que los profesores invitaban a la participación era mayor que al inicio (Ver Tabla 8). Así mismo, más alumnos reconocieron que sus ideas fueron llevadas a cabo (Ver Tabla 9).

Tabla 8. Análisis de la pregunta: ¿Tus maestros te invitan a participar? ¿De qué forma?

Categoría	Cuestionario 1	Categoría	Cuestionario 2
Siempre	25.0%	Siempre	44%
Muchas veces	53.6%	Muchas veces	40%
Pocas veces	17.9%	Pocas veces	16%
Actividades académicas (escolares, culturales o comunitarias)	35.7%	Actividades académicas (escolares, culturales o comunitarias)	48%
Aportando al tema en clase y cuando pregunta	50.0%	Aportando al tema en clase y cuando pregunta	36%
Voluntariamente	7.1%	En proyectos	20%
En los paros	7.1%	Diariamente	4%

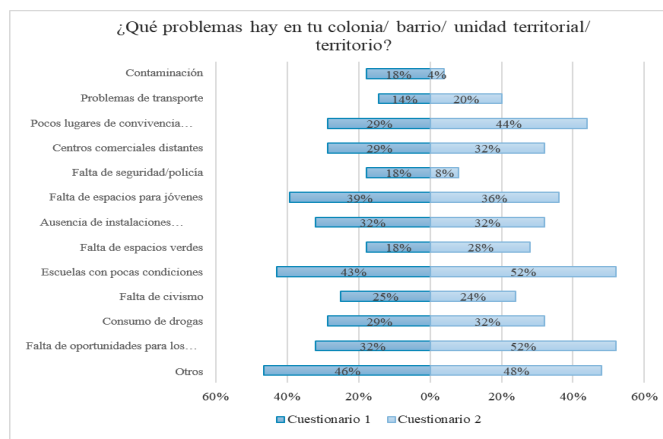
Tabla 9. Análisis de la pregunta: ¿En tu salón, alguna vez se ha llevado a cabo una idea que tú tuviste?

Categoría	Cuestionario 1	Categoría	Cuestionario 2
Sí	14.3%	Sí	32%
No	85.7%	No	68%
Sobre las clases en línea	3.6%	En exposiciones o actividades	12%
Comentarios para el futuro	3.6%	Mejorar las instalaciones	4%
Para mejorar cómo realizar trabajos	3.6%	En el proyecto de alcaldías/municipio	8%
Al leer un texto aporoto	3.6%	Disfrazarnos	4%

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 2 se muestra una comparativa de los problemas específicos que los alumnos identificaron en su entorno más cercano, donde a final de semestre (cuestionario 2) se presenta una mayor cantidad de problemas detectados.

Figura 2. Identificación de problemas

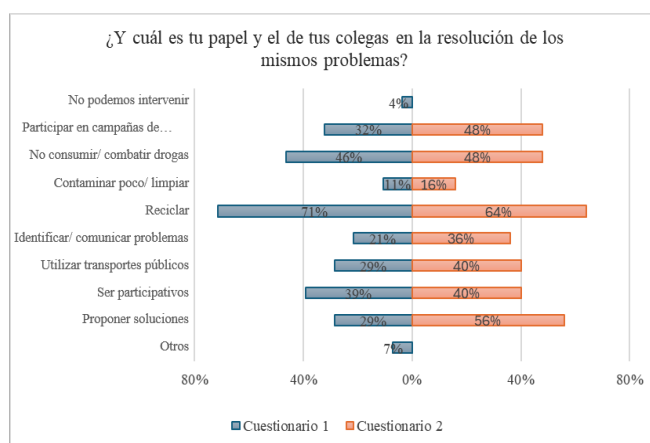


Fuente: elaboración propia

Ahora bien, en la Figura 3 se muestra la comparativa de las acciones que los alumnos consideran que el gobierno puede llevar a cabo ante los problemas detectados, en la cual a final de semestre (cuestionario 2) todos reconocen alguna acción que debe ejecutarse desde las autoridades.

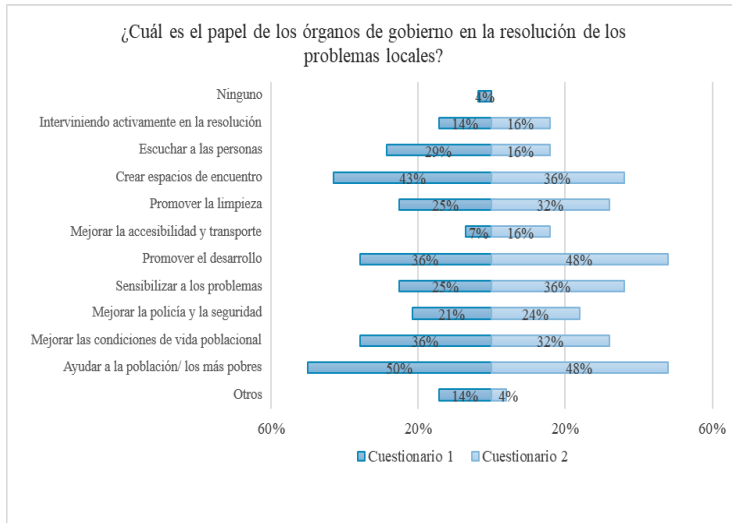
Ante el cuestionamiento sobre el papel de los propios alumnos para la resolución de los problemas identificados, estos reconocieron su responsabilidad en mayor medida al final del semestre, especialmente al proponer soluciones.

Figura 3. Percepción del gobierno ante los problemas



Fuente: elaboración propia

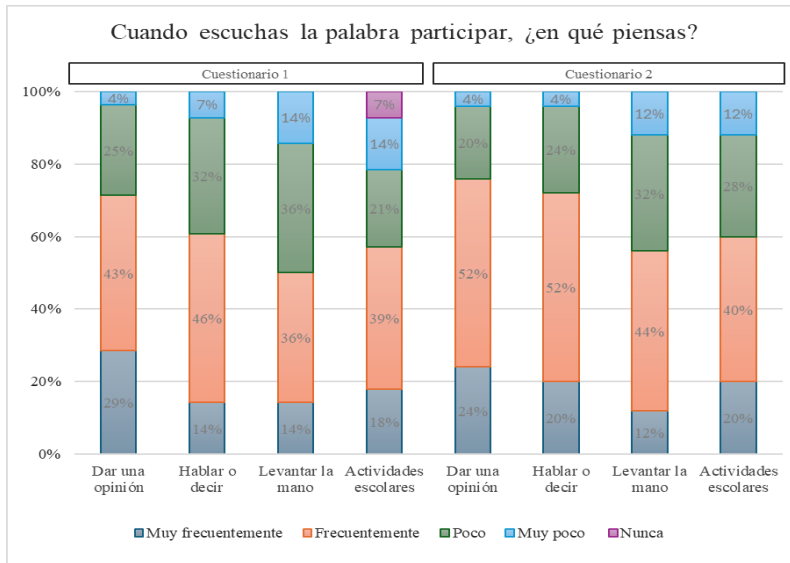
Figura 4. Percepción del papel propio ante los problemas



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, ante la pregunta de opción múltiple de la Figura 5 se observan un cambio poco significativo:

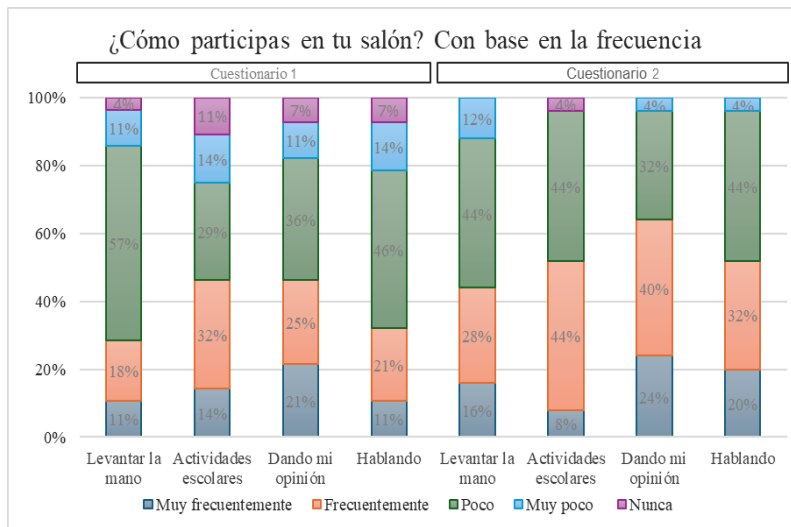
Figura 5. Percepción de la participación



Fuente: Elaboración propia

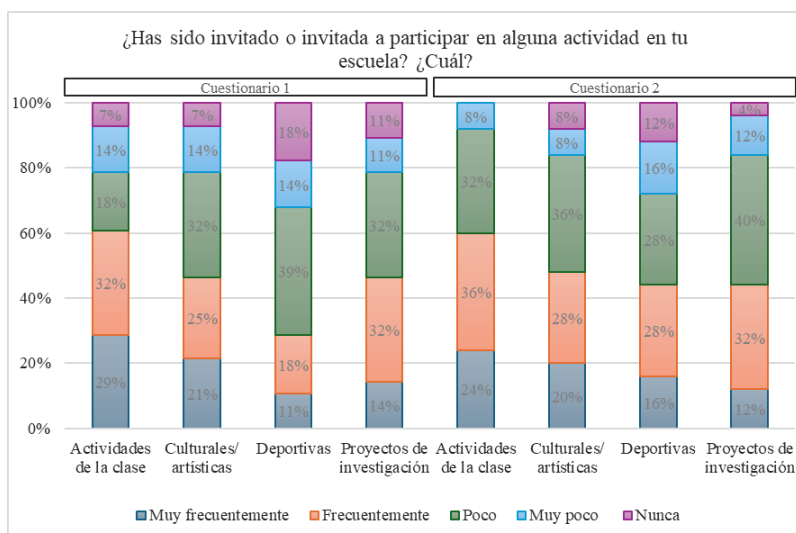
Igualmente, en las Figuras 6 y 7 se observa muy poca diferencia entre la percepción de participación en ámbitos académicos a inicio y a final de semestre:

Figura 6. Participación en el salón



Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Participación en la escuela



Fuente: Elaboración propia

Con base en las comparaciones, es posible argumentar que la concepción sobre la participación de los alumnos no experimenta un cambio significativo a lo largo de su primer semestre de la Licenciatura en Geografía.

4. Discusión

Los resultados presentados en las tablas, si bien constituyen indicadores cuantitativos de la perspectiva del alumnado sobre la participación, no parecen evidencia suficiente para argumentar que hubo cambios significativos. No obstante, creemos que nuestro ejercicio tuvo resultados satisfactorios por cuanto, a través de estas actividades, el alumnado desarrolló un trabajo de propuesta de solución a una problemática en su alcaldía. Dicho de otro modo: se lograron alcanzar los objetivos a, b, c, e y g de *Nós Propomos!* señalados por Sérgio Claudino (2023, p.18) y enlistados como sigue:

- a) Promover una ciudadanía territorial activa dentro de la comunidad escolar.
- b) Acercar las escuelas y las autoridades locales.
- c) Contribuir al desarrollo local sostenible.
- d) Valorar el estudio de caso como trabajo experimental sobre problemas locales.
- e) Promover enfoques metodológicos innovadores.
- f) Movilizar el uso de las tecnologías de la información y,
- g) Progresivamente fomentar la actividad investigadora en Geografía.

Lo anterior nos permite asegurar que *Nós propomos!* ha tenido un impacto positivo al haber sido puesto a prueba en el nivel universitario.

4.1. Temáticas identificadas por el estudiantado

En la Figura 8 se presentan los títulos y autores de cada trabajo quienes nos han autorizado a revelar sus nombres. Como se puede observar, las temáticas identificadas por los estudiantes para hacer propuestas de intervención en sus alcaldías, insisten en problemas de movilidad, aunque también las hay en asuntos ambientales.

Figura 8. *Proyectos propuestos por las y los estudiantes*

Nombre de los autores	Nombre del proyecto
Miguel-Cruz A. A., Diaz-Soriano P., Meza-Cruz I. K.	Sobre la problemática de falta de semáforos en las avenidas Alfredo del Mazo e Ignacio Comonfort. Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México
Romero-Banderas S.A., Vergara-Galicia J., Ahumada Anaya E.A., Chávez-Presa, A.	Problemática de las Coladeras Tapadas, Calles Inundadas y Escasez de Agua en Alcaldía Coyoacán Ciudad de México
Colorado-Tena L. A., Martínez-Peña D., Pérez-Cruz L. F., Valdez-Marín J. A.	El problema de movilidad existente entre la avenida Marina Nacional y las vías del ferrocarril de Cuernavaca
Correa-Orozco D., García-Valdés A. X.	Un transporte público digno, seguro, cómodo y efectivo en Magdalena Contreras
Polo-Maldonado E. O., Hernández-Martínez C.	Recuperación de áreas verdes en Ecatepec de Morelos
Ramírez-Huidobro M., Lara-Godínez L. E.	Animales callejeros en la Colonia Virgencitas, Municipio Nezahualcóyotl Estado de México
Bonilla-Ramos C.L., García-Encarnación J.R., Balandrán-Jiménez I.	Parquímetros, Robo de autopartes y una posible conciliación
Miranda-Mejía E. A., Morales-Chávez M. A., Neria-Flores L.	Renovación de las rutas de transporte del CETRAM Huipulco, Tlalpan
Mohedano-Ibarra R.N., Estrada-Alba L., Tapia, J.	Reconstrucción de banquetas para las localidades de la alcaldía Iztapalapa

Los trabajos presentados permitieron diferentes niveles de análisis y soluciones, empezando por la metodología de investigación, por ejemplo:

“Justificación: Esta investigación pretende que se controle la problemática de los animales callejeros para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes y para el cuidado de su salud.

Objetivo general: investigar la problemática de los animales callejeros, tanto perros como gatos, que existen en la Col. Virgencitas, Municipio Nezahualcóyotl, Estado de México.

Objetivos específicos: a) Que exista una mayor difusión de los eventos gratuitos (vacunas, desparasitación, esterilización etc.) a través de redes sociales (Instagram, Twitter, Facebook y Tik Tok). b) Que se trabaje para la implementación de un mejor plan de desarrollo para los animales y para que tengan una vida plena. c) Que exista un mejor control sanitario de las enfermedades que transmiten los animales.

Descripción de la propuesta: Después de la investigación y el trabajo de campo las propuestas se dividen en dos partes. a) Se busca difundir el tema con distintas formas de “publicidad”, pero con un enfoque distinto al de una página gubernamental, es decir, que los medios para difundir sean redes sociales. b) Debido a que el programa de desarrollo de Nezahualcóyotl no se encuentra ningún apartado sobre cómo tratar con este tipo de temas, parte de la propuesta es el apegarse más a modelos” (Extracto del trabajo de Ramírez Huidobro, M. y Lara Godínez, L.E.).

Así mismo, se plantearon otras propuestas bien establecidas, como se presenta en la siguiente Figura 9.

Figura 9 (continuación). Propuesta de uno de los proyectos.

Para construir nuestra propuesta	
¿Qué se quiere hacer?	Naturaleza del proyecto Integrar las rutas al Programa de Modernización de Transporte de la SEMOVI (Secretaría de Movilidad de la Ciudad de México), para que estos transportes mejoren la calidad del servicio, con autobuses más modernos, menos contaminantes y con bases establecidas y programadas, además de la posibilidad de pagar con la tarjeta de Movilidad Integrada.
¿Por qué se quiere hacer?	Origen y fundamentación Invertir en el transporte público puede estimular la economía local al generar empleo y fomentar el desarrollo de infraestructuras. Mejorar el transporte público se relaciona con la creación de comunidades más sostenibles, equitativas y eficientes, abordando problemas ambientales, económicos y sociales.
¿Para qué se quiere hacer?	Objetivos, propósitos y metas Esto puede conducir a un flujo de tráfico más eficiente y tiempos de viaje más cortos de los pobladores de la alcaldía Tlalpan. La mejora del transporte público puede contribuir a la reducción de emisiones contaminantes. Un transporte público eficiente mejora la accesibilidad para personas que no cuentan con un vehículo
¿Quiénes lo van a hacer?	Responsables del proyecto Los responsables del proyecto somos Miranda Mejía Estrella Anai , Morales Chávez Misael Alexander, Ramirez Perez Ricardo , Neria Flores Liliana . Además de las autoridades correspondientes, que en este caso va a ser la SEMOVI (Secretaría de Movilidad de la Ciudad de México).
¿A quiénes va dirigido?	Destinatarios o beneficiarios Principalmente los habitantes de la Alcaldía Tlalpan en específico a la colonia San Lorenzo Huipulco, y de alrededor, además de todas las personas que tengan que cruzar por esta CETRAM y las personas que usan las rutas que salen de aquí (Rutas: 39,69,70,75) y tienen como destino otras colonias en Tlalpan.
¿Cómo se va a hacer?	Actividades y tareas a realizar por cada uno de los implicados en el proyecto. Debido a que para la realización del proyecto se integra a la institución SEMOVI. Se integran actividades como: <ol style="list-style-type: none"> 1. Renovación de unidades y/o nuevas unidades de transporte que cuenten con las condiciones adecuadas para brindar el servicio a los pasajeros. 2. Capacitación de operadores para brindar un servicio de calidad y amabilidad. 3. Designar a operadores y cámaras de seguridad que vigilen las unidades para que los pasajeros se sientan seguros durante su traslado. 4. Designar seguros de transporte a cada unidad, para que en caso de accidentes exista un recurso económico de respaldo.

<p>¿Con quiénes se va a hacer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● SEMOVI Dirección: Avenida Álvaro Obregón 269 Colonia Roma Norte, Alcaldía Cuauhtémoc C.P. 06700, Ciudad de México ● Director General de Registro Público de Transporte Nombre: Luis Enrique Ramos Torres Correo: iramost@cdmx.gob.mx ● Director General de Coordinación de Organismos Públicos y Proyectos Estratégicos Nombre: Álvaro Madrigal Montes de Oca Correo: amadrigalmo@cdmx.gob.mx ● Directora de Gestión de Proyectos de la Movilidad Nombre: Karla Portales Ruiz Correo: kportalezr@semovi.cdmx.gob.mx ● Directora General de Seguimiento, Proyectos y Asuntos Estratégicos de Movilidad Nombre: Jessica Itzel Martínez Torres Correo: jmartinezt@cdmx.gob.mx ● Subdirector de Transporte de Carga y Pasajeros Nombre: José Guillermo Sarmiento Ortiz Correo: guisemovi@gmail.com ● Coordinadora de Administración de Capital Humano Nombre: Laura Guadalupe San Juan Cordero Correo: lsanjuanc@cdmx.gob.mx ● Partido MORENA Correo: cnhj@morena.si <p>Dirección 7: C. Liverpool 3, Col. Juárez, Alcaldía Cuauhtémoc, CP. 06600 CDMX</p>
------------------------------------	---

Fuente: Extracto del trabajo de Miranda Mejía, E. A., Morales Chávez, M. y Neria Flores, L.

Los alumnos evidenciaron sus avances a través de bitácoras, lo cual permitió presentar una estructura, los datos y algunos resultados de su proyecto (Figura 10).

Figura 10. Ejemplo de bitácora

BITACORA IV

¿Dónde? Aula 206-A.

¿Quiénes?

Polo Maldonado Edson Osvaldo. Hernández

Martínez Carlos.

¿Cuándo? 14 de noviembre 2023.

Meta del día: identificar las causas y consecuencias de la ausencia, y la menor importancia de las áreas verdes en el estado de México.

APORTACIONES

Edson: Identifico causas y consecuencias.

Carlos: Identifico causas y consecuencias.

CAUSAS	CONSECUENCIAS
El desarrollo de los asentamientos, estructura y el equipamiento urbano	Aumento de contaminación
Falta de una planeación urbana en Tlanepantla como en Ecatepec de Morelos	Desaprovechamiento de áreas a lo cual se le da un mal manejo y puede ser usado para la realización de actividades ilegales

PENDIENTES

Edson: Buscar fuentes escritas para poder complementar la información.

Carlos: Buscar fuentes escritas para poder complementar la información.

Responsabilidades para la siguiente sesión

Carlos: Buscar en la biblioteca "Miguel Hidalgo" información, fotografías antiguas, sobre la comunidad de San Juan Ixhuatpec, relacionado con los antecedentes históricos sobre las áreas verdes.

Edson: Buscara información sobre la flora de Tlanepantla y Ecatepec de Morelos.

Fuente: Extracto del trabajo de Polo Maldonado, E.O. y Hernández Martínez, C.

Finalmente, los alumnos fueron capaces de presentar sus propuestas ante las alcaldías correspondientes y tuvieron la posibilidad de desarrollar proyectos en su entorno, implementando su capacidad de participación y de ser actores de cambio.

5. Conclusión

A través de esta investigación hemos mostrado la pertinencia de aplicar el proyecto *Nós propomos!*, habitualmente previsto para el nivel secundario, a un nivel superior. Durante el segundo semestre de 2023, lo pusimos en práctica en un grupo de Licenciatura con resultados interesantes, no tanto desde el punto de vista de los indicadores cuantitativos sino más bien respecto de los objetivos cualitativos previstos en el planteamiento original de *Nós propomos!*

En este estudio, la limitación ha sido el tamaño de la muestra. Las futuras investigaciones pueden analizar la incorporación de *Nós propomos!* en grupos universitarios mayores. Una de las áreas de oportunidad que hemos identificado es la de tener una preparación en el aula con los estudiantes universitarios en donde se revise lo que ha significado para las y los geógrafos la lectura del paisaje. Dado que se trata de asignaturas dentro de la licenciatura en Geografía, esta revisión se antoja necesaria y creemos que es posible profundizar sobre los ejemplos que en otros contextos han conducido a la participación ciudadana a partir de la experiencia de leer el paisaje urbano.

Bibliografía

- Capel, H. (1988). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcanova.
- Claudino Loureiro Nunes, S. (2023). Geografía y ciudadanía en el siglo XXI. In F. Fernández & E. Domínguez (Coords.), *Geografía local y educación para el ejercicio de la ciudadanía: Una experiencia en el bachillerato* (pp. [páginas]). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Geografía.
- Claval, P. (2020). *El mundo por descifrar: La perspectiva geográfica*. Instituto de Geografía, UNAM.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Donadieu, P., & Périgord, M. (2005). *Clés pour le paysage*. Ophrys.
- Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. (2024). *Estadísticas generales semestre 2024-1*. <http://proyectos.filos.unam.mx/evaluacion/archivo/ffylevaldoc-20241-estadisticas-generales.pdf>. Acceso em 25 de março de 2024.

- Fernández Christlieb, F. (2023). *Hacer Geografía: Un razonamiento histórico para el mundo que viene*. Instituto de Geografía, UNAM.
- Fernández Christlieb, F., & Domínguez Herrera, E. (Coords.). (2023). *Geografía local y educación para el ejercicio de la ciudadanía: Una experiencia en el bachillerato*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Geografía.
- García, A. L., & Jiménez, J. A. (2006). Los Principios Científico-Didácticos (P.C.D): Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia. *Granada: Editorial Universidad de Granada*. Didáctica Geográfica, (9), 266-268.
- Hernández López, J. J. (2017). Una metodología bohemiana de la lectura del paisaje cultural: Una propuesta interdisciplinaria. In M. Checa-Artasu & P. Sunyer Martín (Eds.), *El paisaje: Reflexiones y métodos de análisis* (pp. [páginas]). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Maderuelo, J. (2010). El paisaje urbano: The urban landscape. *Estudios Geográficos*, 71(269), 575-600. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.2010.003>
- Moreno Lache, N., & Cely Rodríguez, A. (2007). Geografía y ciudadanía: Dos conceptos para tejer y re-construir. *Didáctica Geográfica, 3ª época*(9), 121-138.
- Novella, A., & Trilla, J. (2014). La participación infantil. In A. Novella, A. Llena, E. Noguera, M. Gómez, T. Morata, J. Trilla, & I. Agud (Eds.), *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Graó.
- Ochoa Cervantes, A., & Pérez Galván, L. (2023). Espacios de participación. In F. Fernández & E. Domínguez (Coords.), *Geografía local y educación para el ejercicio de la ciudadanía: Una experiencia en el bachillerato* (pp. [páginas]). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Geografía.
- Ochoa, A., Domínguez, E., & Carmona, G. (2021). El barrio y la escuela como territorios de aprendizaje: Una propuesta de intervención educativa. Editora PAHTOS.
- Ochoa-Cervantes, A., Herrera, E. D., Alejo, S. C., & Medina, L. G. (2023). Ideas sobre la participación en estudiantes de Educación Media Superior. *Diálogos sobre educación*, 27. México.
- Reglamento del Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). <https://hiparquia.filos.unam.mx>
- Rodríguez Domenech, M.A.. (2023). La educación geográfica ante los desafíos mundiales del Siglo XXI. *Didáctica Geográfica*, (24), 11-14. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/690>
- Rodríguez-Domenech, M. A., & Claudino, S. (2018). Principios y base metodológica del proyecto ¡Nosotros Proponemos!. In M. A. Rodríguez-Domenech & S. Claudino (Coords.), *¡Nosotros Proponemos!: Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad* (pp. 19-38). Graó.

- Rodríguez-Domenech, M. A., Muñoz Espinosa, E., & García, Ó. (2017). *¡Nosotros proponemos, Ciudad Real!: Ciudadanía, sostenibilidad e innovación en la educación geográfica*.
- Rodríguez-Domenech, M.A. (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Rodríguez-Domenech, M.Á. Medium-Sized Cities Facing the Demographic Challenge in Spain's Low-Density Regions through Citizen Participation Projects. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 5303. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095303>

CONOCER VECINOS, SENTIR EL BARRIO

Vicent Peris de Sales

IES Font de Sant Lluís de València

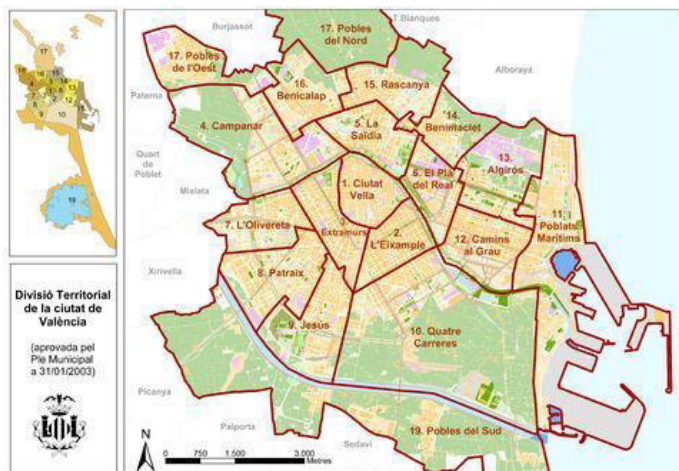
DOI: <https://doi.org/10.14679/3607>

Introducción

El Instituto de Educación Secundaria Font de Sant Lluís

El centro escolar se localiza en el distrito 10 Quatre Carreres, en la periferia sur de la ciudad de Valencia, un distrito que crece acogiendo migrantes. La distancia entre la cultura escolar y la cultura familiar ha sido, y es, un obstáculo que dificulta la función escolar y la relación del centro con las familias, al no poder comunicarse con la escuela de forma efectiva (Peris, 2022).

Figura 1. Distritos de la Ciudad de València.



Fuente: https://www.valencia.es/documents/20142/2154295/Valencia_distritos.pdf/001d2d1b-3d8a-ffde-eaab-7d931b84c5a4

El origen del proyecto de investigación e innovación. La crisis institucional

Tras la dimisión de la dirección del centro en 2007, Francesc Ruiz San Pascual (2008) presenta un Proyecto de Dirección que incluye dos propuestas innovadoras que responden al análisis de las características del centro:

- 1) Ampliar el tiempo de trabajo uniendo materias con una propuesta interdisciplinar por ámbitos.
- 2) Dedicar un día a la semana a trabajar de manera interdisciplinar en codocencia: Els Dimecres de taller, germen de la Setmana de Projectes.

En el curso 2012-2013 el proyecto se llama Jornades de Projectes, (Ruiz, 2013), pretendía redistribuir espacios y tiempos para enriquecer contenidos. Se plantea como obligatorio tanto para profesorado como para alumnado. No son actividades desconectadas del currículum, sino una alternativa organizativa para la etapa secundaria obligatoria.

Al mismo tiempo se desarrolla un programa de formación y difusión tanto en la comunidad educativa, como en el vecindario y las instituciones políticas, y se colabora con la universidad proponiendo Trabajos de Final de Máster (TFM) sobre el modelo organizativo interdisciplinar, con el CEFIRE proponiendo cursos de formación y participando en la consolidación de una red de centros educativos que desarrollen los ámbitos: CAPGIREM L'ESO.

Nós Propomos: La internacionalización del trabajo escolar

La participación del centro en el Proyecto Nós Propomos se inicia con la aprobación por el Claustro el 12 de abril de 2017 de su inclusión en el Proyecto Educativo de Centro. El siguiente curso presentamos nuestro proyecto en la Universitat de València junto a compañeros de Ciudad Real, Xàbia y Ontinyent, acompañados de Sergio Claudino, Xosé M. Souto y Maria Ángeles Rodríguez (Peris, 2019). La referencia a participar en un proyecto internacional ha motivado tanto al alumnado como al profesorado, colaborando con la Facultat de Magisteri de la Universitat de València y deseando una participación más decidida de las autoridades municipales.

Figura 2. Profesorado y alumnado en el Paranimf de la Universitat de València. Presentación del Proyecto junio 2018



Figura 3. La Presidenta de la Junta Municipal de Russafa responde a las preguntas del alumnado. Diciembre 2022.



La Setmana de Projectes 2024

Propuesta del Equipo Directivo

La *Setmana de Projectes* es una de las tres líneas de actuación que los diferentes proyectos de dirección del centro mantienen desde 2008. El Proyecto de Dirección de Laura Julià 2020-2024 define la innovación educativa como objetivo básico. La *Setmana de Projectes 2024* se desarrolla los días 25, 26 y 27 de marzo dentro del PIIE del centro Actua 2030 (Julià, 2020).

La organización se inicia en septiembre de 2023 a través de los diferentes acuerdos de la Comisión de Coordinación Pedagógica (COCOPE). Es una actividad obligatoria para todo el profesorado y alumnado que crea grupos de trabajo que este año se ocupan de uno o varios de los ODS. La *Setmana de Projectes* forma parte del Programa Anual de Formación en Centros (PAF) dentro del *Projecte Actua 2030* con el título *El Treball per projectes: interculturalitat, sostenibilitat, inclusió i educació* Ref.

23VA59SO013, de 30 horas de duración. Nuestra propuesta se inscribe en el ODS 11 Ciudades y comunidades sostenibles.

Este curso el proyecto tiene una duración de 15 horas en codocencia, preferiblemente interdepartamental. Se mantienen las guardias y las clases en segundo de bachillerato, nivel que no participa del proyecto. El alumnado se organiza en cuatro niveles: 1-2 ESO, 3-4 ESO, 1 Bachillerato y Ciclos. El producto del trabajo colaborativo se mostrará en la Exposición de Muestras, en el Hall del centro la última sesión cerrando la *Setmana de Projectes* sobre un cartel/soporte facilitado por el Ayuntamiento de València.

1. Conocer vecinos, sentir el barrio

1.1. La propuesta

Nuestra propuesta la planteamos seis profesores de diferentes departamentos (historia, orientación, latín, informática, plástica y geografía), el alumnado es de primer y segundo curso ESO. Se matricularon 26 alumnos en el proyecto, participaron 18 y, de ellos, 12 trabajaron de manera regular organizados en dos grupos de seis alumnos. La diversidad de intereses del alumnado nos plantea en qué grado debemos intervenir el profesorado para motivarlos y orientarlos en la elaboración del producto final.

Nuestra propuesta se desarrolla dentro del proyecto de innovación educativa del centro escolar, del proyecto de innovación educativa de la Universitat de València y participa en el proyecto municipal València Capital Verda Europea 2024. El producto lo conforman los mapas, los resultados de las encuestas y las fotos del barrio asignado.

Figura 4. Cartel presentado en la Exposición en el Hall del centro el 27 de marzo de 2024.



1.2. Los objetivos

- 1) Provocar en alumnado y profesorado una situación de aprendizaje excepcional: agrupamiento y propuesta de trabajo singulares, compañeros y profesores desconocidos que trabajaran en grupo para crear un producto final. Queremos activar conocimientos no necesariamente académicos, extraídos de la realidad vivida en el barrio.
- 2) Uso de la cartografía para mejorar el conocimiento cartográfico del alumnado: saber utilizar la información cartográfica y usarla en un ambiente conocido como método didáctico para activar los conocimientos previos del alumno.
- 3) Conocer las opiniones del vecindario. Reflexionar sobre las capacidades que podemos activar para mejorar nuestro bienestar en una comunidad diversa con intereses a menudo contrapuestos.
- 4) Presentar los resultados obtenidos y explicarlos a la comunidad educativa

1.2.1. Bases teóricas

La práctica educativa se rige por unos valores que se deben hacer explícitos en el planteamiento teórico. La teoría, a su vez, es validada en la práctica diaria que va formando la experiencia profesional. Decidir transformar la práctica durante la *Setmana de Projectes* pretende, en origen, que tanto profesorado como alumnado aprendan a trabajar de manera colaborativa e interdisciplinar. Se crea así un espacio de investigación e innovación que equipo directivo y claustro mantienen durante más de tres lustros, proponiendo un reto educativo que puede revitalizar la polémica profesional sobre el sentido de la educación combinando dos cuestiones clave. ¿Para qué enseñar?, planteamiento ideológico que nos conduce a la segunda cuestión: ¿qué enseñar?, y que se responde desde la ciencia (Benejam, 1997). El centro investiga y practica formas diferentes de enseñar mostrando que son posibles propuestas diferentes a las curriculares. El proceso también busca mejorar la confianza en propuestas organizativas del trabajo y la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.

El proyecto que proponemos este año, y que da título a la presente comunicación, sigue la tradición académica geográfica que históricamente ha mostrado su valor educativo (García Pérez, 2011; García Pérez y De Alba Fernández, 2007),

insistimos en la trascendencia didáctica de la reconstrucción de la realidad del alumno (Souto, 1994), reconociendo la dimensión subjetiva de la realidad, que plantea la Geografía de la percepción y el comportamiento, damos voz al vecindario como «*una forma de democratización del saber espacial*» (Boira y Reques, 1991, p.16), mostrando así «*la interrelación íntima que existe entre el espacio subjetivo (cognitivo) y el espacio objetivo (observable)*» (Boira, Reques y Souto, 1994, p.73). Aparece así la necesaria colaboración con otras disciplinas como propugna el profesor Horacio Capel al destacar «*el papel decisivo de la percepción humana en la formación de una imagen del medio real*» (1973, p. 58) señalando «*la desviación existente entre la percepción científica y la percepción popular de las condiciones del medio*» (1988, p.424).

Conocer a los vecinos y sentir el barrio siguiendo los postulados constructivistas nos ayuda a animar al alumnado a que conozca las posibilidades de participar en la mejora del bienestar en su espacio vivido. Para ello ofrecemos estrategias para conseguir información de fuentes cartográficas, estadísticas y orales. Primero con la alfabetización cartográfica para saber orientarse y localizar elementos en el territorio, que «*los estudiantes desarrollen habilidades de interpretación, comprensión y representación de su propio entorno*» (Catalá, 2013, p.174). Seguimos explicando la información disponible en la Oficina Estadística del Ayuntamiento de València, continuamos explicando como conseguir información entrevistando vecinos y, finalmente, como representar y difundir el conocimiento construido.

Una vez aprendemos a utilizar la herramienta cartográfica necesitamos desarrollar nuestra capacidad para relacionarnos con los vecinos y conocer sus inquietudes, los problemas sociales y ambientales que padecen y las actividades ciudadanas que proponen para solucionarlos. Actividades que han de servir de ejemplo al alumnado para reconocer su capacidad de transformar la realidad donde viven en una sociedad democrática (García, 2013; Claudino, 2014). Para este fin explicaremos al alumnado el método del estudio de caso, cómo realizar entrevistas semiestructuradas y cómo organizar y presentar la información recibida poniendo en práctica posicionamientos éticos y sociales claros y respetando la confidencialidad de la información recibida.

1.3. Criterios de evaluación

Al terminar el proyecto el alumno será capaz de:

- 1) Trabajar de manera colaborativa combinando contenidos interdisciplinares.
- 2) Utilizar los aprendizajes en otros contextos. Conciencia ciudadana.
- 3) Leer y entender el plano urbano. Orientarse y localizar elementos.
- 4) Comprender las acciones vecinales para mejorar el bienestar del barrio.
- 5) Presentar los resultados y argumentar los resultados y opiniones propias.

1.4. Saberes básicos

Conocimientos, destrezas y actitudes que relacionamos con las competencias específicas de Ciencias Sociales y las lenguas vehiculares oficiales en la Comunitat Valenciana.

- 1) Métodos y técnicas de geografía e historia. Representación, orientación y escalas.
- 2) Crecimiento poblacional y movimientos migratorios. Oficina Estadística Ajuntament València.
- 3) Geografía política. La ciudadanía territorial (Claudino, 2014).
- 4) La transición. La memoria democrática (Peris, 2023).
- 5) Sostenibilidad. ODS11. Reducción de las desigualdades sociales y económicas en el mundo actual (González, Morales y Caurín, 2021; Murga-Menoyo, 2018).

1.5. Organización de las sesiones de trabajo

Queremos convertir el entrono vecinal en un recurso educativo planteando retos y resolución de problemas desde la interdisciplinariedad y el trabajo cooperativo. Disponemos de tres días, un total de quince horas. No conocemos al alumnado y los profesores no hemos trabajado juntos, todo ello da entidad al reto que nos planteamos. Definimos dos sesiones de trabajo por cada día y una reunión final del profesorado para evaluar los resultados (García-Monteagudo, Gonçalves y Coelho Lastória, 2024).

Primer día, primera sesión. Actividades.

- 1) Presentación del profesorado y el proyecto (ODS 11).
- 2) Creación de los grupos de trabajo.
- 3) Plantear el reto y las formas de documentarlo y exponerlo.
- 4) Materiales necesarios que traerá el alumnado y les facilitaremos el centro.

Primer día, segunda sesión. Actividades.

- 1) Conceptos básicos: cartografía, estadística y entrevistas.
- 2) Cartografía: visión lateral y cenital. Dibujar coche, semáforo y árbol. Mapa del aula. Título, fuente, leyenda y escala.
- 3) La información oral, la entrevista. Presentación: identificación y explicar el motivo de la entrevista. Preguntas:
 - 1) 1 ¿Nació en el barrio? ¿Desde cuando vive aquí?
 - 2) 2 ¿Qué le gusta más del barrio?
 - 3) 3 ¿Qué le molesta más del barrio?
 - 4) 4 ¿Sabe que València es Capital Verde Europea 2024?
 - 5) 5 ¿Cómo cree que la capitalidad puede mejorar su vida?

Segundo día, primera sesión. Actividades.

- 1) Planteamiento del itinerario por el barrio. Cálculo de distancias con la escala del mapa.
- 2) Información cartográfica en medios digitales. Elaboración subjetiva, selección personal de los elementos.
- 3) Los barrios del área de escolarización: Na Rovella, Mont-Olivet y En Corts. Localización de los barrios en el plano de València.

Segundo día, segunda sesión. Actividades.

- 1) Salida al barrio, itinerarios y entrevistas.
- 2) Tratamiento de la información.

Tercer día, primera sesión. Actividades.

- 1) Preparación de los carteles.
- 2) Presentación y difusión de la información.

Tercer día, segunda sesión. Actividades.

- 1) Presentación en la exposición de los productos de la *Setmana de Projectes*.
- 2) Explicación a la comunidad educativa del resultado de la investigación

Evaluación del proyecto.

- 1) Profesorado: informe sobre los resultados y las posibilidades de mejora.
- 2) Elaboración de la encuesta para que el alumnado participante lo evalúe.
- 3) Elaboración del informe para la memoria del departamento.

2. Conclusiones

El centro escolar ha incluido la metodología del Proyecto Nos Propomos tanto en el Ámbito Socio-lingüístico en el segundo curso ESO, como en la *Setmana de Projectes* desde el curso 2017-2018. Incorporación facilitada por los proyectos de dirección desde 2008 y su interés por la innovación educativa como objetivo básico que articula tres líneas de actuación: los ámbitos, la semana de proyectos y el enriquecimiento curricular. La dirección del centro transforma la organización escolar para facilitar que el alumnado pueda adquirir los objetivos que marca la legislación educativa.

La *Setmana de Projectes* también permite al claustro polemizar sobre el sentido de la educación: qué, cómo y para qué enseñar y cuales son los contenidos apropiados para permitir al alumnado desarrollar su personalidad de forma digna.

Nuestro proyecto Conocer vecinos, sentir el barrio ha provocado en el alumnado y profesorado una situación de aprendizaje excepcional, mostrando claramente el interés por aprender de la mitad del alumnado matriculado en el proyecto y la desidia del resto.

La evaluación de las capacidades adquiridas a través de las diferentes actividades propuestas muestra unos resultados de aprendizaje modestos, tanto en la competencia comunicativa, como la de autonomía personal y la de interacción en el medio urbano. La ausencia de un porcentaje importante del alumnado y el desinterés de parte de los asistentes muestra que la didáctica se basa en un axioma que debemos replantear, porque no todo el alumnado muestra interés por aprender.

Han sido competentes para utilizar instrumentos cartográficos, estadísticos y relacionarse con los vecinos y algunos han mostrado interés en utilizar los aprendizajes adquiridos en otros contextos. La conciencia ciudadana no ha sido entendida por el alumnado y no reconocen que las acciones vecinales puedan mejorar el bienestar del barrio.

Por último, creo que la *Setmana de Projectes* puede servir a otros centros para experimentar con fórmulas que atienda la diversidad de intereses y motivaciones del alumnado y profesorado y puede ayudar a mejorar el conocimiento y convivencia en la comunidad educativa.

Bibliografía

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. In P. Benejam & J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. [páginas]). ICE Horsori.
- Blay Rubio, M., & Souto González, X. M. (2024). De les unitats didàctiques a les situacions d'aprenentatge: L'estudi d'una ciutat. *Gea-Clio*. Formato PDF. Inédito.
- Boira Maiques, J. V., & Reques Velasco, P. (1991). *Introducción al estudio de la percepción espacial*. Cuadernos de Ciencias Sociales de Andorra.
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, 7(1), 58-150. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/view/45873>
- Capel, H. (1988). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcanova.
- Catalá Romero, R. (2016). Explicando el mundo en el que vivimos con mapas: Propuesta de aprendizaje cartográfico. *GeoGraphos*, 7(89), 171-206. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2016.7.89>
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 494(09). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-496/496-09.pdf>
- García Pérez, F. F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: Un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1(1), 108-122. Recuperado de <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/18>
- García Pérez, F. F. (2013). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. In J. Pagés & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto*

- de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 119-125). Universitat Autònoma de Barcelona, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=557578>
- García Pérez, F. F., & De Alba Fernández, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana: Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 3ª época(9), 243-258. Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16332/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García-Monteaquedo, D., Gonçalves Mendes, L. F., & Coelho Lastória, A. (2024). Percepciones docentes sobre ciencias sociales: El caso de *Nosotros Proponemos*. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 7-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14391>
- González García, A., Morales Hernández, A. J., & Caurín Alonso, C. (2021). Infancia y Agenda 2030: Aprendiendo a percibir la ciudad desde las emociones de los escolares. *Didáctica Geográfica*, (22), 97-121. <https://doi.org/10.21138/DG.577>
- Julià Gimeno, L. (2020). *Projecte de direcció IES Font de Sant Lluís 2020-2024*. Formato PDF. Inédito. <https://view.genial.ly/600410a89450fe0cfab81e91/presentation-projecte-definitiu-copia>
- Murga-Menoyo, M. A. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la Agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Peris de Sales, V. J. (2019). Una mirada interesada a mi barrio. In S. Claudino, X. M. Souto, & M. A. Rodríguez (Eds.), *Geografia, Educação e Cidadania* (pp. 245-261). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. <https://doi.org/10.33787/CEG20190004>
- Peris de Sales, V. J. (2022). *La cultura escolar familiar i l'aprenentatge dels problemes socials* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat de València.
- Peris de Sales, V. J. (2023). El moviment veïnal a València i la memòria democràtica. *Lectures de l'Institut Obrer: Revista de pensament i acció social*, (11), 17-23.
- Rodríguez Domenech, M. Ángeles. (2023). La educación geográfica ante los desafíos mundiales del Siglo XXI. *Didáctica Geográfica*, (24), 11-14. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/690>
- Rodríguez-Domenech, M.A. (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Rodríguez-Domenech, M.Á. Medium-Sized Cities Facing the Demographic Challenge in Spain's Low-Density Regions through Citizen Participation Projects. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 5303. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095303>

Ruiz San Pascual, F. (2008). *Programa de Direcció IES Font de Sant Lluís*. 39 pàgines. Formato Word. Inèdito.

Ruiz San Pascual, F. (Coord.). (2013). *Jornades de Projectes: Redistribuir espais i temps per enriquir continguts*. Formato PDF. Inèdito.

Souto González, X. M. (1994). Implicaciones didácticas del estudio geográfico de las ciudades. *Investigaciones Geográficas*, 0(12), 93-118. <https://doi.org/10.14198/INGEO1994.12.16>

Proyectos de investigación relacionados

Este estudio forma parte de los Proyectos de Innovación Educativa (PIIE) del IES Font de Sant Lluís “Global València 46014224 Actua 2030” y del PIIE de la Universitat de València: “Formación y praxis docente en problemas socio-ambientales con una perspectiva internacional: análisis y ejecución de propuestas didácticas para una ciudadanía sostenible (UV-SFPIE_PIEE-2710783)”. Además participamos en el Proyecto Municipal XXVIII Campanya “Per una ciutat en convivència” València Capital Verda Europea 2024.

Agradecimientos

Deseo agradecer los consejos y documentación facilitada para la elaboración de esta comunicación a Francesc Ruiz San Pascual y Laura Julià Gimeno.

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO CURRICULAR. EXPERIENCIAS DESDE UN CENTRO ESCOLAR

Sara Fita Esteve

IES Jose Maria Parra (Alzira). Projecte Gea-Clío

Ana Ballester Martínez

IES Jose Maria Parra (Alzira)

Xosé Manuel Souto González

Universitat de València i Projecte Gea-Clio

DOI: <https://doi.org/10.14679/3608>

Introducción

La renovación pedagógica en España tiene una larga tradición de desarrollar un trabajo relacionado con la participación ciudadana. Diferentes grupos y personas impulsaron la participación escolar en la vida ciudadana. John Dewey o Paulo Freire son personas que ofrecen ejemplos notorios de muestra de modelos educativos en la que el conocimiento social ayuda a explicar el mundo en que vivimos y nos permite adoptar decisiones con criterios.

En el proceso de elaboración de un proyecto de participación ciudadana desde la escuela hay dos procesos complementarios, pero diferentes. En primer lugar, supone la transformación de las programaciones escolares que se corresponden con una determinada concepción del currículo; hay quienes entienden que este concepto representa un conjunto de temas que se deben desarrollar; por otra parte, estamos otras personas que entendemos el currículo como una construcción cultural más global, que supone el desarrollo de todo tipo de contenidos didácticos que facilite la incorporación de las personas al mundo ciudadano con autonomía de criterios.

En segundo lugar, aparece la definición de una situación problemática y el compromiso de actuación para resolver dicho fenómeno problemático en su ámbito social específico⁹. En el caso del marco escolar, entendemos que un problema escolar supone una situación para la que no disponemos de una respuesta cerrada, así como tampoco un camino certero para resolverlo. La metodología didáctica supone trazar un camino que nos ayude a entender, explicar y buscar vías de solución del problema analizado. El problema escolar es de índole académica, pero tiene generalmente un reflejo de la vida social. Por eso hay personas que pensamos que el problema escolar se proyecta socialmente a través de las posibilidades de actuación ciudadana. Y para eso es preciso definir el campo de actuación posible. En el caso de *Nós Propomos* (*Nosaltres Proponem*, Nosotros Proponemos) el ámbito de actuación reside en la colaboración de tres instituciones: la escolar donde trabajan docentes y alumnos, la política local donde se adoptan decisiones que afectan a la ciudadanía y, en tercer lugar, la universitaria que funciona como amalgama para aconsejar y orientar en los asuntos académicos y buscar el prestigio de autoridad intelectual ante las autoridades políticas locales.

Se trata, como podemos apreciar, de un método que busca cohesionar el funcionamiento de las instituciones educativas y sociales con el objetivo de estimular la participación escolar en la vida social. No es un objetivo novedoso, pero sí es una consolidación de un camino institucional frente al voluntarismo de años y decenios anteriores.

1. El contexto histórico de la innovación ciudadana

En los años finales del franquismo aparecieron grupos educativos que asociaron la reflexión epistemológica a la construcción de un nuevo currículo escolar, en el cual los contenidos permitían explicar las relaciones sociales. El grupo *Germanías-Garbí* es un ejemplo notorio en la enseñanza de la Geografía e Historia. Sin embargo, la mayoría de las propuestas se orientaron en el caso de la geografía a un estudio del medio

9 Sobre la definición de problema escolar se puede consultar García, Fuster y Souto (2021), un artículo encuadrado en un monográfico dirigido por el profesor Francisco F García sobre los problemas sociales en el contexto social (García, 2021)

local y a una reivindicación de la identidad territorial; son grupos como *Rosa Sensat*, *Clarión*, *Escola Aberta* (Luis y Urteaga, 1982). Ciertamente es que algunas propuestas inciden en modelos procedentes de la Escuela Nueva, como los *MCEP* de los métodos Freinet, que buscan la participación del alumnado en las tareas escolares (Costa, 2010).

Con estos mimbres va surgiendo una nueva generación de docentes que busca superar los límites del contenido escolar para intentar transformar la sociedad donde se inserta en centro escolar. Las personas que firmamos este trabajo hemos manifestado esta preocupación dentro del marco educativo, procurando definir las claves que nos permitían modificar los contenidos escolares atendiendo a las posibilidades de incorporar asuntos relevantes, problemas cotidianos susceptibles de ser estudiados en clase con ayuda de los conceptos de Geografía e Historia; un estudio realizado en el ámbito iberoamericano (Palacios, Jiménez y Souto, 2015; Souto, Fita y Fonfría, 2015).

Una de las tareas que se necesitan desarrollar para avanzar en el campo de la ciudadanía participativa es la de crear redes y organizaciones donde sea posible la propia participación social en situaciones dialógicas y participativas. Eso lo hemos venido realizando desde el *Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad* y desde *Nós Propomos*, en una simbiosis de actuación que permite desarrollar actividades para la ciudadanía crítica (Fita, Claudino y Souto, 2018; Fita y Barbosa, 2020). En el caso del presente estudio, el conocimiento del proyecto *Nós Propomos* (Claudino y Souto, 2019) nos ha permitido sistematizar algunas de estas experiencias en el marco de las relaciones institucionales entre los centros escolares y los poderes locales. Un caso específico lo supone, en la vida de los centros escolares, la participación de las familias en la actividad educativa lectiva y no lectiva.

Por otra parte, existían actividades aisladas que nos permitían relacionar el estudio escolar con la participación ciudadana, en especial con el estudio del medio local¹⁰. En el caso del presente estudio ofrecemos dos ejemplos de trabajos realizados

10 En el seno del Proyecto Gea-Clío se han venido desarrollando actividades de participación ciudadana en años anteriores. Así, podemos mencionar las actividades del Instituto *Ballester Gozalvo* (barrio de Torrefiel en Valencia) en colaboración con las asociaciones de vecinos y la de padres y madres del mismo IES, tanto en actividades del centro escolar como de la propia asociación vecinal. En el caso del IES *Orriols* se puede consultar el trabajo con el huerto escolar y su relación con el movimiento asociativo (Durá, 2022).

bajo el modelo de la renovación pedagógica y la innovación didáctica, que se extiende por diferentes centros de la Comunidad Valenciana, herederos de una tradición de las *Escoles d'estiu* y de los grupos educativos como *Germanías* o *Gea-Clío*¹¹.

2. Proyectos intercentros. El caso del IES José María Parra y educación adultos de Alzira

Una cuestión que se ha debatido en los últimos años en Educación Secundaria ha sido el referente a la organización de materias disciplinares en ámbitos y proyectos interdisciplinares. La dialéctica escolar dio paso a las diatribas personales, donde acusaciones infundadas e insultos a profesores dejó en mal lugar la educación mínima que se debe mantener¹². Se habla mucho de trabajo cooperativo y colaborativo, pero se practica muy poco. Una de las muchas paradojas educativas, que manifiesta un largo trecho entre el decir y el hacer.

La decisión administrativa en la Comunidad Valenciana de organizar el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria en ámbitos interdisciplinares, así como proponer como materia optativa los proyectos interdisciplinares en todos los cursos de la ESO, facilitó que algunas profesoras/es decidieron aprovechar esta oportunidad para organizar actividades entre varios departamentos (Galán y Fita, 2022). Además de los ámbitos existía la posibilidad de intervenir desde los proyectos interdisciplinares, materia optativa de obligada oferta en los centros escolares, lo que permitía realizar actividades transversales e incluso la co-docencia.

Los ámbitos interdisciplinares se corresponden con la agrupación de materias que se realizaba en el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria y que fue recurrido judicialmente por algunos sindicatos y organizaciones, como OCRE. El Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana, Sala de lo Contencio-

11 La participación de este colectivo educativo con las federaciones de padres y madres de alumnos en la creación de un espacio público escolar ha dado lugar a diferentes publicaciones, por ejemplo, Souto, 2006; Beltrán, Hernández y Souto, 2003.

12 Los debates se mantienen a través de las redes sociales. Por ejemplo, *No als àmbits*: <https://sites.google.com/view/plataforma-noalsambits/inicio/qui%C3%A9nes-somos> ; o bien *Ocre* y una educación crítica y académica: <https://twitter.com/asociacionocre?lang=gl>

so-Administrativo, Sección Cuarta, dictó favorablemente la demanda interpuesta por estos sindicatos y organizaciones para abolir la obligatoriedad de los ámbitos en 1º ESO y de los proyectos interdisciplinarios en los cursos de 1º a 3º ESO¹³. Una situación compleja que evidencia la dificultad de innovar en la enseñanza reglada.

Por otra parte, al brindar la opción de una asignatura optativa en formato de proyecto interdisciplinario, se abrió la oportunidad para la incorporación de diversos contenidos transversales. Este enfoque tiene como objetivo profundizar en aspectos adicionales del denominado currículo oculto, analizado por Philip Jackson (2002), aliviando simultáneamente la carga para el docente encargado, dado que la flexibilidad inherente elimina la presión asociada con la estructura convencional de la materia y sus contenidos tradicionales, permitiendo así una impartición más tranquila y creativa.

Un ejemplo de lo que decimos es el proyecto inter-centros entre el Instituto de Secundaria Josep María Parra y la Escuela de Adultos de Alzira en el contexto de esta materia optativa interdisciplinar. Más específicamente, son grupos de segundo de ESO, con su profesora Sara Fita, y el grupo de Neolectores 2, con su tutora Marina Ballester. Un proyecto que más allá de la experiencia de relacionar a dos centros, puso en contacto al alumnado de 12 a 14 años con aquellas personas que ya han superado la barrera de los sesenta años de edad.

Tras hacer un estudio de los lugares emblemáticos de la ciudad de Alzira en sus respectivos grupos, las alumnas de Neolectores trabajaron una redacción escrita de aquellos, que debía incluir la explicación, pero también las transformaciones que estos lugares han vivido a lo largo de los años y su relación experiencial con ellos. A partir de estas redacciones, el alumnado de Segundo de la ESO preparó unas preguntas para poder entrevistar en la radio del centro a nuestras protagonistas. La jornada fue emocionante. Mucha complicidad, muchas risas y algunas lágrimas in-

13 La resolución del Tribunal Superior de Justicia dio lugar a una normativa de la Generalitat que afectó a la organización del currículo escolar: RESOLUCIÓN de 28 de agosto de 2023, de la Secretaría Autonómica de Educación, por la que se modifica el anexo único de la Resolución de 12 de julio de 2023, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban instrucciones para la ejecución de las sentencias 312/2023, de 29 de junio de 2023; 335/2023, de 30 de junio, y 336/2023, de 30 de junio, del Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana. [2023/9065](DOGV núm. 9673 de 31.08.2023)

tergeneracionales que se quedarían como recuerdo más allá de las clases. A partir de la experiencia, pudieron exponer carteles de los monumentos y lugares trabajados y las redacciones en los pasillos del centro. Pero la experiencia debía ir más allá... La radio pública valenciana, en el programa de *El Rall*, entrevistó a algunos de los alumnos contando la experiencia, así como también obtuvieron el Primer Premio de los *Premis Tirant Avant Escolar* de la Comunidad Valenciana, en la modalidad de Radio.

Figura 1. Entrevista en la radio



Foto: autoría de Sara Fita, con permiso del centro escolar, 2021

En efecto, los proyectos interdisciplinarios corresponden a una materia optativa en los diferentes cursos de la ESO, con unos recursos que permiten educar a un grupo de estudiantes mediante nuevas metodologías pedagógicas. Este tipo de aprendizaje permite que los alumnos encuentren entre los diferentes conocimientos criterios de análisis para un problema concreto. Esto es lo que ha sucedido en el caso del Instituto José María Parra, de Alzira, que ha aprovechado esta oportunidad para diseñar un proyecto en colaboración con el centro de adultos de la misma localidad. Un proceso semejante al de la materia optativa de 11º curso en el caso de Portugal y que dio inicio al proyecto *Nós Propomos, Nosaltres Proposem*.

3. Transformación curricular y participación ciudadana

Este diálogo intergeneracional es imprescindible para una educación ciudadana, pues se contrastan experiencias de vida y la memoria episódica a largo plazo funcio-

na como fuente de conocimiento. Se descubren así hechos y emociones al alumnado más joven que sería imposible de analizar en el marco curricular con la presencia tan solo de la memoria semántica.

La innovación didáctica se transforma en proyecto social, donde la identidad personal y el contexto territorial adquieren una relevancia manifiesta. Y, además, aparece la innovación técnica, con la ayuda de las TIC, que generan una nueva oportunidad de diálogo, en este caso conducido por las nuevas generaciones. Pero el uso de las TIC sin reflexión educativa se vuelve un uso superfluo y banal. Precisamente el grupo *Teoría y Praxis*, en el cual colaboran personas de este trabajo, ha insistido en la necesidad de reflexionar sobre la práctica escolar desde conceptos y teorías bien fundamentadas¹⁴.

Es obvio que sin profesoras críticas no hay posibilidad de llevar a buen término este tipo de proyecto colaborativos. En este sentido, el cambio legislativo del curso 2023/24 ha permitido conocer qué tipo de centros y profesorado estaba interesado en cooperar y colaborar en proyectos educativos que contemplaran la relación con los problemas sociales relevantes. Igualmente, el conjunto de actividades extracurriculares manifiesta la concepción educativa de los centros escolares, facilitando la apertura de horizontes a nuevas actividades de aprendizaje de su alumnado. En todo caso, lo que se manifiesta es la dificultad de transformar los ámbitos organizativos de un centro escolar¹⁵, de tal manera que sin un proyecto curricular asumido por un claustro es difícil innovar modificando el currículo, en todo caso lo que sí se puede hacer es mejorar desde una actuación individual y un cambio de metodología.

4. Propuestas ante la emergencia climática en la comarca de la ribera.

La crisis ambiental planetaria, consecuencia de la acción antrópica que condiciona las emisiones de CO², que repercuten en el aumento de la temperatura media de la tierra es uno de los problemas sociales más graves que tiene la humanidad en los

14 <http://teoriaypraxis-didacticacritica.blogspot.com/>

15 En la asociación Capgirem l'ESO se potenció la difusión de experiencias de ámbito interdisciplinario: <https://sites.google.com/view/capgirem/inici>. Un ejemplo de este tipo de experiencias es el Instituto de Secundaria *La Font de Sant Lluís*, de Valencia.

próximos decenios. Ante ello aparecen respuestas escolares, más coherentes desde los proyectos que desde los manuales escolares. Para impugnar estas tradiciones se buscaron alternativas por personas que formamos parte de los grupos de innovación, como es el caso presente, y que fue un precedente para el trabajo posterior realizado en Alzira, en la misma comarca de La Ribera.

En el caso de la propuesta realizada en el IES Eduardo Primo (Carlet) se trató de explicar también en forma de artículo de divulgación (Fita y Galán, 2023) sobre cómo un cambio legislativo ha generado un contexto que facilita la transformación educativa a partir de la innovación, ayudando a la comprensión de este la explicación de ejemplos prácticos. Un cambio que se inició en el curso 2020/21 con la propuesta de facilitar la transición de educación primaria a secundaria, a partir de la creación de asignaturas que agruparan las materias de forma interdisciplinar, que fomentaran un aprendizaje competencial.

La motivación de nuestro alumnado es uno de los grandes retos a los que nos enfrentamos los y las docentes en el siglo XXI puesto que, según la neurociencia, es el combustible del aprendizaje, y surge del deseo de resolver un problema planteado que nos empuja a aceptar retos y superar obstáculos. Si contextualizamos el problema en la vida real, utilizamos referentes próximos al alumnado, y los implicamos en la resolución, conseguiremos que el aprendizaje sea enriquecedor y relevante. (Fita y Galán, 2023; p.42)

La propuesta del reto se centra en el análisis de los principales elementos que configuran el cambio climático, centrándonos en el problema atmosférico, la contaminación de las masas de agua y la desertificación. El desarrollo de las tareas pone el foco en trabajar desde los diferentes ámbitos (geográfico, social, lingüístico) la realización de una cápsula del tiempo en la que introducir, desde las diferentes capacidades y destrezas, las acciones que contribuyen a cada una de estas problemáticas. En definitiva, radiografiar el presente y enviar las respuestas a la humanidad del pasado, y así evitar la emergencia climática actual (Ibid.; p. 42-43).

Es interesante observar cómo, año tras año, se tienen percepciones erróneas sobre el tiempo y el clima o tienen una idea muy elemental sobre los factores que lo provocan. Al final del proyecto, en autoevaluación del alumnado y como proceso, retomarán esta primera actividad por tal de valorar si han avanzado en conocimien-

tos conceptuales, críticos y reflexivos. Este tipo de percepciones no se circunscribe al alumnado de estas experiencias, sino que también se ha registrado en otros casos, como el alumnado de Ontinyent y el alumnado del Máster de Profesorado de Secundaria (Campo et al., 2021; Olcina, Morote y Souto, 2023).

La visión que defendemos es aquella en la que la educación atiende e integra a una diversidad creciente que presenta dificultades, que invita al desarrollo de un modelo multinivel, que permite el desarrollo de las altas capacidades y fomenta un aprendizaje sobre cuestiones vivas y retos compartidos integrando los diferentes saberes de las disciplinas. Estos principios han constituido la base que ha guiado la planificación de nuestro ámbito (el cual se contempla como un contexto favorable para la innovación educativa), que la LOMLOE refuerza. La nueva ley ofrece un marco legal que favorece la consolidación del modelo de enseñanza y aprendizaje innovador, que en nuestro caso trazamos a partir de los ámbitos, aunque desde nuestro inicio docente (así como a partir de nuestra formación inicial) nos marcamos metas similares.

Sin embargo, debemos tener presente que las leyes posibilitan o dificultan el trabajo docente, pero el factor fundamental es la capacidad de trabajo personal y la implicación con los proyectos derivados de la participación docente. Esto se puede comprobar bien en los resultados obtenidos del proyecto del IES José María Parra, de Alzira, tanto en el estudio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, como en el proyecto intercentros, con el Centro de Educación de Personas Adultas.

Tal como había sucedido en el caso de Portugal, con el caso de la materia optativa de 11º curso, en el caso de las optativas de *Proyectos Interdisciplinares* se pudo modificar el currículo escolar para dar mayor relevancia a los problemas sociales como eje del contenido didáctico, como se ha venido indicando. Pero se buscaba, además la participación del alumnado, y de la comunidad escolar, en la vida ciudadana. En estudio del cambio climático, desde la óptica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, abría esta posibilidad.

Para facilitar la transición del alumnado de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria y con el objetivo de promover esta interdisciplinariedad, el IES José María Parra de Alzira trabaja por ámbitos en el primer curso de la ESO. Por un lado, se agrupan las áreas de Biología y Tecnología en el ámbito Científico-Tecnológico y, por otro lado, las áreas de Castellano, Valenciano y Geografía e Historia en el

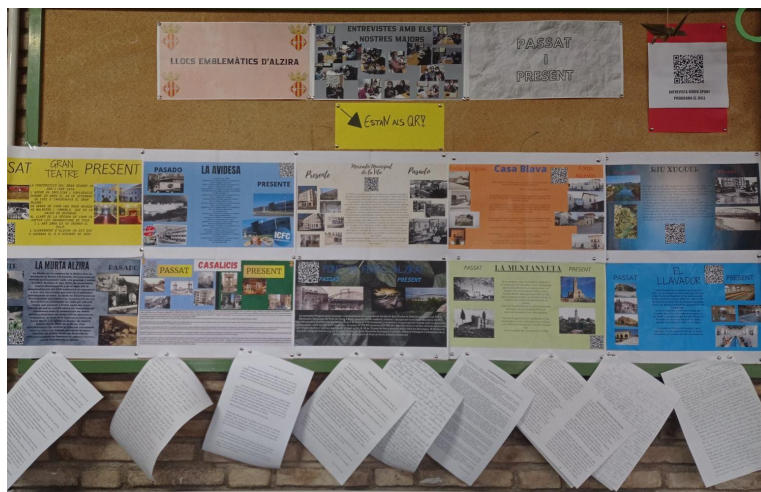
Àmbito Lingüístico-Social. Siguiendo las motivaciones anteriores, durante el tercer trimestre del curso 2022-2023 se programó conjuntamente desde ambos ámbitos la recreación de una COP (“*Conference of Parts*”) donde el alumnado fue el protagonista total del proceso de aprendizaje. Así pues, alumnos/as trabajaron desde diferentes vertientes (científicas, técnicas, sociales y económicas) haciendo de ingenieros, científicos, activistas, periodistas y políticos.

5. Algunos resultados obtenidos

Tal como se ha comentado, los resultados que se han obtenido en los años 2022 a 2024 inciden en dos aspectos básicos. Por una parte, una diferente interpretación del marco curricular. Por otra, la incidencia del saber escolar en la intervención ciudadana.

En el caso que nos ocupa podemos constatar que el proyecto inter-centros ha incidido en el estudio del entorno local desde una perspectiva del conocimiento básico. Se han estudiado diversos lugares emblemáticos de Alzira como el *Gran Teatre*, la *Muntanyeta*, el *Riu Xúquer*, les *Muralls*, la *Casa Blava*, el *Pont de Ferro*, l'*Antic Llavador*, la *fàbrica d'Avidesa*, el *Mercat de la Vila*, la *Murta*, la *Casella* i els *Casalicis*.

Figura 2. Mural de lugares simbólicos de Alzira



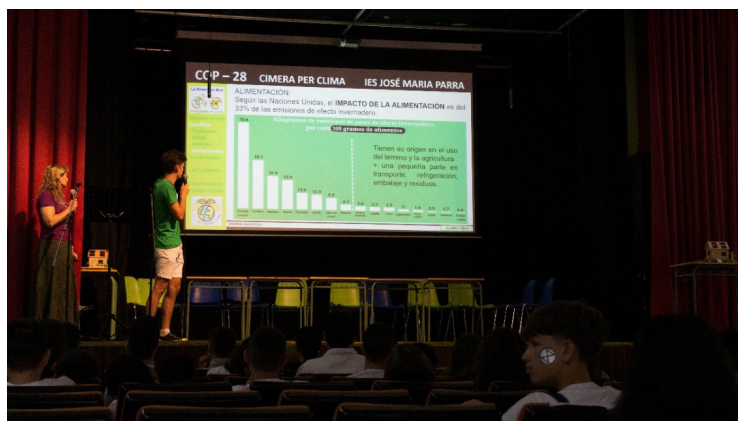
Nota: autoría de Sara Fita, con permiso del centro escolar, 2023

Son lugares que representan hitos en la escena urbana de la ciudad, siguiendo la terminología de K. Lynch (1998). Esta manera de interpretar la fundamentación epistemológica de la geografía permite acercarse de una manera diferente al medio cercano y a la cotidianidad. Los lugares son estudiados como un volumen construido, pero también como un espacio funcional, que aporta unos servicios concretos a la vida de la ciudadanía: ocio, paisaje, ecología, lugares de trabajo.

Como hemos expuesto, la polémica sobre la organización curricular de las materias ha sido intensa, afectando a las relaciones personales y a la propia organización del curso 2023/24, como consecuencia de la resolución judicial del TSJCV. Esto muestra la dificultad real de modificar las estructuras administrativas, que crean un “sentido común” de lo que se puede hacer, y no, en el contexto escolar.

En el caso del proyecto en ámbitos de la Cumbre del Clima, la COP 28, y partiendo de una de las premisas más importantes de las Ciencias Sociales, como es conectar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la realidad más próxima de nuestro alumnado, la participación de toda la comunidad educativa (familiares como asistentes a la COP28 o profesorado implicado fuera de los ámbitos mencionados), y diferentes agentes sociales (especialistas invitados para las ponencias), ha sido clave en la consecución de la participación ciudadana.

Figura 3. Cumbre por el Clima



Nota: autoría de Sara Fita, con permiso del centro escolar, 2023

Siguiendo las motivaciones anteriores, durante el tercer trimestre del curso 2022-2023 se programó conjuntamente desde ambos ámbitos la recreación de una COP

(“*Conference of Parts*”) donde el alumnado fue el protagonista total del proceso de aprendizaje. Así pues, alumnos/as trabajaron desde diferentes vertientes (científicas, técnicas, sociales y económicas) haciendo de ingenieros, científicos, activistas, periodistas y políticos.

Tarea 3: Ciudadanos activistas: ¡el futuro es ya!

Esta tarea la tratamos desde una doble vertiente: el papel de los jóvenes en la participación ciudadana y la perspectiva de género. Leímos y debatimos sobre mujeres activistas en todo el mundo que sufrieron y sufren una doble resistencia: por activista y por mujer. Con toda la información recabada se realizaron carteles reivindicativos y discursos de concienciación pronunciados durante la COP28.

No obstante, más allá de los resultados académicos, vemos necesario detenernos y reflexionar sobre la valoración vivencial que ha supuesto llevar a cabo esta experiencia educativa. Así pues, partiendo de una de las premisas más importantes de las Ciencias Sociales como es conectar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la realidad más próxima de nuestro alumnado, la participación de toda la comunidad educativa (familiares como asistentes a la COP28 o profesorado implicado fuera de los ámbitos mencionados), y diferentes agentes sociales (especialistas invitados para las ponencias), ha sido clave en su consecución.

Participaron en el gran día de la cumbre la doctora arquitecta de la Politècnica de València, Arianna Guardiola, también un activista en la asociación *Ribera en Bici-Ecologistes en Acció*; Rebeca Pérez, arquitecta especialista en *Passivhaus* en *Tamborí Arquitectes* y Xavier Ródenas, ingeniero forestal y miembro de *Ecologistes en Acció*.

Los trabajos realizados se difundían como producto del saber escolar a otras esferas de vida ciudadana a través de la radio del Instituto Parra. Se mostraba así que desde el centro escolar se podía incidir en algo social relevante, que los estudios escolares podían repercutir en una implicación en la vida ciudadana.

En el caso del proyecto de ámbitos sobre la Cumbre del Clima (COP 28) también observamos esa modificación del currículo convencional con el abordaje tanto de contenidos extracurriculares como elementos del currículo oculto. Este proyecto se extiende más allá de las aulas tradicionales al involucrar a la comunidad y agentes

externos, proporcionando a los estudiantes experiencias valiosas que trascienden los límites del currículo formal y fomentando el desarrollo de habilidades y valores como la participación ciudadana y conciencia social.

Bibliografía

- Beltrán, J., Hernández, J., & Souto, X. M. (2003). *Reinventar la escuela: La calidad educativa vista desde las familias*. Confederación Gonzalo Anaya-Nau Llibres.
- Campo Benito, A. J., Morote, Á.-F., & Souto, X. M. (2021). Environmental problems and geographic education: A case study: Learning about the climate and landscape in Ontinyent (Spain). *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(90), 1-13. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00761-6>
- Claudino et al. (2019): Geografia, Educação e Cidadania. Editor: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://doi.org/10.33787/CEG20190004>
- Claudino, S., & Souto, X. M. (2019). Construimos una educación geográfica para a cidadania participativa: O caso do projeto NÓS PROPOMOS! *Revista Signos Geográficos - Boletim NEPEG de Ensino de Geografia*, 1, 1-16. <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171/33286>
- Costa Rico, A. (2010). *D'abord les enfants: Freinet y la educación en España (1926-1975)*. USC Editora.
- Durá Ballester, J. R. (2022). El huerto escolar en la educación formal. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 109, 64-70.
- Fita Esteve, S., & Galán Olcina, O. (2023). Emergencia climática y ámbitos: Una experiencia en contexto LOMLOE. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 113, 40-46.
- Fita, S., & Barbosa, Y. (2020). Experiencias desde el Geoforo Iberoamericano: Prácticas docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la escuela y la universidad. *Anekumene*, 16, 60-68. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/12462>
- Fita, S., Claudino, S., & Souto, X. M. (2018). La globalización del Geoforo Iberoamericano en 2018. *Biblio3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 23(1.258). <https://www.ub.es/geocrit/b3w-1258.htm>
- Galán Olcina, O., & Fita Esteve, S. (2022). Possibilitats d'un llenç em blanc: Àmbits i projectes. In D. García, N. Palacios, L. Rodríguez, & C. Fuster (Eds.), *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar crítica* (pp. 183-200). Nau llibres.

- García Monteagudo, D., Fuster García, C., & Souto González, X. M. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales: Reflexiones para la innovación educativa. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 79-96. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/4128/2661>
- García Pérez, F. F. (2021). De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 6-13. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.6>
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Luis, A., & Urteaga, L. (1982). Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar. *Geocrítica*, 38. Universidad de Barcelona.
- Lynch, K. (1998). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili. (1ª ed. en inglés, 1960)
- Olcina, J., Morote, Á., & Souto, X. M. (2023). Representaciones sociales y cambio climático en la Geografía escolar: Un estudio de caso desde la formación del profesorado. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 27(4), 1-32. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/39948>
- Palacios Mena, N., Jiménez Cervera, A., & Souto González, X. M. (2015). Los deseos y frustraciones escolares en la participación ciudadana. *Uni-pluri/versidad*, 15(1), 51-64.
- Rodríguez Domenech, M. A. (2023). La educación geográfica ante los desafíos mundiales del Siglo XXI. *Didáctica Geográfica*, (24), 11-14. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/690>
- Souto González, X. M. (2006). *La construcción del espacio público educativo*. Alfa Delta Digital, S.L.
- Souto González, X. M., Fita Esteve, S., & Fonfria, X. (2015). Enseñar la participación ciudadana desde los espacios escolares. In A. C. Castrogiovanni et al. (Eds.), *Movimentos no ensinar geografia: Rompendo rotações* (pp. 72-92). Evangraf.

ENSINO DE GEOGRAFIA E CIDADANIA: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DOS JOVENS-ALUNOS

Alexsander Batista e Silva

Universidade Estadual de Goiás/Brasil

DOI: <https://doi.org/10.14679/3609>

Introdução

O presente artigo visa apresentar os resultados preliminares da investigação, a qual visa analisar o processo de formação do conhecimento geográfico dos jovens-alunos em práticas espaciais cidadãs, a partir de projetos de intervenção com a metodologia do “Nós Propomos! Goiás”, a serem desenvolvidos em turmas do Ensino Médio do Lyceu de Goyaz Professor Alcide Jubé. Tal Instituição faz parte da rede pública de ensino do Estado de Goiás/Brasil e está situada na Cidade de Goiás – uma das muitas pequenas cidades do estado.

Partimos da perspectiva de que ao trabalhar e valorizar as inquietações de jovens escolares sobre práticas cotidianas e sociais, ensejamos a realização de um trabalho coletivo que valorize as interseções entre cotidiano e conteúdos geográficos, além de compreender que as práticas cidadãs são dimensões importantes no processo de formação do pensamento geográfico. A proposta nos leva a questionar sobre a possibilidade de mobilização para a construção do pensamento geográfico dos alunos a fim de que atuem na prática cidadã.

O objetivo maior da pesquisa é atuar no processo de formação do conhecimento geográfico dos alunos em práticas espaciais cidadãs, a partir do uso de projetos de intervenção com a metodologia do “Nós Propomos!” Goiás, implementados em aulas de Geografia do Ensino Médio Lyceu de Goyaz Professor Alcide Jubé. Com o intento de alcançar tal objetivo adotou-se a metodologia qualitativa, visto que essa permite uma análise do objeto levando em consideração a heterogeneidade do espaço de

observação e uma maior possibilidade de métodos e técnicas para desenvolvimento. Para a execução do projeto, pretende-se, assim, constituir um grupo de trabalho com pesquisadores da universidade, juntamente com gestores e professor de Geografia da escola parceira. Nessa parceria colaborativa entre universidade e escola, a ideia é de que se possa pensar e desenvolver junto aos alunos as atividades didático-pedagógicas nos moldes do Projeto Nós Propomos! – identificação de temas/problemas de interesse dos alunos, realização de pesquisas sobre a temática, realização de trabalhos de campo, confronto das ideias dos estudos com observações empíricas, elaboração de síntese das ideias em torno do problema e realização das propostas de solução.

Imagina-se que ao final das atividades de intervenção na escola, o projeto tenha contribuído para o estreitamento das relações interinstitucionais entre universidade e escola, que valorize a ciência geográfica e, em especial o campo do ensino de Geografia, que colabore como formação científica, geográfica e cidadã dos estudantes e também com a formação continuada do professor de Geografia da escola.

1. Qualificação do problema abordado

A investigação que está-se empreendendo vincula-se a uma pesquisa coletiva desenvolvida por professores/pesquisadores no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG) do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – IESA – da Universidade Federal de Goiás/Brasil (UFG) - Câmpus Goiânia, Instituto Federal Goiano/Brasil - Câmpus Iporá e os Câmpus Cora Coralina – Sede / Cidade de Goiás, Câmpus Metropolitano (Unidade Universitária de Inhumas) e Câmpus Central (Unidade Universitária de Anápolis - CSEH) da Universidade Estadual de Goiás/Brasil.

Inicialmente articulamos os membros pesquisadores e colaboradores envolvidos na pesquisa e, o grupo, coletivamente elaborou as diretrizes gerais (orientações teórico-metodológicas, objetivos etc.) para as atividades do projeto de intervenção nas escolas parceiras, no nosso caso específico, como já citado, o colégio Lyceu de Goiaz. Num segundo momento, cada professor/pesquisador do LEPEG, individualmente ou em grupo, ficou responsável por coordenar a partir de sua instituição e/ou câmpus universitário, acompanhar e subsidiar a instituição escolar e o professor de Geografia

do ensino básico no desenvolvimento do projeto “Nós Propomos!”. A partir do acompanhamento de todo o percurso do “Nós Propomos!”, teremos elementos para a análise acerca do processo de formação do conhecimento geográfico dos alunos em práticas espaciais cidadãs.

Nesse contexto, para desenvolver este projeto realizou-se parceria com a Universidade de Lisboa, que já desenvolve no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território – IGOT, daquela Universidade, o “Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”, que em outros países e no Brasil já tem atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino. No estado de Goiás/Brasil, essa proposta, sob a responsabilidade de pesquisadores docentes da UFG, IF Goiano e UEG, destina-se a alunos da educação básica para contribuir com sua formação, desafiando-os a fazer interseções entre cotidiano e conteúdos geográficos, a partir da identificação de problemas locais, discussão e propostas de alternativas de soluções com práticas espaciais cidadãs.

Assim, no caso específico dessa parte de pesquisa mais ampla, que está sendo coordenada e realizada a partir do Laboratório de Formação e Pesquisa em Ensino de Geografia – GeoEscolar, do Curso de Geografia do Campus Cora Coralina/UEG, as atividades estão previstas para serem encaminhadas junto à turmas do Ensino Médio do Lyceu de Goyaz Professor Alcide Jubé, na cidade de Goiás.

Dito em outras palavras, o projeto ora apresentado compõe um projeto maior, que será desenvolvido no âmbito do estado de Goiás, tendo como recorte espacial para obtenção de dados diretos quatro diferentes municípios goianos. A parcela dessa pesquisa que possui como recorte espacial a Cidade de Goiás estará sob nossa coordenação, configurando-se sob os mesmos encaminhamentos teórico e metodológicos da pesquisa geral, assim como será realizada *pari passu* com esta.

A escola e as matérias disciplinares se articulam historicamente ao projeto de formação da cidadania. No contexto escolar, tem-se a possibilidade empreender significativos esforços para questionar o sentido mais restrito de cidadania e promover situações que possibilitem o desenvolvimento da consciência crítica e de ações, visando a justiça social no espaço vivido. Os discentes, ao posicionarem-se sobre a sua realidade social, sobre seu direito a condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas manifestações culturais, sobre o direito de acesso ao conhecimento e aos espaços

da cidade, assumem uma posição fundamental para o desenvolvimento. Desta forma, podemos atribuir à escola o papel imprescindível na busca pela cidadania, formação e por um espaço promotor de debates e ações cidadãs, além de ser um ambiente de pertencimento e vínculo com o espaço vivido. As instituições escolares, de modo direto e indireto, possibilitam às pessoas a construção do conhecimento e a tomada de uma consciência crítica sobre a realidade. Isso se dá de maneira indireta quando se crê que o saber e a consciência crítica possibilitam outras práticas capazes de mudar a realidade. É com essa perspectiva da noção de cidadania no ensino de Geografia que se desenvolve esse projeto, voltado para a busca de estratégias de formação de alunos capazes pensar e propor ações cidadãs (NÓVOA, 2010); PIMENTA (1996); CAVALCANTI (1998, 2008), CALLAI (1999, 2001).

A escola se configura como espaço agregador de saberes produzidos por diversos agentes que a compõe: as culturas urbanas, rurais e de saberes construídos ao longo da história da humanidade, que são passados de geração a geração. O aspecto cultural aparece em múltiplos ambientes escolares, tal como a sala de aula, o intervalo, a gestão, as normas e regras pertinentes à cada instituição escolar. Assim, é possível um diálogo a respeito de culturas da escola, inerentes à cultura dos alunos, da cultura dos professores entre outros. (GAUTHIER, 1998); (SACRISTÁN, 1999).

Segundo Cavalcanti (2008, p. 72), “a Geografia Escolar é uma das mediações através das quais esse encontro e confronto se dão. A Geografia Escolar [...] é, no espaço escolar, um lugar de culturas”. Desta forma, os professores e alunos podem ser considerados portadores de um conjunto de crenças, valores e vivências bem distintos, porém complementares. Todos esses elementos agregam possibilidades de ensino orientado na realidade dos alunos.

O arcabouço das experiências de seus diversos sujeitos enriquece o ambiente escolar, permitindo interações e correlações com as diversas espacialidades dos indivíduos que configuram a escola. Desses elementos, organizados e sistematizados, as demandas sociais da realidade urbana podem fluir em propostas. Na cidade, há pessoas de distintos meios sociais, que se encontram em um mesmo ambiente, misturando todas as características culturais na construção de saberes. Para isso, as ações didáticas, orientadas nas problemáticas advindas da realidade, demandam em ações organizadas e na realização de projetos.

Na cidade, sua gestão e seus projetos devem considerar a distinção entre os diversos grupos, seus desejos, anseios, rotinas, estilos e a desigualdade de participação social. A escola sendo um lugar da diferença, do contato, do conflito, requer a efetivação de projetos que possibilitem sua dinâmica cotidiana com menor divisão/separação espacial, menor dispersão, maior convívio entre os diferentes e menor desigualdade social. Reafirma-se, assim, um projeto de cidade que garanta seu usufruto pela população, em seu dia a dia, em seu cotidiano.

Nessa linha, a articulação entre cidade, espaço público, cidadania e cultura torna-se relevante para nortear o ensino, com os seguintes entendimentos: 1) cidade como lugar de culturas; 2) cidadania como o exercício do direito a ter direitos, que cria direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública; 3) espaço público, como elemento para a prática da gestão urbana democrática e participativa, que favorece o exercício da cidadania. A preocupação com esse espaço revela, assim, uma gestão que tem como meta a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes. Nesses termos, o projeto estabelece como objetivo do ensino de Geografia a educação geográfica para a vida urbana com participação cidadã.

Em relação à cidadania, além da dimensão política, há outras perspectivas, tendo em vista as intensas reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos mais amplos para melhores condições de vida e de sobrevivência. Trata-se de uma concepção que “exercita o direito a ter direitos, aquela que cria direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública” (CAVALCANTI, 2001, p. 20), definindo-se, desse modo, como uma noção ampla e multidimensional (BENEVIDES, 2004); destacando-se, para os fins deste projeto, sua dimensão territorial, formulada nos termos de direito ao usufruto, à condição de habitar e viver na cidade (LEFEBVRE, 1991).

Assim, pensa-se em uma cidadania que promova a consciência crítica dos alunos sobre a sua realidade social, sobre seu direito a condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas manifestações culturais, sobre o direito de acesso ao conhecimento da geografia escolar e aos espaços da cidade.

Nesse contexto, o ensino médio é uma das fases da educação escolar na qual se situa o trabalho mais intenso com a Geografia, do ponto de vista da carga horária de aulas bem como da presença de temas e conceitos basilares do pensamento geográfico.

Nesse sentido, acredita-se, que a articulação da metodologia do “Nós Propomos!” com os textos e demais materiais didáticos (produzidos pelo LEPEG ou levantados pelos grupos de professores/pesquisadores que compõem o grupo da pesquisa) tem uma potencialidade que é essencial para superar, pelo menos em parte, a falta de abordagem de temas locais na escola.

2. Aspectos metodológicos

Devido à natureza dessa proposta de investigação, estamos adotando a metodologia de pesquisa qualitativa, visto que ela permite uma análise do objeto levando em consideração a heterogeneidade do espaço de observação e uma maior possibilidade de métodos e técnicas para desenvolvimento. Conforme Martins (2004, p. 01), “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. A autora expõe de maneira evidente como investigações pautadas em tal metodologia permitem uma flexibilidade da análise, de acordo com as sinuosidades do sujeito e espaço de análise.

Esse tipo de pesquisa possibilita também uma análise mais verticalizada de diversos pontos do objeto central de estudo, adotando um enfoque descritivo e interpretativo, tornando possível a relação teoria e prática. Além disso, é valorizado o processo de realização da pesquisa e não apenas o(s) seu(s) resultado(s) final(s). Para isso, o entendimento e valorização do espaço e contexto de inserção do projeto se torna fundamental, acarretando também em um maior contato com o(s) sujeito(s) participante(s) e uma inserção do e no seu cotidiano e ponderando os diferentes contextos e situações, além dos diferentes sujeitos, tendo então uma visão holística dos fenômenos. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2004; MOREIRA, 2002; OLIVEIRA, 2007; FLICK, 2009; WELLER, PFAFF, 2011).

Considerando a diversidade de modalidades relacionadas às pesquisas de natureza qualitativa, será adotada a pesquisa colaborativa. Segundo Ibiapina (2008, p. 25), a pesquisa colaborativa “é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação

em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação”. A autora reforça a importância de tal modalidade, já que proporciona atividades próprias à formação dos sujeitos. Desse modo, esta se constitui como uma modalidade considerada importante para tal pesquisa, visto que envolve professores e estudantes da Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás, bem como os gestores e professores de Geografia da escola básica.

A pesquisa colaborativa é também mencionada nos trabalhos de Marcondes (2004). Para a autora, essa modalidade de estudo tem a capacidade de promover uma auto investigação, que, para ela, se completa na reflexão compartilhada. Visto que o projeto tem como objetivo a análise e a proposição de intervenções pautadas na formação cidadã dos sujeitos, a pesquisa colaborativa se torna fundamental para a execução dos objetivos aqui apresentados.

Para o desenvolvimento desse projeto, que tem como um de seus elementos centrais a articulação do ensino com a pesquisa, estão sendo consideradas seis etapas:

- Etapa 01: Definição da escola parceira – o objetivo é estabelecer contato com as escolas públicas da Cidade Goiás para verificar o interesse e a disposição dos gestores e professores de Geografia em participar das atividades do projeto;
- Etapa 02: Formação do grupo de trabalho – o objetivo é planejar a execução do projeto de modo colaborativo, por meio de reuniões periódicas entre os sujeitos participantes da universidade e escola. O grupo será constituído por professores e estudantes do curso de Geografia da UEG/Câmpus Cora Coralina e Gestores e professores de Geografia que atuam no ensino médio da escola parceira;
- Etapa 3: Elaboração de diretrizes do projeto – o objetivo é debater e sistematizar um documento com orientações metodológicas para o desenvolvimento do projeto nas escolas. Parte-se da adoção das teorias críticas da Geografia e da Educação, especialmente a teoria Histórico-cultural. Adota-se como temática central “a cidade e as práticas espaciais cidadãs”. A proposta metodológica é trabalhar com projetos de investigação baseados na resolução de problemas, conforme a seguinte estrutura: problematização da realidade; identificação de problemas locais; pesquisa bibliográfica e documental em diferentes

fontes; realização de trabalho de campo; proposição de possíveis soluções; sistematização do percurso metodológico e dos resultados em trabalho final; apresentação do trabalho no Seminário do Projeto “Nós Propomos!” Goiás. Essas diretrizes metodológicas serão sistematizadas e debatidas coletivamente com todos os membros do projeto;

- Etapa 4: Disponibilização de produções teóricas à escola - o objetivo é disponibilizar, para a escola parceira, material teórico (fascículos didáticos, livros da coleção Docência etc.) produzido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), além de outros materiais bibliográficos essenciais para a leitura geográfica da realidade;
- Etapa 5: Realização das atividades do projeto com a colaboração das escolas – o objetivo é estabelecer ações de cooperação com a escola parceira, uma instituição escolar pública a qual oferece ensino médio regular à comunidade vilaboense. As atividades serão desenvolvidas por meio de grupo de trabalho com gestores e professores, trabalho dos alunos e acompanhamento periódico na escola. O grupo de trabalho com gestores e professores de Geografia da escola, envolvendo também os pesquisadores e professores da universidade, terá como finalidade estabelecer o diálogo para garantir a realização a contento de dois ciclos do “Nós Propomos!” na escola. Esses trabalhos serão realizados com o auxílio de um roteiro a ser elaborado a fim de apresentar as informações do projeto e também de conhecer e utilizar as concepções dos professores sobre o projeto antes e após sua realização. Os projetos de investigação dos alunos, com a orientação docente consistirá em: identificar problemas locais articulados aos eixos citados anteriormente; realizar trabalho de campo; sistematizar explicações e apresentar propostas de solução para o problema no formato de memorial descritivo e apresentação em seminário. O acompanhamento periódico nas escolas será feito por nós pesquisadores da universidade, que darão o suporte necessário durante a realização do projeto;
- Etapa 6: Avaliação e Sistematização das contribuições do Projeto “Nós Propomos!” – a avaliação será de modo contínuo, por meio do grupo de trabalho e acompanhamento periódico e terá como culminância o seminário de encerramento em cada uma das duas edições do “Nós Propomos!”. Esse

seminário será o momento em que os jovens-alunos apresentarão os projetos com os respectivos resultados e proposições, contará com a participação de todos os envolvidos na pesquisa. Na sistematização, objetiva-se compreender a formação de conhecimento geográfico e a atuação cidadã. Serão considerados os posicionamentos teóricos; as contribuições dos professores e dos alunos das escolas participantes e comparações possíveis com resultados de Portugal. Assim, todos os instrumentos da pesquisa serão considerados na análise. Os resultados serão publicados em eventos e revistas e registrados no relatório final.

3. Resultados

Um elemento a ser considerado na investigação é o seu recorte espacial, no caso em tela, uma escola pública da rede estadual, o Lyceu de Goiaz, de um município pequeno do interior do estado de Goiás/Brasil, a cidade de Goiás.

A cidade de Goiás, antiga capital do estado, é uma pequena cidade que se encontra localizada na microrregião do Rio Vermelho, Noroeste goiano. Os primeiros povoamentos, para além da população nativa, da região que hoje é o município de Goiás ocorreram na segunda década do século XVIII, em decorrência da corrida pelo ouro. De acordo com o IBGE em 1729 foi criado o distrito de Santana de Goiás. Sete anos mais tarde, em 1736 por Carta Régia o distrito foi elevado à categoria de vila, agora sob a denominação de Boa Vista de Goiás. Já no ano de 1818 foi elevada à condição de cidade, passando a se chamar Goiás. No ano de 1749 a Cidade de Goiás se tornou capital da Província de Goiás, mantendo sua condição de capital até o ano de 1937. Neste ano a capital do estado se transferiu para Goiânia, cidade planejada e construída para ser a nova sede do governo estadual.

Após uma infinidade de desmembramentos, ocorridos ao longo dos anos, o município hoje possui uma extensão de 3.108,019 km². Além da sede do município, Goiás possui mais cinco distritos – Buenolândia, Calcilândia, Davinópolis, São João e Uvá. Em termos populacionais o município tem registrado perca populacional nos últimos censos, de 1991 para 2000, Goiás passou de uma população de 27.782 para 27.120, o que representa uma redução de 662 habitantes. O censo de 2010 registra no

município uma população de 24.727 habitantes, representando agora um decréscimo populacional de quase 2.400 habitantes. Conforme o censo de 2022 o município passou a ter 24.071 habitantes, novamente registrando um decréscimo populacional, agora de 656 habitantes.

O Lyceu de Goyaz Professor Alcide Jubé tem sua história mesclada com a história do estado e da cidade de Goiás. O colégio foi criado em 1848 na cidade de Goiás, sendo a primeira escola de todo o estado e permanece como a única escola secundária de todo o estado até 1929. Na década de 1930 o Lyceu de Goiaz foi transferido para a nova capital Goiânia, onde permanece até os tempos atuais. No entanto, como uma demanda da sociedade vilaboense reabriram um novo Lyceu na cidade de Goiás na década de 1990, no mesmo prédio de outrora.

Desde o ano de 2019 início da gestão do governador Ronaldo Caiado e da secretária de educação Fátima Gavioli como o claro objetivo de cortar gastos na pasta da educação iniciou uma série de medidas. Uma das políticas foi o de fechamento de dezenas de escolas por todo o estado, o que atingiu também a cidade de Goiás. Nessa reorganização da rede estadual na cidade com fechamento de escolas, o Lyceu de Goiaz foi transferido para o prédio de uma outra escola e teve seu nome alterado para Lyceu de Goyaz Professor Alcide Jubé. Tudo isso provocou uma grande mobilidade de professores e estudantes, principalmente, das escolas fechadas para as poucas instituições em funcionamento.

As mudanças na rede de ensino no município de Goiás aliadas as eleições para direção das unidades escolares acabaram por impactar o transcorrer da pesquisa. Pois promoveram significativa alteração na quantidade de aulas da professora de Geografia parceira da pesquisa. Nesse invólucro todo, percebe-se também uma sensível perturbação no campo das relações internas da escola e, por conseguinte, com rebatimentos no trato interinstitucional. Com tudo isso as atividades da investigação estão temporariamente estacionadas.

Para além dessa aproximação em relação a escola com avanços e revezes, destacaremos outros dois elementos os quais já se materializaram como passos dados da pesquisa até o presente momento. Um primeiro foi a constituição do grupo de trabalho com professores e estudantes do curso de Geografia da UEG/Câmpus Cora Coralina e a professora de Geografia do ensino médio da escola parceira. O outro foi a

sistematização das orientações metodológicas para o desenvolvimento do projeto na escola, cujo escopo metodológico são as atividades do Nós Propomos!, que em suma é provocar os estudantes da escola a refletirem sobre a cidade, levantando problemas que assolam o seu cotidiano, investigando esses problemas e elaborando propostas de soluções. Outro elemento que foi delineado será a realização de um evento para a apresentação dos trabalhos dos estudantes nos moldes do Nós Propomos!.

No que concerne às contribuições advindas a partir do desenvolvimento da pesquisa pode-se organizá-las em dois grupos, os sujeitos envolvidos e as instituições participantes, assim como para Geografia enquanto ciência e disciplina escolar.

Uma primeira contribuição que vislumbramos será para a instituição escolar, pois as atividades do projeto trarão uma dinâmica a mais à escola. Também no âmbito da escola, o professor de Geografia participará de reuniões e atividades relacionadas ao projeto, que lhe darão elementos para a reflexão acerca de sua prática, o que irá reverberar em sua formação docente no trabalho. Na ponta do projeto, estão os estudantes da escola que, a partir da realização do projeto “Nó Propomos!” Goiás, serão incitados a debater e compreender criticamente seu espaço de vivência, tendo como mote a identificação de problemas locais e a proposição de soluções, o que representa um exercício concreto de cidadania.

Para o câmpus Cora Coralina, assim como para a Universidade Estadual de Goiás como um todo, o projeto possibilitará uma aproximação com a educação básica, além da produção de conhecimento no campo da Geografia, mais especificamente da educação geográfica. Os professores/pesquisadores e estudantes universitários envolvidos com a pesquisa terão condições de refletir sobre diversos temas, como formação docente, ensino de Geografia, cidadania, entre outros ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Esses sujeitos terão, dessa forma, sua formação ampliada.

4. Considerações finais

A pesquisa ainda se encontra em seus passos iniciais, não alcançando até o momento a fase das atividades de intervenção na escola, no formato do Projeto Nós Propomos! - identificação de temas/problemas pelos alunos, realização de

pesquisas sobre a temática e trabalhos de campo, elaboração da síntese do problema e construção das propostas de solução. No entanto, a investigação avançou em termos da organização da equipe de pesquisadores, do levantamento e leitura do referencial teórico e da elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

A maior dificuldade encontrada está sendo a relação/aproximação com a instituição escolar. Para nós que estamos na universidade, a despeito de algumas ou muitas atividades que desenvolvemos, a escola é um universo distinto e, quase sempre, delicado. São tempos, espaços e dinâmicas diversos dos da academia. É um constante desafio superar o distanciamento entre universidade e escola.

Por fim, acreditamos que a realização de atividades investigativas e de intervenção na escola básica, como as do formato do Nós Propomos!, além de outras contribuições já sinalizadas ao longo desse artigo, corrobora de sobremaneira para explicitar o compromisso da ciência geográfica para/com as práticas cidadãs.

Bibliografia

- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. Pioneira.
- Benevides, M. V. M. (2004). Cidadania e direitos humanos. In J. S. Carvalho (Ed.), *Educação, cidadania e direitos humanos* (pp. 37-50). Vozes.
- Callai, H. C. (1999). O ensino de Geografia: Recortes espaciais para análise. In H. C. Callai & A. C. Castrogiovanni (Eds.), *Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões* (pp. 59-80). Ed. da Universidade.
- Callai, H. C. (2001). A Geografia e a escola: Muda a geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, 16, 133-152.
- Cavalcanti, L. S. (1998). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papirus.
- Cavalcanti, L. S. (2001). *Geografia da cidade*. Editora Alternativa.
- Cavalcanti, L. S. (2008). *A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Papirus.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Editora UNIJUÍ.

- González-Mohino Sánchez, Miguel; Rodríguez-Domenech, M.A. Y Callejas Albiñana, A.I; (2020): Patrones de conocimiento escolar sobre el patrimonio local en ciudades de mediano tamaño de Castilla-La Mancha. El caso de Ciudad Real. *Revista estudios regionales*, 119, 79-112. Recuperado a partir de <http://www.revistaestudiosregionales.com/articulosPendientes/ver/id/168>
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa, investigação, formação e produção de conhecimentos*. Liber Livros.
- Lefebvre, H. (1991). *O direito à cidade*. Moraes.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Marcondes, M. I. (2004). A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. In J. P. Romanowski, P. L. O. Martins, & S. R. A. Junqueira (Eds.), *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, didática e ação docente* (pp. 113-127). Champagnat.
- Martins, H. H. T. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. Pioneira Thomson.
- Nóvoa, A. (2010). *O regresso dos professores*. Educa.
- Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores: Saberes da docência e identidades do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 77-89.
- Rodríguez-Domenech, M.A. (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8. http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00
- Rodríguez-Domenech, M.A. y Claudino, S. (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Artmed.
- Santos, M. (1997). *Metamorfose do espaço habitado*. HUCITEC.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Weller, W., & Pfaff, N. (Eds.). (2011). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática*. Vozes.

Agradecimentos

Este trabalho está sendo desenvolvido com o apoio da Universidade Estadual de Goiás/Brasil por meio do Edital n. 03/2023 para projetos de pesquisa da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação/UEG.

ESTUDO COMPARATIVO SOBRE AS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DE RIBEIRÃO PRETO/SP PARTICIPANTES DO PROJETO NÓS PROPOMOS!

Odair Ribeiro de Carvalho Filho

Centro Paula Souza (CPS)/Brasil

Andrea Coelho Lastória

Universidade de São Paulo/Brasil

Juliana Rodrigues de Lima

Universidade de São Paulo/Brasil

DOI: <https://doi.org/10.14679/3610>

Introdução

A Educação e a instituição Escola desempenham, dentre várias funções, papel central para a formação juvenil. O esclarecimento e a conscientização são aspectos inerentes a esse papel tendo em vista possibilitar que os estudantes possam interpretar e intervir no local em que vivem. Neste cenário, a Escola, como espaço formal de aprendizagens para a vida coletiva, deve implementar um ensino de Geografia que dê sustentação teórica e metodológica para a formação dos jovens, em uma perspectiva cidadã.

A Geografia Escolar pode ser promotora da leitura para a intervenção no espaço vivido e no cotidiano dos estudantes (Pontuschka *et al.*, 2009). Por meio dela é possível formar estudantes que entendam a dinâmica espacial e as contradições existentes no espaço experienciado. Assim, entendemos que os conhecimentos

geográficos estimulam questionamentos com vista a intervenção em vários fenômenos socioambientais presentes tanto na escala local quanto na global (Callai, 2011; Cavalvanti, 2019; Cavalcanti & Souza, 2014).

Neste sentido, o ensino de Geografia alinha-se profundamente com a cidadania, entendida aqui como elemento chave de exercícios de direito, deveres e de proposições na prática cotidiana das populações urbanas (Santos, 2004).

As investigações voltadas ao ensino de Geografia (Callai, 2011; Claudino, 2019a, 2019b, dentre outras) apontam que a formação para a cidadania deve ser o objetivo central das práticas pedagógicas no ensino de Geografia na Escola. Neste sentido, Cavalcanti e Sousa (2014, p. 5) salientam que a

[...] cidadania está ligada à participação da vida coletiva incluindo reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos mais amplos para melhores condições de vida e de sobrevivência. Trata-se de uma noção de cidadania que exercita o direito a ter direitos, aquela que cria direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública, destacando-se sua dimensão territorial.

Esta formação potencializa a possibilidade de leitura do espaço geográfico e de suas contradições pelos estudantes, assim como os tornam protagonistas e agentes de intervenção de seu espaço vivido.

Diante do exposto, identificamos ampla relação entre a Educação, o ensino de Geografia e a formação cidadã como materializada em um projeto de ensino chamado «Nós Propomos! Cidadania e inovação da Educação geográfica».

O referido projeto foi idealizado entre os anos de 2011 e 2012 e é coordenado pelo Professor Dr. Sergio Claudino Nunes, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), na Universidade de Lisboa (UL), em Portugal. Por meio do projeto, os estudantes são valorizados como agentes protagonistas de sua realidade local, além de «[...] ajudar a identificar os problemas socioambientais locais e favorecer a busca de soluções na vida política da comunidade.» (Claudino & Souto, 2019, p. 8). A experiência de realização do Projeto Nós Propomos! em Portugal levou seu coordenador a buscar parcerias para realizá-lo em outros países, inclusive no Brasil.

No estado de São Paulo o referido projeto é desenvolvido desde o ano de 2018 no município de Ribeirão Preto, por meio de tratativas entre IGOT, na UL, e o Grupo

de Estudos da Localidade (ELO), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP), coordenado pela professora Doutora Andrea Coelho Lastória (Carvalho Filho, Azevedo *et al.*, 2019). O projeto atua no tripé ensino, pesquisa e extensão e promoveu diversas ações na Escola Técnica José Martimiano da Silva, por meio da coordenação do primeiro autor do presente trabalho (Carvalho Filho; Lastória *et al.*, 2019; Carvalho Filho; Azevedo *et al.*, 2019).

O trabalho objetiva identificar, comparar e analisar as aprendizagens, possibilidades pelo referido projeto, de estudantes de duas diferentes turmas da citada Escola Estadual, em Ribeirão Preto-SP, no Brasil.

1. Metodología

A investigação é realizada com abordagem qualitativa e envolve aplicação de um questionário aos estudantes (*Forms*). A ideia é levantar, comparar e analisar as aprendizagens em duas distintas fases do projeto. A pesquisa qualitativa busca levantar dados de caráter pouco numérico. Os procedimentos descritivos-analíticos, como a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais dos sujeitos pesquisados (Bodgan & Biklen, 1994) serão priorizados.

Para a coleta dos dados foram selecionadas o segundo e o terceiro ano das turmas de Médio técnico (M-tec) do curso de Administração. A turma do segundo ano está em fase parcial de desenvolvimento do projeto, enquanto que a turma do terceiro concluiu o projeto em dezembro do ano de 2023.

Com base no exposto, admitimos a condução de um estudo comparativo (Franco, 2000) que tem como objetivo analisar dois momentos distintos de realização de uma ação para avaliar suas aproximações e afastamentos. Na análise comparativa, podemos «procurar ver o objeto de estudo no seu contexto, o que significa vê-lo nas suas relações com outros objetos ou sujeitos sociais.» (Franco, 2000, p. 208).

Assim, temos que a análise comparativa valoriza o seu objeto de estudo em distintas realidades em uma relação que busca as características particulares de cada um, suas diferenças e suas semelhanças, podendo abranger desde âmbitos locais até o âmbito internacional.

Na referida instituição escolar, o projeto iniciou-se no mês de junho de um ano letivo e terminou no final do ano seguinte, respeitando o princípio da da Flexibilidade. Diante deste princípio, «o estudante passa a ser protagonista em seu processo de aprendizagem, porque permite questionar, comentar, trocar e construir novos conhecimentos a partir do trabalho colaborativo. Isso aumenta a criatividade e a inovação na solução de problemas sociais » (Carvalho Filho *et al.*, 2022). Ainda por meio deste princípio os estudantes adquirem conhecimentos e conceitos geográficos que garantem o desenvolvimento do projeto de modo científico por meio de uma interpretação mais profunda e sistematizada da realidade local. Em relação ao projeto temos que o referido princípio atende a “força do lugar” ao ser planejado, modelado e desenvolvido com base nas características locais e espaciais específicas do espaço geográfico.

Desta forma, Criamos e aplicamos onze perguntas distribuídas em duas categorias de análise: impactos na vida escolar e impactos na vida pessoal.

Figura 1. Síntese das perguntas realizadas no forms por categoria de análise

Impactos na vida escolar	Qual das frases abaixo melhor define o Projeto Nós Propomos? a) intervenção social b) estudo da localidade e do cotidiano c) prática de pesquisa na comunidade local d) participação juvenil na vida urbana e) todas as anteriores	Você realizou o projeto proposto pelo seu professor por qual motivo abaixo? a) para aprender mais sobre Geografia e Cidadania b) para receber nota e ser aprovado na disciplina escolar c) para trabalhar com o meu grupo de colegas d) para sair da sala de aula e) nenhuma das anteriores	Durante a elaboração e aplicação do projeto, quais foram os principais desafios encontrados no percurso?	O que você entende como formação cidadã?	Você acredita que o desenvolvimento do projeto tenha acrescentado em sua formação científica ou não? Justifique sua resposta.	Pensando a respeito da relação professor-aluno, você acredita que essa relação tenha mudado de alguma forma com o desenvolvimento do projeto?
Impactos na vida pessoal	A participação no projeto Nós Propomos! possibilitou alguma mudança no seu crescimento pessoal?	Você acredita que o projeto tenha contribuído para a sua formação cidadã?	O projeto motivou você a continuar os estudos e ir para a universidade? Discorra sobre o assunto.	Qual aspecto do Projeto Nós Propomos! mais chamou sua atenção? Por quê?	Que mensagem você deixaria para um estudante que está iniciando no Projeto Nós Propomos?	

Diante do exposto, admitimos que a promoção de um estudo comparativo em duas turmas em momentos distintos de atuação do projeto Nós Propomos! pode contribuir para averiguarmos aproximações e afastamentos entre ambas as turmas e,

também, a levantar indicativos sobre a condução do projeto em diferentes municípios no estado de São Paulo, no Brasil ou mesmo em espaços estrangeiros. A ação busca colaborarmos com o levantamento de dados para continuarmos avançando com a implementação do projeto por mais uma década.

2. Análise dos Resultados

Os dados coletados por meio do questionário possibilitaram a identificação de trinta e cinco (35) estudantes da turma do 3º M-tec e vinte e nove (29) estudantes do 2º M-tec, ambos do curso de Administração da ETEC José Martimiano da Silva, no município de Ribeirão Preto/SP, no Brasil.

Figura 2. Análise dos resultados da turma do 2 M-tec Administração

Impactos vida escolar	Impactos vida pessoal
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a compreensão das relações entre os componentes curriculares; • Concretização de uma relação professor-aluno solidária e de responsabilidade quanto a gestão do conhecimento; • Compreensão sobre a importância da legislação e o conhecimento escolar e científico; • Noções básicas de formação cidadã (direitos e deveres). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da compreensão sobre o funcionamento da cidade e mudança da postura frente aos seus problemas; • Melhoria da relação com os colegas – ouvir e ser ouvido; • Ganhos no sentido de planejamento de ações e projetos para a vida particular; • Consciência e valorização de ideias pessoais em grupo para avanço do projeto.
<p>Estudante Z: «Principalmente conscientização e aprendizado. Quando informamos, e incentivamos a participação, o exercício da fala, da resolução de problemas de forma criativa, dinâmica e prática. Isso é gerar e moldar um cidadão. Mostrar seu lugar no espaço e como poder entendê-lo.»</p>	<p>Estudante C: «Reforçou a vontade que tenho de fazer faculdade de direito e mudar o meu meio e dos outros, porém, me motivos mais em outros quesitos do que a faculdade em si.»</p>

A partir das respostas podemos notar que os estudantes desenvolveram uma noção maior a respeito das possibilidades de atuar nos problemas encontrados na cidade. Eles afirmaram que as ações desenvolvidas no projeto colaboraram para levantar e analisar alguns problemas locais e, em seguida, refletir sobre soluções possíveis.

Destacamos algumas semelhanças trazidas pelo estudo de Costurão e Claudino (2021) com estudantes portugueses no qual aponta o sentido de que a Geografia contribui para entender o conhecimento curricular de forma integrada e altamente dialógica por meio de investigações e apresentação de propostas de intervenção em diversos campos do conhecimento, em destaque em relação ao espaço público. Segundo Costurão e Claudino (2021, p. 622), o projeto Nós Propomos!

Most of the projects developed by students focus on interventions in public spaces and respond to cultural and recreational problems as well social and economic ones. Increasingly there is an emphasis on environmental and mobility problems which reflects the evolution of the young people's own interests.

The student proposals result from their critical look at the collective problems affecting the community and from their exercise of constructing proposals for territorial intervention. As such, it points unequivocally to an alternative approach in geographical education for this millennium.

A partir do questionário aplicado em campo, os alunos afirmam que aprenderam o significado e a importância de se praticar um escuta atenta junto a comunidade e seus pares. Aspectos cruciais para a elaboração de um plano para a proposição de soluções aos problemas diagnosticados. Esta escuta deu-se durante o processo de desenvolvimento parcial do projeto. Neste ano de 2024 o projeto avança para a fase final no qual os estudantes irão desenvolver as propostas, usando os conhecimentos geográficos e da legislação para apresentar suas propostas para a comunidade escolar e para os representantes do poder público local.

Os estudantes expuseram que o projeto possibilitou melhor entendimento sobre diversas legislações e a importância de se manter uma relação solidária entre professor-alunos. Tal relação perpassa a ampliação de diálogos a fim de que as dificuldades enfrentadas sejam verbalizadas e superadas para que o trabalho educativo tenha maior coerência e fluidez.

Os alunos do 2º M-tec ainda não desenvolveram, plenamente, noções acerca das rotinas científicas que o projeto busca desenvolver. Este resultado era esperado encontrar uma vez que o projeto está em fase de desenvolvimento na referida turma,

sendo necessário mais tempo de investimento no projeto e estudos dos instrumentos de investigação e de conhecimentos geográficos para avançarmos nas aprendizagens.

Figura 3. Análise dos resultados da turma do 3 M-tec Administração

Impactos vida escolar	Impactos vida pessoal
<ul style="list-style-type: none"> • Teoria e prática quanto aos procedimentos em fazer pesquisa escolar e científica; • Desafio de encontrar e tratar os dados obtidos durante o percurso de realização do projeto; • Ampla relação com conteúdo de outros; componentes curriculares (base comum e do técnico) • Vontade de prosseguir na vida académica para além da Educação básica • Ampliação de uma relação professor-aluno solidária e de responsabilidade quanto a gestão do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amadurecimento na trajetória pessoal – bom senso e esclarecimento; • Conhecer, agir e intervir em espaços de vivências conhecidos e não conhecidos – ampliação do mundo vivido; • Ampliação e melhoramento do repertório oral e prática discursiva em público; • Pensar e agir para solucionar problemas pessoais de forma mais pragmática.
<p>Estudante X: «Formação cidadã ao meu ver é tudo aquilo que adquirimos ao longo dos anos escolares, ela nos faz pensar ou melhor constrói os nossos posicionamentos em relação à sociedade e seus problemas locais e nacionais.»</p>	<p>Estudante Y: «Durante a elaboração e aplicação do projeto, o principal desafio encontrado por mim e pelo meu grupo foi o acesso a algumas informações, como a história do bairro. Enfrentamos lacunas de informação e, quando tentávamos entrar em contato com o poder público, não obtínhamos respostas.»</p>

Analisando o questionário dos alunos do 3º M-tec fica claro a forma como os educandos desenvolveram noção mais amplas sobre a formação cidadã (direitos, deveres, vivência na comunidade, investigação, proposição de soluções) (Carvalho Filho, 2020; 2022; Claudino & Coscurão, 2021). Também há indicativos sobre aquisição de conhecimentos acerca de processos que envolvem o funcionamento das localidades vividas.

Além disso, a investigação e Carvalho Sobrinho (2021) também constata que eixo central do projeto é uma concepção de «*formação cidadã foi alcançada para além da compreensão restrita aos direitos e deveres, na medida em que o papel de cada indivíduo foi resignificado quando associado à dimensão de uma coletividade*». Desta

forma, encontramos indícios que por meio do desenvolvimento do projeto em etapas podemos atingir uma construção coerente, sólida e responsável de formação cidadã, tanto por meio dos relatos quanto por meio das ações dos estudantes.

A maior dificuldade relatada foi a obtenção de dados confiáveis, aspecto que evidencia a atenção e o cuidado com a busca por fontes seguras. A prática de ouvir o próximo, durante os trabalhos de campo, parece ter auxiliado os estudantes a desenvolverem empatia e agirem com cautela. Impactando em aprendizagens de natureza acadêmica e pessoal.

No âmbito organizacional, os estudantes indicaram que passaram a se expressar melhor e de modo mais estruturado e, também, treinar a defesa de suas ideias. O que lhes garantiu aperfeiçoar seus textos escritos e orais a fim de transmitir o que desejavam, de modo mais claro e compreensível, requisitos essenciais para uma vida profissional mais próspera. Neste caso temos que o projeto promove o melioramento da argumentação e oratória para arguição em público de ideias, saberes e propostas.

O estudo de Carvalho Sobrinho et al (2021) levantou esta reflexão ao relacionar os projetos com aos quatro pilares da Educação proposto por Delors. Assim, temos que *«com relação ao pilar “Aprender a fazer”, o foco é o desenvolvimento de Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos»* Carvalho Sobrinho et al (2021, p. 40).

A respeito da relação professor-aluno, os estudantes do 3º ano notaram, assim como os do 2º ano, as responsabilidades que envolvem a função de ser professor, ou seja, puderam perceber aspectos da profissão docente. Em especial, indicaram compreensões sobre a gestão do trabalho educativo e sua importância. Neste cenário, parece ter sido percebido e aprendido, parte essencial sobre o processo de ensinar que todo educador escolar desenvolve.

Podemos considerar que os estudantes reconheceram que a cientificidade não está ligada somente ao projeto e ao ensino de Geografia, mas sim, está presente também em outros âmbitos da vida acadêmica o que lhes despertou o interesse em seguir seus estudos. O desejo de ir para a universidade foi manifestado.

Os dados podem revelar aproximações e afastamentos, a fim de darmos consistências a um estudo comparativo. Ação válida para averiguar o que coletamos

e estabelecer uma relação entre distintos resultados dentro de um mesmo objeto de investigação (Franco, 2000).

Há, no âmbito das aproximações, relação com os componentes curriculares e com conteúdos diferentes. Percebemos, assim, aprendizados em relação à pesquisa escolar e científica. Foi possível notar entendimentos sobre bairros urbanos e sua funcionalidade com base no direito à cidade pelos estudos das duas turmas, alinhando-se aos estudos de Claudino, (2019a, 2019b), Claudino e Coscurão (2021) e Carvalho Filho (2020, 2022).

Com relação a afastamentos, temos que a noção sobre cidadania ainda carece de maior investimento educativo (os estudantes somente conseguem identificar alguns direitos e deveres. Não desenvolveram uma noção mais ampla do que significa ser cidadão e do que é a formação cidadã) no 2ºano. No entanto, tal noção está mais apurada com os estudantes do 3ºano; existe pouca percepção de contribuição da vida pessoal, na esfera das relações sociais (2ºM-tec) em relação a outra turma (3ºM-tec).

Ainda há dificuldades em entender o significado do ensino superior pelos estudantes do 2ºM-tec em relação aos estudantes do 3ºM-tec. Notamos que os trechos dos relatos dos estudantes (figuras 2 e 3) materializa os indícios de aprendizagens geográficas em diferentes momentos e níveis de profundidades em relação as contribuições do projeto para a formação cidadã.

3. Considerações Finais

Destacamos que o ensino de Geografia voltado para a formação cidadã é o foco do projeto Nós Propomos!, inclusive já comprovado por mais um uma década de realização em distintos locais da Ibero-américa, por meio da pesquisa, ensino e extensão. No caso do presente trabalho, identificamos e indicando algumas aproximações e afastamentos encontrados entre duas turmas de estudantes (M-tec administração) do projeto na ETEC José Martimiano da Silva, no município de Ribeirão Preto/SP, Brasil. Elementos importantes puderam ser colocados tendo em vista os impactos no projeto na vida pessoal e escolar dos participantes.

Notamos potencia teórica e metodológica do trabalho com turmas distintos níveis no desenvolvimento do projeto por meio do principio da flexibilidade com coleta e análise de *forms*, tendo como publico alvo estudantes do Ensino Médio.

Admitimos que o presente trabalho pode ser entendido como um ensaio para resignificar a importancia da realização de estudos comparativos focados nas aprendizagens de estudantes considerando, inclusive, aprendizagens possibilitadas entre diferentes escolas, turmas e localidades da rede Nós Propomos! Tal aspecto permitirá avancarmos nas investigações e ações do projeto Nós Propomos! e sua plena implementação.

Bibliografia

- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Callai, H. C. (2011). *Educação geográfica: Reflexões e prática*. Editora UNIJUI.
- Carvalho Filho, O. R. (2020). *O ensino de geografia e o estudo do local: O Projeto Nós Propomos! no estado de São Paulo, Brasil* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].
- Carvalho Filho, O. R. (2022). *O ensino de geografia e o estudo do local: O Projeto Nós Propomos! no estado de São Paulo/Brasil*. Atena.
- Carvalho Filho, O. R., Azevedo, T. A. C., Almeida, J. F., Lastória, A. C., & Fernandes, S. A. S. (2019). O grupo de Estudo da Localidade, o GEOFORO, e as ações vinculadas ao Projeto Nós Propomos! In L. A. R. Pizzinato, N. Palacios Mena, & X. M. Souto (Eds.), *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano* (pp. 291-301). Geocrítica, Textos Electrónicos. https://www.ub.edu/geocrit/geoforo_ub_digital_2020.pdf
- Carvalho Filho, O. R., Gengnagel, C. L., Perez, L. G. T., & Carvalho Sobrinho, H. (2022). Projeto Nós Propomos! e o princípio da flexibilidade pedagógica. In F. Santos (Org.), *Geografia no século XXI* (v. 7). Poisson.
- Carvalho Filho, O. R., Gomes, D. L. N., & Lastória, A. C. (2022a). O Projeto Nós Propomos! para a cidadania: Reflexões de algumas contribuições conceituais para a prática do projeto no estado de São Paulo (Brasil). In R. B. Martínez, J. C. Rubior, & N. Alba-Fernández (Eds.), *Repensar el currículo de ciencias sociales: Prácticas para una ciudadanía crítica*. Tirant Humanidades.

- Carvalho Filho, O. R., Lastória, A. C., & Fernandes, S. A. S. (2019). O Projeto Nós Propomos! e o estudo do local: Considerações sobre ações educativas em Ribeirão Preto/SP/Brasil. *Revista da Associação de Professores Portugueses de Geografia – APOGEO*, 1(53/54), 132-148.
- Carvalho Sobrinho, H. (2021). *Educação geográfica e formação cidadã: O Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/Brasil* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/42928/1/2021_HugodeCarvalhoSobrinho.pdf
- Carvalho Sobrinho, H., Carvalho Filho, O. R., & Lastória, A. C. (2021). Os quatro princípios-pilares para uma educação cidadã no século XXI e o Projeto Nós Propomos! *Revista Querubim – Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos nas Áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*, 17.
- Cavalcanti, L. S. (2019). *Pensar pela Geografia: Ensino e relevância social*. C&C Alfa Comunicações.
- Cavalcanti, L. S., & Souza, C. V. (2014). A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18(494), 1-17. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14970>
- Claudino et al. (2019): Geografia, Educação e Cidadania. Editor: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://doi.org/10.33787/CEG20190004>
- Claudino, S. (2019a). Construir uma escola cidadã por meio do Projeto Nós Propomos! Um desafio no espaço ibero-americano. *Revista Sobre Tudo*, 10(2), 33-52. <http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/3881>
- Claudino, S. (2019b). Project We Propose! Building territorial citizenship from school. In J. A. Pineda-Afonso, N. Alba-Fernandez, & E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of research on education for participative citizenship and global prosperity* (pp. 350-382). IGI Global.
- Claudino, S., & Coscurão, R. (2021). Educação geográfica e cidadania: O Projeto Nós Propomos! em Portugal 2019/20. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, 6(11), 7-16. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/46264>
- Claudino, S., & Souto, X. M. (2019). Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa: O caso do Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica. *Revista Signos Geográficos*, 1, 1-16. <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>
- Franco, M. C. (2000). Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, 21(72), 197-230. <https://www.scielo.br/j/es/a/xGMSnNdj7LYCdPrgFNp7C5Q/?lang=pt&format=pdf>
- odríguez-Domenech, M.A. (coord.) Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto ¡Nosotros Proponemos! Cuenca: Edita: Ediciones de la Universidad de

Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.º 30, 2021. ISBN: 978-84-9044-465-8.
http://doi.org/10.18239/atenea_2021.30.00

Pontuschka, N. N., Paganelli, T. I., & Cacete, N. H. (2009). *Para ensinar e aprender geografia*. Cortez.

Rodríguez-Domenech, M.Á. Medium-Sized Cities Facing the Demographic Challenge in Spain's Low-Density Regions through Citizen Participation Projects. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 5303. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095303>

Rodríguez-Domenech, M.A. y Claudino, S. (Coord.) (2018): *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación Geográfica. Ante los desafíos educativos de la sociedad*. Ed. GRAO.

Santos, M. (2004). *O espaço do cidadão*. EDUSP.



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciase de nuestras ofertas semanales

El pensamiento geográfico y su enseñanza en el siglo XXI: Tendencias y perspectivas a través del proyecto de participación ciudadana ¡Nosotros Proponemos! explora cómo la educación geográfica está transformando la forma en que los jóvenes se conectan con su entorno y participan activamente en su comunidad.

Este libro reúne casos inspiradores de Brasil, Portugal, España y México, donde el proyecto ¡Nosotros Proponemos! ha logrado un impacto notable, promoviendo una ciudadanía comprometida y responsable. A través de ejemplos prácticos, los autores muestran cómo la geografía se convierte en una herramienta clave para enfrentar los desafíos del futuro: desde la sostenibilidad hasta la participación social.

Con un enfoque en la innovación educativa y el papel esencial de los docentes, esta obra ofrece una visión fresca y motivadora sobre el poder de la educación geográfica para formar ciudadanos activos y conscientes. Un libro imprescindible para quienes buscan entender cómo la educación puede cambiar el mundo.