

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

**M<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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](http://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](mailto: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 PORTUGAL .....109

*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/BR .....153

*Ana Caroline Tazinasso/Samuel Moraes/Mafalda Nesi Francischett*

ESTUDO DO LUGAR PELA PERSPECTIVA DO PROJETO NÓS PROPOMOS! UNIOESTE/BR/PR/FB .....161

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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E SUSTENTABILIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA CIDADANIA PLANETÁRIA .....173

*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<sup>a</sup> 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>	

# **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](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](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/terrabilis/13924>
- Santos, M., & Silveira, M. L. (2004). *Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Record.

**E**l 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.