



Programa de Pós-Graduação em Geografia

TATIANE RIBEIRO

**O LUGAR GEOGRÁFICO E A PESQUISA ESCOLAR: CAMINHOS PARA A
CIDADANIA TERRITORIAL EM DIÁLOGO COM O NÓS PROPOMOS!**

**CHAPECÓ
JUNHO DE 2022**

TATIANE RIBEIRO

**O LUGAR GEOGRÁFICO E A PESQUISA ESCOLAR: CAMINHOS PARA A
CIDADANIA TERRITORIAL EM DIÁLOGO COM O NÓS PROPOMOS!**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Andreis

CHAPECÓ
JUNHO DE 2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Ribeiro, Tatiane

O LUGAR GEOGRÁFICO E A PESQUISA ESCOLAR:: Caminhos para a cidadania territorial em diálogo com o Nós Propomos! / Tatiane Ribeiro. -- 2022.
159 f.:il.

Orientadora: Doutora Adriana Maria Andreis

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Chapecó, SC; Erechim, RS, 2022.

1. Pesquisa escolar. 2. Lugar Geográfico. 3. Cidadania Territorial. 4. Nós Propomos!. I. Andreis, Adriana Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.


TATIANE RIBEIRO

**O LUGAR GEOGRÁFICO E A PESQUISA ESCOLAR: CAMINHOS PARA A
CIDADANIA TERRITORIAL EM DIÁLOGO COM O NÓS PROPOMOS!**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em 8/7/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Andreis – UFFS
Orientadora

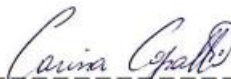


Prof.^a Dr.^a Helena Copetti Callai – UFFS



Sérgio Claudino Loureiro Nunes
Num. de Identificação: 05208936
Data: 2022.07.10 16:37:25+01'00'

Prof. Dr. Sérgio Claudino – UL
Avaliador



Prof.^a Dr.^a Carina Copatti – UFES
Membro externo

A conclusão desta dissertação se resume em dedicação, que foi inspirada ao longo dos anos em cada um dos professores que fizeram parte de minha trajetória escolar e acadêmica, a quem dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada.

A Deus, que me deu suporte e coragem, nas noites que pensava em desistir.

Aos meus pais, pois é graça ao esforço de um agricultor e uma dona de casa, que pude concluir mais esta etapa da minha vida.

Às minhas irmãs, que mesmo enfrentando suas batalhas diárias, se tornaram minha fortaleza.

Às minhas sobrinhas e meu sobrinho, por todo amor e carinho que me deram nos momentos de lazer.

Ao meu noivo, pelo chimarrão, pelos cafés e lanches oferecidos durante a escrita, além de ouvir meus choros e não desistir de mim, mesmo quando eu pensei em desistir. Assim, aproveito dedicar à família dele, que se tornou também a minha.

Aos meus amigos, TODOS, sem citar nomes, para não cometer o equívoco de esquecer algum.

Ao meu amado cachorro Floki, o qual ficava nas minhas longas noites ao meu lado no sofá, me fazendo companhia.

Aos meus alunos de todos esses 10 anos de docência, que me inspiraram a escrever esta dissertação.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, que me acolheu desde 2015 na Graduação, e me deu oportunidades únicas de construção de conhecimento.

À minha banca, que são pessoas que me inspiram: professora Dr^a Carina, professora Dr^a Helena, professor Dr^o Sérgio Claudino e professor Dr^o Willian Simões, por ler atentamente esta pesquisa e contribuir, desde a qualificação, para melhorá-la.

Ao curso de Geografia – Licenciatura e Pós-Graduação –, que, com professores excepcionais, fizeram com que eu construísse meu conhecimento e sentisse vontade de continuar a pesquisar.

Aos grupos de pesquisa e estudo GPTE e Lugar, pelos intensos debates e momentos de descontração.

Aos meus colegas da turma de 2019 do PPGGEO, que sempre me apoiaram quando necessário.

A todos os professores do PPGGEO por todo conhecimento compartilhado.

A todos os participantes da pesquisa empírica, que auxiliaram na construção desta dissertação.

Aos meus colegas e amigos do Sesc escola, que me acolheram quando tudo que eu precisava era de um ombro para desabafar e ter força no outro dia para continuar.

Às minhas colegas de turma, Priscila e Paula por todo apoio durante a escrita.

Às minhas colegas, orientandas da minha orientadora, por todos os momentos compartilhados de conhecimento, risadas e descontração.

Por fim, a uma das mais importantes, minha orientadora Adriana Maria Andreis, por nunca ter desistido de mim e de minha pesquisa, por ter sido minha “musa” inspiradora desde 2016. Sem você, não teria conseguido concluir esta tarefa.

“O mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir” (SANTOS, 2001).

RESUMO

Dedicamo-nos, nessa dissertação, à investigação envolvendo uma questão fundamental à vida escolar: a pesquisa escolar pautada no lugar geográfico e na emancipação cidadã. Buscamos responder à pergunta: Como a pesquisa escolar articulada ao lugar geográfico pode contribuir para a construção da cidadania territorial? O objetivo geral envolve discutir a pesquisa escolar articulada com o lugar geográfico, como caminho para a construção da cidadania territorial, em diálogo com o projeto internacional Nós Propomos!. Metodologicamente, utilizamos percursos de pontos multilaterais de uma rede que avança e se complexifica, como se fossemos caminhar usando algumas trilhas já testadas, em um movimento “hermenêutico dialógico”, articulando a pesquisa bibliográfica, com base em autores da Geografia, do Ensino de Geografia e da Educação, com a pesquisa empírica, realizada por meio de questionários respondidos por professores de universidades e de escolas, e por alunos de escolas, participantes do projeto. Para analisarmos os dados coletados, nos apoiaremos na Análise Textual Discursiva. Organizamos esta dissertação em três partes: a pesquisa com a escola e o Nós Propomos!, o Lugar geográfico e a relação entre os enunciados dos sujeitos e a emancipação cidadã. A dissertação permite apontar que a pesquisa precisa ser provocada arbitrariamente e em relações com o lugar de vida dos sujeitos, e que isso deve ser pautado em critérios de rigorosidade, pois quando os alunos não são provocados e incentivados, restringem-se a reiterar práticas de repetições de informações. A proposta de investigar o lugar, buscando respostas aos seus problemas e propondo estratégias de intervenção, é um caminho potente à construção da cidadania territorial.

Palavras-chave: Pesquisa escolar; lugar geográfico; cidadania territorial; Nós Propomos!.

ABSTRACT

In this dissertation, we dedicate ourselves to the investigation involving a fundamental issue to school life: school research based on the geographical place and the citizen emancipation. We seek to answer the question: How can school research articulated to the geographical place contribute to the construction of territorial citizenship? The general objective involves discussing school research articulated to the geographical place, as a way to build territorial citizenship, in dialogue with the international project Nós Propomos! Methodologically, we used paths of multilateral points of a network that advances and complexifies itself, as if we were walking using some already tested tracks, in a "dialogical hermeneutic" movement, articulating the bibliographical research, based on authors of Geography, Geography Teaching and Education, with the empirical research, carried out through questionnaires answered by university and school teachers, and by school students, participants of the project. To analyze the data collected, we will rely on Textual Discourse Analysis. We organized this dissertation in three parts: the research with the school and Nós Propomos!, the Geographic Place and the relation between the subjects' statements and the citizen emancipation. The dissertation allows pointing out that the research needs to be provoked arbitrarily and in relations with the place of life of the subjects, and that this should be guided by rigorous criteria, because when students are not provoked and encouraged, they are restricted to reiterate practices of information repetition. The proposal to investigate the place, seeking answers to its problems and proposing intervention strategies, is a powerful way to build territorial citizenship.

Keywords: School research; place; territorial citizenship; Nós Propomos!.

RESUMEN

Nos dedicamos, en esta disertación, a la investigación de una cuestión fundamental para la vida escolar: la investigación escolar basada en el lugar geográfico y la emancipación ciudadana. Buscamos responder a la pregunta: ¿Cómo puede contribuir la investigación escolar articulada al lugar geográfico a la construcción de la ciudadanía territorial? El objetivo general consiste en discutir la investigación escolar articulada al lugar geográfico, como vía para la construcción de la ciudadanía territorial, en diálogo con el proyecto internacional ¡Proponemos! Metodológicamente, utilizamos caminos de puntos multilaterales de una red que avanza y se complejiza, como si camináramos por unos senderos ya probados, en un movimiento "hermenéutico dialógico", articulando la investigación bibliográfica, basada en autores de Geografía, Enseñanza de la Geografía y Educación, con la investigación empírica, realizada a través de cuestionarios respondidos por profesores de universidades y escuelas, y por alumnos de escuelas, participantes del proyecto. Para analizar los datos recogidos, nos basaremos en el Análisis Textual del Discurso. Organizamos esta disertación en tres partes: la investigación con la escuela y los Nós Propomos!, el Lugar Geográfico y la relación entre las declaraciones de los sujetos y la emancipación ciudadana. La disertación permite señalar que la investigación necesita ser provocada arbitrariamente y en relaciones con el lugar de vida de los sujetos, y que ésta debe ser guiada en criterios de rigurosidad, pues cuando los alumnos no son provocados y estimulados, se limitan a reiterar prácticas de repetición de información. La propuesta de investigar el lugar, buscando respuestas a sus problemas y proponiendo estrategias de intervención, es una poderosa forma de construir ciudadanía territorial.

Palabras clave: Investigación escolar; lugar; ciudadanía territorial; Nós Propomos!.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Rede internacional Nós Propomos!	30
Figura 2 – Princípios do Nós Propomos!	37
Figura 3 – Eixos de ações comuns no Nós Propomos!	44
Figura 4 – Singularidades relacionais entre educação geográfica e ensino de Geografia	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sintetização de respostas do Coordenador internacional (CG) do projeto Nós Propomos!	76
Tabela 2 – Sintetização de respostas dos Coordenadores Pesquisadores de Universidade(PU) que atuam no Nós Propomos!	77
Tabela 3 – Sintetização de respostas dos Professores de Educação Básica (PE) que atuam no Nós Propomos!	79
Tabela 4 – Sintetização das respostas dos alunos (AE) participantes	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições participantes do Projeto Nós Propomos! por Estado da Federação do Brasil, 2021	34
Quadro 2 – Etapas de estudo das entrevistas realizadas na modalidade de ATD	73
Quadro 3 – Perguntas realizadas no questionário online	74
Quadro 4 – Aspectos relevantes à pesquisa	99
Quadro 5 – Questionamentos para o momento do campo	100

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização dos países membros do projeto Nós Propomos!	32
Mapa 2 – Localização das cidades que desenvolvem o Nós Propomos! no Brasil	35

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE	Alunos de Educação Básica
ATD	Análise Textual Discursiva
CG	Coordenador Internacional do Nós Propomos!
EB	Educação Básica
NP	Nós Propomos!
PE	Professores de Educação Básica
PU	Professores de Universidades
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
PPGCEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia

Sumário

1 INTRODUÇÃO	18
2 O PROJETO NÓS PROPOMOS! E A PESQUISA ESCOLAR	27
2.1 UMA REDE INTERNACIONAL	27
2.1.1 Pressupostos do projeto Nós Propomos!	36
2.1.2 Eixos de ação comuns no Nós Propomos!	43
2.2 PERSPECTIVAS DA PESQUISA ESCOLAR.....	48
2.2.1 O que é pesquisar?	49
2.2.1.1 Rigoriedade na pesquisa escolar	52
2.2.2 O princípio da pesquisa no Projeto Nós Propomos! e a cidadania territorial	57
3 O LUGAR GEOGRÁFICO E A PESQUISA ESCOLAR	64
3.1 O QUE É O LUGAR GEOGRÁFICO?	65
3.1.1 O lugar geográfico no ensino de Geografia	69
3.2 COM A PALAVRA, OS PARTICIPANTES DO PROJETO NÓS PROPOMOS! NA INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA	71
3.2.1 Metodologia dos diálogos com os envolvidos no projeto	71
3.3.1.1 Coordenador geral e coordenadores universitários.....	76
3.3.1.2 Professores de escolas	79
3.3.1.3 Alunos das escolas.....	82
4 A PESQUISA ESCOLAR E A EMANCIPAÇÃO CIDADÃ	86
4.1 EMANCIPAÇÃO CIDADÃ E OS PROCESSOS DE CIDADANIA TERRITORIAL EM CONSTRUÇÃO	86
4.1.1 As categorias que nascem da pesquisa	90
4.2 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA ESCOLA.....	94
4.2.1 Desafios e possibilidades da pesquisa escolar: o trabalho de campo	98
4.2.1.1 Apontamentos contributivos para qualificar o trabalho de campo na escola .	99
4.2.1.2 Articulando a rede multiescalar do Nós propomos!	105
CONCLUSÃO.....	109
REFERÊNCIAS.....	112

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação envolver uma pesquisa para buscar resposta a um problema de pesquisa, que se encontra com a realização de um sonho pessoal, de uma menina de uma pequena cidade do Rio Grande do Sul, filha de dona de casa e de agricultor, que um dia sonhou em fazer uma faculdade e um Mestrado, mesmo com os empecilhos impostos pela vida. Ser professora sempre foi um objetivo de vida. Lembro-me de rabiscar as portas do guarda-roupa e ensinar minhas bonecas com os livros que ganhava na época da escola. Quando cresci, optei por fazer o curso normal, que, apesar de ser trilhado com algumas dificuldades, me mostrou que era na educação que eu queria atuar.

Após a formatura no Ensino Médio, decidi pelo curso de licenciatura em Geografia e, assim, mais um passo no caminho da qualificação na área da educação estava sendo trilhado. O encanto pela área educacional chamou minha atenção mais uma vez, mediante a pesquisa que resultou em uma monografia sobre as possibilidades metodológicas para a educação geográfica. Após a formação na Graduação, veio o ingresso no Mestrado em Geografia, com a decisão por continuar pesquisando na área da educação. Assim, a presente pesquisa é resultado de mais uma vez não desistir e lutar por um sonho e por um compromisso com a escola. Neste sonho, junto com minha orientadora, investigamos o processo que envolve a importância de pesquisar o lugar geográfico na escola.

A pesquisa aqui apresentada é também uma preocupação e compromisso com a construção de conhecimentos geográficos. Para isto, trazemos alguns comentários sobre como a Geografia foi inserida ao currículo escolar: a disciplina foi instituída no ano de 1837, no Decreto de 2 de dezembro de 1837, expedido pela Regência interna, que criou o Imperial Colégio de Pedro II, no Estado do Rio de Janeiro. O referido colégio, além de ser um estabelecimento de ensino secundário, objetivava ser um paradigma educacional, no propósito de servir de exemplo para futuras escolas a serem criadas no território brasileiro (CAVALCANTI, 1998). Neste momento da história do país, de acordo com Cavalcanti (1998), a Geografia escolar seguia o modelo francês, e tinha como objetivo formar cidadãos seguindo uma ideologia nacionalista e patriota.

Na década de 20 do século 20, houve profundas mudanças na Geografia escolar brasileira. Segundo Rocha (1996), foi nesta década que começou a ser

modificado o modelo da geografia escolar francesa, que era caracterizada pela descrição. Havia um questionamento acerca do repensar a educação no Brasil, porém, foi somente no final do século 20 que a concepção de Geografia como descritiva e empirista, na escola brasileira começou a perder forças. Os encontros da Associação de Geógrafos do Brasil (AGB) contribuíram para essa renovação do ensino de Geografia, que foi ampliado a partir dos anos 80 com o movimento de redemocratização do Brasil. Cavalcanti (1998, p. 20) aponta que essas reformulações no ensino de Geografia trouxeram elementos importantes para análise do espaço como totalidade:

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nesta perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino de Geografia, assim, não deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte deles). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições.

Conforme ressalta a autora, a Geografia que se preocupava com a conscientização e criticidade do pensamento ganhou forças no final do século 20 e passou a ser denominada Geografia crítica, se solidificando cada vez mais no meio acadêmico e sendo firmado nas escolas. Assim, essa disciplina passou a priorizar a transformação do espaço geográfico e de sua produção, levando em consideração uma perspectiva política e crítica, favorecendo a realidade (MOREIRA, 1988).

Esses percursos da ciência geografia, referidos pelos estudiosos, articulados aos percursos de ensino escolar, vão contribuindo, no decorrer dos anos, para a construção de fortes marcas de uma geografia informativa e descritiva, que, em boa medida, servem ao reforço da naturalização e da mensuração do espaço, como processo teórico e metodológico da área e no ensino na universidade e na escola. Esse problema histórico dialoga com esta pesquisa de Mestrado, pois consideramos essas marcas para buscar respostas à pergunta da pesquisa: Como a pesquisa escolar pode contribuir para a construção da cidadania territorial? E o objetivo geral caminha na direção de discutir a pesquisa escolar articulada com o lugar geográfico, como caminho para a construção da cidadania territorial, em diálogo com o projeto internacional Nós Propomos!

Atualmente, há diversos pesquisadores que estudam a Geografia escolar. Concordamos com Callai (2009, p. 219), quando propõe que esta disciplina possibilita o aluno:

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. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo.

Conforme a autora, a Geografia, no âmbito escolar, pode auxiliar na reflexão e compreensão das relações existentes no espaço geográfico, que é o lugar de vida das pessoas. Assim, essa pesquisa é contributiva também no sentido de pensar em práticas na sala de aula, que levem os alunos a refletir, em diálogo com o lugar em que vivem e sobre as mudanças nele em acontecimento, bem como sobre seus desafios. Saviani (1980) propõe que o ser humano não é um ser passivo, mas, sim, um ser que reage diante do seu meio natural, aceitando, rejeitando ou transformando seu espaço. Esta pesquisa reflete, neste sentido, sobre a importância de contribuir para o aluno ser um cidadão socialmente consciente e participativo.

A escola e a Geografia podem possibilitar ao aluno condições que o capacitem a compreender a realidade em que ele vive, para que possa tomar decisões neste meio. Isto propicia ao aluno aprender a não ficar somente na observação, mas, também, a analisar e refletir de maneira criteriosa, interpretando suas experiências cotidianas, levando em consideração o seu contexto sócio-político-econômico. Concomitantemente, abrindo possibilidades de se envolver no lugar e, neste âmbito e desde este âmbito, contribuir efetivamente com alternativas para o território. Isso tem relação com a proposta de cidadania territorial, discutida por Claudino (2016), noção que destacaremos mais fortemente no Capítulo 1.

Ao encontro desse processo de aprender em diálogo com o espaço geográfico, é importante que o processo de pesquisar, no âmbito escolar (mas não apenas neste), venha como forma de auxiliar na descoberta do seu lugar em relações com o mundo, por meio dos conceitos e conhecimentos escolares. É imprescindível, portanto, que se realize a pesquisa em diálogo com o lugar geográfico, visto que esta é uma oportunidade de construir capacidades emancipatórias, pois é o âmbito no qual habitam possibilidades de compreensão do

mundo. Isso se justifica porque a conexão com a “arquitetônica espacial” dos sujeitos, analisada por Andreis (2014) tem relação com as aprendizagens que são por ele construídas.

Pesquisar é fundamental, pois é um processo que permite a construção da autonomia e que serve como dispositivo de enfrentamento da massificação, com vistas à educação e à conscientização dos sujeitos, como refere Freire (1987), ao debater a educação como prática da liberdade. Ao encontro dessa perspectiva, Marques (2006) debate o método de investigar em diálogo com o ler e o escrever enquanto princípios da pesquisa.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, pautamo-nos no método qualitativo, que compreende, segundo Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa que explora características de indivíduos e de espaços que não podem ser facilmente descritas por meio de números. Entendemos, assim, que os dados coletados na pesquisa são analisados em uma perspectiva qualitativa, e são interpretados pelo pesquisador atribuindo visibilidade às discussões que levem em consideração as relações entre o contexto envolvido e servindo as métricas para a análise dos mesmos, e não como verdades em si mesmas.

Envolve, portanto, contribuição social e acadêmica e pressupostos que compreendem a relação entre a realidade e a ciência. A contribuição acadêmica tem relação com os avanços do debate sobre Geografia e educação, além da compreensão de pressupostos relacionados à pesquisa escolar e seus objetivos. A contribuição social, como já apontado, envolve a possibilidade de a pesquisa desenvolvida servir como apoio aos professores e às escolas de Educação Básica, nas suas interações concretas, auxiliando no questionamento das possibilidades de mudar o mundo, de uma forma crítica e consciente. Para o desenvolvimento desse complexo em pesquisa, buscamos apoio em obras de pesquisadores, principalmente da Geografia, do Ensino de Geografia e da Educação. Em diálogo com essas sustentações de caráter mais geral, compreende uma pesquisa bibliográfica e empírica.

A pesquisa empírica exige deixarmos claro o percurso, por envolver diálogo com a Educação Básica, o qual é realizado no âmbito do projeto Nós Propomos!, baseado em princípios do projeto internacional coordenado por Portugal e que está em atividade em diversos países. Compreende possibilidades de aproximação entre a escola e a universidade, oportunizando um diálogo entre as relações espaço-

temporais concretas do lugar e os conhecimentos, por meio do processo de pesquisar, envolvendo os sujeitos escolares em diálogo com os sujeitos da universidade.

Inicialmente, a coleta de dados seria realizada de forma presencial, na cidade de Chapecó/SC, utilizando como metodologia o projeto Nós Propomos!, a conversa espontânea e o diálogo focal. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado pelo CAEE nº 27219619.2.0000.5564, em 2 de setembro de 2020. Após o início do isolamento social, causado pela Covid-19¹, houve a necessidade de mudanças e alterações. Assim, optamos por realizar questionários abertos e estruturados, utilizando a plataforma do *Google Formulários* com participantes do Nós Propomos!, mas abrangendo o público de professores, alunos e coordenadores de todos os países participantes. Deste modo, submetemos novamente ao CEP um novo projeto com a metodologia atualizada, o qual foi aprovado no dia 28/8/2020, sob o número do CAEE 27219619.2.0000.5564. Após a aprovação, iniciamos o envio dos questionários, entre os meses de novembro/2020 e fevereiro/2021, para professores coordenadores do projeto nas universidades, e para professores e alunos de escola participantes do mesmo. Para isso, utilizamos o *Google Formulários*, ferramenta que oferece suporte para a criação de formulários personalizados de uma maneira prática. Segundo Mota (2019), esse tipo de instrumento possui uma facilidade em relação à distribuição da pesquisa para os entrevistados e armazenamento de dados para posterior análise, pois, após a coleta de dados, a ferramenta desenvolvida pelo Google disponibiliza a apresentação dos dados em gráficos. Os dados em questão foram analisados pensando na perspectiva de entender as contribuições do projeto na aprendizagem do processo de pesquisar com a escola e em diálogo com lugar, implicando, também, a capacidade de ensino da intervenção do lugar.

Para o estudo dos dados empíricos obtidos na dissertação, apoiamo-nos na análise textual discursiva (ATD), que é uma metodologia utilizada para o estudo dos fenômenos investigados pelo pesquisador, em busca da compreensão dos objetivos

¹ Covid-19 é a sigla para Coronavírus, que, de acordo com Macedo, Ornellas e Bomfim (2020, p. 2), é “uma família de vírus que causam infecções respiratórias”. Os primeiros casos foram identificados em 31 de dezembro de 2019, em Wyhan, na China. Pelo alto contágio e gravidade, foi decretada uma pandemia desse novo agente, em nível mundial (no caso do Brasil, o primeiro caso foi detectado no dia 26/2/2020, e a pandemia decretada em 11/3/2020, em concomitância com um alerta de distanciamento social).

delineados na pesquisa. É definida pelos autores Moraes e Galiuzzi (2016), a partir da análise de dados qualitativos, a qual possibilita trabalhar as informações para produzir novas compreensões, reconstruindo os conhecimentos que já existem sobre o tema pesquisado.

A seguir, explicamos sobre as partes da pesquisa que compõem esta dissertação, em diálogo com as ideias e referenciais que a constituem. Nesse sentido, para o debate acerca da força revolucionária do pesquisar, considerando a força do lugar geográfico, organizamos o texto em três partes. Na primeira, discutimos a pesquisa com a escola e o projeto Nós Propomos!; na segunda, argumentamos sobre o lugar geográfico em relação com a pesquisa, trazendo os dados empíricos; e, na terceira parte, dialogamos sobre a pesquisa escolar e a emancipação cidadã.

A primeira parte de nossa dissertação envolve a relação da pesquisa com a escola e o Nós Propomos!. Este projeto, idealizado pela Universidade de Lisboa, em Portugal, é atualmente coordenado pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (Igot), e tem como objetivo a promoção da cidadania territorial por meio da mobilização de alunos para que estes percebam os problemas de seu lugar. São realizados pesquisas e estudos de caso, para a identificação dos problemas e busca por resoluções dos mesmos; ao mesmo tempo, é promovida a parceria entre universidades, escolas e outras entidades públicas e privadas.

A pesquisa com a escola, desenvolvida por meio do Nós Propomos! permite o desenvolvimento de um questionamento criativo, reconstrutivo e sistemático na busca de uma educação emancipatória. De acordo com Demo (2000), isto pode formar indivíduos capazes de criticar, de forma consciente e construtiva, intervindo, assim, na realidade que vivem. Nesse contexto da educação, a pesquisa pode ser pensada como prática educativa, como modo de evitar a alienação e enquanto possibilidade para a produção e construção de conhecimentos que buscam a liberdade de pensar. Paulo Freire (2003, p. 32) nos provoca, afirmando que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”; cabe ao professor, portanto, o compromisso de oportunizar e respeitar o conhecimento que os alunos foram adquirindo ao longo de sua história, estimulando-os a descobrir mais. Este processo compreende instigar a imaginação, questionar, observar, elaborar hipóteses, experimentar posicionamentos e propor argumentos.

É necessário, portanto, refletir sobre a prática da pesquisa como meio de investigação do lugar geográfico e como possibilidade da construção de conhecimento. Freire (2001, p. 52) destaca que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção e construção”. Nesse sentido, incentivar o ato de pesquisar para a constituição de sujeitos de sua própria história, é fundamental na escola. A pesquisa contribui com a possibilidade de descobrir um lugar diferente, questões diferentes e significados diferentes. Assim, buscamos entender a configuração e os processos implicados no projeto Nós Propomos!, com o propósito de refletir possibilidades e desafios da pesquisa do lugar geográfico escolar como caminho para a construção da cidadania territorial. A pergunta que suscitamos neste capítulo é: Como são organizadas as possibilidades de pesquisa com a escola e na escola no projeto Nós Propomos!?

Na segunda parte, perseguimos a pergunta: Por que afirmar o lugar como geográfico, e como isso vem sendo discutido em relação com a pesquisa escolar? O objetivo é debater a noção de lugar na perspectiva geográfica, seus entendimentos e importância, dialogando com os movimentos desenvolvidos no “Nós Propomos!”, para estudar sua relação com a pesquisa escolar.

Para isso, trazemos o debate que compreende o lugar geográfico e a pesquisa em geografia. Para este percurso, usaremos, fundamentalmente, os estudos de Massey (2006, 2008, 2012), que propõem que o espaço, como algo interligado com o tempo, está em constante transformação. Para a autora, o espaço não é algo estático nem neutro, ou uma entidade gélida e imóvel, mas, é múltiplo e coetâneo, é algo aberto. Segundo a autora (2008, p. 32), “o espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros”, ou seja, o espaço geográfico é múltiplo, relacional e sempre em transformação.

O lugar, que compõe o espaço geográfico, enquanto especificidade que se organiza em um âmbito e local, é uma discussão importante. Sobre isso, Callai (2000, p. 107) propõe, especialmente, que “em um tempo que se fala tanto em globalização, a questão do lugar assume contornos importantes, pois, é em lugares determinados, específicos, que este processo se concretiza”. Aqui se revela um diálogo possível (imaginado) entre Massey e Callai. O lugar, assim como Massey aborda na conceituação de espaço geográfico, possui aspectos culturais e históricos únicos, que

implicam singularidade geográfica e identidade individual, onde, segundo Callai, os processos de globalização se realizam (nos lugares singulares).

De fato, o conceito de lugar passa por diferentes concepções, ligado principalmente à ideia de identificação e significação. Por isso, essa abordagem de lugar geográfico tem destaque na pesquisa, por compreender o âmbito da realidade do lugar dos sujeitos, ao do espaço em que eles vivem, constroem, criam relações, afeto e percepções que transformam o território. Segundo Massey (2006, p. 49), “a Geografia pode ajudar aos jovens explorarem a contestada natureza do mundo”; isto é, a Geografia pode oportunizar o ato de pensar geograficamente sobre o lugar e as interações que nele ocorrem e que são produtoras do espaço geográfico. Repensar sobre concepções corriqueiras é, igualmente, um movimento importante que o estudo do lugar permite, por conter aspectos e elementos aos quais os sujeitos se sentem pertencentes. No capítulo dois, apresentamos também a pesquisa empírica, envolvida em diálogo com o projeto internacional Nós Propomos!, onde trazemos quadros com a sintetização das respostas dos participantes e realizamos a ATD.

Na sequência, na terceira parte desta dissertação, trazemos ao debate a educação geográfica e a emancipação cidadã. Para isso, buscamos entender a relevância da pesquisa escolar, articulada ao lugar geográfico, em diálogo com o Nós Propomos!, para vislumbrar caminhos na construção da cidadania territorial. Além disso, objetivamos responder à pergunta: Qual a relevância do lugar geográfico no processo de pesquisa escolar?

A educação geográfica implica a aprendizagem de conceitos e conhecimentos para a compreensão do mundo. Por isso, vem ao encontro desta percepção o fato de que o mundo é constituído de diferentes formas e deve ser repensado a todo o momento, por estar em constante transformação, sendo necessário reposicionar suas afirmativas. A educação geográfica, portanto, envolve compreender toda essa produção espaço-temporal protagonizada pelos sujeitos. Nesse viés, ser educado geograficamente e ensinar a se educar geograficamente tem relação com os saberes e fazeres escolares.

Em outra pesquisa que realizamos, no trabalho de conclusão de curso (2019), desenvolvemos a ideia de educação geográfica, onde educar geograficamente envolve compreender e ensinar conceitos e conhecimentos, comparando na imaginação geográfica, num processo que coimplica o concebido, o percebido e o vivido como articuladores fundamentais dos sujeitos para as suas aprendizagens. Esse movimento

tem relação com o lugar geográfico e, respectivamente, do espaço geográfico com o todo, buscando a emancipação intelectual, num processo que envolve o enfrentamento da alienação. Esta questão é discutida por Gramsci (2000) e Frigotto (1994), entre outros autores, e se define pelo enfoque na consciência cidadã, vinculada à vida do lugar como elo para a compreensão do mundo, investindo na capacidade de autoria dos sujeitos. Esses pressupostos, permeados pela abertura e liberdade de pensar e dialogar, compõem o respeito à cidadania, construída em relação ao espaço geográfico, portanto, implicada às relações territoriais.

2 O PROJETO NÓS PROPOMOS! E A PESQUISA ESCOLAR

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p. 30).

Escola é lugar de encontro, senão de todos, pelo menos, de quase todos os sujeitos que vêm ao mundo. Neste lugar, se confroencontram² realidades singulares. Ao encontro da assertiva de Freire (1979), no que se refere ao considerarmos as singularidades dos sujeitos e de seus lugares, abrimos caminhos para oferecer dispositivos para a construção da sua cidadania e para a transformação, implicada ao lugar e a todos os outros lugares do mundo. Assim, cada um pode compreender o mundo a partir do que vive e de suas perspectivas.

O projeto Nós Propomos!, se encontra nesta relação de compreensão do mundo, levando em consideração a realidade dos alunos, e é à compreensão deste projeto que nos dedicamos neste primeiro capítulo. Para tal, o mesmo está organizado em partes: na primeira, é realizado o debate sobre os pressupostos e eixos envolvidos; na segunda, a argumentação a respeito da pesquisa escolar e as contribuições da Geografia; e, por fim, é feita a discussão sobre os aspectos do princípio da pesquisa que constitui parte do projeto.

Nosso objetivo, neste primeiro capítulo, é entender a configuração e os processos implicados ao projeto Nós Propomos!, para refletir possibilidades e desafios da pesquisa do lugar geográfico escolar como caminho à construção da cidadania territorial, o que compreende responder à pergunta: Como são organizadas as possibilidades de pesquisa com a escola e na escola no projeto Nós Propomos!?

2.1 UMA REDE INTERNACIONAL

A Geografia, como ciência e como disciplina escolar, envolve diferentes conceitos, compreendidos também como categorias de análise, os quais são indispensáveis para seu estudo. Alguns conceitos são mais antigos, como aponta

² Confroencontro é um termo cunhado por Andreis (2014), para configurar o entendimento da sempre presença de confronto em todo encontro (confro + encontro), argumentado como processo inerente à perspectiva dialógica.

Andrade (1987), os povos da pré-história já faziam o desenvolvimento de conhecimentos que poderiam ser considerados geográficos. Outros, porém são mais recentes, que surgiram diante da complexidade da nossa sociedade atual. Neste item, apresentamos aspectos da estrutura organizacional da rede internacional envolvida no Nós Propomos!, debatendo dois conceitos fundamentais para a Geografia: redes e escalas.

A rede é um conceito que vem ganhando força ao longo dos anos na Geografia. De acordo com Andreis e Toso (2014, p. 3),

As redes são composições de tramas em dois sentidos: primeiro, porque são um movimento dotado de intencionalidade, e segundo, porque se constituem como elos propositados, preocupados em acentuar o tensionamento de alguma questão. Compreendem urdiduras de relações de entrecruzamento, as vinculações concretas e abstratas, visíveis e invisíveis, são permanentemente atualizadas.

Compreendemos, assim, que as redes são conexões, como “um conjunto de nós interconectados” (CASTELLS, 1999, p. 497), onde os nós podem ser interpretados como pontos de ligações no mundo atual, por exemplo, a internet. É por meio das redes que se dinamizam os fluxos. Santos (1996), nesse sentido, corrobora com essa conceituação, definindo a rede como um conjunto de lugares conectados entre si, dividindo-a ainda em duas vertentes: a primeira, quanto a sua materialidade – forma e infraestrutura –, que viabiliza a locomoção da matéria e da comunicação; a segunda, que diz respeito à essência, ao seu conteúdo, a qual envolve relações sociais de pessoas e mensagens. O projeto Nós Propomos! envolve esse complexo de intencionalidade e foco proposto por Andreis e Toso (2014), bem como vincula os nós, compreendidos como lugares e entes institucionais, comentados por Castells (1999). Efetivamente, realiza-se, como aponta Santos (1996), por relações concretas entre estruturas e pessoas que dialogam entre si.

Ao mesmo tempo que as redes interligam os diferentes espaços, as escalas também são interligadas entre si, uma vez que servem para compreender o espaço geográfico. Paralelo a isto, é indispensável que haja um entendimento da articulação entre as diferentes escalas, para que possamos ter uma melhor compreensão de cada fenômeno. Para tanto, não podemos pensar na escala somente relacionada à cartografia, visto que, de acordo com Castro (2000, p. 133), a escala é um “artifício analítico que dá visibilidade ao real”. Assim, ela não envolve apenas números e

quantidades, mas também qualidade do que está sendo analisado. Correa (2007) propõe ainda uma subdivisão na categorização da escala espacial, relacionando-a com sua área de abrangência e nível hierárquico em local, regional, nacional e global. Sendo assim, os nós da rede Nós Propomos! estão interligados em diferentes escalas de abrangência, como a seguir trazemos.

Enquanto rede, o Nós Propomos! tem sede central no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (Igot), na Universidade de Lisboa (UL), em Portugal, e interliga diferentes lugares do mundo por meio de ações no âmbito educacional, na área da educação geográfica, em diferentes escalas, países, províncias ou estados e municípios. Ao considerarmos a proposição de Corrêa (2007), e entrecruzar com o Nós Propomos!, enquanto escala local, o projeto realiza o estudo de caso em específico com os alunos. Em escala regional e nacional, envolve diferentes regiões dentro de um mesmo país, realizando seminários e outros encontros para a socialização das atividades. E, em escala global, por ser uma rede de países que o integram.

Esse complexo de uma rede multiescalar em relações multilaterais, o Nós Propomos!, foi idealizado pelo professor e pesquisador Sergio Claudino, entre os anos de 2011 e 2012, e surgiu a partir da preocupação de provocar interações entre universidade e escola, no sentido de construir laços para que as pessoas se sintam parte da sociedade em que vivem (CLAUDINO, 2018). Tem como ideia principal “dinamizar a realização dos estudos de casos” (CLAUDINO, 2016, p. 138), para que alunos e professores da escola, juntamente com a universidade, desenvolvam em conjunto um estudo de caso, uma vez que este tipo de trabalho, muitas vezes, não aparece no currículo escolar.

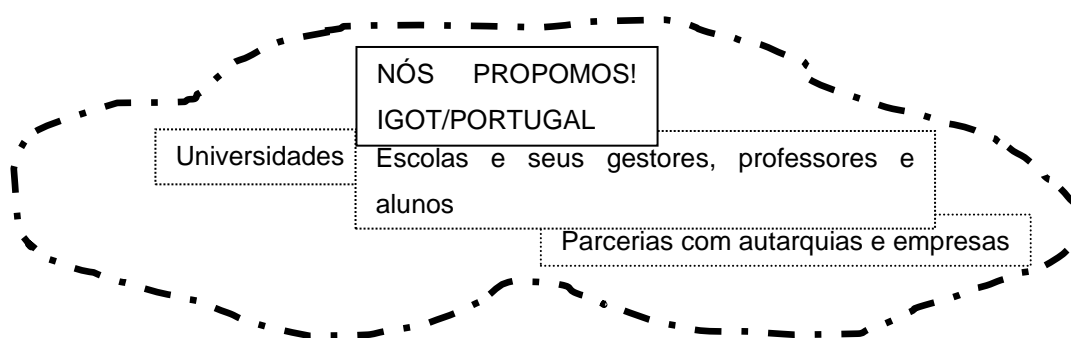
O objetivo central do projeto, nas palavras do autor, é: “responder a uma situação concreta, em que é obrigatório mobilizar e fazer um referido estudo de caso, preferencialmente sobre os problemas locais” (CLAUDINO, 2016, p. 139). O projeto objetiva, então, estimular os alunos para, a partir do estudo de caso, pensarem no local, identificarem e proporem sugestões de intervenção na realidade. Assim, abrem-se possibilidades de, concomitantemente, entender o lugar como parte do mundo e, com estes, os âmbitos local e global, sentirem-se comprometidos.

Em relação ao número de participantes, são mais de 50 escolas e 40 universidades, além de milhares de professores e alunos na região ibero-americana,

em dados estimados, conforme aponta o autor: “O projeto surge com uma clara vocação ibero-americano. Sendo difícil possuir uma estimativa mais rigorosa do total de participantes” (CLAUDINO, 2019, p. 8).

Para alcançar o objetivo central, possui sustentação teórico-metodológica articulada com a investigação do lugar geográfico. Para melhor entender o processo da rede multiescalar, trazemos uma figura, elaborada para expressar o complexo relacional, o qual ocorre em diálogo entre a universidade (Graduação e Pós-Graduação) e as escolas de Ensino Fundamental e Médio, que podem reverberar em parcerias com autarquias e empresas.

Figura 1 – Rede internacional Nós Propomos!



Fonte: elaborado pela autora (2021)

A Figura 1 nos mostra que são envolvidas escolas, universidades e empresas públicas e privadas de um município ou região, encadeando movimentos, especialmente do poder público do lugar e região, por se entender que essas instituições possuem importante papel na produção do espaço geográfico. Como apresentado na figura, o IGOT, em destaque, coordena os projetos desenvolvidos nos diferentes países. As universidades, por sua vez, oferecem elementos teóricos e metodológicos para configurar e realizar um processo de orientação dos diferentes diálogos entre professores e alunos da Educação Básica. A ideia é que estes diálogos na escola promovam, também, interlocuções entre os conceitos e conteúdos estudados, por meio das atividades de estudo e pesquisa acerca de problemas da realidade do lugar. Nessa interlocução, estão envolvidas relações que compreendem o espaço-tempo do local no qual o projeto se efetiva.

A escola, por sua vez, é como se fosse um “palco”, no qual os alunos também são autores e não meros coadjuvantes da organização espacial geográfica, pois é nela que se desenvolve efetivamente a interação. Cada escola tem uma certa liberdade para desenvolver o projeto de sua maneira, mas a essencialidade do Nós propomos! se preserva por meio do respeito aos princípios. O que deve ser garantido, em conformidade com Claudino (2019), é a ideia do olhar para os problemas e a apresentação das propostas de intervenção na realidade local.

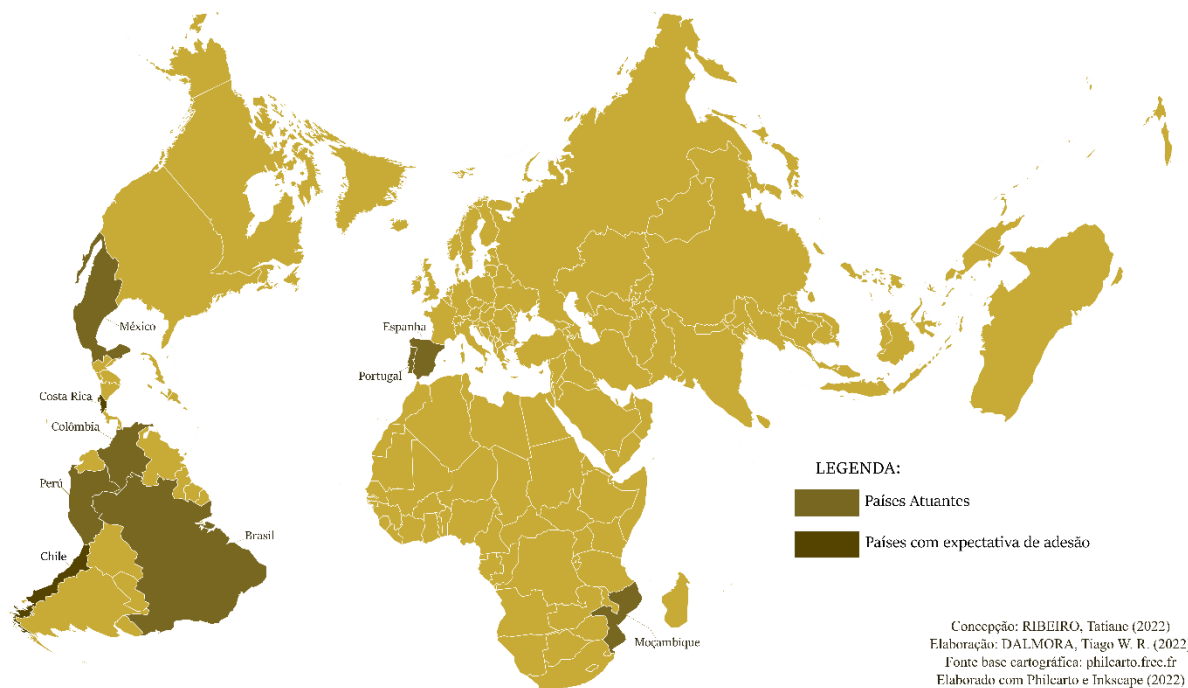
Há, ainda, a partir da demanda surgida no projeto, a participação de outros órgãos públicos e privados no desenvolvimento do Nós Propomos!. Como exemplo, as chamadas autarquias, que de acordo com a constituição da República Portuguesa, são “pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos e que visam a prossecução de interesses próprios das populações respetivas” (PORTUGAL, artigo 235º), entre as quais podemos citar a câmara municipal e a assembleia municipal. Sempre que há possibilidade, essas autarquias se reúnem com os alunos para debater estratégias de ação, inclusive, considerando o plano diretor do município, aproximando assim, o poder local e a escola.

Na matriz do projeto, estão propostas também parcerias com outras instituições de âmbito mais geral em cada país, como o Ministério da Educação e da Cultura, entre outros, mas isso depende dos problemas que são levantados pelos alunos. A parceria com outras instituições pode servir também apenas como modo de consulta, e, neste caso, não há uma necessidade (por mais que possa ser mais interessante) de algum membro da prefeitura (ou órgão competente) se deslocar até a escola (ou os alunos irem até eles). Estas consultas podem ser realizadas de maneira *on-line* nos portais disponíveis, ou ainda em documentos, caso a escola possua esse acervo em sua biblioteca.

É, portanto, por meio destas conexões entre escola, universidade e parcerias, se desenvolve o Nós Propomos!, levando em consideração as especificidades dos movimentos locais. O projeto vem se expandido nos últimos anos para outros continentes: no Brasil, desde 2014 (o qual possui grande abrangência), Espanha (2016/2017), Colômbia (2018), Peru (2018), Moçambique (2017/2018) e México (2018/2019), estando em processo de implementação no Chile e na Costa Rica conforme pode ser observado no Mapa 1, a seguir.

Mapa 1 – Localização dos países membros do projeto Nós Propomos!

LOCALIZAÇÃO DOS PAÍSES MEMBROS DO PROJETO NÓS PROPOMOS!



Fonte: Dalmora (2022), com base em Sobrinho (2021).

Conforme pode ser observado no mapa 1, os continentes envolvidos são o Americano (Brasil, Peru, Colômbia, México e Chile e Costa Rica), o Africano (Moçambique) e o Europeu (Espanha e Portugal). Em relação a cada país e às respectivas universidades e escolas participantes, procura-se respeitar as especificidades, como aponta Claudino (2019, p. 96): “Há diferenças nítidas entre países e dentro dos países”. Cabe destacar que, mesmo dentro de um país, há diferenças no desenvolvimento do projeto, o que não é uma preocupação. Neste sentido, Claudino (2019, p. 97), sugere:

Não tenho a preocupação de que os modelos sejam muito semelhantes. A minha preocupação é de que o essencial do projeto se mantenha, mas, porque as realidades de cada escola e de cada país são diferentes, tem que haver adaptações que devem ser respeitadas. O que tem que ser garantido é a ideia de olhar para os problemas e apresentar propostas. Do ponto de vista institucional há uma regra de que as pessoas devam utilizar o nome do projeto “Nós Propomos!” (em português) ou “Nosotros Proponemos” (em espanhol), como maneira de identificação.

Para entender esse processo relacional, mas que respeita as singularidades, trazemos uma breve contextualização acerca de turmas e disciplinas, nos países onde o projeto é desenvolvido.

Em Portugal, o Nós Propomos!, mobiliza alunos jovens entre 16 e 17 anos que estão finalizando os estudos secundários, na disciplina de Geografia. Vale ressaltar que esta disciplina é opcional, porém, possui uma elevada adesão no nível secundário, pelo fato de que, como afirma Claudino (2019, p. 96), é “considerada menos difícil do que as outras disciplinas, mas, em geral, porque há certo prestígio social com a Geografia”. Segundo o autor, na Espanha, o projeto é desenvolvido nas séries finais do Ensino Fundamental, envolvendo alunos na idade entre 7 e 8 anos até os 14 e 15 anos, na disciplina de Geografia.

Moçambique, de acordo com Claudino (2019), segue o modelo de Portugal, e o aplica na disciplina de Geografia, no ensino secundarista. No Peru, o projeto é mais voltado às ações universitárias, abrangendo atividades que envolvem estudantes universitários. Na Colômbia, foi introduzido na formação continuada de professores, onde estes são incentivados a trabalhar em suas escolas o meio local. No México, o Nós Propomos! foi instituído inicialmente na Universidade Nacional Autónoma do México, com alunos ingressantes em cursos de formação de professores, a fim de desenvolver projetos na área da educação (CARVALHO FILHO; GOMES; LASTÓRIA, 2019).

No Brasil, o Nós Propomos! também é articulado por meio de uma rede, como citamos no item anterior, que envolve professores e alunos da Educação Básica e do Ensino Superior. Sobrinho (2021) traz destaque para grupos de pesquisa e extensão que desenvolvem o projeto. No nosso caso, na UFFS, temos os grupos de pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE) e de estudos Lugar que estão trabalhando concomitantemente com o Projeto. Em virtude da grande abrangência do Nós Propomos! no território brasileiro, contudo, é difícil obter dados atualizados de todas as instituições participantes. Ainda assim, trazemos no Quadro 1 dados coletados pelo pesquisador Sobrinho (2021) das instituições cadastradas até o ano de 2021.

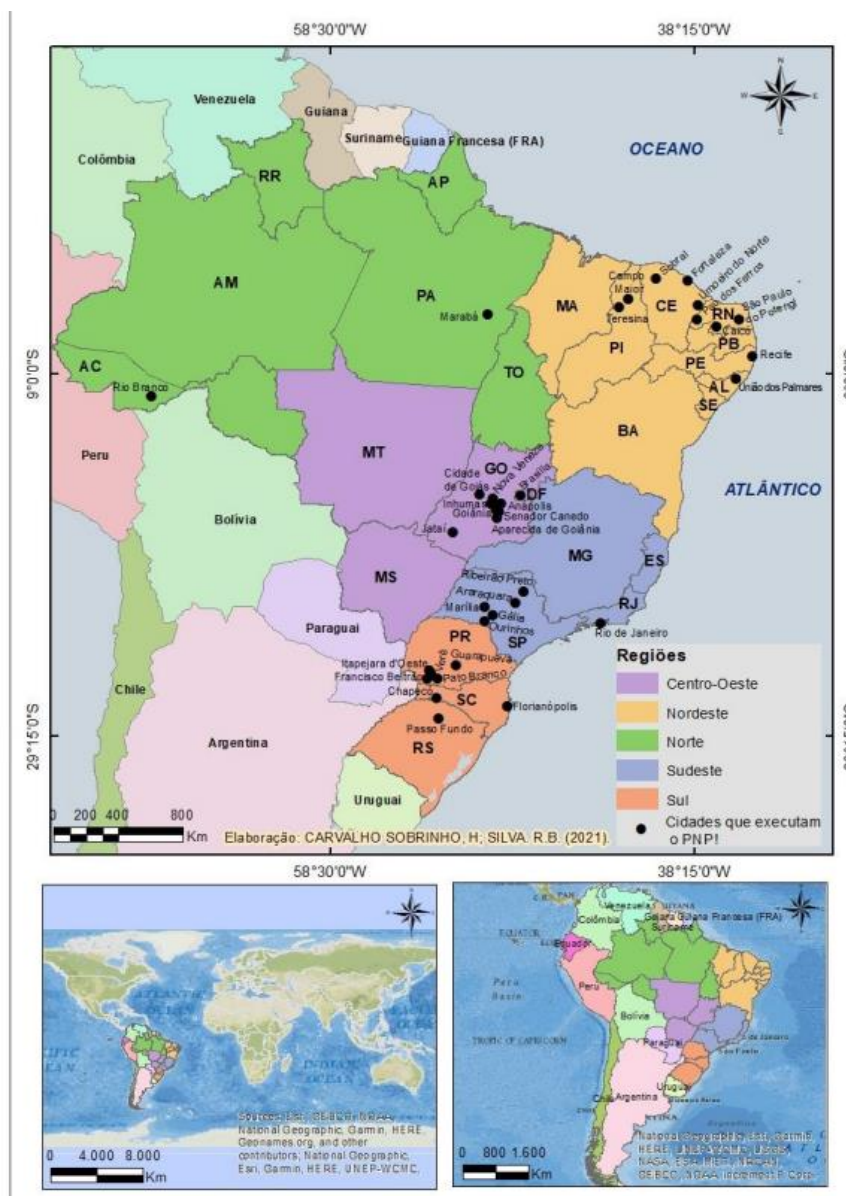
Quadro 1 – Instituições participantes do Projeto Nós Propomos! por Estado da Federação do Brasil, 2021

Região Brasileira	Unidade da Federação	Cidade	Universidade / Instituto
Centro-Oeste	Distrito Federal	Brasília	Universidade de Brasília
	Goiás	Cidade de Goiás	Universidade Estadual de Goiás
		Anápolis	
		Aparecida de Goiânia	Universidade Federal de Goiás
		Inhumas	
		Nova Veneza	
		Senador Canedo	
		Goiânia	
Jataí	Universidade Federal de Jataí		
Norte	Tocantins	Porto Nacional	Universidade Federal do Tocantins*
	Acre	Rio Branco	Instituto Federal do Acre*
	Pará	Marabá	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Nordeste	Pernambuco	Recife	Universidade Federal de Pernambuco*
	Ceará	Sobral	Universidade Estadual Vale do Acaraú*
		Fortaleza	Universidade Federal do Ceará
		Limoeiro do Norte	Universidade Estadual do Ceará
	Alagoas	União dos Palmares	Universidade Federal de Alagoas
Sudeste	Rio Grande do Norte	Pau dos Ferros	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
		Caicó	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
		São Paulo do Potengi	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
	Piauí	Teresina	Universidade Federal do Piauí
		Campo Maior	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Sul	São Paulo	Ribeirão Preto	Universidade de São Paulo
		Marília	Universidade Estadual Paulista
		Araraquara	
		Gália	
		Ourinhos	
	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Colégio Pedro II
Sul	Santa Catarina	Florianópolis	Universidade Federal de Santa Catarina
		Chapecó	Universidade Federal da Fronteira Sul
	Rio Grande do Sul	Passo Fundo	Universidade de Passo Fundo
	Paraná	Guarapuava	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
		Pato Branco	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
		Itapejara do Oeste	
		Francisco Beltrão	
Verê			

Fonte: Sobrinho (2021).

Conforme apontamos anteriormente, o Quadro 1 apresenta uma estimativa de algumas instituições que participam do Nós Propomos!, distribuídas nas cinco regiões brasileiras: Centro-Oeste, Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, em 15 Estados (unidades de federação), 32 cidades e em 25 instituições de Ensino Superior. Ainda, de acordo com Sobrinho (2021), há 4 cidades que estão em fase de lançamento do projeto. No Mapa 2, elaborado por Sobrinho (2021), observamos a localização das cidades no território brasileiro que abrangem o projeto.

Mapa 2 – Localização das cidades que desenvolvem o Nós Propomos! no Brasil



Fonte: Sobrinho (2021).

De acordo com Ribeiro Filho, Gomes e Lastória (2019), o Brasil recebeu o projeto em 2014 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Estado de Santa Catarina, se estendendo por diversos Estados. No país, o projeto se realiza tanto em instituições públicas quanto em privadas, federais e estaduais de Ensino Superior, em parceria com escolas de Educação Básica. Em virtude de sua dimensão territorial, é desenvolvido de diferentes maneiras. A maioria dos participantes é do Ensino Médio, e na disciplina de Geografia, todavia, há a participação de alunos do Ensino Fundamental, dos anos finais e anos iniciais. Assim, há ligações existentes entre os diferentes Estados brasileiros, que, de acordo com Neto e Araújo (2021, p. 5),

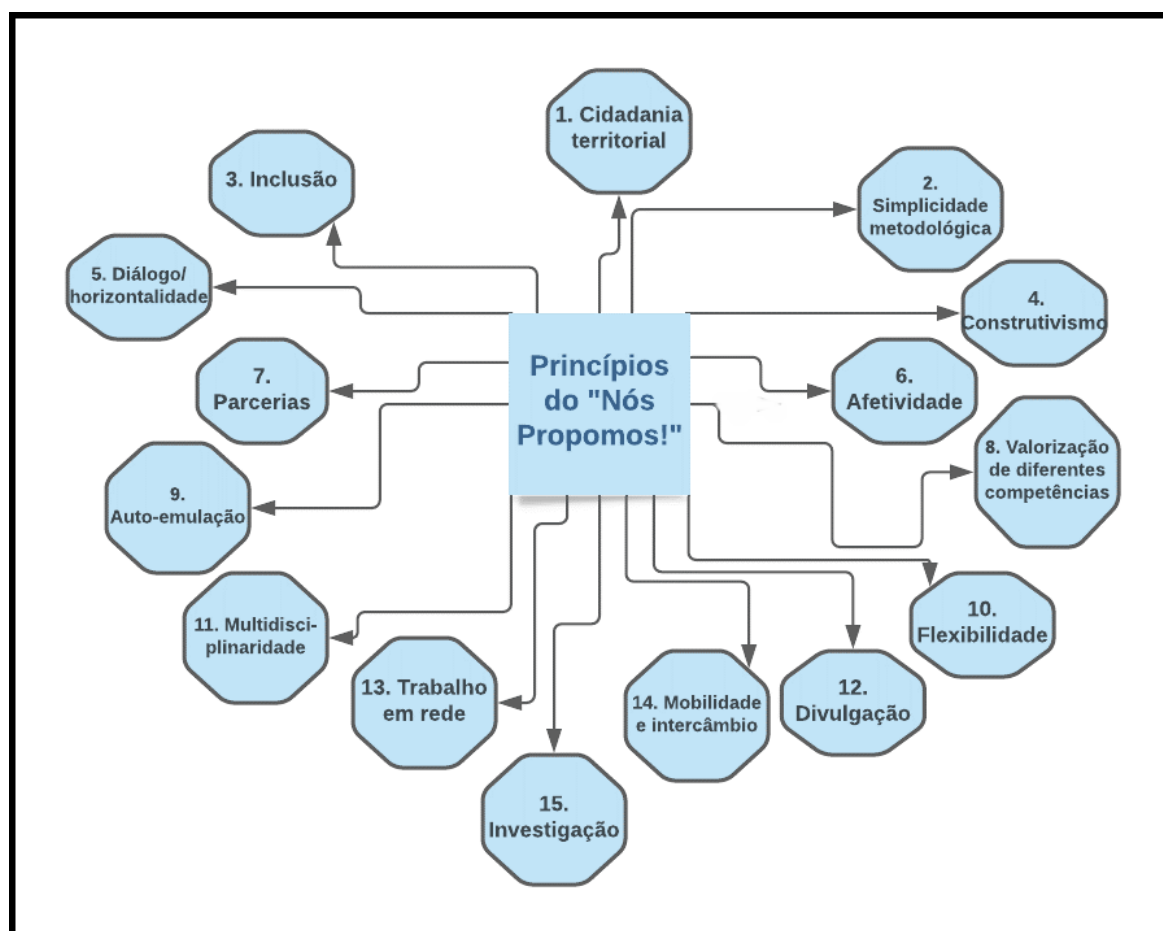
Percebe-se, portanto que, o Projeto Nós Propomos! conseguiu também lograr êxito com relação ao Brasil, conseguindo estabelecer relações com todas as regiões brasileiras, e em diferentes instituições de ensino dentre Universidades federais e estaduais, e institutos federais de educação além da educação básica por meio dos sistemas de ensino estaduais e municipais, que possibilitou, portanto, um trabalho em rede entre diferentes lugares e instituições de ensino.

Esses processos envolvendo os entes referidos e vinculados ao projeto demonstram que há um complexo teórico e metodológico, que caminha considerando pressupostos específicos, os quais serão, a seguir, apresentados de modo destacado.

2.1.1 Pressupostos do projeto Nós Propomos!

Como já enfatizado, o Nós Propomos! tem como elo central alunos da Educação Básica em todos os níveis, e o conjunto de interações envolve desafiá-los a identificarem problemas locais, mediante a realização de trabalhos de campo, com a apresentação posterior de propostas para a solução destes, levando em consideração perspectivas de cidadania territorial. A seguir, trazemos a figura 2 e uma discussão acerca dos alicerces teóricos que sustentam o complexo realizado nos diferentes lugares do mundo.

Figura 2 – Princípios do Nós Propomos!



Fonte: elaborado pela autora (2021), com base em Claudino (2019).

A Cidadania territorial é noção fundante do Nós Propomos!. Esse pressuposto se refere a assumir, no contexto do projeto, a ideia de que todo o movimento construído com a escola deve estar articulado com a realidade do território e implicando com a perspectiva do coletivo, que compreende a dimensão social inclusiva (este aspecto será discutido no subitem 2.2.2, por entendermos ser o alicerce que articula todos os demais).

O segundo aspecto, conforme Claudino (2018), indica uma simplicidade metodológica, pelo fato de a execução da metodologia ser clara e baseada em caminhos conhecidos, tendo como base a identificação de problemas locais, o trabalho de campo e a apresentação de propostas para possíveis soluções dos problemas. Nas palavras do autor, “julgo que esta simplicidade está na base do sucesso do próprio projeto” (CLAUDINO, 2018, p. 4). Assim, consideramos que não

é uma tarefa difícil a execução do Nós Propomos!, porém, que o mesmo exige dedicação e comprometimento, para que os resultados encontrados considerem os pressupostos teóricos e para que não acabem em ações estanques, que reiterem práticas cartesianas, que não avançam na questão da cidadania.

Como terceiro aspecto, temos a inclusão, que no sentido social, é um ato de incluir todos os indivíduos, independentemente de suas características, em um determinado lugar. O projeto possibilita isto, diante da contribuição de todos os alunos envolvidos na prospecção, no estudo e na proposição de intervenções ao enfrentamento dos problemas locais. Assim, os alunos acabam se envolvendo na perspectiva de serem reconhecidos e respeitados, nas palavras de Claudino (2018, p. 4):

Quando colocamos a totalidade dos alunos a apresentarem os seus projetos e divulgamos os mesmos, tal decorre desta valorização da participação de todos e de cada um, Da mesma forma, o Projeto valoriza a participação de todas as escolas.

Destacamos, aqui, a importância da inclusão e do desenvolvimento de projetos escolares que reconheçam todos os alunos, não esquecendo daqueles que mais necessitam e que muitas vezes são ignorados pela sociedade em que vivem. Neste sentido, concordamos com Massey (2008, p. 29), quando refere a multiplicidade: “Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço. Se o espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos”. Os espaços são dotados de multiplicidades, estão em constante construção; assim, devem ser de todos, constituídos por todos, e cada individualidade deve ser respeitada. A autora argumenta, de modo contundente, que se o espaço não for inclusivo, não pode ser considerado como geográfico.

O quarto aspecto, o construtivismo, é relacionado ao processo de ter presente o fato de que os alunos da escola devem ser considerados protagonistas em todas as etapas, desde a definição do tema, levando em consideração o que lhes toca diretamente. Cabe apontar que não se trata de repetir ou realizar desejos individuais pautados no senso comum, mas, de assumir o complexo da cidadania territorial, respeitando as singularidades dos sujeitos. Os problemas considerados são do lugar, mas sempre na perspectiva coletiva, pensando na melhoria do local, e incluindo perspectivas equitativas aos sujeitos. Esse processo serve como elo para

construir os conhecimentos a partir do que os alunos se interessam, com os quais se preocupam, pelos quais são afetados e que percebem em seu lugar de vida, contando com o apoio do professor, para avançar do simples senso comum e individualizado. Em um mundo cada vez mais globalizado e em uma sociedade em que impera o individualismo, desenvolver projetos como este constitui-se como um desafio e uma possibilidade de transformação, de atuação colaborativa e propositiva a partir do lugar geográfico. Em um mundo cada vez mais globalizado e em uma sociedade em que impera o individualismo, desenvolver projetos como o Nós Propomos!, constitui-se um desafios e uma possibilidade de transformação, de atuação colaborativa e propositiva a partir do Lugar Geográfico.

Como quinto aspecto, diálogo/horizontalidade, Claudino (2018, p. 4) destaca que “O projeto Nós Propomos! não é feito para as escolas, mas é feito com as escolas”. Assim, entendemos que uma das preocupações seja a construção conjunta do conhecimento, tornando a escola o principal centro do Projeto, tendo o apoio das universidades. Aqui, podemos interligar a ideia de diálogo é entendido com Freire (1987), que argumenta a diferença de papéis dos professores e dos alunos, mas todos com condição de igualdade na arena do diálogo.

O aspecto número seis refere-se à afetividade, pelo fato de o projeto ser construído a partir de relações de afeto entre os participantes, considerando sua conexão concreta com a realidade do local. Nas palavras de Freire (1987, p. 79), “Se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda”. Para ensinar o outro, temos que entender que ele não é um objeto. A relação professor-aluno, segundo o pesquisador, deve estar pautada na amorosidade, no sentido de que haja diálogo e empatia recíproca, no estímulo do conhecimento, pois, acima de tudo, há uma necessidade de admitir que não se sabe tudo, mesmo após anos de estudos, e a sala de aula é uma oportunidade de aprender. A amorosidade freiriana compreende a afetividade no Nós Propomos!, pois almeja a troca de saberes derivados das vivências cotidianas de cada indivíduo, trazendo estas subjetividades e criando identificações entre os sujeitos presentes na aula, e destes com o território, entre seu lugar, que compreende, a seu modo, o mundo.

A realização de parcerias é o aspecto número sete, como apontado por Claudino (2018). Refere-se aos elos entre as universidades e as escolas, mas também a outro um pilar fundamental: de acordo com o autor, o poder local é

imprescindível, pois estes podem informar aos alunos sobre os problemas locais ocorridos no município e, ao mesmo tempo, sensibilizar-se pelas propostas trazidas pelos alunos. Além desta parceria fundamental, o projeto abre a oportunidade para que sejam contempladas parcerias com empresas e outras associações locais, como já sinalizamos.

O aspecto número oito diz respeito à valorização de diferentes competências, sendo exemplos a pesquisa, a administração de informações coletadas e propostas de intervenções, além do desenvolvimento de outras relevantes competências da comunicação. Claudino (2018, p. 5) cita o caso do que ocorre em Portugal, onde “há concurso de logotipos, concursos de desenhos, textos, fotografia/trabalho de campo”, porém, ressalta que esses concursos não são centrais no Nós Propomos!.

O nono aspecto, a autoemolucão, possui relação com o reconhecimento e visibilização do que foi feito pelos alunos, quando há a apresentação e divulgação pública das propostas e do trabalho realizado por eles. Schlechty (1997, p. 3), sobre a valorização do aluno, afirma que "validar ou reconhecer o trabalho do aluno não significa aprovar ou reprovar; é declarar que o que aconteceu é importante e tem valor. Validação sugere significado e, assim, agrega importância ao evento ou à ação". A citação do autor destaca que a valorização do trabalho do aluno não se refere a dar um conceito ou uma nota de aprovação, mas, sim, reconhecer o esforço deste, incentivando-o a compartilhar seus conhecimentos com a sociedade.

O décimo aspecto, a flexibilidade, pressupõe que sejam respeitadas as especificidades de cada lugar, no complexo multiescalar que constitui a rede, considerando os contextos específicos de cada universidade e de cada escola. Isto significa que o projeto permite uma versatilidade, como antes informamos, com a possibilidade de se optar pela metodologia mais coerente para o seu desenvolvimento, desde que sejam respeitados os pressupostos inerentes à proposta. Nas palavras de Claudino (2018, p. 5), “é uma diversidade ditada pela diferença de contextos, de atores o que não constitui um drama, de todo”. O pesquisador destaca que existem peculiaridades nas diferentes universidades que desenvolvem o projeto, mas que todas estão inseridas nas proposições do Nós Propomos!. Podemos pensar, a partir de Freire (2003, p. 22), que

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo; - Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a

qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

Compreendemos, aqui, o elo entre a flexibilidade do Nós Propomos! e o respeito pelo saber do aluno e o contexto sociocultural em que a escola está inserida. Os conteúdos ensinados em sala de aula não devem estar desconectados da vida. Há uma necessidade de reconhecer a realidade, para que o desenvolvimento do projeto atenda às necessidades locais. Isso vale para o respeito às singularidades dos sujeitos e às especificidades das universidades e escolas que se articulam ao Projeto, em um sentido que dialoga com o que Freire (2003) argumenta, envolvendo o entendimento de que os conhecimentos escolares devem servir para a reflexão sobre vida e o cotidiano.

A multidisciplinaridade, destacada no 11º aspecto, diz respeito à dimensão das disciplinas e de profissionais que atuam no Nós Propomos!. Apesar de o projeto surgir e se concretizar protagonizado pela disciplina de Geografia e de conter pressupostos e processos desta área, há um incentivo para a contribuição de outras disciplinas curriculares. Claudino (2018) destaca que existem locais onde até mesmo o nome se altera³, para que o projeto abarque as múltiplas disciplinas da escola, como é o caso de Tocantins e Castilla-La Mancha.

A divulgação, abordada no 12º aspecto, segundo Claudino (2018), é outra dimensão importante, pela questão da expansão do Nós Propomos!, visto que, ao ser divulgado, o projeto ganha força e alcança diversas regiões. Por meio das redes sociais é criada uma conexão de um número maior de instituições, que acabam conhecendo e se interessando pelas atividades desenvolvidas, aumentando ainda mais a rede do projeto. Os aspectos 13º, 14º e 15º são fundamentais, mas, conforme aponta o autor, são pouco desenvolvidos e podem ainda ser mais valorizados.

O trabalho em rede, sobre o qual é comentado desde o início, é o 13º ponto. Atualmente, compreende “um desafio, decorrente do alargamento da rede de universidades, do que uma prática” (CLAUDINO, 2018, p. 6). Entendemos que a expansão do projeto pode dificultar o trabalho em rede, entretanto, como destaca Junqueira (2000), o mesmo pode possibilitar o todo e não somente uma soma de partes, a partir de que, com o surgimento de novas relações, podem ocorrer novas potencialidades e estímulos de expressões de individualidade. É mediante este

³ Um exemplo de alteração do nome do projeto é em Castilla-La Mancha, onde se intitula “Nós propomos! pequenos grandes cidadãos”, por este ser realizado com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, além do Ensino Secundário.

trabalho como um todo que se constituem formas de intervenção em uma realidade social que pode ser complexa.

Sobre o 14º aspecto – mobilidade e intercâmbio –, Claudino (2018, p. 6) relata que:

No Brasil, os alunos do Tocantins iriam ao Rio de Janeiro. Contudo, estou totalmente de acordo com muitos colegas do Brasil, que logo falaram do intercâmbio entre escolas e universidades no Brasil e com a Península Ibérica. Aqui fica a minha palavra de estímulo.

Percebemos o incentivo do pesquisador ao intercâmbio. É um dispositivo para ter presente a possibilidade de desenvolver experiências positivas para os alunos, uma vez que estes podem trocar experiências, entender a cultura de outros locais de uma maneira prática, promovendo o enriquecimento de seu conhecimento. Nesse movimento, podem ser analisadas possibilidades inclusive de intercâmbios com a utilização de tecnologias disponíveis, caso não seja possível o deslocamento, por exemplo, as *web conferências* ou chamadas de vídeo, por meio das quais os alunos envolvidos no Nós Propomos! de dois ou mais lugares possam conversar sobre o desenvolvimento de suas atividades. Essas possibilidades, até mesmo visibilizadas em razão do distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, que aplacou o mundo, especialmente entre 2019 e 2021, podem ser ainda melhor exploradas.

O 15º aspecto apontado pelo pesquisador é a investigação, com grande relevância nesta pesquisa, uma vez que o objetivo envolve problematizar o processo de pesquisar na escola, em diálogo com o Nós Propomos!. Souto González e Claudino (2019, p. 9), neste sentido, referem que:

É por meio da investigação que se desenvolve e complexifica a construção da cidadania territorial, ao referirem que é a análise geográfica, por meio da investigação que favorecem o ensino aprendizagem das Ciências sociais em aula e fora dela.

A investigação permite que se reflita e aprenda, dentro e fora da sala de aula, utilizando diferentes metodologias para a construção dos conhecimentos, e é por este motivo que esta perspectiva dialoga fortemente com nossa dissertação.

Podemos perceber que todos os pressupostos são importantes. Nesta pesquisa de Mestrado adquirem importância principalmente os pressupostos da cidadania territorial e do movimento de investigar ou pesquisar na escola, pois buscamos compreender como o pesquisar em diálogo com o lugar geográfico pode

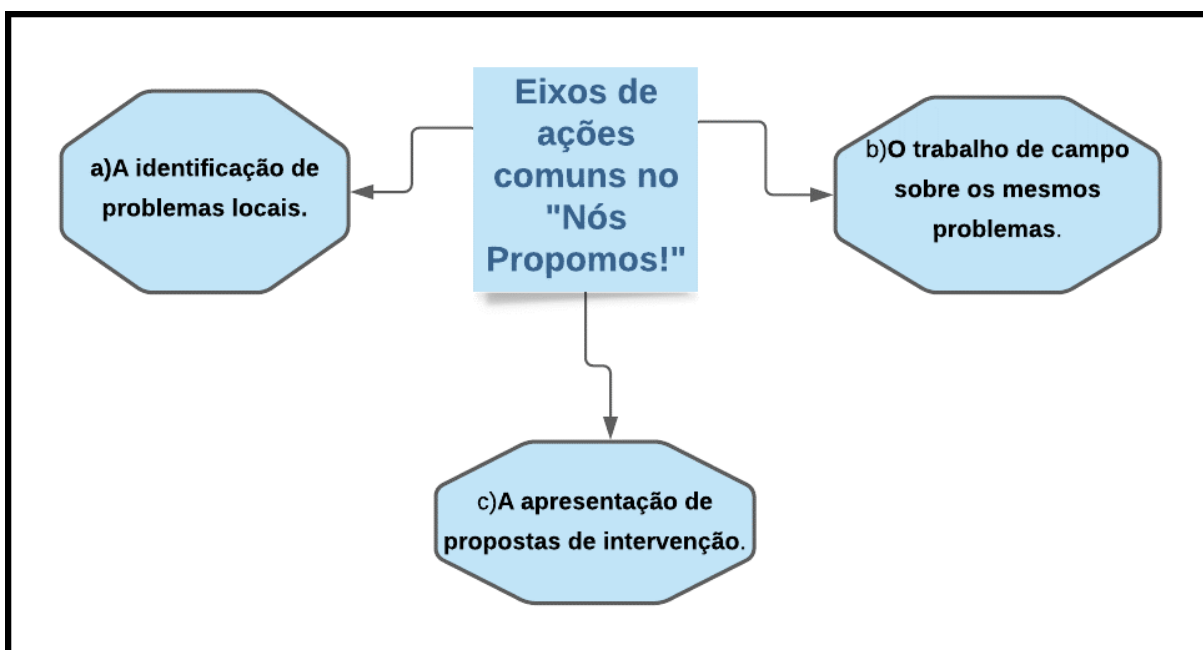
contribuir para a construção de conhecimentos que permitam processos emancipatórios, relacionados com a vida no lugar.

Dada a flexibilidade e simplicidade do projeto Nós Propomos!, podemos afirmar que o diálogo constitutivo da rede é, em boa medida, uma âncora que garante a vinculação dos entes envolvidos nas diferentes escalas, pois os pressupostos contêm indicativos de caráter teóricos. Paralelamente a esses elos teóricos, os eixos comuns de ação entre os participantes nas diferentes escalas de atuação (coordenação geral, universidades, escolas, autarquias e empresas), compõem um viés metodológico, entendido como estratégias de ação dialético-dialógicas. Por isso, na sequência, trazemos elementos que compõem as interações e que têm relação com as bases teóricas apresentadas.

2.1.2 Eixos de ação comuns no Nós Propomos!

Para alcançar o seu objetivo proposto, além dos pressupostos, o Nós Propomos! compreende diferentes eixos, que servem para orientar as ações realizadas por escolas em relação com universidades e, posteriormente, com as autarquias e com as empresas. Cabe destacar que os eixos de ação compreendem o processo metodológico, que configura estratégias centrais, mas que não podem ser entendidos como etapas sequenciais e eliminatórias, independentes entre si, visto que envolvem um processo que podemos denominar de espiral cíclica. Nesse complexo, as estratégias se entrecruzam e são retomadas à composição de proposta de intervenção na realidade, bem como, na medida do possível, em diálogo com os conteúdos das aulas. Estes eixos são apresentados por Sérgio Claudino (2019), representados na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Eixos de ações comuns no Nós Propomos!



Fonte: elaborado pela autora (2021) com base em Claudino (2019).

Quando pontuamos “eixos de ações comuns”, compreendemos que há um preestabelecimento sugerido de como o projeto pode ser desenvolvido, isto é, atividades que são coletivas e podem ser seguidas como base para sua realização, respeitando a individualidade de cada projeto, universidade e escola que o desenvolvem.

O primeiro aspecto – a identificação de problemas locais (eixo a) –, diz respeito a assumir uma vocação local/regional, e esta é uma das inovações do Nós Propomos! (CLAUDINO, 2018). É nessa fase que há um levantamento de possíveis problemas existentes na realidade cotidiana do aluno. Geralmente, os problemas ficam mais evidentes quando é realizado o trabalho de campo, com observações mais atentas e sistematicamente provocadas e acompanhadas pelo professor ou professores da escola e, algumas vezes, com a presença de professores das universidades. O aluno é levado a pensar sobre seu lugar e o que nele ocorre, interligando seus conhecimentos escolares com sua realidade⁴. Precedendo o trabalho de campo, é sugerido o inquérito ou entrevista aos alunos, que envolve

⁴ No Capítulo 3 discutiremos mais atentamente sobre as singularidades e relações entre as noções de local e lugar.

incentivá-los a se interrogarem acerca de suas relações com o lugar. Nascimento (2020, p. 8), sobre essa questão, esclarece que:

Um inquérito motivacional abrange esse momento exploratório. Esse instrumento incorpora questões relacionadas às vivências; participações em grupos e associações políticas, culturais; identificação preliminar de problemas locais e/ou de entorno; levantamento das concepções acerca do papel dos atores de produção do espaço (Estado, cidadãos) no enfrentamento das problemáticas territoriais; verificação dos interesses acerca das potencialidades metodológicas e de intervenção do Projeto.

Um inquérito envolve um complexo de interrogações ou perguntas, relacionadas a um conjunto de informações, reunidas para uma investigação. Esta investigação, no Nós Propomos!, pode auxiliar, como aponta o autor, na identificação, no pertencimento ao local e na prospecção de problemas territoriais. Para isto, antes do recorrido em campo (eixo b), é fundamental o diálogo em sala de aula, como indica Claudino (2019, p. 42-43):

Desde logo, esta identificação é realizada através do diálogo na sala de aula. Por outro lado, os professores podem realizar itinerários com os alunos na área da escola, a fim de estes olharem, de forma mais atenta, sobre os problemas locais. Uma outra forma de sensibilização para os problemas locais consiste na resposta a um inquérito, construído a partir de pré-inquéritos respondidos por alunos de diversas escolas participantes.

Assim, entendemos que a identificação de problemas locais pode ser realizada a partir de diferentes metodologias, escolhidas de acordo com as questões específicas dos entes e lugares nos quais ocorre. Já na realização do trabalho de campo, o olhar atento às questões do lugar pode gerar a visibilização de problemas que no dia a dia passam despercebidos. Daí, segundo Claudino (2019), os problemas prospectados podem ser os mais diversos:

Reabilitação de edifícios abandonados nos centros urbanos; o arranjo de uma rua, sem asfalto, sem esgotos; a criação de bebedouros públicos de água no centro das localidades; a ocupação de um terreno abandonado num centro urbano, frequentemente como espaço de lazer e desporto; a criação de itinerários turísticos, valorizando o patrimônio dos centros urbanos; a criação de museus virtuais sobre o patrimônio arquitetônico e ambiental locais; a melhoria das vias de comunicação e dos transportes públicos, etc. (p. 43).

O pesquisador indica que é indispensável levar em consideração os diferentes lugares onde o Nós Propomos! é desenvolvido, pois é a partir do lugar que surgirão os problemas e, posteriormente, as possíveis soluções. Reforçamos esse exercício do pensar no lugar em Freire (2001, p. 28), quando este afirma que: “pensar é não

estarmos demasiado certos de nossas certezas”. Nesse sentido, no momento em que o professor permite pensar o conteúdo a partir do problema prospectado pelo aluno, ele vai além, o ensinando a pensar. O pensar oportuniza seus alunos a crescerem e se libertarem, além de fazer com que se reconheçam como sujeito social. Essa é a verdadeira educação, aquela que possibilita a transformação do sujeito, do professor e do aluno quando trocam saberes e aprendem entre si, por meio do diálogo, na perspectiva da cidadania territorial, que é caminho para a emancipação.

Claudino (2018) reforça a essencialidade de que o trabalho de campo ou recorrido ocorra fora dos muros da escola, pois é onde se realiza uma pesquisa ampla sobre o tema escolhido, com o aprofundamento dos conhecimentos sobre ele, caracterizando-se por investigações *in loco* e coletas de dados (FONSECA, 2002). Esta modalidade se torna importante, porque representa o diálogo com a realidade dos lugares e dos sujeitos, podendo ser realizada na forma de observação, de elaboração de diários de bordo e de entrevistas e diálogos (informais ou mais sistematizados) com a comunidade local, entre outros.

O campo, conforme propõe Fonseca (2002), é uma etapa metodológica científica de grande parte das pesquisas, especialmente para a Geografia, cujo objeto central de estudo é o espaço geográfico. Envolve ações como observar, analisar, anotar, coletar e interpretar dados que ocorrem nos cenários observados. É responsável pela prospecção de dados diretamente da realidade. É nesta etapa que se definem a forma de coleta de dados e a hipótese da pesquisa. São levantadas questões pertinentes para a elaboração e realização de entrevistas, as quais darão as respostas para o problema de pesquisa. Como anteriormente apontado, o trabalho de campo é fundamental para provocar o pensar, e talvez seja um dos movimentos que representem um forte articulador com os princípios do Projeto, que mantém viva a rede.

Nesse momento do projeto desenvolvido na escola, em relação à apresentação de propostas de intervenção (eixo c), que ocorrem após o retorno do campo e estudo dos dados coletados, torna-se importante atentar ao conhecimento conceitual e à dimensão documental das políticas públicas que regem os locais. Isso permite que o processo de ensinar e aprender conhecimentos poderosos, como refere Young (2007), seja o elo que mantém o princípio formativo e educativo da escola. Isso envolve o estudo para poder propor, como mencionado por Claudino

(2018, p. 7): “A apresentação de propostas é tão importante que a coloquei no começo da designação do Projeto. O Projeto não é para lamentar os problemas, é para discutir as soluções deles”. Assim, constatamos a importância da reflexão sobre o que fazer com os problemas prospectados, pois isto pode levar ao desenvolvimento do analisar e de se conscientizar, de (re)conhecer como ser que pensa e que faz parte da realidade. Segundo Silva e Murara (2013, p. 121), no pensamento freiriano, essa educação problematizadora:

É solo fértil de discussões e debates, de trocas de ideias e temas, de estranhamento da realidade e excitação do pensamento, da prática ativa e reflexiva, de suscitação de perguntas, busca e procura de respostas, de realização, criação, invenção, incorporação de resultados, sugestões, oportunidades. Trata-se de uma educação participativa, investigativa, sugestiva, rebelde, viabilizada e incentivada pelo professor no e pelo diálogo com vistas à hominização.

Concordamos com os autores que problematizar a educação é permitir aos alunos o debate e a reflexão. Aqui, podemos interligar com a concepção de Freire (1987) de educação emancipadora, por ser um entendimento que envolve a construção de consciência crítica da situação que vivem, para que se sintam protagonistas de sua própria história, sendo capazes de transformar sua realidade de maneira coletiva, segundo as palavras do pesquisador: “Ninguém luta contra forças que não entende; ninguém transforma o que não conhece” (FREIRE, 1987). Assim, o Nós Propomos! possibilita o conhecimento do lugar e envolve a perspectiva participativa na transformação do território, abrindo à aprendizagem da cidadania por meio do envolvimento nas mudanças do lugar e no caminho da equidade social. O conjunto de ações articuladas com uma intencionalidade desenvolvidas no projeto, provocam o aluno a apontar problemas, dialogar com a comunidade escolar e ainda colaboram de modo cidadão para efetivar as propostas feitas. Relacionando ainda, conhecimentos científicos-geográficos e a realidade vivida, tornando uma perspectiva de lugar para além da vida cotidiana despretensiosa, mas construindo uma ideia de lugar geográfico com o qual o estudante se coimplica continuamente. A transformação do lugar tem relação com a pesquisa escolar, que debateremos no item a seguir.

2.2 PERSPECTIVAS DA PESQUISA ESCOLAR

A argumentação apresentando o Nós Propomos!, seus pressupostos e eixos de ação, em diálogo com esta pesquisa de Mestrado, remete a dar atenção acerca do processo de pesquisa escolar, relacionado com possibilidades de desenvolvimento da autonomia do educando, não devendo se esgotar no buscar de dados importantes sobre um tema proposto. Este deve se constituir enquanto fundamental, devido à potencialidade transformadora do sujeito que investiga. Isso compreende relações com um tema e por meio de movimentos de estudo que induzem reflexões sempre mais complexas.

Esses aspectos potenciais na pesquisa escolar permitem construir articulações com a ideia da investigação enquanto princípio pedagógico, pois envolve a dimensão formativa do humano. Encontra-se com o que destaca Demo (2000) de que a pesquisa envolve “descoberta e criação” fundantes dos elos entre ensinar e aprender. Assim, este item caminha no sentido de destacar esse processo na sala de aula.

Muito se discute sobre o processo de aprender na escola. A pesquisa, como processo educativo, pode contribuir para a aprendizagem, visto que, por meio dela o aluno pode descobrir um mundo diferente, por envolver a sua curiosidade. Cabe destacar que, apesar de terem distintos papéis na relação pedagógica, tanto a postura investigativa quanto a aprendizagem são processo e compromisso de aluno e também de professor.

No espaço escolar, é importante que seja considerada a realidade do lugar e dos outros lugares, sempre em conexão com os conteúdos, e destes lugares com os conhecimentos e conceitos, que têm um caráter mais abrangente. Isso serve como estímulos e provocações às curiosidades que movem o processo de pesquisar. Freire (2001), propõe que a educação é um processo social, ético, humanizante, social, cultural e político. Nesta perspectiva, a pesquisa no ambiente escolar pode se tornar um forte contributivo no processo da aprendizagem. A pesquisa serve como meio de aperfeiçoamento para o professor e, ao mesmo tempo, um estímulo para seus alunos desenvolverem posturas e atitudes interrogativas.

No nosso entendimento, baseado em Freire (2001), a pesquisa, enquanto processo no ensino escolar, pode possibilitar, de modo especial, também o aprender do próprio professor, pois cabe a ele o compromisso, enquanto organizador da

situação de aprendizagem, e o oportunizador e organizador, efetivamente, de estratégias de como fazer pesquisa para, a partir disso, o aluno ressignificar e dar outros sentidos aos conhecimentos. Não se trata de planejar e oferecer propostas fechadas e com respostas prontas, mas, sim, criar possibilidades, realizando experiências que tenham como base o questionamento e permitindo que os alunos construam caminhos prováveis para responder às interrogações. Não se deve tentar impedir os erros, pois é essencial vivenciar todas essas incorreções e a busca de alternativas por meio de experiências durante o processo da pesquisa. São etapas para aprender, construindo sua autonomia.

Em diálogo com esses apontamentos que referem a força da pesquisa escolar, trazemos a seguir uma discussão envolvendo o conceito de pesquisar, debatendo sobre a rigorosidade acadêmica a ela implicadas para, então, finalizarmos este primeiro capítulo, colocando em pauta a pesquisa escolar e a cidadania territorial pressupostas no projeto Nós Propomos!.

2.2.1 O que é pesquisar?

Pesquisar é algo necessário na vida cotidiana. Desde que acordamos e até na hora de dormir, consumimos produtos e tomamos alguma decisão que infere em pesquisas e processos de pesquisar. Decisões simples, como o que fazer e como fazer (procedimentos domésticos ou compra de produtos, escolha de canais de tv e redes sociais, entre outros), envolvem deliberações espontâneas, aprendidas pelo convívio social e familiar desde a infância e compreendem, também, as pesquisas de caráter científico-acadêmico, dotadas de maior sistematicidade.

Se procurarmos definições, a palavra pesquisa tem diferentes elaborações. Por exemplo, de acordo com o dicionário (FERREIRA, 2020), podemos definir pesquisa como: “ação ou efeito de pesquisar, de buscar mais informações a respeito de algo ou de alguém; estudo realizado para aumentar o conhecimento em determinada área do saber; ação de investigar de maneira detalhada; investigação”; e reunião de operações ou atividades que visa a descobrir novos conhecimentos em vários domínios, principalmente no âmbito científico. Nessa conceituação, a pesquisa implica a busca por informações de caráter espontâneo ou conhecimentos exigentes de maior rigorosidade e sustentação argumentativa, que sejam reconhecidas cientificamente por pesquisadores dos diferentes campos das Ciências

Humanas e Sociais, das Linguagens e suas Tecnologias, da Matemática e das Ciências da Natureza.

Podemos dizer que o sentido da palavra pesquisa, cotidianamente, é designar ações do nosso dia a dia, como coletar informações sobre determinado produto, ou até mesmo, ler a bula de um remédio antes de ingeri-lo. Corroborando com esta ideia, Demo (2004) aponta que a pesquisa não se delimita na coleta de informações de uma ou mais fontes, mas, é um processo que se inicia ao necessitarmos tomar alguma decisão, ou ao sermos desafiados a descobrir algo de um assunto novo ou que já conhecemos. A partir desta busca, podemos apresentar uma resposta na forma de tomada e posicionamento e ação diante da necessidade. Além do posicionamento, a pesquisa abre à perspectiva da intervenção na realidade.

No dicionário, geralmente, apresentam-se respostas às conceituações bastante generalizantes, que visam atender a todas as possibilidades de resposta. Por este motivo, é importante apresentar definições de caráter mais sistemático, buscando autores que argumentam acerca do conceito de pesquisa. Bagno (2007) lembra que a palavra “pesquisa” tem origem no latim “perquiro”, que significa buscar, procurar, perguntar, aprofundar. A pesquisa, nesse sentido, pode avançar para o aguçamento da curiosidade, devido ao processo provocativo nela implicado. Nesse caminho, Ander-Egg (*apud* LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 139) propõe que “a pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Em diálogo com o autor, podemos entender que a pesquisa permite a descoberta de fatos desconhecidos, ou o aprofundamento ou novos olhares dos mesmos.

O ato de pesquisar é um movimento que não deve ser entendido somente como copiar ou aceitar resultados prontos, tratados como comunicados de notícias acerca de fatores e fatos do local e global. Pressupõe envolver estímulos aos alunos para desencadear indagações e promover propostas de argumentos e respostas provisórias, em diálogo com o seu lugar e outros lugares que compreendem o mundo no complexo do lugar geográfico que compõe o espaço geográfico. Isto de justifica, pois é no lugar geográfico do sujeito que habitam os processos e as possibilidades de significação dos conceitos e conhecimentos escolares. Para Freire (2007), “conhecer é descobrir e construir e não copiar”. Esta pesquisa considera

essa assertiva, uma vez que apreende a ideia da aprendizagem permeada pela construção de argumentos do lugar.

Nesse sentido, é importante entender a singularidade das noções de informação e conhecimento, porque se “tratados como mera informação quando apenas realçam o que em geral realizam os meios de comunicação de massa, ou seja, difundir de forma espetacular ou catastrófica a realidade”, isso pode “colaborar para uma noção linear e pontual sobre a realidade, que é complexa e dinâmica” (ANDREIS, 2012, p. 61).

A pesquisa também é definida por Ferrari (1982, p. 167) como “uma atividade humana, honesta, cujo propósito é descobrir respostas para as indagações ou questões significativas que são propostas”. Esta pode ser significativa, ou ter um propósito, por exemplo, responder inquietudes sobre o conhecimento para si e para a solução de problemas. As pesquisas, dessa forma, proporcionam a resolução de problemas da sociedade, são resultados de estudos. Pessoas fazem pesquisas, e as pesquisas ajudam as pessoas a encontrarem caminhos mais humanos, servindo aqui como exemplo a situação pandêmica da Covid-19: a pesquisa e sua permanente atualização e argumentação, avaliada e legitimada academicamente, garantiu a criação da vacina contra o vírus e, inclusive, a sustentação de que a vacinação é fundamental à prevenção e contaminação.

É possível notar que pesquisadores atribuem centralidade a uma potência reflexiva implicada ao pesquisar, pois esta tem o processo de reflexão como pressuposto, visto que possibilita construir novos conhecimentos (MARQUES, 2006). Todo conhecimento possui um embasamento teórico, que passou por uma avaliação e uma pesquisa. A obra “Escrever é preciso: o princípio da pesquisa”, de Mario Osorio Marques (2006), dialoga fortemente com as questões que entendemos como sendo pesquisa.

O embasamento teórico é a escrita, pois não se faz uma pesquisa sem escrever, e a escola é lugar de pesquisa, também dotada de rigorosidade. Isso exige atenção para alguns aspectos, os quais são ressaltados por Marques (2006, p. 91):

[...] na pesquisa o escrever se torna regrado, conduzido por intencionalidades precisas: tematização, ou constituição do tema que se pretenda abordar. A convocação de uma comunidade argumentativa; o desenvolvimento da interlocução de saberes no trabalho da citação, nos passos andados e na versatilidade do método, um processo permanente de sistematização, validação discursiva e certificação social [...] a apresentação

clara e objetiva da pesquisa com vistas ao entender-se o pesquisador com seus possíveis leitores interessados.

O tema abordado pelo autor deve ser como uma paixão, que desperta prazer pelo escrever e pelo pesquisar, todavia, deve ser contundente e contributivo acadêmica e socialmente, além, é claro, de compor os horizontes que inebriam o pesquisador. Além disso, o gosto e o compromisso com o tema investigado tornam o pesquisar mais significativo. Ao encontro dessa perspectiva, Marques (2006, p. 33) refere ainda que é o pesquisador que constrói sua pesquisa: “o caminhante constrói seu caminho ao caminhar”. É pesquisando que se aprende a ser um sujeito pesquisador, isto é, reflexivo e ativo em relação ao mundo da vida.

Pesquisar é investigar, é recolher indícios, é propor ligações, decifrar testemunhos já existentes. Pesquisar é entender a história humana, é se apropriar de vivências e experimentá-las. A matéria-prima de qualquer pesquisa, para Marques (2006), é a experiência de vida do pesquisador. Particularmente, atuamos no projeto Nós Propomos! entre 2018 e 2020, como comentamos na introdução deste trabalho, bem como, atuamos em escola de educação básica, como professora de adolescentes e jovens. Isso envolve o que refere o autor acerca de que o conhecimento se faz possível diante do processo de aprendizagem social, que exige o envolvimento e o compromisso do sujeito. Ao encontro da ideia de pesquisar na escola, a seguir, enfocamos alguns aspectos que nominamos de rigorosidade acadêmica na pesquisa escolar.

2.2.1.1 Rigorosidade na pesquisa escolar

Neste item, debatemos a respeito da pesquisa escolar em relações com a perspectiva da rigorosidade. O processo de pesquisa escolar não pode ser confundido como atividade aleatória, justaposta e espontaneamente realizada, uma vez que toda investigação apreende princípios sistemáticos, intencionados e propositados em considerar o lugar geográfico dos sujeitos, como processo para as aprendizagens dos conteúdos. Conforme argumentamos no item anterior, o processo de pesquisar é indispensável para o desenvolvimento de diferentes capacidades que abrem ao dialogar e ao pensar, relacionando-os com os conhecimentos conceituais aprendidos na escola. Compreende a construção da curiosidade e a vontade de conhecer e transformar. Envolve aprendizagens de

processos que envolvam perguntar e perguntar-se, para construir autonomia e se emancipar.

Para desencadear essa reflexão acerca da pesquisa escolar, cabe destacar que, para ensinar a pesquisar, é preciso ser pesquisador. Por este motivo, anteriormente foi referido que a pesquisa se trata do ensinar e do aprender na escola, ponderando que o professor também precisa ter clareza do que envolve o pesquisar, visto que isso está implicado em toda relação de ensino, como refere Marques (2000, p. 12):

Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma em que os aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se, no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Trata-se de inventar, em cada situação e por cada nova comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam.

O pesquisador expressa aspectos fundantes da aula e do pesquisar. Refere que não se trata de repassar dados, denominações, identificações, informativos e justificativas do mundo, pois ensinar e aprender envolve interações entre pensamentos diferentes do professor, do aluno, dos livros e de outros materiais didáticos, para cada um dos presentes na aula, construindo processos reflexivos aos conhecimentos. O professor, nas palavras do pesquisador, opera com processos; é aquele que também aprendeu e que continua sempre aprendendo.

A centralidade do pesquisar é o processo de aprender a pensar sistematicamente, baseando-se no diálogo, visto que, como Bakhtin (2010), entendemos que quando acaba o diálogo, tudo termina. Isso implica ter posturas e atitudes interrogativas e investigativas acerca da experimentação de posicionamentos diferentes, ou seja, realizar o esforço de entender o outro pela escuta atenta. Isso se confronta com a postura dogmática e unilateral, baseada no senso comum e no individualismo espontaneísta, na justificativa de que caminhar na direção da construção de um pensamento crítico envolve estar disponível a pensar e a olhar a realidade do lugar e do mundo para, assim, problematizar relações e testar hipóteses aportadas em conceitos e categorias teóricas de diferentes áreas do conhecimento.

Marques (2006, p. 31) chama a atenção para as marcas construídas acerca do processo de pesquisar na escola, pois é onde se constrói a negação do pensar e do pesquisar:

[...] são muitos os casos de pessoas que diante da brancura da folha se acham como que paralisadas, quando não tomadas de pânico. Além do medo do desconhecido a nos espiar, existem situações em que isso parece se dever àqueles castigos escolares de copiar páginas e páginas. Ou, talvez, ao próprio ensino da escrita, quando o aluno é levado a escrever para ser julgado pelo professor, não para comunicar-se com alguém aquilo que, de si, seria gratificante e provocativo, pode afigurar-se algo penoso e paralisante.

O medo e rechaço ao pesquisar, descritos pelo autor, é ensinado e aprendido, e envolve o ensino do temor de situações novas, pois o novo compreende incertezas, bem como a negação do processo investigativo. Os hábitos históricos da Geografia e da educação em geral de informar e explicar o mundo como dado naturalizado, assumidos como papel de professor, e o recebimento de informações a serem reproduzidas, por meio de respostas memorizadas, como papel do aluno, sacrificam a vida da aula, que tem natureza coletiva, na construção de conhecimentos, de modo singular, por cada um. Por isso, quando são desafiados a refletir e buscar seu próprio conhecimento, alguns se sentem acuados e incapazes. É como se fosse ensinar o pássaro pequeno a voar; você não pode fazer por ele, somente o instruir como fazer, incentivar, deixar experimentar e oferecer aportes teóricos e metodológicos para que aprenda a voar de seu modo específico.

Essas construções históricas envolvem tratamento da atividade de pesquisar como castigo, técnica e tarefa avaliativa, onde os alunos resumem ou mesmo copiam dados da internet prontos. Isso pode dificultar na rigorosidade do processo e na reflexão dos dados coletados. O resultado pode se converter, como aponta Chiapetti, em “cópia dos textos consultados em livros ou sites da internet” (CHIAPETTI, 2017, p. 39). Logo, é primordial que a atividade de pesquisar oportunize a interrogação e o pensamento crítico dos alunos, abrindo à emancipação intelectual dos sujeitos.

Práticas como castigar o aluno, colocando-o no cantinho para pensar, quando este realiza algo que contraria a organização da aula, e a exposição, diante das dificuldades do aluno em realizar elaborações mais complexas, são comuns, contudo, acabam contribuindo para a construção desse medo apontado pelos pesquisadores, bem como para a manutenção de atitudes reprodutivistas dos

conteúdos, que pode ser alternativa encontrada, obstaculizando a construção crítica autoral.

No caminho de entender a rigorosidade da pesquisa, como meio para ensinar e aprender, Demo (2000, p. 17) afirma que “quem ensina carece de pesquisar; quem pesquisa carece de ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”. Ainda, que a pesquisa necessita do ensino e o ensino necessita da pesquisa para se complementar. Então, a pesquisa científica e a escola estão em diálogo, porém, de modo diferente, pois na escola é fundamental a provocação intencionada da relação com o lugar geográfico dos sujeitos, porque escola é momento formativo de crianças, adolescentes e jovens, cujos pressupostos fundamentais estão mais abertos às reflexões.

Demo (2000) argumenta que a separação entre pesquisa científica e escolar pode ter relação com a mudança das imagens que são feitas acerca desses dois profissionais: o professor e o pesquisador, como sendo figuras distintas e que atuam em frentes que não se encontram. O pesquisador é visto como um sujeito de jaleco branco e que manuseia instrumentos geralmente em laboratórios, que segue procedimentos buscando resultados específicos. Já o professor, muitas vezes, é relacionado com aquele que detém informações sobre conteúdos alheios e estanques, a serem repassadas. A rigorosidade tem a ver com critérios, objetivos, planejamento, sistematização e os diálogos com afirmações já elaboradas, para propor argumentações a serem colocadas como um modo de pensar e entender determinada situação, e isso é válido tanto na escola como na universidade.

Nunca o pesquisar pode ser resumido a um local específico (laboratório ou sala), aos equipamentos (tubos de ensaio, quadro e giz) e aos modos de vestir (jaleco branco). Ser professor pesquisador não se resume em comunicar algo, ou apenas a controlar comportamentos de experimentos ou atitudes de alunos, para que atendam aos comandos procedimentais dados. É indispensável pensar a pesquisa como grande aliada do processo de ensinar e aprender, enquanto vida formativa na escola. A pesquisa na escola envolve o processo de construção própria de conhecimento, por meio das inquietudes e relações com situações cotidianas.

Nesse sentido, a realidade do lugar contribui na construção de conhecimentos, por meio do exercício de cidadania participativa, ao encontro da noção de cidadania territorial, proposta por Claudino (2018), assunto que será

discutido mais adiante. Segundo Demo (1996), o exercício da cidadania estaria relacionado com a emancipação do sujeito, ou seja, tem relação com o indivíduo compreender e atuar acerca das situações que lhe colocam em condição de objeto às estruturas dominantes. É imprescindível, portanto, investir na provocação à construção do senso crítico, para que os mesmos possam opinar, criticar, questionar e propor. Isso pode ser aprendido pelo processo de interrogar, interrogar-se e ouvir, experimentar posicionamentos diferentes e propor hipóteses, como sugere Bakhtin (2010).

É importante que ocorra uma relação de ensino e de aprendizagem, pautada na construção da postura e na atitude investigativa, como já argumentado: provocar ao olhar atento às minúcias locais e regionais e relações com o global, construindo relações com conceitos e categorias de cada área do conhecimento. Incentivar o experimento de ideias e hipóteses diferentes, realizando o exercício da alteridade, colocando-se no lugar do outro e reconhecendo o outro como outro-eu, como permite pensar Bakhtin (2010). A pesquisa não pode ser confundida com coletas de dados a serem socializados, como na proposição do Nós Propomos!, esse movimento pode compor as estratégias para aprender a pesquisar, mas não podem nisso de esgotar.

Ainda, é importante reiterar, como aponta Demo (1996, p.2), que “A pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando com seu método, o questionamento sistemático crítico e criativo”, e isso vale para a pesquisa na universidade e na escola. Pesquisar, diante disso, é ir em busca do que já se sabe sobre o tema e, após a reflexão, explorar novos conhecimentos. Segundo Ninim (2008),

Podemos definir "pesquisa escolar" como atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que propiciam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, por meio de ações com características de reflexão crítica, que priorizam descobrir, questionar, analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar, argumentar, criar (p. 21).

De acordo com a autora, a pesquisa escolar pode ser pensada como meio para a emancipação do aluno, todavia, como é mencionado no fragmento acima, este processo de pesquisar não é realizado apenas pelo aluno. O professor deve ser o mediador na construção do conhecimento, aquele que deve permitir aos alunos que se questionem, vislumbrando, assim, transcender o saber superficial. É indispensável, ainda, indagar os porquês da pesquisa: Por que e para quê

pesquisar? Qual o questionamento que se tem e o que se quer responder com a pesquisa? Quais conceitos servirão à problematização da realidade investigada?.

Nesse sentido, podemos pensar como ensinar determinados conteúdos por meio de processos investigativos, por exemplo, ensinar o processo de globalização. Ao invés de trazer todas as respostas prontas e exemplificadas, podemos questionar os alunos o que eles entendem do assunto, qual a relação deste assunto com seu cotidiano e, a partir daí, propor métodos para que eles conheçam a globalização e a mantenham integrada com o seu dia a dia. A rigorosidade acadêmica na pesquisa escolar implica planejamento e estratégias didáticas que estabelecem diálogo entre a realidade do lugar geográfico com os conhecimentos e conceitos já afirmados, com a hipótese, a argumentação e a proposição de entendimentos, significando que a rigorosidade da pesquisa escolar é exigente de teoria e método, assim como na pesquisa acadêmica, pois em ambas apoiam-se na ciência, embora de maneiras distintas e com perspectivas e complexidades diferentes.

A problematização, se realizada em relações com o lugar dos sujeitos, evocando e respeitando suas palavras, bem como valorizando as relações com os conteúdos, pode avançar para reflexões sempre mais complexas e que se afastam do senso comum, aproximando-se do reconhecimento das diversidades constitutivas do mundo comum. Podemos dizer que uma das relevâncias da pesquisa na escola reside em aproximar o conteúdo com as vivências do aluno para, então, construir conhecimentos significativos. Deste modo, a pesquisa pode servir como uma proposta de construção de conhecimentos significativos que transformam os alunos em sujeitos que questionam o lugar em que vivem, se tornando cidadãos. É, a partir desta perspectiva, que desenvolvemos o próximo item, relacionando-o com a cidadania territorial.

2.2.2 O princípio da pesquisa no Projeto Nós Propomos! e a cidadania territorial

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 1987). Assumindo ser a busca pela liberdade tão importante para a educação, como refere o autor, é importante pensar sobre a vida das pessoas que passam pela escola e se essa propicia aos alunos, de fato, que leiam criteriosamente o mundo, permitindo-os compreender a realidade social e política

dos tempos atuais. Debatendo a respeito da citação do pesquisador, podemos pensar que a defesa de processos educativos libertadores pressupõe que as aulas e as atividades sejam problematizadoras, nas quais os sujeitos – professor e aluno –, em interação, aprendam.

Cabe a nós pensarmos se estamos vivendo uma educação libertadora, ou reproduzindo a chamada educação bancária ou massificadora, como refere Freire (1987), na qual os alunos são tratados como depositários de dados e informações, contribuindo para que repitam a organização existente, que é excludente. Diante destas primeiras reflexões, debatemos acerca da cidadania territorial, noção que vem sendo cunhada por Sérgio Claudino, desde 2012, e que vai adquirindo forma e conteúdo nas suas discussões publicadas nos anos seguintes (CLAUDINO, 2016, 2018, 2019), no decorrer da sua atuação e na obra relacionada com o Nós Propomos!. Para falar sobre cidadania territorial, iniciamos trazendo os dois termos destacados na potente configuração elaborada por Claudino: cidadania e território. Nesse sentido, discutimos as conceituações de diferentes pesquisadores, acerca dessas noções.

Iniciamos, assim, com a discussão da noção de território, apesar de Santos (1978) alertar que uma definição para território é uma tarefa árdua, pois essa categoria, assim como espaço, implica diferentes perspectivas de análise e sua definição não é imutável, mas, flexível, perpassando por mudanças. Isso quer dizer que a definição de território possui vastos significados, cunhados ao longo da história. Dentre esses significados, destacamos o território em Haesbaert (2004a, p. 47), que refere à origem da noção. Para o pesquisador, a palavra território significa “terra pertencente a” – terri (terra) e torium (pertencente a) –, de origem latina; ou como “terreo-territor” (aterrorizar – aquele que aterroriza), de origem grega.

Nesse caminho, é bastante referida, a proposição de Saquet e Silva (2008), analisando o território como um recorte do espaço geográfico, definido a partir das relações de poder e apropriação, definidas por termos políticos em um contexto socioeconômico. Andrade (2004, p. 19) contribui, para entender a ideia de território como dimensão em que se impõe controle a algum âmbito, ao trazer que:

Nas ciências naturais, o território seria a área de influência e predomínio de uma espécie animal que exerce o domínio dela, de forma mais intensa no centro, pertencendo esta intensidade ao aproximar-se da periferia, onde passa a concorrer com domínios de outras espécies. [...] O conceito de

território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio de gestão de determinada área. [...].”

Compreendemos que o território, para o pesquisador, seria uma área de influência e domínio, e este conceito não pode ser confundido com espaço ou lugar. O território é, portanto, coletivamente construído e constituído; é ação humana e resultado dessas relações humanas que compreendem poder e força decisória.

O território envolve uma área ou uma superfície ocupada, remetendo ao compromisso dos habitantes em participar interativamente da sua produção e organização. Por isso, o território possui uma interdependência com a cidadania, pois supõe assumir o compromisso com o lugar, o que implica empoderar os sujeitos do lugar para a iniciativa de, coletivamente, contribuir na organização e melhoria mediante interações concretas. O território é indispensável para a prática da cidadania, pois é no território que o cidadão será partícipe concretamente na construção.

A palavra cidadania é de origem grega, conforme aponta Mor (2005, p. 947): “cidadania deriva da forma e organização da cidade. A cidade expressa a divisão socioespacial do trabalho”. É relacionada com movimentos históricos da antiguidade grega, nos quais se experimentam exercícios de participação mais democrática pela população, com a participação na vida política e gozo de direitos (apesar de que, naquela origem, apenas alguns membros da população eram considerados aptos à participação, excetuando-se negros e escravos, entre outros).

Contemporaneamente, a cidadania pode ser entendida como envolvendo o pertencimento pela ação efetiva nos lugares, pois quando nos sentimos parte e entendemos que, ao mesmo tempo que temos direitos, temos deveres e as ações que ocorrem no nosso lugar são também consequências dos nossos atos (ou da falta deles). Chamando a atenção acerca da consciência de ser ou não cidadão, na obra, o espaço do cidadão, conforme Santos (2007), nos remete a pensar a atualidade da noção. O autor ressalta o direito à cidadania e sinaliza a força da educação, quando afirma que a cidadania é um aprendizado social, constituída ao longo da história, que leva em consideração a realidade vivida. O significado da palavra cidadão não foi produzido de maneira abrupta, mas sim de muitas idas e vindas formadas através da história.

Cidadania, diante disso, relaciona-se intrinsecamente com a noção de liberdade. Freire (2003, p. 53) define o cidadão como "indivíduo no gozo dos direitos

civis e políticos de um Estado" e o conceito de cidadania "tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão". O pesquisador propõe, portanto, que cidadão é aquele que usa seus direitos e cumpre seus deveres, e a cidadania se refere à conscientização do sujeito, para que este desvele a sociedade.

Tecemos aqui um elo entre a cidadania e a educação proposta por Freire (1987), onde o autor refere uma educação que seja voltada para a formação de pessoas conscientes, que desvelem a sociedade em que vivem. A educação, em uma perspectiva que forma para a cidadania, é um modo do indivíduo se tornar sujeito de sua própria história e ter visão mais criteriosa, para atuar de maneira efetiva, buscando combater as injustiças sociais. Assim, quando se pesquisa em diálogo com o lugar geográfico, escancaram-se possibilidades de interconexões e aprendizagem de compromissos dos sujeitos com ele.

É relevante pensar no processo de pesquisar como princípio de uma aprendizagem significativa, pautando-se nos preceitos da educação geográfica, que envolvem entender o lugar e o mundo como processos autorais dos humanos, em sintonia com o não humano, como permite entender Massey (2008). A pesquisa do lugar geográfico torna-se, assim, um importante meio de ensino e de aprendizagem, especialmente na educação básica, e esta pode estar relacionada com conceitos, para que haja a construção de conhecimentos emancipatórios em relação ao lugar geográfico; caso contrário, será mera reiteração da realidade excludente. Considerar os conteúdos e conceitos é fundamental para provocar relações com a generalidade, que permite a construção de uma consciência coletiva da sociedade.

Nesse processo de pesquisar, é importante considerar, por exemplo, o conhecimento e o lugar geográfico dos alunos, para as relações com os conteúdos. O diálogo entre os conceitos e conteúdo pode ser provocado em interlocução com o conhecimento já elaborado, o conteúdo a ser analisado e relações com a realidade vivida. Levando em consideração esses fatores, pode ocorrer um maior reconhecimento pessoal por parte dos alunos, além do desenvolvimento de competências intelectuais. É no território de vida que habitam os significantes que podem servir à significação dos conhecimentos.

O processo de pesquisar é um potente caminho para a construção de conhecimentos autônomos e inquietudes a vivências diárias. Ao conhecer e entender a sua realidade social, o aluno pode desenvolver posturas ao exercício

cidadão, que, segundo Demo (1996), se relaciona diretamente com a emancipação do sujeito, a qual tem relação com a cidadania territorial, pois ambas colocam os sujeitos como centro nas decisões do território e na emancipação destes. Emancipar significa ser cidadão autônomo, e um cidadão necessita socializar-se com o outro. Notamos que cidadania territorial sublinha a força da relação com a força territorial da interação com o lugar. Sobre a relação da emancipação e educação, Adorno (1995, p. 183), propõe que:

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imuniza-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num "mundo feliz", embora ele seja um verdadeiro horror.

Concordamos com o autor no fato de que a educação tem que ser voltada para a emancipação e, de modo algum, se contrapor ao debate de ideais, pois, quando ocorreu esse contraponto de ideais, houve uma padronização do comportamento dos sujeitos, tornando-os como se fossem máquinas. A educação deve contemplar a autocrítica, analisando os métodos e proposições; somente com esta autocrítica será possível um protagonismo por parte do professor e aluno. Ao perceber os desafios do mundo à educação, o professor poderá trilhar o caminho para a emancipação, favorecendo, assim, a construção de uma sociedade melhor.

A perspectiva formadora, apontada por Adorno (1995), possibilita ao professor o desejo de muitos, que é uma educação voltada à emancipação. Há uma necessidade na apresentação da realidade como a mesma é constituída e quais são os interesses através desta construção, pois, somente mediante isto, haverá uma educação pensada em prol do desenvolvimento da autonomia dos alunos, como propõe o autor. A educação deve emancipar os alunos por meio da apresentação do lugar da maneira como ele realmente é. Não se pode deixar de criticar a sociedade em que se vive. A escola não deve ter muros, mas, sim, ser aberta a debates, pois somente dessa forma proporcionará o exercício da autonomia.

Não é à toa que na obra *O espaço do cidadão*, de Milton Santos (2007, p. 19-20) é indagado “quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?”. O pesquisador permite inferir a força da educação, quando textualiza que a “cidadania deve ser reclamada”, e é nesse trajeto que caminha o Nós Propomos!

em diálogo com a noção de cidadania territorial, proposta por Claudino. Segundo este estudioso, envolve a formação de cidadãos críticos que intervêm no seu lugar e prevê a “participação responsável nas tomadas de decisão sobre os problemas comunitários de base espacial” (CLAUDINO, 2019, p. 382). Há, assim, um estímulo à responsabilidade e à autonomia e sentimento de pertencimento. Nas palavras do pesquisador,

Preferimos o conceito de cidadania territorial ao de cidadania espacial, pôr o território estar diretamente relacionado com a apropriação, transformação e identificação das comunidades com o território em que habitam. Recusa-se o discurso de uma cidadania que quase se parece esgotar na compreensão dos problemas a várias escolas ou em que se recusa precisar o conceito (CLAUDINO, 2014, p.4-5).

É claro que a espacialidade está implicada ao processo geográfico de pensar a realidade, mas a cidadania territorial remete para uma participação interventiva no lugar. Significa, acima de tudo, que temos preocupações e compromissos com nosso lugar e nossa comunidade, não para repetir injustiças sociais, mas para fortalecer a noção de coletividade e inclusão social. É necessário que os sujeitos tenham preocupação e se envolvam efetivamente com os movimentos ocorridos perto de si e que além desta preocupação, pensem em como podem ser resolvidos os problemas que incomodam a coletividade. Um indivíduo que tem cidadania territorial se importa e interage para além das faces mundiais e nacionais, focando na regionalidade, ou seja, a ação é no lugar onde o sujeito tem força coletiva para contribuir. Essa sua participação local contribui para a melhoria do global.

Trazer para a sala de aula aquilo que o aluno vive no seu cotidiano pode ser importante para a compreensão significativa dos conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa do lugar geográfico, neste sentido, pode oportunizar que essas experiências cotidianas sejam refletidas e problematizadas, bem como incitem para estudos e iniciativas na construção de alternativas. Compreender cada lugar possibilita ampliar a visão do que ocorre neste espaço e de como isso pode ser alterado em prol do bem comum.

Neste primeiro capítulo, debatemos sobre a pesquisa na escola, algo indispensável nesta era técnico científico informacional em que vivemos, pelo fato de que é cada vez mais fácil o acesso às informações, e utilizar a era tecnológica a nosso favor é crucial. Assim, a pesquisa escolar não deve ser apenas um meio de passatempo ou tarefa para o aluno; deve servir para aguçar a curiosidade dos alunos

acerca do que se passa em sua volta, para que eles, por meio dessa “busca”, construam o seu próprio conhecimento.

É por meio da pesquisa que o aluno cria possibilidades de descobrir um mundo diferente, ou ainda ver com outros olhos o lugar onde vive. Quando saímos do papel de ouvintes e passamos a ser protagonistas, desenvolvemos capacidades como a autonomia e a responsabilidade. Assim, investir em processos que despertem à emancipação dos alunos é fundamental, pois isto possibilita um maior interesse de assuntos dentro e fora da escola. Deste modo, no próximo capítulo, abordaremos sobre o lugar geográfico e sua relação com a pesquisa escolar.

3 O LUGAR GEOGRÁFICO E A PESQUISA ESCOLAR

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo (FREIRE, 1987, p. 84).

Sem educação não haverá pessoas para transformar o mundo; porém, as pessoas não precisam mudar o mundo total, afinal, essa é uma tarefa árdua. O que podemos fazer é iniciar pela transformação da nossa rua, da nossa comunidade, do nosso lugar. Para saber como transformar o lugar, entretanto, é imprescindível compreendermos o significado deste conceito. A palavra lugar, quando usada no senso comum, remete à ideia de localização, todavia, a conceituação de lugar envolve um complexo de relações, que precisam ser destacadas. Refletir sobre o lugar é pensar nos recortes feitos na ciência Geografia, para compreender o complexo do espaço geográfico que construímos e com o qual convivemos. O lugar é uma noção trabalhada na Geografia, por diversos autores, como Milton Santos e Doreen Massey. Igualmente, pesquisadoras da dimensão do Ensino de Geografia e da Educação Geográfica, como Helena Callai e Lana Cavalcanti, há bastante tempo vêm investigando e publicando seus estudos, sustentando a importância de se entender a força do lugar como elo às aprendizagens, bem como oferecendo caminhos que avançam no entendimento dessa noção, configurando-a enquanto categoria analítica.

Ocorrem, contudo, frequentes confusões entre lugar e local, e a expressão lugar, muitas vezes, é explorada como senso comum, sem vinculação com a sustentação teórica da noção. Por isso, optamos por usar a conjugação conformada pela expressão lugar geográfico, para deixar clara e afirmar a conexão conceitual entre o Lugar e a Geografia. Levando em consideração as questões propostas, a pergunta que perseguimos neste segundo capítulo é: Por que afirmar o lugar como geográfico, e como isso vem sendo discutido em relações com a pesquisa escolar? Assim, o objetivo é debater a noção de lugar na perspectiva geográfica, seus entendimentos e sua importância, dialogando com os movimentos desenvolvidos no “Nós Propomos!”, para estudar sua relação com a pesquisa escolar.

Para alcançar este objetivo, estruturamos o capítulo em duas partes. Na primeira, abordamos acerca da conceituação e conformação da noção de lugar geográfico e a sua importância no processo de ensinar, não apenas na Geografia,

utilizando diferentes autores da corrente geográfica. Na segunda parte, trazemos a parte empírica, apresentada nesta dissertação, que envolve entrevistas com participantes do projeto Nós Propomos! – professores das universidades e das escolas e alunos da Educação Básica (EB) –, compondo um diálogo com o processo de pesquisar o lugar geográfico realizado neste projeto.

3.1 O QUE É O LUGAR GEOGRÁFICO?

Assumindo que o lugar tem sempre um sentido geográfico, e entendendo-o enquanto perspectiva e abordagem específicas implicadas ao complexo do espaço geográfico, neste item debatemos sobre o conceito de lugar geográfico, buscando a afirmação de uma singularização geográfica do mesmo. O nosso objetivo, ao realizar esta pesquisa e escolher como objeto de estudo o lugar geográfico, é por entendermos que esta dimensão do espaço, vivido cotidianamente por cada um de nós, pode contribuir para compreendermos o espaço geográfico como elo para a educação geográfica, que será debatida no próximo capítulo.

Assim, não buscamos impor um conceito encerrado de lugar (até porque o espaço geográfico está sempre em transformação e não admite tal encerramento), mas debatermos como essa categoria pode tornar mais clara a relevância dessa noção, para entendermos os conteúdos escolares.

O lugar é um conceito fundamental para compreender a Geografia. Ao longo do tempo, no entanto, o mesmo foi analisado por diferentes estudiosos, os quais tiveram diferentes concepções. De acordo com Cavalcanti (2016), o lugar pode ser analisado a partir de três perspectivas: a humanística, a histórico-dialética e a pós-moderna. Na perspectiva humanística, a autora cita que lugar “É espaço que se torna familiar ao indivíduo é o espaço do vivido, do experienciado. Esse conceito está, na verdade, no cerne da problemática discutida nessa orientação teórica” (CAVALCANTI, 2016, p. 150), afirmando que o lugar estaria relacionado com a familiaridade e com o espaço vivido.

Na perspectiva histórico-dialética, Cavalcanti (2016, p. 150-151) propõe que:

Lugar pode ser considerado no contexto do processo de globalização. A globalização indica uma tensão contraditória entre a homogeneização das várias esferas da vida social e fragmentação, diferenciação e antagonismos sociais. Por ser assim, a compreensão da globalização requer a análise das particularidades dos lugares, que permanecem, mas que não podem ser entendidas nelas mesmas. O que há de específico nas particularidades deve ser encarado na mundialidade, ou seja, o problema local deve ser

analisado como problema global, pois há na atualidade um “deslocamento” (no sentido de des-locar) das relações sociais.

Concordamos com a autora que o lugar é impactado pela globalização, pois este processo atinge as diferentes esferas da sociedade: a vestimenta, a alimentação, as músicas, ou seja, nossos costumes são mudados atrelados ao fenômeno da globalização. Cavalcanti (2016), entretanto, aponta o lugar como ponto de articulação entre o local e o global.

A perspectiva pós-moderna, explicada por Cavalcanti (2016), define que o lugar não é explicado por sua totalidade, porque “o todo desapareceria e cederia espaço ao fragmento, ao micro, ao empírico individual” (p. 152). Neste sentido, a análise do espaço é dada pelo lugar. A autora explica que o lugar é singular e o único que pode ter uma análise empírica. O lugar pode, ainda, ser analisado a partir de uma abordagem espacial, como salienta Carlos (1996, p. 20):

A produção espacial realiza-se no plano do cotidiano e aparece nas formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar, num momento específico e, revela-se pelo uso como produto da divisão social e técnica do trabalho que produz uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada. Uma vez que cada sujeito se situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno.

Segundo a autora, a produção do espaço é cotidiana, ou seja, é constituída ao longo do tempo. Cada sujeito, de sua forma, contribui para essa formação espacial e a partir disso, os lugares se constituem em âmbitos do trabalho, do lazer, das modificações estruturais e culturais. Há, também, abordagens culturais do conceito de lugar. Claval (2011), por exemplo, aborda que todo lugar é dotado de diferentes culturas, mas que, apesar das modificações, insistem em continuar com suas raízes.

Nesse sentido, é importante ter cuidado para não convergir ao sentido de defesa da ideia de comunidade coesa e original e, paralelamente, de rechaço ao outro, em um mundo sempre mais interativo, e em um lugar que se constitui de modo específico, mas sempre em entrecruzamento com o mundo, como alerta Massey (2008). Neste contexto, Claval (2011) aborda também as questões de pertencimento ao lugar e à questão da construção de identidade que cada ser humano tem do seu cultural, ou seja, como o indivíduo vê o espaço, se relaciona e se posiciona em relação a ele. O lugar é âmbito das conexões entre o exterior e interior, entre o pessoal e o público.

Milton Santos (2007) permite pensar que cada lugar compreende o espaço geográfico e é, à sua maneira, o mundo. Para o autor, o lugar está em constante mudança, e estas mudanças transformam o espaço geográfico. Assim, cada lugar é único e dependente da sociedade que ali habita, e sobre esta relação entre o lugar e o espaço, Santos afirma que:

Tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar (SANTOS, 2007, p. 97).

Deste modo, o lugar seria resultado de um complexo interativo de ações e variáveis. Em uma escala global/local, Santos (2005, p. 166), aborda que “cada lugar se superpõe e, num processo dialético, tanto se associam quanto se contrariam”, ou seja, cada lugar concebe ao mesmo tempo uma experiência individual e global.

Ao encontro destas perspectivas, Massey (2008, p. 24), refere:

Para alguns, é a esfera do cotidiano, de práticas reais e valorizadas, a fonte geográfica de significado, vital como ponto de apoio, enquanto “o global” tece suas teias, cada vez mais poderosas e alienantes. Para outros, “um refúgio no lugar” representa a proteção de pontes levadiças e a construção de muralhas contra as novas invasões. Lugar, através dessa leitura, é o local da negação.

A autora atribui ao lugar amplos significados, ou seja, identidades múltiplas. Uma das simbolizações seria a esfera do cotidiano, a fonte geográfica de significado. O lugar, portanto, é constituído de vivências, e é símbolo do nosso cotidiano, servindo como rede de apoio contra os poderes alienantes da esfera global.

Entender o Lugar, em uma perspectiva geográfica, pode possibilitar uma compreensão das influências do mundo global em seu cotidiano, não para se encerrar àquele âmbito, mas com ele e a partir dele poder compreender o mundo. Considerar o debate referente ao cotidiano na sala de aula e no ensino de Geografia, portanto, não se trata apenas de estudar o lugar quanto a um conceito fechado. Assim, encontramos a possibilidade de entender o lugar como recriador de totalidade como um processo de reconstrução ampliada, como Massey (2008) propõe.

Massey (2008) critica também a “visão romântica” do lugar, a qual se incumbe de relacionar o lugar a algo tipicamente romântico, sentimental e essencialista. Para a autora, o lugar não é uma vítima da globalização, mas sim uma eventualidade,

onde suas características resultam das conexões e desconexões. Nas palavras da autora,

O que é especial a respeito do lugar não é algum romantismo de uma identidade coletiva preconcebida ou de uma eternidade das montanhas. Ao contrário, o que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora (ele mesmo extraído de uma história e de uma geografia de “entãos” e “lás”), e a negociação que deve acontecer dentro e entre ambos, o humano e o não humano (MASSEY, 2008, p. 203).

Essa interconexão com o mundo entre o aqui-e-agora, os entãos e os lás, e o ontem, hoje e amanhã, se encontram com o entendimento de lugar, como que constituído por relações entre o humano e o não humano e, dialeticamente configurado, implica um sistema inescapavelmente geográfico (ANDREIS, 2012). Lugar, portanto, é essa interconexão que se realiza em um local, sempre de modo específico, único e irrepetível, mas em permanente transformação. Reconhecendo isso, é fundamental assumir que:

É na sala de aula, todos os dias, e em todos os lugares do mundo, que compreensões diferentes, cotidianos singulares se confrontam. Uma confluência criada arbitrariamente com a pretensão de provocar o tensionamento dessas compreensões (ANDREIS, 2014, p. 19).

Essa interconexão inseparável eu/outro e lugar/mundo, em cada lugar, deixa clara a relevância de expressar ser o lugar uma potencialidade a ser considerada nas aulas, não como realidade dada, mas num movimento investigativo. Isso remete a debater o pesquisar em Geografia e em diálogo com o lugar. Assim, o lugar geográfico assume um papel além da simples conceituação de lugar. Não se trata apenas de uma porção espacial; é espaço de vivência e de relações constituídas entre pessoas e paisagens. O lugar geográfico assume um papel essencial enquanto palco de nosso cotidiano, fazendo com que as distâncias sejam minimizadas. É nas relações com o lugar geográfico que as sociedades produzem o espaço geográfico.

Quando se pesquisa em diálogo forte com o lugar geográfico, escancaram-se as interconexões e compromissos dos sujeitos com o mesmo. Deste modo, é relevante pensar no processo de pesquisar como princípio de uma aprendizagem significativa, pautando-se nos princípios da educação geográfica. A pesquisa do lugar geográfico torna-se, assim, um importante meio do ensino-aprendizagem, especialmente na Educação Básica. Por isso, no próximo item debateremos a respeito do conceito de lugar geográfico em sala de aula.

3.1.1 O lugar geográfico no ensino de Geografia

A escola é um ambiente interativo de troca cultural e social, por oportunizar situações que estimulam a construção de conhecimentos. A Geografia vem ao encontro neste sentido, por possibilitar aos alunos a união do saber/aprender a pensar e a construção do seu conhecimento a partir do senso comum. Concordamos com Callai (2013, p. 43) sobre o fato de que “a Geografia escolar envolve conhecimentos diferentes da Geografia acadêmica. Ela é, pois, uma criação particular e original da escola, que responde a finalidades sociais que lhes são própria”. A Geografia na escola, portanto, possui o papel de desenvolver nos alunos a capacidade de observação, análise, interpretação e criticidade, possibilitando o entendimento de sua posição e interação na sociedade.

O papel do professor no ensino da Geografia é de suma importância, como aponta Cavalcanti (2012, p. 73): “a geografia escolar é o conhecimento construído pelos os professores da área a respeito dessa matéria de ensino e se constitui no fundamento principal para a formação do trabalho docente”. É necessário, portanto, o domínio dos conteúdos e conhecimentos, para possibilitar que o aluno desenvolva e forme o pensamento geográfico. Assim, pensar geograficamente no âmbito escolar é compreender que a Geografia está presente na realidade.

Pensar na realidade é, também, refletir sobre o espaço que vivemos, e isto pode se relacionar ao lugar, diante de que “o lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, experienciado” (CAVALCANTI, 2012, p. 89). A Geografia é, de certo modo, privilegiada neste ponto, por possibilitar o debate de vários assuntos e inseri-los aos conteúdos escolares, valorizando, assim, onde os alunos vivem. É indispensável, nesse sentido, promover interlocuções com a realidade, considerando a vivência de cada aluno, pois, quando isso é realizado, há possibilidades de que ele aprenda a Geografia a partir de seu espaço vivido, como aponta Freire (2001, p. 33):

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas das cidades descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes?

O autor sugere que todos os lugares são cheios de histórias, e que cada um é resultado de ações entre pessoas e natureza. Podemos aliar a ideia de Freire com a de Callai (2009), que propõe associar as notícias à realidade dos alunos de forma paralela com o que acontece no lugar onde vivem, mediante a concepção sobre o que ocorre ao seu redor. Isto, segundo a autora, tornaria os alunos cidadãos críticos e atentos aos acontecimentos de todo o seu meio, trazendo possibilidades de não serem apenas espectadores.

Ensinar levando em consideração o Lugar, portanto, possibilita o desenvolvimento de conhecimentos autônomos e inquietudes às vivências diárias, pois, ao conhecer e entender a sua realidade social, o aluno pode desenvolver posturas ao exercício cidadão, que, segundo Demo (1996), se relacionam diretamente com a emancipação do sujeito. A emancipação do sujeito estaria ligada também à cidadania territorial, que significa, como já debatemos, colocar os sujeitos como centro nas decisões do território. Emancipar significa ser cidadão autônomo, e um cidadão necessita socializar-se com o outro.

No momento em que valorizamos a socialização e a realidade dos grupos, resgatamos as histórias e identidades de cada um. Temos que considerar, porém, que isto não é uma tarefa fácil, visto que debater uma realidade sem máscaras, reconhecendo os problemas e nos reconhecer através deles, é difícil, pois isso significa olharmos a nós mesmos e ao nosso papel como cidadão. Debater a respeito do lugar com os alunos é ainda mais complicado no contexto atual em que vivemos, pois, com a globalização cultural cada vez mais universalizada os valores locais por algumas vezes, acabam se perdendo.

É indispensável nos atentarmos à relação do professor com o conhecimento, onde este não deve ser o dono e desprezar o saber cotidiano dos alunos, como aponta Freire (2003), pois isto se torna prejudicial. A Geografia como disciplina escolar pode ser mais significativa, mediante o estudo do Lugar, como já observado neste estudo, por despertar o interesse deles quando trabalham a partir de uma realidade conhecida. Isso significa que ao estudar somente o local, devemos também levar em consideração fatos das diferentes escalas, habituando os alunos a refletirem, como aponta Cavalcanti (2005, p. 75): “Sendo assim, os conteúdos geográficos precisam ser ‘apresentados’ para serem trabalhados pelos alunos nessa dupla inserção: global e a local”. Realizando uma ligação entre o mundo e o lugar pode possibilitar que os alunos percebam que não estão isolados. Cabe indicar que

essa ponte entre o conhecimento escolar e a realidade pode estar presente nos planejamentos dos professores, uma vez que os conteúdos a serem trabalhados representam uma possibilidade de transformação dos alunos.

Podemos perceber que os processos de pesquisa escolar, pensados enquanto emancipatórios, têm relação com os princípios e com os eixos de ações da rede multiescalar do Nós Propomos!, que compõe articulação com esta pesquisa. Ao encontro disso, trazemos no próximo item as entrevistas ou questionários, com o propósito de entender o posicionamento dos participantes do Nós Propomos! acerca do processo de pesquisar envolvido na rede.

3.2 COM A PALAVRA, OS PARTICIPANTES DO PROJETO NÓS PROPOMOS! NA INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Para pensar sobre a importância do processo de pesquisar o lugar geográfico por meio de relações com o projeto internacional que estamos analisando, trazemos, nesta parte, a análise dos dados coletados com os participantes do Nós Propomos!. Para isto, realizamos questionários *on-line*, seguindo um roteiro (ANEXO I) no qual, além dos dados de identificação, indagamos os participantes acerca de suas vivências e aprendizagens envolvendo os processos de pesquisar.

Organizamos este item em partes: primeiramente, explicamos a metodologia escolhida para a coleta de dados e a escolha dos participantes e, após, dividimos os participantes em grupos de coordenadores, professores e alunos, para comentar os dados obtidos por meio de tabelas, os quais serão analisados com maior profundidade no próximo capítulo.

3.2.1 Metodologia dos diálogos com os envolvidos no projeto

Inicialmente, havíamos projetado realizar entrevistas com os participantes do Nós Propomos! da cidade de Chapecó-SC. Esta metodologia é baseada na coleta de dados, tradicional nas pesquisas qualitativas, sendo que a maioria destas é realizada de maneira presencial face a face. Em virtude da pandemia Covid-19, que exigiu distanciamento social, houve a necessidade de buscar métodos alternativos para a coleta de dados empíricos da pesquisa. Diante disto, optamos pela aplicação

de questionários *on-line* semiestruturados abertos, que, de acordo com Gil (2011, p. 128), podem ser definidos como a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Assim, o objetivo do questionário não é fornecer respostas prontas às perguntas, mas, buscar a compreensão da experiência do outro e o significado que é atribuído a estas experiências. Há grandes possibilidades, segundo Seidman (1991), de alcançar nossos objetivos sobre a observação do outro, mas é complexo entender as subjetividades da fala do outro. Nessa perspectiva, essa metodologia é aberta à expressão das ideias do participante da pesquisa, e aqui entra a importância da Análise Textual Discursiva, que servirá como análise de dados.

Para o estudo dos dados discursivos dos questionários, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que é um método de análise para dados qualitativos desenvolvido pelos pesquisadores Moraes e Galiazzi (2016, p. 136), que responde de maneira satisfatória para responder fenômenos específicos:

Sintetizando, podemos afirmar que a Análise Textual Discursiva é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos.

Entendemos que a ATD propõe identificar determinados aspectos, por meio de uma leitura que valoriza a descrição e interpretação através dos efeitos de sentidos, os quais, muitas vezes, não estão explícitos pelo diálogo, mas estão nas entrelinhas. Esta análise se dá a partir da coleta de dados (objeto discursivo), seguindo para a análise propriamente dita (as relações com o objeto) e, finalmente, os resultados (efeitos na sociedade). É mediante a análise do discurso que observaremos as ideias manifestadas daqueles que realizam a ação; neste caso, os professores coordenadores de universidades, os professores coordenadores nas escolas e os alunos das escolas envolvidos com o processo de pesquisa na escola do Nós Propomos!. Neste olhar, atentamos ao discurso dos participantes da pesquisa, para analisarmos o processo em acontecimento. Ao encontro do processo realizado, pautando-nos em Moraes e Galiazzi (2016), criamos um quadro com a síntese das etapas de estudo, proposto a seguir.

Quadro 2 – Etapas de estudo das entrevistas realizadas na modalidade de ATD

Progressão da análise dos dados	Atividade realizada
1ª etapa:	Prospecção das respostas e separação entre os grupos de participantes e organização em tabela, agrupando todas as perguntas realizadas e respostas recebidas, tendo como critério o grupo de participantes: coordenador internacional, coordenadores das universidades, professores da escola e alunos.
2ª etapa:	Criação de códigos alfanuméricos (letra e número) para identificação dos participantes da pesquisa: Coordenador Geral (CG), Professor da Universidade (PU), Professor de Escola (PE) e Aluno de Escola (AE). Exemplo: CG, PU1, PE1, AE1.
3ª etapa:	Leitura atenta dos discursos, expressos na forma de entrevistas realizadas na modalidade remota. Destaque na forma de sublinhado dos discursos considerados importantes nos enunciados de cada participante da pesquisa.
4ª etapa	UNITARIZAÇÃO: Elaboração de tabela contendo apenas os destaques de cada participante, por grupo (destaques).
5ª etapa	CATEGORIZAÇÃO: Agrupamento de noções fortes acerca do processo de pesquisar, que aparecem nos discursos dos grupos participantes da pesquisa – professores da universidade, professores das escolas e alunos das escolas.
6ª etapa	COMPREENSÃO E PROPOSIÇÃO: Estudo sistemático dos aspectos discursivos de cada participante, considerando o processo de “pesquisar na escola” em relações com o lugar geográfico e a cidadania territorial. Após, realização da proposição de entendimento autoral acerca do pesquisar na escola.

Fonte: elaborado pela autora (2021)

O Quadro 2 apresenta as etapas percorridas desde a coleta de dados até a análise de nossa pesquisa. Como já mencionado anteriormente, a parte empírica de nossa dissertação, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, teve que ser alterada. Assim, optamos pelos questionários, utilizando a plataforma do *Google* para a coleta de dados. Pautamo-nos em perguntas centrais para três principais grupos envolvidos com o Nós Propomos!, em todo o âmbito Ibero-Americano, ou seja, indivíduos de diferentes países, mas que, para participar, deveriam fazer parte do projeto: coordenador geral e de universidade (15 pessoas), professores de escola (14 participantes) e alunos de escola (14 participantes). As perguntas de cada questionário estão disponíveis no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Perguntas realizadas no questionário *on-line*

Qual seu papel no Nós Propomos? (pergunta geral a todos os grupos).

Coordenador internacional

Qual sua área e grau de formação? Qual sua universidade e cursos de atuação?
Há quanto tempo atua no projeto?
Explique resumidamente quais atividades realiza no projeto.

Coordenador de Universidade

Qual sua área e grau de formação? Qual universidade e cursos de atuação?
Há quanto tempo atua no projeto?
Explique resumidamente quais atividades realiza no projeto.
Comente como o “Nós Propomos!” contribui na formação do professor de Geografia na universidade.
Comente como o “Nós Propomos!” contribui na formação do continuada do professor da escola.

Professor de escola de EB

Qual sua área e grau de formação, tempo e local de atuação (escola) e turma(s) em que desenvolve o Nós Propomos?
Há quanto tempo atua no projeto?
Explique resumidamente quais atividades realiza.
Comente como desenvolve o projeto na relação com os tempos da aula de Geografia na escola.
Comente como desenvolve o projeto na relação com os conteúdos e conceitos geográficos.
Durante o projeto, ocorreram atividades interdisciplinares? Comente.
Caso esteja desenvolvendo o projeto em 2020, como tem acontecido em tempos de Pandemia Covid-19 em que as aulas presenciais estão suspensas?
Quais conceitos são mais aprimorados pelos alunos durante o projeto?
Os alunos conseguiram perceber o lugar em que vivem como elo para aprender conteúdo?
Comente brevemente:
Os alunos conseguiram perceber o lugar em que vivem como elo para compreender o mundo?
Comente brevemente:
Os alunos aprenderam a pesquisar? Comente alguns exemplos dessa aprendizagem da pesquisa pelos alunos.

Aluno de EB

Qual sua idade e ano/série em que estuda?
Qual o nome da escola?
Qual cidade e país em que se localiza sua escola?
Quanto tempo (aproximadamente) participa ou participou do projeto “Nós Propomos!” até o presente momento?
Explique resumidamente quais atividades realizou (ou realiza) no projeto.
Quais conteúdos trabalhados em aulas, têm maior relação com o “Nós Propomos!” ?
Você realizou atividades de pesquisa? Quais?
Das atividades de pesquisa que realizou, quais são mais marcantes? Por que você pensa que são mais marcantes?
O que mudou nas aulas com o Projeto “Nós Propomos!”?
O que você destaca como mais importante aprendizagem do “Nós Propomos!”?

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Como observamos no Quadro 3, selecionamos perguntas abertas⁵, para que os participantes fornecessem respostas utilizando suas próprias palavras, e para que pudéssemos obter o maior número de informações possíveis, as quais foram

⁵ Medeiros e Medeiros (2012), descrevem as perguntas abertas como genéricas, as quais geralmente se iniciam com “para que”, “quando”, “qual”, “o que”, “como”, “descreva”, “quando”. Assim, há maior liberdade do entrevistado para se expressar.

elaboradas levando em consideração nossas proposições para a pesquisa de dissertação, a fim de compreender as potencialidades da pesquisa escolar, do lugar geográfico e da cidadania territorial no Nós Propomos!.

Para a escolha dos participantes, que responderam às perguntas do Quadro 3, primeiramente foi solicitado ao coordenador internacional do Nós Propomos! uma lista contendo os contatos (e-mail) de coordenadores das universidades e professores que participavam do projeto até o ano de 2020. Após, encaminhamos mensagem via e-mail, com o link de questionário *on-line* para todos os contatos disponibilizados, num total de 44 pessoas. Infelizmente, nem todos retornaram e apenas 17 pessoas o responderam; logo, para que conseguíssemos abarcar um número maior de pessoas, foi solicitado, via grupo do projeto de *WhatsApp* que mais pessoas se dispusessem a participar da pesquisa. Mais uma vez, o número de professores e alunos ainda era muito inferior ao de coordenadores (após o contato via *WhatsApp* já havíamos conseguido os 15 coordenadores). Então, solicitamos novamente o contato de mais professores e alunos ao coordenador geral do projeto, que gentilmente atendeu nosso pedido e nos repassou os contatos, apresentando-nos antes para que tivéssemos mais sucesso.

Com todos os dados coletados, começamos a segunda etapa, como apontado no Quadro 2 – a criação de códigos alfanuméricos para a identificação sigilosa dos participantes. Cabe ressaltar, todavia, que no questionário o participante poderia escolher se identificar ou não, sendo que todos os coordenadores e professores se identificaram e apenas dois alunos permaneceram no anonimato.

Após a criação dos códigos, começamos a organizar os dados em tabelas no *Google Drive*, para início da leitura das informações. Com todos os dados tabelados e, após uma leitura rigorosa, como aponta a terceira etapa do Quadro 2, iniciamos a identificação dos principais aspectos relatados nas entrevistas, os quais serviram para a geração das tabelas (quarta etapa), que serão expostas nos itens 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3 e 3.1.4. A quinta etapa, também denominada de categorização, consistiu na análise e estudo de dados, a partir de três categorias que definimos: pesquisa na escola, lugar geográfico, cidadania territorial.

A sexta etapa, apresentada no Quadro 2, denominada compreensão, se trata de um estudo sistemático dos dados apresentados, levando em consideração as categorias por nós selecionadas e, por fim, a proposição é a análise textual discursiva dos discursos coletados. A seguir, traremos as tabelas de síntese.

3.3.1.1 Coordenador geral e coordenadores universitários

Na Tabela 1 apresentamos a síntese da resposta do questionário do coordenador internacional do Nós Propomos!, utilizando a sigla CG para identificá-lo.

Tabela 1 – Sintetização de respostas do Coordenador internacional (CG) do projeto Nós Propomos!

Sigla	Grau de formação e universidade de atuação	Tempo de atuação no projeto	Atividades que realiza	Aspectos a serem considerados do projeto	Principais conceitos geográficos envolvidos no NP	Desenvolvimento do projeto e a Pesquisa escolar
CG	Geografia, Doutor em Geografia Humana. Universidade de Lisboa. Sou professor da licenciatura em Geografia e da licenciatura em Planeamento e Gestão do Território do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Sou ainda professor do curso de Estudos Europeus da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.	10 anos	Fundei o Projeto em 2011/12. Coordeno o Projeto em Portugal, onde desempenho múltiplas tarefas, da elaboração do Regulamento Nacional à deslocação às escolas e à organização do Seminário Nacional. De alguma forma, colaboro também na coordenação do Projeto a nível internacional.	Deveria ser um projeto de participação mais coletiva. A minha carreira académica confunde-se, muito, com o próprio Projeto Nós Propomos!	Lugar, território, paisagem.	A pesquisa é um passo fundamental no projeto. É base para desenvolvimento do projeto nas escolas.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como observado na Tabela 1, o CG, fundador do Nós Propomos!, atua no projeto há 10 anos, coordenando-o até os dias atuais. Percebemos a preocupação do pesquisador com a homogeneização de sua carreira com o projeto.

Há destaque para a pesquisa, como ponto forte e principal, por ser base do projeto, como já sinalizamos. A pesquisa documental é uma das sugeridas pelo CG, pelo fato de muitas vezes não existir bibliografias diretas sobre os problemas locais que estão sendo investigados. Há, ainda, destaque para a pesquisa/trabalho de

campo, onde o aluno vivencia e observa diretamente sua realidade local. A partir deste ponto, o conhecimento passa a ter utilidades sociais.

A Tabela 2 apresenta a síntese dos principais apontamentos dos coordenadores pesquisadores, ou seja, professores universitários que participam do Nós Propomos! e utilizamos a sigla PU para identificá-los.

Tabela 2 – Sintetização de respostas dos Coordenadores Pesquisadores de universidade(PU) que atuam no Nós Propomos!

SIGLA	Atividades desenvolvidas no Nós propomos!	Contribuições do Nós Propomos!
PU1	Atua na educação básica	Ao desenvolver o Projeto na escola ele também está em formação.
PU2	Coordenação e de orientação	Incentiva novas abordagens e novas metodologias para a formação e para o ensino de Geografia. Proporciona aos professores da escola o processo de atualização de conhecimentos científicos e conhecimentos didáticos
PU3	Coordenador do projeto na UFRRJ atuando no município de Nova Iguaçu (RJ)	Interação maior entre escola e universidade, atuando mais na perspectiva da extensão. Oficinas para os alunos e professores, apresentação de trabalhos na universidade e campo.
PU4	Coordeno o grupo de Estudos da Localidade – ELO.	O projeto ressignifica o ensino de Geografia; é fundamental para possibilitar uma formação crítica-reflexiva para os estudantes participantes. Tal aspecto é essencial à cidadã.
PU5	Formação continuada de professores	Possibilita maior contato com o trabalho na escola
PU6	Organizando as ações; incentivo aos estudantes para definição do tema e recorte espacial de pesquisa, pesquisa, sistematização, proposição e socialização dos resultados de forma coletiva.	Incentiva o estudo do território e, ao recortar o local como espaço de pesquisa e reflexão, cria as condições necessárias para entender a corresponsabilidade da sociedade. Envolve investigação sobre o território, também pela formação permanente do professor como cidadão e promotor da cidadania.
PU7	Atuação dos alunos do campus elaborando e tentando discutir com a comunidade e gestores propostas de intervenção para seus municípios.	Não tivemos desenvolvimento do projeto nessa perspectiva.
PU8	Coordeno o Projeto Nós Propomos em Marília, realizado em parceria entre a UNESP, o IGOT e a Escola.	Contribuem para a formação do licenciado em Ciências Sociais. O trabalho de campo na cidade e na região constituem rica metodologia. Contribui na aproximação e troca de experiência da realidade acadêmica e da realidade escolar.
PU9	Questionário sobre soberania alimentar e duas aulas a distância sobre o tema.	Contribui na confirmação do tripé ensino, pesquisa e extensão que dá base para a formação acadêmica.
PU10	Informar aos professores/ras de Educação Primária e Secundária. Fazer cursos de formação e palestras. Organizar grupos de trabalho.	Reforçando o compromisso social da Universidade com os outros níveis do sistema escolar. Estabelecendo relações entre pesquisa e inovação. Os professores das escolas puderam comprovar a influência da práxis didática desde a reflexão na formação docente
PU11	Coordinación del proyecto en la Universidad La Mancha	Formación en nuevas metodologías y relación con otros profesores
PU12	Atividades de ensino, teórico e prático.	Aproximação da realidade das escolas públicas.
PU13	O projeto trabalha com a pesquisa ação para dar sentido e significado ao lugar.	O professor que se propõe a fazer parte do projeto é desafiado a todo momento. Se torna formador de cidadãos para atuarem na sociedade local.
PU14	O projeto ainda não foi efetivamente implantado, está na fase de tratativas.	Renovar suas práticas a cada proposta iniciada tem contribuído com a formação, pois ao ser desenvolvido

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao analisarmos as respostas dos PUs, notamos a participação direta de alguns deles na escola e de outros, que apenas assumem a coordenação e orientação das atividades. Enquanto coordenação, algumas das atividades desenvolvidas envolvem formações continuadas e organização de grupos de estudo. Os que atuam diretamente nas escolas contribuem na instrução de professores, no acompanhamento nos trabalhos de campo, na coleta de dados e na elaboração das propostas, além da intermediação com órgãos públicos e privados. Há, também, o caso do PU14, que está auxiliando na efetivação do Nós Propomos!.

Em relação à formação do professor de Geografia, O Nós Propomos! é contribuinte, conforme apontam os PUs, com a instituição de novas metodologias, aumento da relação universidade-escola, incentivo de estudo dos conceitos fundantes da Geografia (espaço geográfico, lugar, território, paisagem), possibilitando uma formação crítica e reflexiva aos alunos, contribuindo para o pertencimento à sociedade, auxiliando na formação dos licenciandos e promovendo maior visibilidade à realidade das escolas públicas. Em relação à formação continuada de professores, os pesquisados atrelam o desenvolvimento do projeto diretamente à formação do próprio professor, por meio da atualização de metodologias e de conhecimentos didáticos. Ainda, são destacados os desafios impostos pela busca de novos conteúdos e ferramentas que façam sentido e que se conectem com os conceitos da disciplina. O professor se torna, de acordo com o PU6: “cidadão e formador da cidadania”, ou seja, enquanto ensina princípios voltados à cidadania, reforça seu papel na sociedade em que está inserido.

A pandemia da Covid-19, que influenciou diretamente a metodologia desta dissertação, acarretou consequências para as atividades escolares e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do Nós Propomos!, como apontam os PUs. Houve escolas que mantiveram suas atividades de encontros com os alunos, mediante encontros remotos (sobre os quais são relatadas dificuldades), enquanto que outras as suspenderam totalmente. Há também os relatos de campanhas beneficentes, realizadas em prol da população da comunidade e de alunos das próprias instituições de ensino.

Constatamos que há o desenvolvimento de pesquisas por parte da universidade com a escola (no caso dos universitários que vão à escola), além das pesquisas (em suas diferentes formas) que são realizadas dentro do ambiente escolar, integrando alunos e professores, a comunidade escolar e a comunidade

externa. O lugar é citado algumas vezes pelos PUs, durante os questionários, como base do trabalho na escola e em simultaneidade com os conteúdos de aula e problemas evidenciados no Nós Propomos!. É relevante ressaltar, ainda, que há uma preocupação, por parte de todos, de que os problemas locais sejam evidenciados, para que a partir daí se criem hipóteses de soluções, na justificativa de que a reflexão sobre o lugar que se vive é primordial para o entendimento de que todos fazem parte da sociedade, colocando-se, assim, como protagonistas.

3.3.1.2 Professores de escolas

Neste item, trazemos as respostas do questionário dos professores das escolas de Educação Básica (PE) que fazem parte do projeto Nós Propomos!, as quais encontram-se organizadas na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Sintetização de respostas dos Professores de EB (PE) que atuam no Nós Propomos!

SIGLA	Atividades desenvolvidas	Conteúdos e conceitos geográficos	Conceito de Lugar e o Nós Propomos!	Pesquisa escolar e o Nós Propomos!
PE1	Pesquisa, trabalho de campo, entrevistas/inqueritos, sistematização e debates.	Degradação ambiental, integração de minorias e sustentabilidade.	Compreensão do lugar como se tornam atores fundamentais nessa mudança.	Sem dúvida alguma.
PE2	Pesquisa de campo	Localização, urbanização. Lugar, território. identidade, raciocínios espacial e geográfico.	Dependendo da escala de análise, essa relação fica mais ou menos evidente.	Imbuir os estudantes de um espírito investigativo, os pressupostos básicos da pesquisa.
PE3	Relação do conteúdo com o cotidiano dos alunos. Olhar aos diversos locais na cidade para pesquisar.	Espaço geográfico, Lugar e local, paisagem e território.	Consegue estabelecer relações entre o global e o local de forma participativa e crítica.	Elaboraram um relatório de análise local com entrevistas e análises assim como proposta de intervenção.
PE4	Os estudantes procuraram problemas e possíveis soluções.	Lugar, espaço, natureza, paisagem, sociedade, cidadania	Percebem que eles podem ser agentes transformadores do lugar e que isso tem reflexo no mundo.	Perguntam mais e isso fez com que gerasse a curiosidade de pesquisar.
PE5	Apresentação, discussão sobre à urbanização e a gestão do patrimônio público.	Trabalhos relacionados ao meio ambiente e violência.	Quando pesquisam as formas de resolver os problemas, eles buscam as causas.	Orientação para seguir alguns passos para a investigação.
PE6	Mobilidade urbana e conscientização da população ao direito a cidade.	Cidade, cidadania, espaço, cidade sustentável.	Mudar o cotidiano vivido e compreender o mundo.	Entrevistas, campo, sistematizam dados.
PE7	Aulas expositivas e dialogada. Trabalho de campo. Sistematização.	Espaço, urbano, rural, erosão etc.	Ocorre por meio dos conteúdos e conceitos.	Elaborar problemas e hipóteses, para desenvolver pesquisas.
PE8	Problemes de la ciutat	Urbanització,	Aquesta és un dels	Sí, els alumnes elaboren

	en el barri, un territori limitat per quatre rotondes.	desigualtats socials, segregació de l'espai, mobilitat, gestió dels recursos, vandalisme.	principals objectius del projecte. El desenvolupament de la ciutadania s'ha de fer des del propi ambient de l'alumne.	un protocol d'observació i l'apliquen al passejar pels carrers que son el seu espai viscut. Volem que intenten identificar-se amb el territori.
PE9	Trabalhamos com hortas urbanas.	Espaço, território aliado às questões físicas, escala, tipos de solo, análise do relevo nordeste. O aspecto da cidadania é reforçado também.	Compreendem melhor a sua importância somente no final do período do ensino médio. A participação se torna efetiva durante o tempo.	A pesquisa passa a ser um importante elo quando esses discentes estão dentro da formação do terceiro grau.
PE10	Orientação dos trabalhos dos alunos.	Cidades	Depende dos alunos, mas a grande maioria está focada no seu papel a nível local	Realizaram diversos tipos de pesquisa e de projetos, pelo que não será o fundamental nesta fase
PE11	Assessoro e oriento os alunos.	Conceitos ambientais e de ordenamento e planeamento do território	Os problemas que levantam são sempre, regra geral, extrapolados para o nível nacional e mundial. É evidente que depende do problema	Sem sombra de dúvidas. Embora, como eu incuto muito a questão local, apenas pesquisam para se fazer a comparação
PE12	Saídas de campo, palestras, colóquios, concursos de fotografia, workshops, revista digital.	Mobilidade, desenvolvimento sustentável, qualidade de vida.	Descobrem particulares geográficas, históricas ou outras que lhes passavam despercebidas. Depois, seguem para a generalização e mobilização de conhecimento a outras escalas.	Desenvolvem-se muitas competências, não só de pesquisa, mas de investigação completa e complexa, culminando na comunicação.
PE13	Lanço o projeto, o guião de trabalho, esclareço dúvidas, faço avaliações intercalares, comento e ajudo na resolução prática como na planta funcional, na conceção dos powerpoints, nas hipóteses de intervenção etc.	A organização urbana, os problemas urbanos, a articulação dos espaços urbanos com o ambiente e qualidade de vida dos cidadãos.	Sim, aos poucos, à medida que vão desenvolvendo o projeto e têm que identificar problemas e propor soluções.	Através da observação consciente e sensível do espaço em estudo; através de inquéritos à população residente - prática suspensa durante a pandemia; através da elaboração de plantas funcionais e de levantamento de caracterizações morfológicas.
PE14	Explico de forma resumida em que consiste o projeto, quais as fases e etapas que devem ser cumpridas e em que consiste o produto.	Problemas de degradação urbana e problemas sociais.	Ficam mais atentos aos problemas urbanos e esforçam-se por encontrar soluções.	Normalmente no 11º ano os alunos já dominam bem a técnica e os sítios de pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao realizarmos análises dos PEs, evidenciamos a diversificação das atividades desenvolvidas no Nós Propomos!. São realizadas principalmente atividades de pesquisa, entrevistas, debates, análises documentais, atividades

práticas, seminários, trabalhos de campo e palestras. Na aula de Geografia, de forma mais específica, são integrados os conteúdos com as vivências dos alunos e os problemas que os mesmos detectam. Há, igualmente, a interdisciplinaridade da Geografia com as demais áreas do conhecimento, e alguns professores utilizam de maneira mais frequente essa conexão com as demais disciplinas. Nesta questão, são colocadas atividades como a coorientação no desenvolvimento do projeto e parcerias realizadas com outras disciplinas para trabalhar os conteúdos, além de projetos escolares, com temas, por exemplo, como trânsito e violência contra a mulher.

Em relação aos conteúdos e conhecimentos geográficos, há uma integração do Nós Propomos! à cidadania territorial com os problemas encontrados pelos alunos durante a saída de campo, nos diálogos realizados na introdução do projeto, que permitem aos alunos visualizarem a Geografia como parte de seu cotidiano. Os PEs relatam, ainda, a adaptação dos conceitos com os pressupostos do Nós Propomos. Há a presença direta de alguns conceitos e conteúdos nas respostas, como território, cidade, lugar, meio ambiente, cidadania, políticas públicas e problemas sociais, urbanos e ambientais; todavia, há também professores que não percebem relação direta do Nós Propomos! com os conteúdos que são trabalhados em sala de aula.

Como conceitos mais trabalhados, os PEs evidenciam lugar, localização, paisagem, território, cartografia, urbanização e problemas ambientais e sociais. Em relação ao conceito de lugar, os professores percebem que os alunos passam a sentir pertencimento e se tornam protagonistas na sociedade, mudando o cotidiano em que vivem, cabendo aqui o destaque para a fala do PE13, que relata que o meio que o aluno viveu passa a ser seu laboratório geográfico. Nesse sentido, o estudo do lugar é utilizado como norteador dos problemas sociais, recheado de simbologias; é o espaço vivido pelos alunos.

A pesquisa realizada durante o Nós Propomos!, de acordo com as respostas dos PEs, é fundamental para instigar nos alunos o espírito de investigação, a observação, e aguçar a curiosidade. Em relação aos professores, estes realizam diferentes pesquisas, como a documental, a bibliográfica (em livros, internet), a pesquisa de campo e entrevistas. No item a seguir, analisaremos as respostas dos questionários realizados pelos alunos.

3.3.1.3 Alunos das escolas

Neste item, nos dedicamos à análise das respostas dos alunos de Educação Básica (AE) ao questionário realizado. Para tanto, apresentamos na Tabela 4 uma síntese das respostas coletadas.

Tabela 4 – Sintetização das respostas dos alunos (AE) participantes

Sigla	Atividades desenvolvidas	Conteúdos desenvolvidos	Pesquisa escolar no Nós Propomos!	Destques nas aulas
AE1	Identificação de problemas sociais; pesquisa; pesquisa de campo, desenvolvemos uma proposta e apresentamos na escola e na Câmara Municipal da cidade;	Geopolítica e Cidadania	Pesquisamos sobre os índices educacionais da cidade e realizamos uma pesquisa de campo com alunos da rede municipal. A pesquisa de campo, pois com as entrevistas conseguimos observar a importância de ouvir o aluno e entender suas necessidades, o que muitas vezes falta na administração pública.	Consegui relacionar os temas que trabalhamos em sala de aula com as situações do nosso cotidiano, gerando um melhor entendimento da matéria.
AE2	É como se eu tivesse realizado um "Mini TCC"; Apresentação do projeto; pesquisas sobre o plano diretor; pesquisas de campo e entrevistas. No fim, levou uma reflexão que não ter uma simples placa colabora para que os moradores não tenham uma sensação de pertencimento e não cuidem do local.	Urbanização e Industrialização - Conceitos de Paisagem - Contrastes Sociais - Exclusão Social - Cidadania - Problemas Ambientais	Pesquisas dentro da pesquisa de campo, pois o meu local de estudo foi uma praça abandonada então tive que acrescentar outras pesquisas como sobre vandalismo, animais peçonhentos...	A maneira de enxergar a Geografia humana, hoje não vejo a geografia mais como uma simples matéria que temos que decorar e sim como a demonstração e o estudo da realidade, do cotidiano, hoje eu entendo verdadeiramente que tenho participação na sociedade, no meio em que eu vivo, que minhas ações boas ou ruins causam impacto.
AE3	Aplicação de questionários online e nas ruas, a realização de entrevistas, a procura de informações na Internet e a organização dos dados.	Funcionamento da sociedade perante vários problemas;	Aplicação de questionários, via Internet e na rua; procura de sites e fontes confiáveis; realização de entrevistas. As mais marcantes foram a aplicação dos questionários às pessoas da rua, pois podia conversar com elas sobre o projeto e debater ideias sobre.	As aulas ficaram mais dinâmicas e abertas a debates. Debater sobre problemas que acontecem na sociedade e assim adquirir conhecimentos sobre ela.
AE4	Acompanhar de forma remota, algumas sugestões e ações sobre o enfrentamento da sociedade perante a pandemia.	Práticas de cidadania.	Pesquisa dos problemas, houve as sugestões deles, e por fim, as soluções.	O incentivo à pesquisa e as práticas de cidadania.

AE5	Pesquisa em sala e pesquisa de campo.	Território, urbanização, meio ambiente	Pesquisa de campo e pesquisa documental em documentos da cidade. A relação dos alunos com o meio em que vivem.	Ficaram mais dinâmicas e foram mais legais.
AE6	Conversa com coordenador, diferentes tipos de pesquisa.	Todos de Geografia	Pesquisei em vários lugares e visitamos partes importantes da cidade.	A forma de trabalhar os conteúdos. Ver como é o mundo e a Geografia fora do ambiente escolar.
AE7	Estudo dos problemas da cidade.	Globalização; Geografia geral e alguns de história.	Pesquisa na internet de textos e documentos no site da prefeitura.	O jeito de ensinar e aprender. Aprender coisas novas ou as que não dávamos importância.
AE8	Campanhas para doação e para ajudar a melhorar o ambiente escolar.	Não sei dizer	Levantamos dados para saber pessoas que precisavam de ajuda	Conversa entre a turma o modo de pensar
AE9	Foi realizado uma atividade sobre o lixo	Sobre o meio ambiente	Sobre o lixo da cidade	Mudou várias coisas, sobre o lixo na escola
AE10	Problemas e soluções do ambiente escolar e municipal, cidadania	Geografia	Pesquisa sobre satisfação das pessoas e sobre os problemas da escola e do município	A sociedade teria muitos mais problemas do que se pensa em uma cidade pequena e ficar bem por saber que ajudou outras pessoas
AE11	Identificar um problema, e apresentar uma proposta para resolver essa situação	A resolução de problemas, e o estudo de certas zonas urbanas	Procura de um problema, e de locais onde o poderíamos selecionar	Dinâmica da aula, onde tivemos a oportunidade de trabalhar em grupo; A conscientização para problemas do dia a dia, e a oportunidade da sua resolução
AE12	Encontramos problemas urbanos e tentámos arranjar soluções para os resolvermos. Contactámos a Junta de Freguesia e outras entidades envolvidas. Para além disso também foi feita uma pesquisa.	Os problemas das cidades	Pesquisamos sobre o local, as razões para o problema, as formas para o resolver, falamos com a Junta e com a Inspeção-Geral da Agricultura, do Mar, do Ambiente e do Ordenamento do Território (IGAMAOT)	Conseguimos compreender melhor a matéria das cidades pois tivemos mais contacto com os problemas destas e com a forma de se resolverem. Apesar de sabermos que as cidades têm diversos problemas, muitas vezes não estamos muito em contacto com eles. Com este projeto podemos observara-los de perto e fazer "o papel" das pessoas que o tentam resolver
AE13	Consultoria, reuniões, análise de dados	Sim	Não	Nada
AE14	Um projeto para a reabilitação de uma área de Lisboa.	Reabilitação, renovação e requalificação	Inquéritos, pesquisas individuais, entrevistas etc.	Vontade de aprender mais, pesquisar por conta própria e desenvolver o melhor trabalho possível; Aprender a inovar e adquirir conhecimentos de forma própria

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao analisarmos as respostas dos AEs, percebemos que as atividades mais realizadas envolvem pesquisas, identificação de problemas, seminários, projetos de pesquisa, trabalhos de campo, entrevistas, questionários, debates e reuniões. Os conteúdos que os alunos mais identificaram durante o desenvolvimento do Nós

Propomos!, são urbanização, industrialização, cidadania, problemas territoriais e urbanos, globalização e meio ambiente.

Em relação à pesquisa, observamos que os AEs descrevem o que realizaram, como pesquisas de índices e dados em *sítes* e livros, pesquisas de campo, questionários, entrevistas, pesquisa documental e inquéritos. Dentre as mais marcantes, a pesquisa de campo e as entrevistas são as mais evidenciadas, pelo fato de que os debates provenientes destas permitem descobrir o novo, a observação para além dos muros da escola, além de conversas com empresas públicas, privadas e órgãos públicos.

Com o desenvolvimento do Nós Propomos!, os alunos expõem a facilidade da relação dos conteúdos com o cotidiano vivenciado por eles. A própria Geografia passa a ser vista com outro olhar. Alguns dos AEs participantes relatam que essa disciplina passou da memorização de datas e locais para a demonstração da realidade, possibilitando o sentimento de pertencimento e protagonismo. Há, também, relatos de maior dinamismo e abertura para debates em sala, a possibilidade de reflexão, a autonomia e a busca pela construção do conhecimento. O desenvolvimento das atividades propostas pelo Nós Propomos! auxilia na construção do senso crítico, do exercício da cidadania, no aumento do engajamento em problemas sociais, no incentivo à cidadania e práticas de pesquisa, na relação dos alunos com o lugar em que vivem e na conscientização com o outro.

O anseio e a animação relatados nas entrevistas, sobre o ir atrás e querer fazer mais, ressaltam para a questão de que a cidadania está presente no dia a dia, mas, muitas vezes, não é percebida; da mesma forma, o entendimento do que está acontecendo ao seu redor, o sentimento de pertencer à sociedade, de entender que o lugar é constituído da relação de todos, e não somente dos poderosos, daqueles que tem recurso para ter mais. Cabe ressaltar que neste item trouxemos apenas apontamentos gerais, mas que cada uma das questões será discutida no próximo capítulo.

A pesquisa na escola, com vistas ao lugar geográfico, é uma possibilidade de construção de conhecimentos potente, que serve para além dos muros da escola; serve para a vida dos alunos, uma vez que se criam possibilidades de pertencimento e identidade. Quando o aluno se sente parte do processo, isto se torna significativo e permite que ele leia o mundo, percebendo que suas atitudes também interferem e influenciam. Assim, o lugar deve ser (re)conhecido, ou seja, deve se propor que os

alunos o observem de outro modo, sendo indispensável que haja o reconhecimento do lugar como geográfico, por ele ser palco de relações cotidianas que modificam o espaço diariamente, além da percepção da organização espacial, do local para o global.

Após tratarmos nesse capítulo sobre a relação da pesquisa com a escola no projeto Nós Propomos!, e analisarmos a parte empírica de nossa pesquisa, seguimos agora para o próximo Capítulo, no qual discutiremos sobre a força da pesquisa escolar para a emancipação cidadã em relações com as potencialidades do Nós Propomos!.

4 A PESQUISA ESCOLAR E A EMANCIPAÇÃO CIDADÃ

A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos (FREIRE, 1987).

A escola pode ser um fator determinante na formação do cidadão e de sua consciência em relação a mobilizações e transformações, como referido na citação de Freire (1987). Ela, enquanto estrutura material, não tem força quanto à mudança da realidade, pois o processo ocorre dentro deste espaço, entre os indivíduos que ali convivem. Pensar em meios que desenvolvam essa consciência cidadã é, portanto, essencial. Por isso, neste capítulo, nos dedicamos a entender a relevância da pesquisa escolar, articulada ao lugar geográfico, em diálogo com o Nós Propomos!, buscando vislumbrar caminhos para a construção da cidadania territorial, tendo como dispositivo interrogativo: Qual a relevância do Lugar geográfico no processo de pesquisa escolar?

Para responder a esta pergunta, organizamos o capítulo em partes. Na primeira, debatemos a respeito da emancipação cidadã e dos processos de cidadania territorial em construção. Na segunda, questionamos a compreensão da educação geográfica em relações com a escola. Por fim, na terceira parte, tecemos desafios e possibilidades da pesquisa escolar, apresentando apontamentos e envolvendo estratégias contributivas ao trabalho de campo, pensando-o enquanto dispositivo de estudo articulado ao lugar e à rede multiescalar do Nós Propomos!, como apoio ao fortalecimento do elo afirmado nos pressupostos teóricos do mesmo.

4.1 EMANCIPAÇÃO CIDADÃ E OS PROCESSOS DE CIDADANIA TERRITORIAL EM CONSTRUÇÃO

A escola é um dos pilares fundamentais da sociedade. Seu papel pode ir além da aprendizagem de conhecimentos e conteúdo; ela tem valor social que possibilita a formação de cidadãos críticos. Podemos denominar isto de responsabilidade social, indo de encontro à alienação, que centra na perspectiva transmissiva dos conteúdos, realizada pelo professor e que contribui para subtrair do aluno suas capacidades de refletir autonomamente.

A alienação, segundo o dicionário Dicio (2022), é a ação ou o efeito de alienar-se. Na filosofia, descreve situação de subalternidade, ou seja, quando a autonomia humana é subtraída. No direito, significa a perda de bens. Em psicologia, determina o estado mental de uma pessoa incoerente (FARIAS, 2015). Nas ciências religiosas, é a servidão do ser humano em relação às simbologias, e na Antropologia, é o estado de um povo que abandona seus valores. O que nos interessa, todavia, é a alienação no sentido da educação, ao encontro do que Farias (2015, p. 148) propõe:

Na Educação a questão da alienação é crucial por tratar-se da formação de indivíduos que estão abertos para o aprendizado e precisam receber conhecimentos necessários à vida inteira (humano e socialmente), devendo estar à distância das utopias dominantes e seletivas e das ideologias viciosas.

Compreendemos que na educação a questão da alienação é crucial, pois é nela que se formam sujeitos que estão aprendendo e que necessitam construir conhecimentos. Quando não há a construção, o risco é ocorrer a transmissão linear de informações e explicações de conhecimentos com conteúdos vazios de criticidade, conforme declara Kuenzer (1997). A autora, ainda, reitera que muitas vezes a educação do sistema regular tem a intenção de preparar os pobres para atuarem no sistema de produção. Freire (1987) dialoga com essa ideia, denominando-a como “educação bancária”, onde os conteúdos são “depositados” na mente dos alunos de maneira sem sentido, mecânica. Nessa perspectiva, a escola, para o autor, é como se fosse uma fábrica, e o produto final é o aluno, que não pode questionar, mas somente obedecer. Os conteúdos neste sentido bancário não têm relação com a vida cotidiana dos alunos; há somente a exposição oral pelo professor, e a avaliação é feita para selecionar e classificar. A educação, assim, estaria a serviço do capitalismo, como critica Mészáros (1995, p. 45), ao afirmar que:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

De acordo com o autor, na sociedade atual a educação formal é utilizada como meio de subordinação e reafirma a diferença das classes. Neste sentido, Adorno (1995, p. 142) define a educação em um contexto da seminformação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, e uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada

Para o autor, a educação não deve ser realizada em modelos de ensino pré-estabelecidos, não deve ser formalizada, pois isso a impede de se desenvolver. A escola necessita estar aberta à criticidade, e não deve ser como fábricas (como já pontuamos, apoiando-nos em Freire), tratando o aluno como receptáculos para o recebimento de conteúdo. Essa educação, de acordo com Adorno (1995), baseada no autoritarismo, impede o aluno de se emancipar, pois ele é visto como alguém passivo, que não sabe nada, e onde somente o professor, ativo, tem a posse do saber. Geraldi (2015) vem ao encontro desta ideia, quando questiona se a aula é acontecimento ou se é mero encontro de rituais e de transmissão e reiteração de palavras, informações e explicações. O autor dialoga a respeito de dois tipos de professores: o professor capataz (mero cumpridor e realizador de tarefas, demandadas pelo patrão) e o professor executor.

Sendo o professor capataz, nas palavras do autor, ocorre que "a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz" (GERALDI, 2015, p. 86), ou seja, o professor é quem controla o processo de aprendizagem, não oportunizando trocas com seus alunos e, conseqüentemente evitando quaisquer construções coletivas de aprendizagem. Neste processo, o professor "capataz", é visto como quem detém o conhecimento; sua tarefa apenas é fazer uma transmissão de "tarefas" aos seus alunos, os quais podem ser considerados seus "empregados", uma vez que não têm voz. O professor executor, por sua vez, pode ser definido como "Um sujeito que produzia conhecimentos para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que o transmite instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização" (GERALDI, 2015, p. 85). Neste sentido, o professor executor é aquele que somente reproduz e/ou executa tarefas e conhecimentos. O pesquisador denomina isso de "capatazia", ou seja, o sujeito que cuida e cumpre ordens para manter o trabalho e o lucro da estância.

O professor, portanto, possui um papel fundamental na vida do aluno e na construção do conhecimento, pois é quem pode possibilitar a emancipação, que é o princípio contrário da alienação. Segundo Adorno (1995), uma educação voltada para a emancipação deve propiciar o debate de ideias, pois, se for padronizada, os alunos viram máquinas. Ela deve ser voltada para a crítica a si própria, mediante a análise de métodos de ensino. Sobre essa questão, concordamos com Zambel e Lastória (2016, p. 216) que:

Somente trilhando este caminho de autocrítica o professor assumirá o seu protagonismo, na medida em que está diretamente vinculado às práticas em sala de aula. Portanto, disposto aos desafios que o mundo apresenta à educação poderá o professor trilhar o caminho da emancipação, e assim será capaz de favorecer a construção de uma sociedade em que o esclarecimento, de fato, se torne a “saída da minoridade” e sinônimo de maior liberdade. Enfim, a partir desta perspectiva formadora, o professor terá condições de realizar aquilo que todos almejam: uma educação para a emancipação.

Os autores reafirmam a importância da autocrítica dos professores, enquanto suas metodologias adotadas em sala de aula e a relevância de se trilhar caminhos à emancipação. A emancipação é um processo que envolve o enfrentamento da alienação. Esta questão é discutida por Gramsci (2000) e Frigotto (1994), e se define pelo enfoque na consciência cidadã, vinculada à vida do lugar como elo à compreensão do mundo, investindo na capacidade de autonomia dos sujeitos. O projeto Nós Propomos!, tem como um dos horizontes o processo de construção da autonomia de pensamento e a busca por provocar no aluno o interesse e o compromisso com o seu lugar e com o mundo, no qual ele participa como autor. Esse destaque tem relação com o que comentamos antes, pensado nos eixos de ação, como movimento que articula os problemas locais e a atividade de trabalho de campo no local e, especialmente, a apresentação de propostas de intervenção. Assim, desencadeia-se o interesse, o processo reflexivo implicado à pesquisa e a socialização das elaborações, o que, em boa medida, serve para validar suas proposições e incentivar seu envolvimento na relação entre a realidade e os conhecimentos.

A Cidadania territorial, conceito fundante do Nós Propomos!, também pode ser conectada com essa concepção de emancipação. Ambas buscam a autonomia, a identidade e o pertencimento voltados à reflexão, para melhorias de seus espaços. Assim, pensar em práticas que desenvolvam os indivíduos geograficamente competentes é fundamental.

Há, também, uma possibilidade direta de integração no que diz respeito a conteúdos e pressupostos do projeto, ou seja, os problemas encontrados ao longo do desenvolvimento do Nós Propomos!, tornam-se concomitantes com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Por isso, é importante que se fortaleça a relação entre a realidade e os conteúdos das aulas. A troca de experiência realizada entre alunos e pessoas ligadas à universidade, à comunidade escolar e aos órgãos públicos e privados, deixa claro a importância da integração de todos para a visualização dos problemas e a prospecção de possíveis melhorias a serem realizadas.

Quando os alunos se mobilizam dentro de uma sala para entender o que acontece em seu meio, o resultado se mostra contributivo para o coletivo viver em uma sociedade melhor, mais justa e menos hierárquica e excludente. Essa relação dos alunos com o seu meio e o processo de pesquisa realizado no contexto do projeto, nos remete a pensar na análise a partir das respostas dos questionários. Assim, no próximo subitem, debatemos em diálogo com o no Nós Propomos!, no tocante à pesquisa escolar.

4.1.1 As categorias que nascem da pesquisa

Quando os alunos apontam as atividades desenvolvidas no Nós Propomos! como fundamentais para a relação do cotidiano com o conteúdo trabalhado em sala, escancara-se a relevância dessa modalidade de projetos para uma educação que pense no estudante como autor, participante da construção da geografia e da história do lugar e dos sujeitos. A partir disto, refletimos acerca das nossas categorias, em busca de compreender quais elementos da pesquisa do lugar geográfico pode ser emancipatória.

Como podemos notar, nesta parte da dissertação estamos nos concentrando no movimento da compreensão, que Moraes e Galiazzi (2016) denomina de metatexto. Ao realizarmos a ATD, encontramos elementos de que a pesquisa escolar contribui para a reflexão sobre como o lugar auxilia para as aprendizagens e para a emancipação dos indivíduos, onde os alunos são colocados no centro das decisões.

De modo geral, os coordenadores universitários, como já evidenciamos, atuam na Educação Básica por meio da coordenação das atividades dos estudantes da universidade e dos professores da escola, como apontam, por exemplo, PU1,

PU5 e PU11: *“coordenação do projeto na universidade”* (tradução nossa). Em relação à contribuição na formação do professor de Geografia, é destacada a contribuição ao incentivo à pesquisa, como aborda o PU9: *“contribui na confirmação do tripé de ensino, pesquisa e extensão”*; à busca por novas metodologias, de acordo com o PU2: *“incentiva novas abordagens e novas metodologias”*; e a conteúdos e ferramentas, onde o PU4 relata: *“os professores são desafiados a buscarem novas ferramentas e conteúdos”*. Há, ainda, a promoção da cidadania: *“pensar o espaço de forma prática e cidadã”* (PU14); e a especialização do trabalho docente, como aborda o PU8: *“os professores estão em processo de formação contínua”*. Durante a pandemia, de acordo com esse grupo de participantes da pesquisa, apesar de serem reduzidas, algumas atividades continuaram de modo remoto. O PU5, por exemplo, declarou que *“as atividades continuaram através de conferências”*, mas todos mencionaram o fato da necessidade de uma remodelação. Algumas escolas, no entanto, tiveram os trabalhos suspensos, como expôs o PU2: *“as atividades estão suspensas”*.

Nas respostas dos questionários dos professores, observamos as palavras pesquisa (PE1: *“pesquisa, trabalho de campo, entrevistas/inquéritos”*), cotidiano (PE3: *“Relação do conteúdo com o cotidiano dos alunos”*) e trabalho de campo, que são evidenciadas em diferentes momentos. As atividades desenvolvidas são bem diversificadas, sendo o trabalho de campo e a pesquisa quase uma unanimidade entre os pesquisados, como descreve o PE15: *“Em sala de aula e saem da escola para realização do trabalho de campo”*. Em relação à Geografia e conceitos geográficos, são abarcadas diferentes concepções, sendo os mais citados cotidiano, lugar e território, como abordam o PE2: *“localização, urbanização, lugar, território”*, o PE4: *“Lugar, espaço, natureza”*, e o PE12: *“conceitos ambientais e de planejamento de território”*.

Os professores citam, também, a relevância entre o percebimento do lugar enquanto elo para a compreensão do mundo, por meio do estudo no campo e da problematização da realidade vivida, como cita o PE14: *“aos poucos, à medida que vão desenvolvendo o projeto, identificam problemas e propõe soluções”*. O PE3 cita que *“estudam o lugar de vivência e problematizam a realidade vivida por eles”*. O PE2 alerta que o lugar se torna elo de aprendizagem do conteúdo, *“dependendo de como esse conhecimento vai sendo construído”*.

Os conceitos que mais aparecem nas respostas dos alunos são cidadania: declarou o AE1: *“geopolítica e cidadania”*; o AE4: *“práticas de cidadania”*; e o AE14, que relata *“os problemas da cidade”*. É relevante ponderar a variedade de atividades que são realizadas no Nós Propomos!, segundo os alunos. Há relatos de estudos, pesquisas, trabalhos de campo e até de *“mini tcc”*, como descrevem o AE11: *“procura de um problema e locais onde poderíamos solucionar”*, e o AE7: *“as pesquisas em geral fazem a gente descobrir coisas novas”*. Para alguns, a relação entre o projeto e os conteúdos de aula é mais evidente, onde relatam diretamente conceitos trabalhados não somente na disciplina de Geografia, mas também em outras disciplinas curriculares, dando a percepção de uma interdisciplinaridade, como aborda o AE1: *“consegui relacionar os temas de sala de aula com as situações de nosso cotidiano”*. É perceptível a diferenciação das aulas, tanto para enxergar a disciplina de Geografia, quanto para o olhar ao mundo e o cotidiano, como pode ser percebido através das palavras do AE3: *“debater sobre problemas que acontecem na sociedade e adquirir conhecimento sobre ela”* e do AE2: *“eu passei a entender através do projeto que a cidadania não é algo distante, que nós podemos sim resolver os problemas de nossa cidade e enxergar os lugares a nossa volta com a sensação de eu pertencço a esse lugar, e esse lugar é meu”*. Notamos como a pesquisa é importante no processo do (re)conhecimento do lugar onde os alunos vivem, por ser através dela que o aluno consegue notar e se sentir parte deste meio.

A partir destas análises, percebemos que nos questionários realizados com os CG, PU, PE e AE alguns conceitos que havíamos pré-definido não aparecem diretamente, ou seja, muitos deles realizam pesquisa, mas quando indagamos sobre, somente relatam buscas de informações, de bibliografia, ou confundem com a saída de campo, porém, não compreendem que a pesquisa é o resultado de todo o conjunto. Isso pode ser exemplificado com o caso do AE8, que, em algumas de nossas perguntas, respondeu com *“não sei dizer”* sobre os conteúdos trabalhados e atividades realizadas: onde o questionamos sobre atividades de pesquisa realizadas, ele respondeu que *“levantamos dados para saber de pessoas que precisavam de ajuda”*. O AE9, outro exemplo, expôs somente atividades relacionadas *“sobre o lixo e o meio ambiente”*.

Outro exemplo, ainda, que podemos citar é a categoria lugar. Os AEs, especialmente, não falam diretamente sobre o lugar, mas, somente trazem elementos como o local, mesmo que relatem conteúdos que se relacionam

diretamente com esse conceito, como é o caso do AE12: *“pesquisamos sobre o local”*, e do AE2: *“o meu local de estudo foi uma praça abandonada”*. O mesmo ocorre com o conceito de cidadania territorial, quando aqui trazemos uma resposta da AE12: *“apesar de sabermos que as cidades têm diversos problemas, muitas vezes não estamos muito em contato com eles. Com esse projeto, pudemos observá-los de perto e fazer o papel das pessoas que tentam resolver”*. Especialmente nessa última frase, o que nos chama atenção é a questão da aluna perceber que ela também pode resolver um problema de sua cidade; o sentimento de importância fica evidente aqui. Assim, identificamos várias reflexões sobre como os conteúdos de aula, vinculados ao Nós Propomos!, possibilitaram que eles entendessem que seus conhecimentos aprendidos na escola estão relacionados a sua vida cotidiana, como relata o AE7: *“aprendemos coisas novas, ou que não dávamos importância”*.

Deste modo, fica evidente a relevância da conexão realizada pelos alunos entre os conteúdos e suas vivências diárias e o lugar, que se torna elo desta ligação, ou seja, é no lugar vivenciado por meio da pesquisa escolar que o aluno relaciona seu conteúdo com o que ele vive. A atuação dos alunos em seu lugar engendra ao sentimento de pertencimento e ao envolvimento com a participação da produção espacial. Ele se torna o centro da sociedade e percebe, como propõe Demo (2004, p. 1), que *“É dele, e a partir dele, que se constroem todas as relações, bem como o mundo a sua volta”*. Destacamos ainda o AE13, que em suas respostas traz *“nada”*, isso nos faz refletir e repensar as ações do Nós Propomos!, se elas fazem sentido para todos os alunos, se todos participam e olham o lugar em que vivem com mais atenção. É um desafio a se superar.

Podemos refletir, a partir disto, na relação da pesquisa do lugar com a cidadania emancipada, que é proposta por Demo, caracterizada pela cidadania que defende, e que é essencial para o ser humano, segundo as palavras do autor: *“É competência essencial humana, de fazer-se sujeito, negando aceitar-se como objeto”* (DEMO, 1995, p. 133). Assim, não construir essa cidadania é ser excluído pela sociedade sem nem perceber isto; é aceitar as injustiças sem reação, é ser manipulado pelos poderosos como se isso fosse somente condição histórica. Faz-se necessário, diante disso, atrelar a educação à cidadania, pois é na escola que o aluno toma consciência, que percebe que pertence a uma comunidade e que aprende a situar-se no mundo.

Percebemos, portanto, que aspectos pedagógicos adequados para a formação do ser cidadão é essencial. O educar para a cidadania se processa na autonomia, na interdependência e na responsabilidade com a sua sociedade. A cidadania, se desenvolvida no ambiente escolar, se expressa mediante reivindicações concretas sociais, econômicas e culturais. Assim, no próximo item, trazemos para o debate a educação geográfica na escola.

4.2 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA ESCOLA

É importante agora, neste item, trazer a relação entre a emancipação e o ensino de Geografia na escola, porque ensinar uma geografia que emancipa é contribuir para o processo de educar geograficamente. Ao realizarmos atividades durante as aulas de Geografia, não se pode levar em consideração apenas o que e onde está sendo analisado. Há uma necessidade de considerar o global que está inserido no local, como já debatido anteriormente com base na pesquisadora Massey (2008), visto que o global é constituído por lugares em entrecruzamento multiescalar. Isso significa ampliar a visão para além do que os olhos podem ver, enxergando as questões que estão integradas dentro de cada lugar estudado. Para desenvolver este olhar para além do que se vê na escola, podemos sugerir educar geograficamente os alunos, que será tema do debate deste item. Esse processo de pesquisar em geografia interconecta-se com o que entendemos como educação geográfica.

Isso se justifica pelo fato de que a Geografia, no âmbito escolar, precisa ser assumida e comprometida com os sujeitos e a permanente construção do espaço geográfico. É necessário pensar no, para que e para quem ensinar Geografia (CASTELLAR, 2005), superando desafios e buscando novas perspectivas. Há uma necessidade de reestruturação e integração dos saberes geográficos com os pedagógicos, por meio de metodologias que provoquem reflexões, tendo presente relações com os objetivos desta disciplina. Castellar (2005) enfatiza a importância do desenvolvimento de metodologias no ensino de Geografia e da estruturação de conteúdos, a fim de definir, de um modo mais coeso, os objetivos do ensino, e é aqui que se insere a importância da educação geográfica.

Pensar em uma educação geográfica significa relacionar o ensino com o entendimento do espaço e do mundo, considerando o pensamento geográfico (da

ciência, conceitos e categorias) e o saber pedagógico (metodologias do ensino). Envolve a imaginação geográfica, discutida por Massey (2017) em seu artigo “A mente geográfica”. De acordo com a pesquisadora, muito da Geografia encontra-se na nossa mente, e estas imaginações podem ter efeitos poderosos às nossas atitudes para com o espaço e sobre como nos comportamos. O professor pode ser um importante provocador das desmistificações de imaginações que são irrelevantes aos alunos, mediante questionamentos, auxiliando na construção do pensamento crítico.

Assim, se faz necessário, o que Massey chama de “letramento midiático geográfico”, para que se possa interpretar as mudanças recorrentes que ocorrem no espaço, diante de que muito da imaginação geográfica está atrelada a questões de reprodução popular e política (MASSEY, 2017). Cabe destaque a essa relevância, no contexto da pandemia da Covid-19, no qual houve a ampliação das relações na modalidade remota, estabelecida pelo distanciamento físico. As veiculações midiáticas passaram a ser um modo de informação mais presente na vida das pessoas, e também os riscos decorrentes das limitações do diálogo presencial. Se há uma versão única da história, pode-se dizer que não há nenhuma Geografia.

A Geografia é a dimensão do social, em articulação com a mudança, e esse entendimento se relaciona com o modo como se pensa o espaço e como se molda as cosmologias estruturantes, como propõe Massey (2008). Sendo a realidade múltipla, relacional e sempre em construção, há uma necessidade de reconhecer a historicidade implicando as multiplicidades dos lugares. A Geografia, enquanto componente curricular, tem o compromisso com uma meta crucial na educação: a de questionar, ao invés de aceitar sem refletir. Nesse sentido, Massey (2017, p. 40, grifos nossos) propõe que:

A Geografia deveria ajudar aos estudantes a explorarem como os lugares são complexos e variados. Ela deve fazer isso mediante uma variedade de perspectivas e dar credibilidade suficiente para pontos de vista dos/as próprios estudantes. É mais **útil pensar em lugares como tão complexos, diferenciados internamente**, “lugares de encontro” de diferentes pessoas, diferentes grupos e etnias. A diferença tem de ser reconhecida e negociada antes de qualquer sentido de comunidade, ou mesmo de sociedade, que possa ser desenvolvido. **Ao negar a diferença, podemos negar aos estudantes as oportunidades de desenvolver as habilidades de pensamento** de ordem mais profunda, necessárias para produzir explicações mais complexas dos fenômenos geográficos.

Ao negarmos as diferenças, pode-se contribuir para os alunos a absterem-se das oportunidades, indagações e participação no mundo, ou seja, não é somente ensinar conhecimentos geográficos, mas possibilitar que o aluno perceba como essa conexão com os conceitos e categorias da Geografia, podem ser usados para compreender o mundo. A educação geográfica pode ser mais valorizada no contexto da Geografia enquanto ciência, pois isso envolve efetivamente a experiência vivida pelo aluno e as possibilidades de transformação. Contribui-se, assim, também para a compreensão da realidade e a percepção do papel e função dos alunos enquanto sujeitos e do seu papel na construção do espaço em que ele vive e ajuda a construir.

Além de construir os conhecimentos a partir da realidade e percepção dos alunos, deve ser levado em consideração o sentido que as atividades fazem, segundo Charlot (2009, p. 6):

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja numa atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente -se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo.

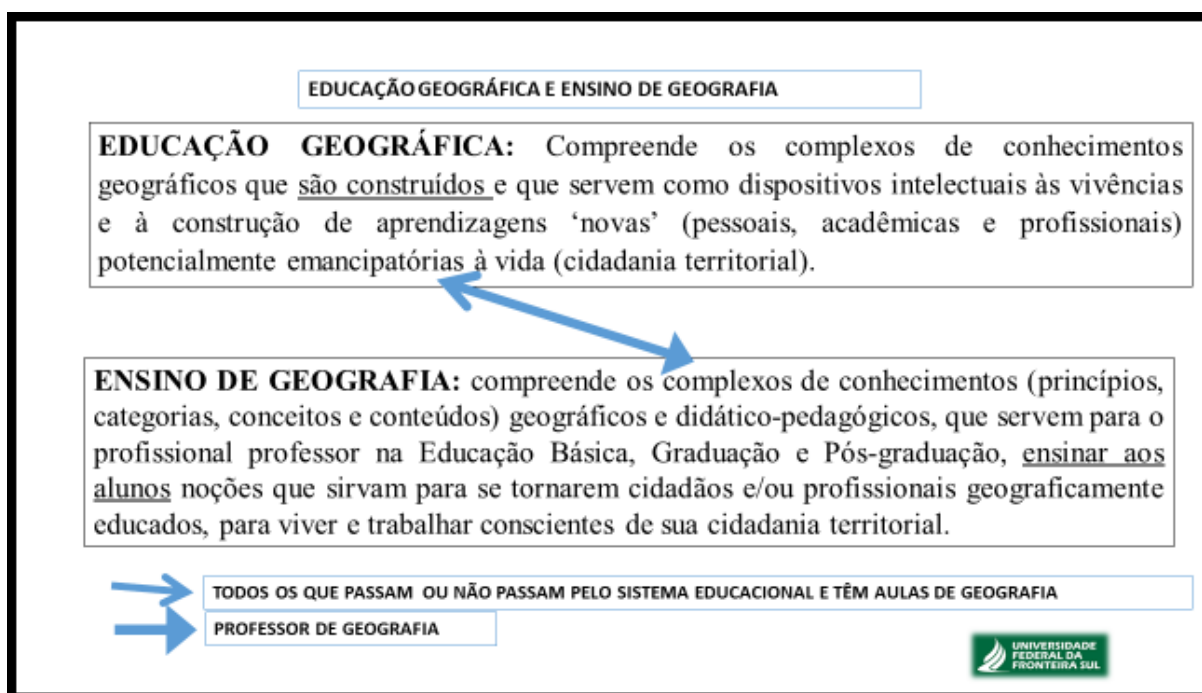
Trata-se de dar sentido à atividade, criar mobilizações para que o aluno tenha vontade de estudar, pois é somente mediante o exercício de estudar que se aprende. De acordo com Charlot (2009), criar motivações pode se relacionar com uma mobilização de motivação, onde o professor pode propor metodologias para ensinar algum conteúdo que não é de interesse do aluno. Estas motivações podem estar relacionadas com a educação geográfica, e ambas podem visar a construção do conhecimento, colocando o aluno como autor partícipe da construção de sua própria história e da coletividade.

A educação geográfica toma um sentido associado com o ensino de Geografia: enquanto o ensino envolve a atividade de professor na aprendizagem de conteúdos, conceitos e categorias geográficas, a educação geográfica é a perspectiva de um ensino focado na dimensão social e pedagógica. Pode-se pensar que a educação geográfica é efeito construído a partir das aulas de geografia na escola, pois envolve a construção de modos de pensar e de interagir no lugar e no mundo, isso porque, para o ensino da Geografia se tornar mais significativo na escola, é indispensável que o aluno se sinta parte do processo e que suas experiências cotidianas sejam valorizadas.

Assim, é se pautando em princípios de uma educação geográfica e dos conhecimentos geográficos que cada indivíduo se constitui como parte da sociedade em que está inserido. Sobre isto, Callai (2001, p. 134), propõe que “Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto”.

De acordo com a autora, os indivíduos “educados geograficamente” devem ser capazes de compreender o mundo em que vivem e se sentirem parte deste. A educação geográfica, permeada com conceitos da Geografia, pode auxiliar os alunos a entenderem, compreenderem e intervirem nas situações presentes do cotidiano no espaço em que eles vivem. É fundamental compreender que o lugar em que se vive é composto de relações, e que estas relações estão incorporadas nos conceitos e categorias da Geografia escolar. Pautando-se atentamente à educação geográfica, pode ser possível uma construção cidadã. Andreis e Callai (2021) apresentam a singularização relacional entre educação geográfica e ensino de geografia, assim elaborado:

Figura 4 – Singularidades relacionais entre educação geográfica e ensino de Geografia



Fonte: ANDREIS; CALLAI (2021).

A Figura 4 nos propõe que ser geograficamente educado aproxima-se da ideia de ter construído ao longo da formação escolar, dos demais estudos e da vida,

complexos de conhecimentos que auxiliam para a convivência coletiva crítica e autônoma, mas baseada na consciência espacial geográfica da coletividade. Entendem as pesquisadoras que, de todos os que passaram pela escola, espera-se terem se educado geograficamente. Ainda, que isso remete ao compromisso do professor de Geografia, no trabalho significativo e transformador da realidade, que tem relação com um movimento de construção da cidadania territorial. Esse entendimento pode ser apreendido pela imagem da flecha multilateral que interliga ambas as dimensões de ser educado geograficamente e ensinar geografia, e na legenda que explicita a figura.

Entendemos que a educação geográfica se conecta diretamente com o lugar geográfico e a cidadania. Quando se incorpora o cotidiano com os conhecimentos geográficos construídos, pode-se ter, além de uma compreensão do conceito, uma formação cidadã, na qual, ao mesmo tempo em que se atua no espaço, se reflete e se produz. No próximo item trazemos apontamentos acerca dos eixos de ação do Nós Propomos!, assumindo-os enquanto elos à aprendizagem do processo de pesquisar na escola.

4.2.1 Desafios e possibilidades da pesquisa escolar: o trabalho de campo

Nos primeiros capítulos desta dissertação, debatemos diferentes conceitos compreendendo o projeto em rede multiescalar “Nós Propomos!”, implicando o lugar geográfico e a educação geográfica. Entendemos que, dentre os aspectos teóricos do Nós Propomos! que apresentamos no Capítulo 1, a investigação compreende um percurso potente para a aprendizagem do processo de pesquisar em si e, também, de relacionar com os conteúdos das aulas. Segundo Claudino (2019), essa relação com os conteúdos pode ser intensificada, no sentido de atribuir um caráter mais integrado com as aulas e com as disciplinas escolares, especialmente, da geografia.

Considerando essa questão, no último item deste capítulo, trazemos alguns apontamentos contributivos às reflexões e interações no âmbito da escola, como caminho para a aprendizagem do processo de pesquisar, assumindo a potencialidade presente nos três eixos de ação, centrais ao Nós Propomos!. A identificação dos problemas locais pode agregar, no sentido da relação entre o cotidiano e os conteúdos das aulas, ou seja, o processo de significação dos

conhecimentos escolares e a apresentação de propostas de intervenção podem agregar no sentido do comprometimento territorial, como caminhos à cidadania emancipatória. Nesse complexo de eixos de ação do projeto, o trabalho de campo tem importante papel, por ser o elo entre os outros dois eixos de ação: na identificação de problemas locais e na apresentação de propostas de intervenção, que debatemos no Capítulo 1. Essa vinculação permite trazer alguns apontamentos que podem contribuir para a qualificação do trabalho de campo e na aprendizagem de conteúdos escolares; assim, no próximo item apontaremos contributos para qualificar o trabalho de campo na escola.

4.2.1.1 Apontamentos contributivos para qualificar o trabalho de campo na escola

Podemos pensar o trabalho de campo nas perspectivas, focado em temas previamente pensados e abertos às descobertas das relações. Trazemos essa arguição, destacando que essas perspectivas não são excludentes nem hierárquicas entre si. Somam-se enquanto estratégias, uma vez que a modalidade focada é aberta ao diálogo, e a aberta envolve chamados do professor para o enfoque nos conhecimentos escolares.

Como já debatemos, aliar o aprendizado teórico a práticas pode ser um potente instrumento, contribuindo para uma construção de conhecimentos mais completa e prazerosa. Uma dessas práticas, o trabalho de campo, também basilar ao Nós Propomos!, é fortemente contributiva para o aprendizado que avança além das quatro paredes de uma sala de aula, além de ser uma das atividades mais apreciadas pelos alunos. Pensando nisto, adequamos um roteiro para o planejamento dessas aulas de campo, visando contribuir no planejamento e na execução destas atividades. Esperamos com isto que haja um estímulo para que todos os professores explorem o mundo com seus alunos por meio da percepção do seu espaço e da interligação de elementos da ciência, estudadas por meio da teoria com a realidade, através das experiências e vivências práticas em diferentes lugares e situações.

O trabalho de campo é conhecido na Geografia e no ensino. Trata-se de uma estratégia de apoio para a mediação pedagógica, que auxilia os alunos à percepção do espaço geográfico. Azambuja (2012, p. 183), relata que

O trabalho de campo é uma atividade de pesquisa que acompanha a Geografia desde a sua constituição como Ciência Moderna. Na Geografia Clássica o método de estudo incluía a observação, a descrição e a explicação dos elementos naturais e humanos que compunham a paisagem de cada lugar. Daí que é da tradição geográfica a realização de excursões/expedições para o estudo de uma determinada localidade, região ou país.

Concordamos com o autor que o trabalho de campo acompanha a Geografia enquanto ciência e disciplina desde sua constituição, onde se fundamenta em ver o local, a paisagem e registrar por meio da escrita, do desenho ou da fotografia. Sobre a relevância deste, Carbonell (2002, p. 88), afirma que:

São necessários espaços físicos, simbólicos, mentais e afetivos diversificados e estimulantes, aulas fora da classe, em outros espaços da escola, do campo e da cidade. Porque o bosque, o museu, o rio, o lago, bem aproveitados, convertem-se em excelentes cenários de aprendizagem.

De acordo com o autor, a nossa mente possui uma capacidade de aprender de maneira mais efetiva quando há uma interação de maneira ativa do corpo com explorações de diferentes espaços. Assim, o campo pode ser considerado uma prática potente, possibilitando que por meio da investigação ocorra uma maior interação dos alunos, fortalecendo a cooperação mútua. Quando o professor utiliza essa metodologia, pode proporcionar melhores resultados nas aprendizagens de sua turma, uma vez que essa prática propicia formar a consciência cidadã e a criticidade, pelo fato de os alunos se depararem com diferentes realidades. É como se os conteúdos saíssem dos cadernos e livros e ganhassem forma, cor e tamanho real.

Para que o campo se torne uma estratégia de ensino significativa, o professor se torna um elo fundamental. Concordamos com Corrêa Filho (2015), que antes da saída deve ser realizada uma contextualização do lugar a ser visitado e um debate das etapas a serem adotadas durante o processo. Deste modo, o aluno será orientado a refletir de uma maneira crítica sobre os conteúdos estudados, e passará a tomar decisões frente ao espaço que o cerca. Oliveira e Assis (2012, p. 198) alertam sobre a importância de o aluno constituir o movimento do trabalho de campo: “Deve o trabalho de campo ser construído nesse movimento entre professores e alunos, entre a sala e o campo”.

Como observamos nos questionários, ainda existem dúvidas referentes à questão da participação de alunos e o papel dos professores no trabalho de campo, mas também há confusões quanto a práticas interdisciplinares de articulação entre as disciplinas. Como aponta Pontuschka (1999, p. 104), todavia, “antes de haver

interdisciplinaridade entre áreas específicas do conhecimento faz-se necessário pensar o espaço geográfico como um todo na interdisciplinaridade na própria disciplina”, ou seja o aluno necessita, antes de fazer a conexão entre as disciplinas, superar a fragmentação que acontece dentro da própria geografia. Após isso, podemos convidar professores de outras disciplinas para propor uma atividade colaborativa, abordando diferentes temas na mesma aula, fazendo com os alunos compreendam que tudo está interligado de alguma maneira. Há, assim, a contribuição para que os conhecimentos adquiridos na sala de aula tenham significado, tornando os alunos potentes autores nas suas aprendizagens, e não diversificando os sentidos envolvidos.

Considerando todos esses fatores mencionados, adequamos um roteiro planejado e exemplos de atividades didáticas que podem auxiliar os alunos na percepção do local visitado, bem como dar suporte aos professores no planejamento desta metodologia. Pautamos em três perguntas, que entendemos serem fundamentais na construção de um roteiro: o que, por que, quem e como, explicados no Quadro 4, a seguir.

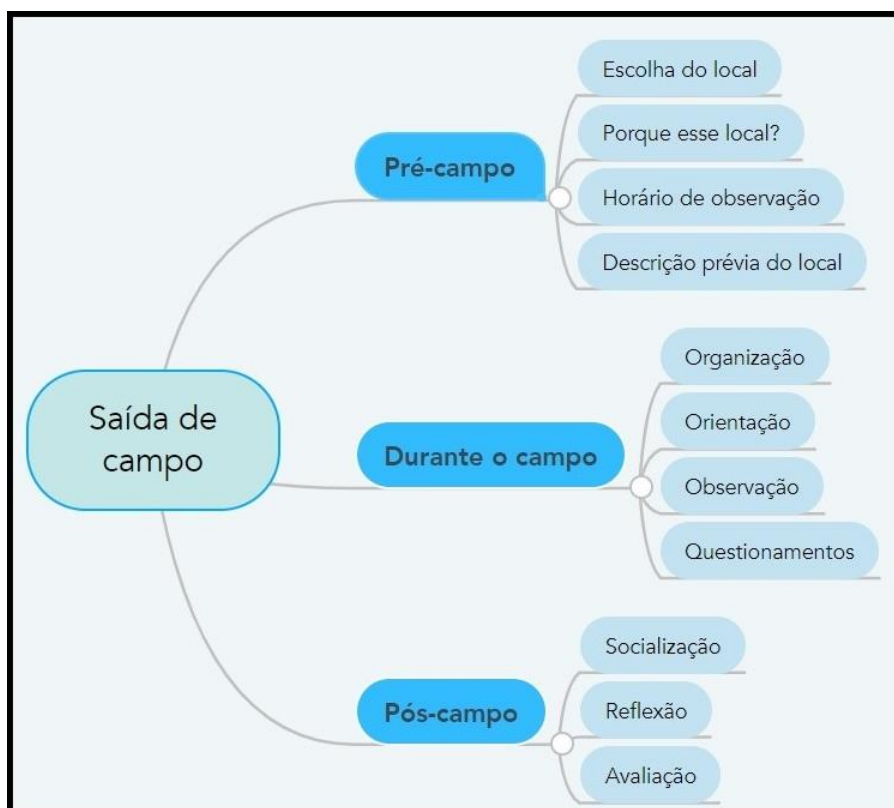
Quadro 4 – Aspectos relevantes à pesquisa

Onde – realizar a atividade.
Por que – Quais são os motivos considerados para a escolha do local que levaram seu interesse por esses elementos.
Como – Focado em um tema com abertura às descobertas, ou totalmente aberto às descobertas.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os aspectos do Quadro 4 se referem ao que mais chama a atenção dos alunos durante a observação no trabalho de campo: onde será realizada a atividade, do porquê deste local e seus interesses e o como, que pode ser focado em um tema pré-estabelecido, ou totalmente aberto, quando a escolha do tema é livre. No caso do Nós Propomos!, é com abertura às descobertas, pois é pré-estabelecido um local. Além de atentarmos para esses aspectos, vamos subdividir em pré, durante e pós-campo, para comentarmos etapas e questionamento relevantes, e para isso, criamos um esquema, o qual pode ser observado na Figura 5.

Figura 5 – Proposta de guia para saída de campo



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Como apresentado na Figura 5, o pré-campo, ou seja, antes da saída, como já comentamos, é indispensável na organização. Iniciando pela escolha do local, que deve ser feita levando em consideração os conteúdos que estão sendo estudados, como a infraestrutura da escola, a possibilidade de saída do ambiente escolar (autorizações, verbas para transporte, etc.), o roteiro, o agendamento do local visitado (caso necessite) e a distância do trajeto, entre outros. Após, temos que nos questionar acerca dos porquês desse local, quais elementos ele pode suscitar para contribuir com a aprendizagem dos conhecimentos escolares. O horário de observação, pois pode interferir na população, por exemplo, ter ambulantes ou pessoas no semáforo, que podem ou não ser interessantes, dependendo do objetivo do campo. É indispensável que o professor estude e planeje o local e caso não consiga visitá-lo previamente, pode se informar para provocar a pesquisa.

Após o conhecimento prévio, ou seja, delimitar o local, com o pré-campo realizado, podemos pensar no planejamento do momento do campo. Antes de sair, o professor precisa organizar seus alunos, passando as orientações necessárias.

Devemos nos atentar também a questões de segurança e de respeito ao ambiente visitado: dependendo das atividades realizadas, haverá mais ou menos orientações, devendo o professor sempre manter controle de sua(s) turma(s). Ao chegar no local escolhido, os alunos devem iniciar a exploração; caso haja um guia, este poderá passar informações. A partir daqui é o momento da observação, do sentir e tocar o ambiente, tudo dentro do permitido, onde o professor deve orientar os assuntos abordados a serem observados. Para guiar essa investigação, preparamos uma série de questionamentos para reflexão e observação. Sobre a importância desses questionamentos, Andreis (2008, p. 30), propõe que:

Uma possibilidade de mobilizar a essas problematizações de análises espaciais e temporais da percepção do global e do local depreendessem da observação e atenção, que podem suscitar o questionamento do cotidiano e nos lugares pontuais, expressos nas paisagens.

Os questionamentos, de acordo com a autora, auxiliam na observação das diferentes paisagens e na percepção de elementos locais e globais. Reiteramos que as perguntas aqui apresentadas não necessitam ser respondidas como questionário, onde o aluno apenas observe os elementos a fim de responder, mas que sirvam de guia para observação.

Quadro 5 – Questionamentos para o momento do campo

- O que estou vendo?
- O que eu vejo diferente de relação do meu dia a dia?
- Os elementos contidos são naturais ou culturais? Esses elementos possuem significados distintos?
- Quem está no local?
- Como é o local?
- É público ou privado?
- Quem faz parte desse lugar?
- Esse lugar sempre foi assim? Por quê?
- Quais aspectos marcam esse local?
- Quem é o “dono” desse lugar?
- Quem deveria ser responsável pela estrutura e preservação desse lugar?
- Qual a conexão desse lugar com o global?
- Quais conteúdo são possíveis relacionar com está sendo observado?
- Há situações de conflito?
- Ocorrem transformações, intervenções, disputas neste espaço?
- Que elementos não são visíveis mas podem ser notados/percebidos nesse espaço? que grupos/classes sociais ocupam este espaço?
- É um espaço em que todos circulam?
- Que problemas existem?
- Qual a relação dessa situação com o espaço em outras escalas de análise (regional, nacional, global)?
- Que conceitos contribuem a essa leitura?
- O que mais chama atenção? Por quê?
- O que é possível mudar? Como seria essa mudança?

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base em ANDREIS (2008).

O Quadro 5 nos oferece uma série de questionamentos pertinentes a serem considerados; entretanto, mais importante que o aluno trazer todas as respostas prontas, é ele também elaborar suas próprias questões, pois é mediante as perguntas que nos movemos; os questionamentos são responsáveis para ver além de tudo que já foi visto. Saber questionar é essencial para a construção do conhecimento crítico, que é a capacidade de olhar e analisar uma situação sem levar em consideração sua opinião ou crença, ou seja, ser capaz de ver como se estivesse de fora, como se não estivesse participando, mas apenas analisando.

O pós-campo não é a finalização da pesquisa, mas, sim, uma oportunidade de socialização e troca de conhecimentos. Nesse momento da sala de aula, em que os alunos irão compartilhar suas percepções, observações e questionamentos, isto pode ser realizado individualmente ou em grupos, por meio de debate, seminários, relatórios, exposições de fotos ou vídeos e encenações, entre outras diversas formas. O professor, neste momento, fica responsável pelas considerações de aprendizagens que foram compartilhadas, incentivando os alunos à reflexão. Essa reflexão depende do conteúdo que foi trabalhado, assim como a importância da pesquisa de campo, do respeito pelo outro e pelo ambiente ou dos problemas sociais.

No Nós Propomos! o trabalho de campo é central, assim como a atenção aos problemas do lugar e os estudos, aliados com a elaboração de propostas de intervenção. Enxergar os problemas e tomá-los como elo aos estudos dos conteúdos, por todas as relações que eles podem oportunizar, é um caminho educativo, pautado na postura e atitude interrogativa, que denominamos de processo de pesquisar. Por isso, no Nós Propomos!, a ideia é que as saídas a campo sejam dotadas de abertura às descobertas, cuidando, inclusive, para que a visão do professor não seja a condutora da busca. Talvez possamos dizer que esse aspecto de provocação à liberdade de pensar seja um aspecto importante, que diferencia os pressupostos da rede.

Geralmente, na universidade e na formação de professores, os trabalhos de campo têm um formato mais dirigido aos temas em debate nas disciplinas específicas do curso. Isso pode ser, também, um movimento na pesquisa escolar, mas sempre atentando à abertura e à provocação do pensar relações. Na escola, não formamos especialistas, a ideia é educar geograficamente, ensinar

conhecimentos e modos de ver e pensar que sirvam para a emancipação cidadã dos alunos.

Ao encontro desse sentido, a avaliação realizada pode ser contínua e não apenas na parte final da pesquisa de campo, pois os alunos devem estar envolvidos desde o planejamento até a última fase. Durante o campo, podem ser acompanhadas a interação, a organização individual e do grupo e seus movimentos de observação e reflexão, bem como as questões elaboradas a partir da realidade estudada. Após o campo, no momento em que são compartilhadas as observações e questionamentos, podem ser analisadas as percepções que cada aluno (ou grupo) trouxeram; aqui, se torna indispensável também pontuar os aspectos que dificultaram a atividade.

Trouxemos propostas para a realização de uma pesquisa de campo e exemplos de alguns modos de avaliação, a fim de contribuir na qualidade da aprendizagem mediante a percepção do meio em que os alunos vivem. Como debatemos e utilizamos o projeto Nós Propomos! como elo teórico (pressupostos) e metodológico (eixos de ações) no processo de pesquisa escolar, no próximo item trazemos uma última proposta, que pode ser pensada para ser realizada diretamente neste projeto, uma vez que se constitui como uma rede multi e Inter escalar, revelando-se importante um lugar, mesmo que virtual, no qual se encontram e que permitem o entendimentos dessas âncoras.

4.2.1.2 Articulando a rede multiescalar do Nós propomos!

É visível como, nos últimos anos, cada vez mais a tecnologia tem ocupado a vida das pessoas, em grande medida representado pelo celular, e isso se acentuou com a pandemia da Covid-19. Essa dimensão da proliferação do acesso e de maior uso também na educação, paralelamente à constatação da importância da articulação entre os pressupostos teóricos e das ações nos projetos da rede Nós Propomos!.

Presnky (2001) já propunha que os alunos atuais não são os mesmos da década passada e, conseqüentemente, não são os mesmos para os quais a maioria dos sistemas educacionais foram criados. Atualmente, muitos de nossos alunos estão inseridos em um contexto digital de uma sociedade totalmente digitalizada, onde podemos comprar qualquer coisa, de qualquer lugar do planeta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶ indica competências gerais, que devem ser desenvolvidas pelos componentes curriculares, com o objetivo de formar alunos para a atuação na sociedade, promovendo uma educação integral. As tecnologias aparecem nestas competências, onde é sugerido o uso das tecnologias digitais à produção crítica de conhecimento:

5 – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Esta competência se relaciona ao uso de recursos tecnológicos, mas pontuamos que é imprescindível usar o senso crítico. Podemos sugerir que os alunos entendam o universo digital, para que se utilizem destas ferramentas como um dos modos de construir conhecimentos. Freire (1987, p. 58), neste contexto, destaca que: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Assim, compreendemos que essas reinvenções na educação, bem como acompanhar as evoluções do espaço, são fundamentais para a construção do conhecimento na escola.

Nesta perspectiva, pensamos e elaboramos uma proposta, que une o Nós Propomos! e as novas tecnologias educacionais, utilizando as redes de aprendizagem. Esta, de acordo com Power (2014), se refere a um grupo de pessoas que buscam compreender algo e criar espaços de reflexões e debates, a fim de propor práticas e soluções inovadoras. Na escola, essa rede pode valorizar a iniciativa, a autonomia, a criatividade, o protagonismo, a curiosidade e a desenvoltura. Do mesmo modo que o Nós Propomos! coloca o aluno como protagonista, a rede de aprendizagem permite que os alunos sejam protagonistas do aprendizado. Esta aliança pode favorecer uma educação crítica mais reflexiva, onde o aluno poderá ser o criador da sua própria história.

A proposição é a criação de um aplicativo ou plataforma, onde alunos possam postar (no mesmo esquema de uma rede social), o resultado final de seus projetos desenvolvidos no Nós propomos!. Assim, todos os participantes de todos os países participantes teriam acesso ao mesmo, criando uma possibilidade de os alunos visualizarem os problemas locais de outros lugares do mundo, compreendendo que os

⁶ Documento que propõe a organização curricular brasileira a todos os componentes curriculares.

problemas e complexidades estão em todos os lugares, e que a única coisa que falta são pessoas para perceberem e pensarem nas soluções para estes. No caso, seria criada uma rede de conexões onde cada participante deixaria sua marca.

Há, ainda, outros benefícios para o Nós Propomos!, como ter uma fonte atualizada de todos os locais onde se desenvolve o projeto, oportunizando uma pesquisa segura para futuros trabalhos como artigos, monografias, dissertações e teses, com a ressalva de que não seja somente para pesquisas do Nós Propomos!, mas para pesquisas de todos os locais, ou seja, um lugar para consultar os principais problemas de cada cidade, desenvolvido por alunos da Educação Básica. Isso seria benéfico também para outras disciplinas, por exemplo, em uma aula de ciências, quando o professor está trabalhando recursos hídricos e quer pesquisar cidades do planeta com escassez hídrica, utilizando o aplicativo, digita o nome na busca e consegue trabalhar com base em uma realidade, possibilitando, ainda, perceber quais as soluções para este problema, podendo aplicá-las em sua própria cidade. Neste sentido, poderíamos transformar a escola em um universo colaborativo, de experimentos e práticas do conhecimento, onde essa ideia de aprender fazendo acentuaria ainda mais a interação professor-aluno.

Neste capítulo, debatemos sobre a pesquisa escolar, a emancipação cidadã e o trabalho de campo. Avaliando as respostas, podemos constatar que os trabalhos de campo oportunizam debates de fora para dentro dos muros da escola. Notamos, também, a relevância da intervenção do professor na reflexão sobre o que é observado, a realidade concreta e o conteúdo. Quando os alunos interagem com a sua comunidade, se dá também a contribuição da Geografia para a sociedade: há uma contribuição direta para a formação do cidadão e para a reflexão crítica da realidade. Percebemos, ainda, a importância de os alunos aprenderem a analisar os dados coletados, pois podem haver contradições com a realidade, e aqui o professor também se torna indispensável, pois pode rever e questionar as informações utilizando-se de um referencial bibliográfico seguro.

Citamos, ainda, algumas etapas que julgamos serem relevantes durante a realização do trabalho de campo, mas salientamos que isso não é uma garantia de sucesso para a construção do conhecimento, pois o que realmente interessa é a importância que damos às reflexões e interações sobre os objetos de estudos que os alunos trazem. A partir disso, possibilitamos o raciocínio que permite ler o mundo a partir da realidade e compreender as relações sociais que são materializadas no espaço

geográfico. E, por fim, para fortalecer os eixos, considerando a diversidade de atividades e não apenas a perspectiva teórica do Nós Propomos! e as potencialidades do trabalho de campo, apresentamos nos últimos itens ideias de como aproximar teoria e metodologia.

CONCLUSÃO

A escola pode contribuir com o processo de construção de conhecimentos com conteúdos e atividades voltadas à cidadania. A cidadania tem relação com o compromisso que assumimos com a construção de lugares mais justos. Em geral, há discursos que as escolas são favoráveis a isso, porém, como atenta Paulo Freire (2000), “é necessário que nossas falas sejam corporificadas pelo exemplo”, e isso nos remete a pensar que nossas práticas não devem ser negadoras das coisas que defendemos. A dissertação aqui apresentada assumiu como objetivo *Discutir a importância do lugar geográfico na pesquisa escolar, como caminho para a construção da cidadania territorial, em diálogo com o projeto internacional Nós Propomos!*.

Realizamos, primeiramente, um estudo de obras e autores que trabalham com as noções de educação geográfica, lugar geográfico, o processo de pesquisar, a pesquisa escolar, o projeto Nós propomos!, entre outros conceitos fundantes desta pesquisa. Então, organizamos a pesquisa em quatro capítulos. No primeiro, debatemos sobre o processo da pesquisa com a escola e o projeto internacional Nós Propomos!. Na primeira parte deste, realizamos a compreensão do Nós Propomos! enquanto rede, a análise dos pressupostos e eixos de ação comum. Na segunda parte, argumentamos sobre o processo de pesquisar, a pesquisa escolar, o rigor acadêmica na pesquisa escolar e o princípio da pesquisa no projeto Nós Propomos!.

No segundo capítulo, discutimos sobre o conceito de lugar geográfico e a pesquisa escolar, e trouxemos a parte empírica de nossa pesquisa – os questionários com alunos, professores e coordenadores do projeto Nós Propomos!. No terceiro capítulo, debatemos a respeito da cidadania territorial e os desafios e possibilidades da pesquisa escolar. No quarto capítulo, debatemos sobre a pesquisa escolar e a emancipação cidadã, trazendo as categorias que nasceram de nossa pesquisa empírica, tratamos sobre educação geográfica e trouxemos proposições e reflexões sobre o trabalho de campo.

Compreendemos que podemos propor aulas de Geografia e trabalhos de campo que ultrapassem a ideia de confirmar ou negar teorias, pois é dentro do campo que percebemos elementos que são subjetivos para compreender a complexidade do mundo atual. É também durante o trabalho de campo que o aluno

irá perceber que ele está inserido dentro de um todo, que faz parte do planeta Terra, do seu continente, do seu país, sua região, seu Estado, sua cidade, seu bairro.

Vamos além, e digo que essa pesquisa também encerra uma inquietude que eu, Tatiane, lembro que tinha, quando ia na 3ª série e pedia para a professora como poderia estar na Terra e ao mesmo tempo no Brasil, e ao mesmo tempo em Sede Nova, e a professora não soube me explicar, lembrei disso enquanto analisava os dados. Essa pesquisa também é, portanto, uma resposta a essa criança. Notamos que observar, descobrir e compreender as formas e relações sociais podem ser o norte de um trabalho de campo. O professor possui o papel de ensinar os alunos a pensarem e a descobrirem o mundo, a potencializar seu pensamento crítico, aprender a refletir, a confrontar a realidade e, assim, os conteúdos da Geografia podem se tornar mais significativos.

A pesquisa escolar pode desenvolver atitudes do aluno que o fazem sentir-se integrante e responsável pela construção de seu lugar. Isto remete à cidadania territorial, onde surge um sujeito mais participativo e inquieto. Ainda, abre possibilidades de rompimento com a postura pedagógica da transmissão e reprodução de conhecimento, que não tem significado para o aluno. É uma porta, não de entrada, mas, sim, que permite ele sair e ver o mundo como ele o é; faz com que ele consiga ler a sua realidade por meio de atividades mais abertas e interativas. Este aluno se torna potente à construção do saber geográfico: observamos nas respostas dos participantes o desenvolvimento de ações que levam a observar, comparar, descobrir, analisar e entender a história e o lugar geográfico.

Essa pesquisa de dissertação permitiu compreender os pressupostos do projeto Nós Propomos!, e utilizar ele como parte empírica, metodológica e aspectos teóricos. Assim, evidenciamos a relação do pesquisar na escola e o Nós Propomos!, principalmente sobre a importância da pesquisa para o conhecimento do lugar geográfico no qual o aluno está inserido. O projeto promove uma articulação entre a escola e a sociedade, onde os alunos realizam investigações, problematizações e proposições que, posteriormente, podem ser apresentadas à sociedade. A cidadania evidenciada no Nós Propomos! oferece possibilidades de emancipação mediante o estabelecimento de relações com o lugar geográfico. O aluno se torna protagonista, evidenciando e valorizando as experiências do dia a dia, promovendo, também, o diálogo, o que nos permite concluir que este projeto possibilita o desenvolvimento de competências fundamentais no perfil do aluno.

A proposta de investigar o lugar, buscando respostas aos seus problemas e propondo estratégias de intervenção, é um caminho potente à construção da cidadania territorial. Assim, a pesquisa escolar pode se tornar essencial na construção de conhecimentos emancipatórios, o que reforça a importância do comprometimento com os pressupostos da rede multiescalar Nós Propomos!. Ainda, afirmamos a importância do trabalho de campo, articulando os conteúdos escolares com o lugar geográfico e apontando elementos para reforçar a integração da rede.

Respondendo à pergunta inicial, de como a pesquisa escolar pode contribuir para a construção da cidadania territorial? Fundamentamos que a pesquisa escolar permite conhecer o lugar e assim também compreender o mundo que os alunos estão inseridos, assimilando conceitos e conteúdos geográficos. Compreender o lugar geográfico leva o aluno a compreensão própria como autor na modificação e construção de seu lugar, onde passa a querer mudar e valorizar onde vive e não a querer mudar-se logo que possuir uma oportunidade. A transformação que se faz pela pesquisa, pela inquietude que constitui uma vivência cidadã, implicada no Lugar e no mundo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- ALIENAÇÃO. In Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alienação/>, acesso em 22 de fevereiro de 2022
- ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, II (1-2), 1997.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento Geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- ANDREIS, A. M. Ser professor: uma (auto) aprendizagem provisória. In: CALLAI, H. C.; TOSO, C. **Diálogo com professores**: cidadania e práticas educativas. Ijuí: Editora Unijui, 2015. p. 59-77.
- ANDREIS, A. M. **Cotidiano**: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. 2014. Tese (Doutorado em educação nas ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui, Ijuí/RS, 2014.
- ANDREIS, A. M. **Ensino de geografia**. Fronteiras e horizontes. Porto Alegre: Editora compasso, 2012.
- ANDREIS, A. M.; CALLAI, Helena Copetti. **Singularidades relacionais entre educação geográfica e ensino de Geografia**. Aula da disciplina de Educação Geográfica em Diálogo. Modalidade remota. Chapecó. Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), out. 2020/fev. 2021.
- ANDREIS, A. M.. **A problematização dos lugares, paisagens e cotidianos no processo de aprendizagem**. In: SCHONARDIE, Paulo; STEINMETS, Daniel; WINTER, Marcia. (Org.). **ESPAÇO E TEMPO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**: Práticas de Leitura e Escrita. 17ed.Ijuí/RS: Editora UNIJUI, 2008, v. 17, p. 29-44.
- ANDREIS, A. M.; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Rede Dialógica: ensinar e aprender Geografia na América Latina. **Revista Anekumene**, n. 7, p. 19-26, 2014. ISSN: 2248-5376.
- AZAMBUJA, L. D. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, v. 27, n. 54, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola o que é como se faz**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. **O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem**. Ijuí: Editora Unijui, 2003. Ano 12, nº 47.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Unijui, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?**. São Paulo: Terra Livre, nº 16, 2001.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARVALHO FILHO, Odair Ribeiro de; GOMES, Daniela Lima Nardi; LASTÓRIA, Andrea Coelho. A construção de uma educação geográfica iberoamericana: considerações sobre os marcos do projeto nós propomos! **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 39-51, jan./jun. 2019.

CASTELLAR, Sonia maria vanzella. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer, com colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 1).

CASTRO, Iná; GOMES; Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.) **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CASTRO, I. O problema da escala. *In*: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2016.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o trabalho dos alunos**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 10, p. 89-96, 2009.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Os professores de geografia ensinando a pesquisar na escola. *In*: TRINDADE, Gilmar Alves *et al.* **Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula**. Ilhéus: Editus, 2017. p. 37- 47.

CLAUDINO, S. Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania. O Projeto Nós Propomos! *In*: VEIGA, Feliciano H. (coord.). **O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação**. Lisboa: Climepsi Editores, 2018. p. 265-303.

CLAUDINO, S. Construir uma escola cidadã por meio do Projeto Nós Propomos! um desafio no espaço iberoamericano. **Revista Sobretudo**, v. 10, n. 2, p. 33-52, 2019.

CLAUDINO, S. Entrevista Prof. Sérgio Claudino. **Giramundo, Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 3, n. 5, p. 131-140, jan./jun. 2016.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Trad. Margareth de Castro Afeche Pimenta e Joana Afeche Pimenta; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 4

CORRÊA FILHO, J. J. **Aula de campo: como planejar, conduzir e avaliar?** 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Diferenciação sócio-espacial, escala e práticas espaciais**. *Cidades*, v. 4, n. 6, 2007, p. 62-72.

CORTELLA, M. S. **O verbo esperarçar**. MARIO SERGIO CORTELLA, 2019. Disponível em: <https://www.ms cortella.com.br/o-verbo-esperancar-4a>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DALMORA, Tiago. **Localização dos países membros do Nós propomos!**. 2022

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 1ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. 2. ed., Campinas: Papirus, 1996.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

FARIAS, Jalon Nunes. Em busca de uma educação para a emancipação. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 13, n. 1, p. 144-161, jan/jun. 2015.

FERRARI, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, PAULO. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Armed, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação** – visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GERALDI, J. W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2011

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. V. 2.

HAESBAERT, Rogério. Des-caminhos e perspectivas do território. *In*: RIBAS, Alexandre Domingues; SPÓSITO, Eliseu Savério; SAQUET, Marcos Aurélio. **Território e desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão, PR: Unoeste, 2004a.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.

INFOPÉDIA. **Alienação no dicionário infopédia da língua portuguesa**. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/alienação>. Acesso em: 20 nov. 2021.

JUNQUEIRA, L.A.P. **Intersectorialidade, transectorialidade e redes sociais na saúde**. Rev. Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 35- 45, nov./dez., 2000.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MACEDO, Yuri Miguel; ORNELLAS, Joaquim Lemos; DO BOMFIM, Helder Freitas. **COVID-19 NO BRASIL: o que se espera para população subalternizada?**. Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, p. 01-10, 2020.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço** – uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. The geographical mind. *In*: BALDERSTONE, D. (ed.). **Secondary geography handbook**. Sheffield: Geographical Association, 2006.

MASSEY, Doreen. **Um sentido global do lugar**. Barcelona: Icória, 2012.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOR, Roberto Luís Monte. O que é o urbano, no mundo contemporâneo? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 942-948, maio-jun. 2005.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, 2019.

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes. **Raciocinando geograficamente o mundo e o lugar**. Um olhar sobre projetos internacionais de educação geográfica. Goiânia-GO: Signos Geográficos, 2020. V. 2.

NETO, Miguel da Silva; ARAÚJO, Raimundo Lenilde. **A contextualização do Projeto Nós Propomos! no Estado do Piauí**. ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14., 2021.

NINIM, Maria Otilia Guimarães. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, dez. 2008.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 195-209, jan./abr. 2012.

PESQUISA. Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PONTUSCHKA, Nídia N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana F. A. (org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo (SP): Contexto, 1999. p. 111-142.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I. ; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo (SP): Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia N. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. As transformações no mundo da Educação, Geografia, ensino e Responsabilidade Social. **Terra Livre – AGB**, São Paulo, n. 14, p. 90-110, 1999.

PORTUGAL. **Constituição da república portuguesa** de 1976.

POWER, J.; SINNOTT, E.; O’GORMAN, B.; FULLER-LOVE, N. Developing self-facilitating learning networks for entrepreneurs: A guide to action. **Int. J. Entrep. Small Bus.**, v. 21, n. 3, p. 334-354, 2014.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais. Imigrantes Digitais**. No Horizonte (MCB University Press, vol. 09 nº 05) outubro de 2001.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Observatório da geografia. 1996.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M. **A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Ed. Hucitec, SP. 2008.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo/SP: Edusp, 2007.

SAQUET, Marcos Aurelio; SILVA, Sueli Santos. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território. **Geo**, UERJ, Ano 10, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2º semestre de 2008.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1980.

SCHLECHTY, Phillip C. **Investir em escolas melhores**: uma ação pela reforma educacional. Jossey-Bass. 1997.

SEIDMAN, I.E. **Entrevistando como pesquisa qualitativa**. Guia para Pesquisadores em Educação e Ciências Sociais. Columbia: Teachers College Press, 1991.

SILVA, J. L. B. **Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro**. 1996. 219 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SILVA, Sara; MURARA, Darcísio Natal. **Relações entre o pensar e a educação na obra de Paulo Freire**. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013. Curitiba, 2013.

SILVEIRA, Fábio. Design & Educação: novas abordagens. *In*: MEGIDO, Victor Falasca (org.). **A Revolução do Design**: conexões para o século XXI. São Paulo: Editora Gente, 2016. p. 116-131.

SOBRINHO, Hugo de Carvalho. **Educação geográfica e formação cidadã**: o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/Brasil. 2021. 213 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; CLAUDINO, S. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do “Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica”. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 1, p. 1-16, 2019.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.

ZAMBEL, Luciana; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2.205-2.218, 2016.

ANEXOS I- ENTREVISTAS COMPLETAS

Tabela 1. Coordenador internacional do projeto “Nós propomos!”

Grau de formação e universidade de atuação	Tempo de atuação no projeto	Atividades que realiza	Aspectos a serem considerados do projeto	Principais conceitos geográficos envolvidos no NP	Desenvolvimento do projeto e a Pesquisa escolar
Geografia, Doutor em Geografia Humana. Universidade de Lisboa. Sou professor da licenciatura em Geografia e da licenciatura em Planeamento e Gestão do Território do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Sou ainda professor do curso de Estudos Europeus da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.	10	Fundei o Projeto em 2011/12. Coordeno o Projeto em Portugal, onde desempenho múltiplas tarefas, da elaboração do Regulamento Nacional à deslocação às escolas e à organização do Seminário Nacional. De alguma forma, colaboro também na coordenação do Projeto a nível internacional.	Deveria ser um projeto de participação mais coletiva. A minha carreira académica confunde-se, muito, com o próprio Projeto Nós Propomos!	Lugar, território, paisagem, dependendo da instituição que realiza.	A pesquisa é um passo fundamental no projeto. É base para desenvolvimento do projeto nas escolas. A forma de realizar a pesquisa é individual, cada coordenador universitário organiza.

Tabela 4. Coordenadores de universidade que atuam no NP

Tempo de atuação no projeto	Resumo das atividades que realiza	Como o NP contribui na formação do professor de Geografia	Como o NP contribui na formação continuada do professor	Como são desenvolvidas as atividades na Pandemia	Aspectos importantes a serem destacados
3 anos	1- O Projeto 1- na	Por meio da pesquisa na Pós-	Ao desenvolver o Projeto na escola ele	Encontros de modo remoto. Campanhas	Um experiência desafiadora.

	<p>educação básica – 7º Ano – Gracieli Daiane Gnoatto Hrchorovitch Iniciou em 24 de julho de 2017, no município de Itapejara do Oeste, na Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont. 2- Projeto 2- No Ensino Médio - Eliane Maria Rozin. Em 15 de setembro, em Pato Branco. Escola Estadual Prof. Agostinho Pereira. 3- Projeto 3 - na educação básica – 7º e 8º Ano - Caroline Tazinasso. Em outubro de 2019, Colégio Estadual Arnaldo Busato – Verê/PR. Projeto 4- Ações educativas na Praça Eduardo Virmond Suplicy - Bruna Fiss. UNATI - Colégio</p>	Graduação	também está em formação.	de arrecadação de celulares, de máscaras; de cestas básicas; de produtos de higiene; de agasalhos.	
--	---	-----------	--------------------------	--	--

	Estadual Suplicy e Colégio Estadual Industrial. Outubro/2019.				
4 anos	No Piauí eu faço um trabalho de coordenação e de orientação a um grupo de trabalho que desenvolve o projeto comigo.	Contribui na medida que incentiva novas abordagens e novas metodologias para a formação e para o ensino de Geografia	Contribui na medida em que proporciona aos professores da escola o processo de atualização de conhecimentos científicos como também conhecimentos didáticos para o exercício da profissão docente	No caso de Teresina, as atividades estão suspensas.	A importância do projeto para a formação de cidadania. Especialmente, na educação básica. Pois, a educação básica bem feita, com conceitos de educação para a cidadania, significa a formação bons profissionais no futuro.
Desde 1997. Participei da primeira reunião do grupo no ENPEG	Sou coordenador do projeto na UFRRJ atuando no município de Nova Iguaçu (RJ)	O projeto permite a interação maior entre escola e universidade, atuando mais na perspectiva da extensão, envolvendo professores e futuros professores de geografia com projetos no ensino médio.	Destacamos três momentos, um deles é quando são ofertadas oficinas para os alunos e professores tanto na escola como na universidade, o segundo quando os alunos vem apresentar seus trabalhos na universidade durante o seminário, eles são acompanhados pelos professores e o terceiro quando os professores realizam as atividades de campo em conjunto com a equipe do nós propomos.	Com muita dificuldade, pois a rede estadual do Rio de Janeiro demorou um pouco para o uso das plataformas e os alunos não possuem bons recursos digitais como celulares e computadores. Destaco que muitos não tem acesso a esses recursos. Mantemos o contato por meio de algumas reuniões via google meet. Mas com pouca participação dos alunos.	A possibilidade de realizar um ensino de geografia diferenciado com base na pesquisa e no desenvolvimento de projetos e estudos de casos. De fato um diferencial no ensinar geografia nas escola básica e em especial no ensino médio.
Desde 2016	Coordeno o grupo de Estudos da Localidade	O projeto ressignifica o ensino de Geografia por	Os professores envolvidos podem discutir, coletivamente,	O contexto de isolamento social gerado pela	O projeto possibilita a integração de saberes,

	<p>- ELO, que possui professores que desenvolvem o projeto em escolas das redes públicas estaduais e municipais no estado de São Paulo.</p>	<p>meio de práticas educativas que possibilitam integração de conteúdos de diferentes disciplinas escolares e, por conseguinte, diferentes professores, estudantes e demais profissionais da Educação, ampliando o diálogo com as comunidades extra muros escolares e produzindo impactos, de diversas ordens e naturezas, nas localidades e contextos específicos de atuação. O protagonismo juvenil que o projeto destaca é fundamental para possibilitar uma formação crítica-reflexiva para os estudantes participantes. Tal aspecto é essencial tendo em vista a formação cidadã.</p>	<p>o planejamento, a execução e avaliação de atividades e ações educativas de temáticas levantadas pelos estudantes e, diretamente relacionadas ao contexto local onde os mesmos estão inseridos. Os professores passam a mediar novos desafios o que altera as rotinas escolares, exigindo diálogo com os pares e demais agentes escolares, estreitando a relação professor-alunos e, em alguns casos, a relação professor-famílias/responsáveis pelos alunos. Os professores são desafiados, ainda, a buscarem novos conteúdos e ferramentas que permitam a mediação, eficiente, dos temas levantados pelos estudantes. Tudo isto pode ser compreendido como parte do processo de formação</p>	<p>pandemia COVID-19 tem sido um desafio para todos os professores, estudantes e formadores de professores. Entendo que todo o projeto Nós Propomos foi afetado. As ações precisaram ser reavaliadas. As práticas presenciais não puderam ser continuadas o que gerou um grande impacto nas ações educativas. O projeto, assim como outras ações docentes, precisaram ser remodeladas para continuarem existindo.</p>	<p>ampliação de diálogos, protagonismo juvenil, ensino por projetos, ensino por projetos integradores com temas levantados e escolhidos pelos estudantes a partir de seus próprios olhares para a localidade e o cotidiano onde estão inseridos. Aspectos que considero inovadores para todos nós e que ressignificam a Geografia Escolar nos currículos.</p>
--	---	--	--	---	---

			continuada.		
9 meses	formação continuada de professores	possibilita maior contato com o trabalho na escola	possibilita maior contato da escola com a produção universitária	online, através de conferências	Ainda estou conhecendo o funcionamento e testando possibilidades
3 anos	Participo organizando as ações com professores da educação básica e com acadêmicos de graduação para cumprir todas as etapas previstas no projeto. Desde incentivo aos estudantes para definição do tema e recorte espacial de pesquisa, pesquisa, sistematização, proposição e socialização dos resultados de forma coletiva, com convite ao poder público municipal para conhecer as propostas dos estudantes.	O programa incentiva o estudo do território e, ao recortar o local como espaço de pesquisa e reflexão, cria as condições necessárias para entender a co-responsabilidade da sociedade na sua transformação. Ao debater temas da cidade e/ou de comunidades rurais é um propulsor da construção da cidadania. No caso dos estudantes de graduação é uma experiência ímpar para que os acadêmicos entendam o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e do aluno como protagonista na produção do conhecimento.	O Projeto Nós Propomos! envolve investigação sobre o território, uso de diferentes linguagens para comunicação dos resultados da pesquisa (como fotos, vídeos e spots publicitário), com base a relação dialógica entre professores e estudantes, o projeto também contribui para formação contínua do professor que é desafio a se atualizar com novos conhecimentos da área de referência (neste caso, Geografia), mas também sobre o espaço local, permitindo que a escola seja uma ambiente articulador de políticas públicas. Esse conjunto de ações é responsável também pela formação permanente do professor como cidadão e promotor da cidadania.	Estamos realizando as discussões teóricas - refletindo sobre formação para a cidadania, formação continuada colaborativa e a cidade como ambiente educativo. Com reuniões para discussão e textos e planejamento das ações nas escolas que ficarão para 2021.	Eu já atuava com pesquisa-ação na formação de professores de Geografia, articulando universidade e escola em um processo colaborativo de formação, o Nós Propomos! tem sido um projeto inovador por superar a ideia de diagnóstico dos problemas e avançar para sugerir mudanças, envolvendo representações do poder público que são responsáveis por construir as leis que podem transformar o território.
Desde o	Tivemos	Não tivemos	Não tivemos	Estava de	A troca de

segundo semestre de 2017. Em 2020 não tivemos o desenvolvimento do projeto no nosso campus	três edições do projeto com atuação dos alunos do campus elaborando e tentando discutir com a comunidade e gestores propostas de intervenção para seus municípios. Na última edição tivemos intervenção numa comunidade e rural do município de São Paulo do Potengi.	desenvolvimento do projeto nessa perspectiva.	desenvolvimento do projeto nessa perspectiva.	licença maternidade no início do ano letivo e no retorno já estávamos no contexto da pandemia e com o calendário suspenso, por isso não tivemos atividades nesse ano.	experiência discente, docente, gestores e comunidade, como também com os demais participantes do projeto a nível internacional vem sendo muito importante para toda a equipe que vem se envolvendo com o projeto.
Desde 2017	Coordeno o Projeto Nós Propomos em Marília, realizado em parceria entre a UNESP, o IGOT e a Escola Estadual Oracina Correa Moraes Rodini. O projeto é realizado desde 2017. Em 2017 o tema foi questão ambiental nos arredores da escola e na	Trabalho no curso de Ciências Sociais. Os estudantes que participam do projeto serão professores de Sociologia (1a formação). Tem habilitação para atuarem como professores de Geografia e História no Ensino Fundamental II. Assim, os trabalhos que desenvolvem os com o projeto Nós Propomos em Marília, contribuem	Os professores de Geografia, bem como a coordenação pedagógica da escola, participam das reuniões do projeto (realizadas de março a novembro de cada ano), definem as turmas em que o trabalho será realizado e acompanham todo o desenvolvimento do projeto na escola. Consideramos que os professores estão em processo de formação contínua, pois	As reuniões do projeto são realizadas via google meet. Realizamos leituras, debate de textos teóricos e experiências didáticas específicas, considerando o tema definido pela escola. Este ano o tema é Soberania Alimentar e Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), que está em conformidade com o Objetivo de Desenvolvimento	nada acrescentar a

	<p>cidade. Em 2018 o tema foi Soberania Alimentar e investigamos a relação cidade-campo e produção de alimentos em assentamentos da reforma agrária na região. Em 2019 o tema foi processo histórico e ocupação da cidade de Rincão=SP . Produção do espaço urbano e o papel das atividades econômicas na região. Em 2020 o tema é Soberania Alimentar e Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA).</p>	<p>para a formação do licenciado em Ciências Sociais. Trabalhamos textos teóricos e atividades didáticas pedagógicas na escola pública. Os estudantes da Unesp produzem os materiais didáticos e selecionam temas para o trabalho a ser realizado com os estudantes da escola, juntamente com os professores de Geografia da escola pública. O trabalho de campo na cidade e na região (dependendo do ano e do tema central do projeto naquele ano) constituem rica metodologia de ensino com a qual os estudantes entram em contato, planejam e acompanham os trabalhos pós-campo com os estudantes da educação básica.</p>	<p>a cada ano são eleitos temas diferentes para o trabalho, bem como locais de estudo. Isso exige do professor da educação básica, em parceria com a professora da Unesp, um levantamento e estudos do local, da cidade e investigação de novas bibliografias, além da produção dos materiais didáticos. Em resumo, um processo contínuo de formação.</p>	<p>nto Sustentável (ODS) n. 2 da ONU. Não será realizado trabalho de campo. Foram desenvolvidas as seguintes atividades didáticas: 1) aulas transmitidas por youtube da escola pública. 2) Os estudantes da graduação prepararam vídeos sobre hortas urbanas (em particular a Horta Agroecológica da Moradia Estudantil da Unesp). 3) questionário de investigação, via google forms, respondido pelos estudantes da escola (8o e 9o ano). 4) acompanhamento das atividades solicitadas pelos professores aos alunos: imagens/fotografias sobre os modelos de produção agrícola; questionário sobre produção de alimentos e hortas urbanas no bairro e arredores da escola;</p>	
--	--	--	---	---	--

				relatório das aulas transmitidas pelo canal da escola no youtube. Ainda serão realizados os trabalhos de pesquisa e investigação pelos estudantes e seminário final do projeto a se realizar em novembro.	
4 meses	Até agora fizemos um questionário sobre soberania alimentar e duas aulas a distância sobre o tema.	Ele contribui na confirmação do tripé ensino, pesquisa e extensão que dá base para a formação acadêmica.	Ele contribui na aproximação e troca de experiência da realidade acadêmica e da realidade escolar.	Via reuniões online	Uma pena que estou realizando esse projeto nesse ano tão atípico.
6 anos	Informar aos professores/s/ras de Educação Primária e Secundária. Fazer cursos de formação e palestras. Organizar grupos de trabalho em Ontinyent, Xàbia e Valência	Reforzando o compromisso social da Universidade com os outros níveis do sistema escolar. Estabelecendo relações entre pesquisa e inovação	Os professores das escolas poiderom comprovar a influência da praxis didáctica desde a reflexão na formação docente	Mingoarom moito. O grupo de Ontinyent desceu no número de participantes. Valência e Xàbia continuam com os mesmos grups, pero más de vagar	O éxito de Nós Propomos! reside na importância concedida ao cotidiano e a uma metodologia moi clara para poder indagar sobre isto
5 años	Coordinación del proyecto en la Universidad La Mancha	formación en nuevas metodologías y relación con otros profesores	Formación en nuevas metodologías y relación con otros profesores	De forma virtual	La participación ciudadana y relación con los Ayuntamientos, centros y universidad
6 meses	Desenvolvemos atividades de ensino, teórico e prático, para serem	O contato direto com as escolas permite que nós nos aproximemos mais da	Idem	Online, por meio do youtube, formulários e contato direto com os alunos.	Não

	aplicadas no ensino básico público.	realidade das escolas públicas, permitindo desenvolver um olhar mais atento e sensível as formas de atuação do professor ao ensinar.			
3 anos	O projeto trabalha com a pesquisa o para dar sentido e significado ao lugar. Os estudantes identificam problemas na área urbana do município onde é desenvolvido, também na escola onde estudam. Após vão a campo para verificar se realmente o problema existe, fazem entrevistas com os moradores próximos ao problema diagnóstica do. Reavaliam os problemas a partir da experiência a campo. Propõe soluções para cada problema.	Atuamos com o Ensino Fundamental II e não na Universidade, a partir de projetos de pesquisa stricto sensu, mestrado. Para esse público é desafiador, formativo e contínuo, porque os mestrados depois da pesquisa continuam como representante s nas cidades onde foi desenvolvido o projeto. E continuam desenvolvendo ações em suas cidades.	O professor que se propõe a fazer parte do projeto é desafiado a todo momento. Seja com problemas encontrados, onde precisam achar soluções para a continuação do projeto e o próprio crescimento enquanto sujeito formador de cidadãos para atuarem na sociedade local.	No colégio q atuamos, os estudantes estão envolvidos em campanhas de arrecadação de celulares e computadores para os colegas q ã tem conseguir estudar online. Também tem campanha para arrecadação de verbas com caixinha solidária, venda de pizzas para confecção de máscaras para famílias carentes, além da arrecadação de sextas de produtos de higiene pessoal para essas famílias, é a campanha de roupas que se chama varal solidário, também destinado as famílias carentes do município, onde as famílias vão	É muito gratificante acompanhar todo o processo de desenvolvimento e crescimento dos estudantes enquanto cidadãos que passam a ressignificar o lugar onde vivem e sua importância nele.

	<p>Apresentam a Câmara de vereadores, os problemas e as possíveis soluções levantadas por eles. Os estudantes desenvolvem o trabalho em pequenos grupos, onde estudam o plano diretor da cidade inicialmente.</p>			<p>até o colégio e escolhem peças de roupas que necessitam.</p>	
<p>Em implementação</p>	<p>O projeto ainda não foi efetivamente implantado, está na fase de tratativas.</p>	<p>Pensar o espaço de forma prática e cidadã e isso aplicado ao ensino de geografia tem contribuído no desenvolvimento da prática docente.</p>	<p>Renovar suas práticas a cada proposta iniciada tem contribuído com a formação, pois ao ser desenvolvido, o NÓS Propomos não só intermedia a prática docente, mas forma o estudante e o professor.</p>	<p>Após suspensão, as atividades retornaram de forma exclusivamente remotas, de maneira síncrona e assíncrona.</p>	<p>Aspecto relativo ao desenvolvimento dos estudantes participantes, não só pela empolgação inicial, mas também pela energia empregada do início ao fim de cada etapa, isso era visto em menor quantidade sem as ações do NÓS Propomos.</p>

Tabela 3. Professores de EB que atuam no “Nós Propomos!”

Resumo das atividades desenvolvidas	Desenvolvimento do projeto na relação com os tempos da aula de Geografia na escola.	Desenvolvimento do projeto na relação com os conteúdos e conceitos geográficos.	Atividades interdisciplinares desenvolvidas	Projeto na pandemia Covid-19	Conceitos mais trabalhados	Percebimento dos alunos quanto ao lugar e o mundo	Lugar como elo para aprender conteúdos	Aprendizagem dos alunos e pesquisa	Aspectos importantes antes a serem destacados
Pesquisa, trabalho de campo, entrevistas/inquiritos, sistematização e debates.	Alguns (muitos) dos tempos da aula são destinados ao desenvolvimento do projeto integrados no estudo de caso contemplado no programa da disciplina.	O projeto vai diretamente ao encontro à maior parte dos conteúdos lecionados numa perspectiva de cidadania ativa e participativa no âmbito da organização territorial.	Por vezes... mas o corpo docente envelhecido não manifesta grande disponibilidade.	Continuou a funcionar via online trabalhando à distância com os diversos grupos de alunos.	Degradação ambiental, integração de minorias e sustentabilidade.	Não só compreendem o lugar como se motivam para o alterar e serem atores fundamentais nessa mudança.	Acho que foi o que mais os motivou... aprender de outra maneira.	Sem dúvida alguma. Obviamente que alguns têm dificuldade na seleção de informação...mas gradua e com orientação chega lá.	Só que gostei imenso, apesar de todo o trabalho acrescido à prática letiva pouco atrativa porque a maior parte das vezes é ainda feita em moldes tradicionais pouco adequada às exigências da sociedade atual. O projeto é uma lufada de ar

									fresco no sistema.
Análise cartográfica, debates a partir de filmes, saídas de campo, investigação de temas/problemas identificados pelos estudantes, produção de dados empíricos etc	Os problemas da cidade convertem-se em conteúdos das aulas e são discutidos nos espaços da aula e também no contra-turno, quando os grupos solicitam orientação.	Os conteúdos e conceitos geográficos estão imbricados nos problemas encontrados na realidade e vivenciada pelos estudantes. É uma questão de revelá-los durante o processo.	Sim. Cada grupo escolheu um co-orientador, que poderia ser professor de qualquer disciplina, para ajudá-los com suas pesquisas, indicando leituras, conversando sobre as possíveis soluções para os problemas etc	Não estou envolvido no projeto atualmente porque estou afastado para a realização do doutorado.	Princípios: Localização, distribuição, urbanização. Categorias: lugar, território. Conceitos: identidade, raciocínios espaciais e geográfico.	Sim, dependendo da escala de análise, essa relação fica mais ou menos evidente.	Depende de como esse conhecimento vai sendo construído. Se a mediação entre conteúdo formal e o arranjo espacial for bem conduzida, sim. Mas eu não diria que se aprende o conteúdo, mas sim que se desenvolve uma competência a partir do conteúdo; conteúdo como meio e não como fim.	O meu foco, com o projeto, é imbuir os estudantes de um espírito investigativo. Aprenderam os pressupostos básicos da pesquisa, inclusive com produção de dados empíricos, algo que não acontece, em geral, nos anos finais do Ensino Fundamental.	Penso que a motivação dos estudantes é algo ser destacado.

<p>Faço a apresentação do projeto para em seguida estudarmos os temas de Geografia urbana e relacioná-los com o cotidiano dos alunos. Estudamos também leis federais, estaduais e municipais para termos um repertório jurídico e crítico. A partir disso olhamos diversos locais na cidade para pesquisar os temas de forma mais aprofundada e ao final do processo elaborar relatórios para o poder público municipal.</p>	<p>O projeto é realizado durante as aulas de Geografia (2) por semana com o momento de orientação dos grupos (GTs) após as aulas sob a forma de trabalho voluntário desse professor. O projeto está registrado no plano de ensino e de aula do professor e homologado pela equipe gestora da escola.</p>	<p>Realizo adaptações dos conceitos geográficos por meio de exemplos cotidianos e da vivência social e cultural dos alunos.</p>	<p>Sim, realizei com as disciplinas de língua Portuguesa e de Matemática</p>	<p>Desenvolvo por meio de uma Plataforma chamada Microsoft Teams, juntamente com o uso de outros recursos tecnológicos como o Google Earth, em uma perspectiva de formação com os alunos.</p>	<p>Os conceitos são Espaço geográfico, Lugar e local, paisagem e território.</p>	<p>Sim, percebi indícios do aprendizado deles durante o processo de realização do projeto, por meio das falas e ações, como também após o projeto. Os alunos conseguem estabelecer relações entre o global e o local de forma participativa e crítica.</p>	<p>Sim, conseguimos na medida que estudamos o lugar de vivência, utilizamos as leis para averiguar os deveres do poder local para com o seu lugar e problematizar a realidade vivida por eles.</p>	<p>Sim, aprendiam. São inúmeros exemplos. Destaco aqui um fundamental que foi quando eles elaboraram um relatório de análise local para entregar para os representantes do poder público local. O relatório está nas normas da ABNT, pois introdução, entrevistas e análises das mesmas, assim como proposta de intervenção.</p>	<p>Não. Estou à disposição para mais detalhes e disponibilização de materiais, caso for necessário.</p>
<p>Em 2019, os estudantes</p>	<p>Primeiramente é feita</p>	<p>Procuramos relacionar</p>	<p>Sim, em relação aos</p>	<p>Fazemos os encontros</p>	<p>Lugar, espaço, natureza</p>	<p>No início do</p>	<p>Sim, pois a partir</p>	<p>Sim. Por meio</p>	<p>Considero de extremo</p>

<p>s procuraram problemas e possíveis soluções para o Colégio em que estudam. Neste ano de 2020, devido a pandemia, desenvolvemos em modo remoto, via Google Meet, em que eles procuraram problemas e possíveis soluções para o enfrentamento a Covid-19, para o início de 2021, a intenção é desenvolver no âmbito na cidade. Todo o projeto foi desenvolvido na disciplina de Geografia, mas com auxílio de outras disciplinas, sendo um projeto inter</p>	<p>mediação em sala de aula, mas ocupamos também outros espaços do colégio, como o saguão, quadra e laboratório de informática. É trabalho junto com a professora de Geografia da turma, em que nos auxilia sempre que necessário. Todo o trabalho é feito em grupo.</p>	<p>ar com o cotidiano dos estudantes, trazendo os conteúdos e conceitos geográficos para a sua realidade e mostrando que eles são responsáveis pelas transformações ocorridas no tempo e espaço. Como exemplo do Colégio, em que suas propostas de resolução foram atendidas pela direção.</p>	<p>problemas encontrados no Colégio da parte financeira, alguns professores trabalham na matemática, para que eles pudessem entender o preço de custo, o valor cobrado em cima e o que fazem com o lucro. Voltado a educação financeira. Além disso, pretendemos construir uma composta com o auxílio da professora de ciências e educação ambiental com pesquisadoras do grupo RETLEE, que são mestres em educação.</p>	<p>ros semanais, toda sexta-feira das 14 às 15h, para discutirmos problemas que a população está enfrentando neste período e possíveis soluções. Procuramos ajudar as famílias mais vulneráveis com alimentos, roupas, produtos de higiene e até móveis. Além disso, trabalhamos com a sensibilização em relação aos cuidados que devemos ter</p>	<p>a, paisagem, sociedade, cidadania</p>	<p>projeto não, mas com o seu desenvolvimento conseguimos perceber que eles podem ser agentes transformadores do lugar e que isso tem reflexo no mundo.</p>	<p>do estudo e investimento no lugar Colégio, como disciplina de Geografia para orientar os problemas entendidos que estão relacionados com o cotidiano.</p>	<p>do projeto os estudantes passam a se perguntar mais e isso fez com que gerasse a curiosidade e eles fossem pesquisar, por isso passamos a usar o celular, não só como meio de comunicação na escola, mas também como meio de pesquisa para compreender o lugar.</p>	<p>a importância da participação dos estudantes em eventos, como o que ocorreu online neste ano com a participação do Nós Propomos! internacional. Neste momento eles puderam trocar experiências com estudantes e professores de outros lugares do mundo, isso fez com que eles refletissem sobre o lugar e mostrar que as pequenas</p>
--	--	--	--	---	--	---	--	--	--

<p>multidisciplinar. Norteado pelas categorias geográficas. A principal trabalhada é o lugar, mas também trabalhamos com paisagem, território, região, sociedade, natureza.</p>				<p>ao enfrentamento da COVID-19. Fazemos divulgações em meio eletrônico (facebook, instagram e whatsapp), rádio e jornal, com publicações, fotos e vídeos sobre nossas ações. Além disso, fizemos a venda da pizza solidária para arrecadar dinheiro para ajudar as famílias mais vulneráveis com máscaras e álcool em gel. Nas quartas-feiras,</p>					<p>atitude no Colégio tem reflexo a nível mundial e essa troca de experiências é algo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.</p>
---	--	--	--	---	--	--	--	--	---

				fazem os grupos de estudos pelo google meet, com aulas de geografia, matemática e ciências. Nas segundas e quintas o Colégio fica aberto para o recebimento das atividades impressas, distribuição de leite, roupas, cestas básicas de alimentos e de produtos de higiene. Sempre que necessário vamos até a casa dos estudantes para fazer a					
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

				entreg a destes . Além disso, ficamo s dispon íveis para que os estuda ntes possa m vim até o Colégi o e tirar as dúvida s.					
Apresenta ção do projeto, exemplos dos projetos apresenta dos pelo aluno, discussão sobre a urbanizaç ão e a gestão do patrimôni o público.	O trabalho realizad o pelo projeto conta como nota , reservo 1 a 2 meses para desenv olviment o e apresen tação	Conceit os de lugar, cidade, território , governo , políticas públicas e meio ambient e. Contéu do do 1 ano e 2 ano : estudo do lugar (no caso o Distrito Federal)	Sim . O tema escolhid o em 2017 foi violência contra as mulheres e este tema foi trabalha do na ótica dos direitos humanos	Estou tentan do retoma r, enviei um questi onário para os alunos e espero as respos tas para verific ar como podem os trabalh ar.	Houve muitos trabalh os relacion ados ao meio ambien te, a questã o do lixo urbano. Os temas de violênci a são recorre ntes e també m abando no de casas.	Sim. Quando eles pesquis am as formas de resolver os problem as , eles buscam as causas e entende m melhor o fenôme no que estão investig ando.	Sim. Ao pesqui sar os temas, eles busca m os concei tos estuda dos e as conex ões, leitura s da realid ade.	Sim. Eles são orienta dos a seguir alguns passos para a investi gação 1. definir o proble ma /tema 2. descre ver o proble ma / investi gar as causas 3. Propor soluçõ es / pesqui sar formas de ajudar 4. Contat o com as autorid	No primeir o ano (sem saída de campo) , a atençã o dos alunos foi com o tema violênci a contra a mulher e formas de evitá la. O trabalh o foi execut ado na escola com a presen ça do Núcleo Judiciá rio da mulher e transfo rmaçã o da

								ades/ cidade nia 5. Organi zação da aprese ntação	escola em um lugar de escuta. O projeto ainda está em execuç ão até hoje na escola e ganho u dois prêmio s na cidade. O projeto Nós propo mos valoriz a a geogra fia com a mudan ça de atitude s dos alunos que melhor am o lugar em que vivem.
Projetos na área de mobilidad e urbana. Estudos de mobilidad e conscienti zação da populaçã o quanto ao direito a cidade.	Projetos de ensino. Reuniõe s em atividad es extras curricul ares	Articulo o projeto com o conceito de cidades sustent áveis, direito a cidade, urbaniz ação brasileir a. Destaca mos conceito	Sim. Nos articulam os com diferente s áreas como Artes e Educaçã o Física	Projet o está paralis ado	Cidade, cidadan ia, espaço, cidade sustent ável.	Sim. Perceb em que precisa m de engaja mento para mudar o cotidian o vivido. Por meio do Nós Propom os é possível	Sim. O lugar é reche ado de simbol ogia, de código s. Atravé s dos conteú dos reforç amos	Sim. Realiz am entrevi stas, vão a campo , sistem atizam dados.	Realiz amos pesqui sas e interve nção em prol da mobilid ade urbana de uma avenid a da cidade.

		s como o de Espaço, território .				tornar essa importância mais significativa para compreender o mundo.	a ideia de lugar como espaço vivido, como espaço de lutas para uma vida mais digna.		
Aulas expositivas e dialogadas. Trabalho de campo. Sistematização com os alunos.	Os tempos de aula são usados integralmente durante 1 ou 2 bimestres.	São escolhidos os conceitos e conteúdos próprios ao ano escolar e que dialoguem com a dinâmica geográfica que será analisada.	Sim, dentro da interdisciplinaridade da ciência geográfica.	Não foi possível desenvolver as atividades desse ano.	Espaço , urbano, rural, erosão e etc	Sim, isso ocorre por meio dos conteúdos e conceitos.	Sim, partindo das experiências espaciais deles é possível mostrar o sentido dos conteúdos.	Sim, elaborar problemas e hipóteses é muito importante para desenvolver pesquisas.	O projeto é muito importante, entre outros aspectos, para a aproximação entre universidade e escola básica.
Actualment la pandèmia COVID19 ha parat el projecte. Els cursos anteriors al primer trimestre estudiaven els problemes de la ciutat en el barri, un territori limitat per quatre rotondes on es veu	El projecte es desenvolupa durant el primer trimestre. Després de l'explicació dels conceptes bàsics realitzem eixides al barri per explicar	Els continguts de problemes socials i ambientals en la ciutat estan present en el currículum dels cursos. El que fem nosaltres en la programació és començar pel	Sí, el projecte es dona dins de l'àmbit interdisciplinari sociolingüístic: geografia, història, castellà i valencià. Els continguts són propis de les ciències socials i serveixen per	La COVID-19 ha suposat, per indicacions de l'equip directiu, la suspensió de totes les activitats que suposen que	Urbanització, desigualtats socials, segregació de l'espai, mobilitat, gestió dels recursos, vandalisme.	Aquesta és un dels principals objectius del projecte. El desenvolupament de la ciutadania s'ha de fer des del propi ambient de l'alumne.	Sí, els continguts busquem relacionar-los amb el medi conegut pels alumnes.	Sí, els alumnes elaboren un protocol d'observació i l'apliquen al passejar pels carrers que són el seu espai viscut. Volem que	Sí, crec que el projecte i Nos Propos és un bon exemple de les possibilitats de generar aprenentatges significatius en els alumnes i

clàrament diferents problemes urbans socials i ambientals.	als alumnes el creixement urbà i els problemes que genera, centrant-nos en les desigualtats.	bloc de geografia urbana que temporalment s'explica normalment al tercer trimestre.	desenvolupar les capacitats lingüístiques en valencià o castellà.	l'alumnat isca del centre				intenció identificar-se amb el territori.	relacionar-lo local amb lo global. Crec que es molt interessant la col·laboració no només amb centres pròxims sinó amb d'altres espais com Portugal, Brasil, Perú. És molt reconfortant confirmar que els professors compartim inquietuds i desitjos superant fronteres nacionals.
Trabalhamos com hortas urbanas	O colegio tecnico de teresina é uma instituição ligada a universidade federada do	Os conceitos e conteúdos estão interligados desde o início do projeto para aqueles	Todo o projeto há uma necessidade de atividades interdisciplinares. O colégio tecnico de	O projeto foi suspenso devido a pandemia. As aulas, atividades	Dentro do processo geográfico. Espaço, território aliado as questões	Os discentes passam a compreender melhor a sua importância somente no	O mais importante são os exemplos que o docente deve incluir dentro dos	A pesquisa passa a ser um importante elo quando esses discen	O projeto nos propomos tem-se utilizado de formação de discentes ao longo

	<p>piauí. No caso, o projeto é para alunos do primeiro ano do ensino médio, ligado do curso de agropecuária. Muitos dos jovens vem de cidades próximas a teresina. As atividades são realizadas em conjunto com outros professores de diferentes áreas, para que os discentes possam compreender a técnica além de buscarem uma solução para determinados problemas</p>	<p>que desejam participar. Geralmente o projeto inicia no primeiro ano para que se tenha um resultado mais satisfatório no terceiro ano do ensino médio, quando o discente já possui habilidades para as técnicas e ter soluções para empreender determinados problemas</p>	<p>teresina, funciona como escola de aplicação da universidade federal do piauí. Há uma necessidade de compreender o espaço, território, conceitos geográficos, para que se possa interagir com as disciplinas técnicas, para que o mesmo, possa ter habilidades de compreender os problemas e sugerir soluções para pequenos proprietários rurais.</p>	<p>presenças, foram suspensas devido a resolução da ufpi, que impediu a presença física dos alunos e professores junto aos projetos.</p>	<p>físicas, escala, tipos de solo, análise do relevo nordeste. Depois parte-se para integração com as disciplinas técnicas. O aspecto da cidadania é reforçado juntamente, pois o estado apesar de ser incluído na zona do agronegócio, ainda possui tradições familiares.</p>	<p>final do período do ensino médio. Isso ocorre, pela imaturidade no início do projeto e quando essa participação se torna efetiva durante o tempo.</p>	<p>conteúdos apresentados. Se há exemplos dentro de sua regionalização e ao mesmo tempo presencial, é importante provocar essa interatividade.</p>	<p>tes estão dentro da formação do terceiro grau. Começamos a realizar os cursos de ensino superior dentro da ufpi, acrescentamos que os alunos do ensino médio, do colégio técnico de teresina, aqui independentemente do projeto propostos, são considerados positivos.</p>	<p>do período dos três anos. Evidente há problemas com alguns resultados. A ocorrência desse fato, é motivada porque muitos são de cidades próximas a teresina, limitações de conteúdos, ensino de forma integral na metodologia no qual os discentes necessitam de um apoio mais efetivo e afetivo, questões de adaptações fora de domicílio. O projeto</p>
--	---	---	---	--	--	--	--	---	--

									traz um pouco da realidade para esses discentes.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabela 4. Respostas dos alunos participantes.

Período que participa	Atividades realizadas no projeto	Conteúdos de aula e o “Nós Propomos!”	Atividades de pesquisa do “Nós Propomos”	Atividades de pesquisa mais marcantes	Mudanças nas aulas a partir do projeto	Destaques do projeto	Aspectos a serem acrescentados sobre o “Nós
------------------------------	---	--	---	--	---	-----------------------------	--

			si”				Propomos! ”
2 anos	Identificação de problemas sociais (no caso do grupo que eu fazia parte era sobre educação), pesquisamos sobre o assunto, fizemos pesquisa de campo, desenvolvemos uma proposta e apresentamos na escola e na Câmara Municipal da cidade;	Geopolítica e Cidadania	Pesquisamos sobre os índices educacionais da cidade e realizamos uma pesquisa de campo com alunos da rede municipal de ensino fundamental da cidade	A pesquisa de campo, pois com as entrevistas conseguimos observar a importância de ouvir o aluno e entender suas necessidades, o que muitas vezes falta na administração pública.	Consegui relacionar os temas que trabalhamos em sala de aula com as situações do nosso cotidiano, gerando um melhor entendimento da matéria.	Importância do senso crítico e o exercício da cidadania, como algo fundamental para o desenvolvimento social.	1º É um projeto extremamente necessário e que todos os alunos deveriam fazer parte, acrescenta muito no âmbito pessoal 2º Consegui com o projeto entender e aplicar na prática a cidadania, quando fomos apresentar nossas propostas na Câmara Municipal consegui ver como a mudança na sociedade começa com uma atitude, não se pode simplesmente eleger um representante político e ficar por isso mesmo, é necessário cobrar e participar ativamente da política
Participei 1 ano e no primeiro ano do Ensino Médio,	Bom, já fazem dois anos, mas lembro de toda uma sequência	- Urbanização e Industrialização - Conceitos de	Sim, realizei pesquisas dentro da pesquisa de	Sem dúvidas as entrevistas, por dois motivos: a ignorância e o sofrimento	A maneira de enxergar a Geografia humana, hoje não vejo a	Destaco como mais importante a mudança do engajamento com os	Sim. O "Nós Propomos" é um projeto que precisa crescer

<p>mas considero que ainda venho participando devido ao contato com o projeto que não parou (no segundo ano fui na Câmara Municipal de Ribeirão Preto realizar uma breve apresentação de 5 minutos e no terceiro venho participando de palestras relacionadas ao "Nós Propomos" e entrevistas sobre a minha experiência com o projeto), pois o professor que iniciou o projeto com a minha sala no primeiro ano, Odair Ribeiro</p>	<p>, um passo a passo até a conclusão do projeto, é como se eu tivesse realizado um "Mini TCC", o professor primeiramente explicou o que era o "Nós Propomos", a finalidade do projeto, o que a gente aprenderia com esse trabalho, depois fizemos pesquisas sobre o plano diretor de Ribeirão Preto, pesquisas de campo e entrevistas, usamos o Atlas geográfico, nesse processo também entrei em contato com a prefeitura da minha cidade para obter algumas informações, como o nome da praça que estudei que era a Leopoldo Lima, mas</p>	<p>Paisagem - Contrastes Sociais - Exclusão Social - Cidadania - Problemas Ambientais</p>	<p>campo, pois o meu local de estudo foi uma praça abandonada então tive que acrescentar pesquisas sobre vandalismo, animais peçonhentos e como se proliferam em locais com descarte inadequado de resíduos sólidos, tipos de árvores que se deve e pode plantar em praças etc.</p>	<p>das pessoas. A ignorância pelo fato de que a maioria das pessoas não se reconhecem como cidadão, não sabem ligar na prefeitura a fim de cobrar a roçada regular do mato, iluminação e coleta do lixo. E o sofrimento, pois lembro de um menino de aproximadamente 6 anos que pediu para que eu cortasse o mato para ele voltar a brincar na praça com seus amigos, pois sua mãe não autorizava mais devido aos perigos de assalto, criminosos se esconderem no meio do mato alto e também aos insetos e animais peçonhentos, pois o seu vizinho havia sido picado por um escorpião pouco</p>	<p>geografia mais como uma simples matéria que temos que decorar e sim como a demonstração e o estudo da realidade, do cotidiano, Hoje eu entendo verdadeira mente que tenho participação na sociedade, no meio em que eu vivo, que minhas ações boas ou ruins causam impacto.</p>	<p>problemas sociais. Eu passei a entender através do "Nós Propomos", juntamente com meus colegas de classe que a cidadania não é algo distante, que nós podemos sim resolver problemas na cidade e enxergar os lugares a nossa volta com a sensação de eu pertencço a esse lugar e esse lugar é meu. Entender que os espaços e patrimônios públicos diferente do que a gente pensa que "não são de ninguém, porque são de todos" é meu, sou dona dele e devo cuidar como tal, enxergar como algo que eu compro e pago para ter e ter com qualidade.</p>	<p>cada vez mais e mais professores levarem para as escolas. Não vou esquecer nunca, porque foi excelente pro meu amadurecimento e entendimento que eu não posso estar alheia a sociedade, devo ser participativa.</p>
--	---	---	---	---	--	--	--

<p>Filho, continuou a lecionar na minha sala e retomou muitos assuntos trabalhad os através do projeto.</p>	<p>ninguém sabia o nome, pois não tem placas indicando e isso nos levou uma reflexão que não ter uma simples placa colabora para que os moradores não tenham uma sensação de pertencim ento e não cuidem do local.</p>			<p>tempo atrás, então essas crianças começaram a brincar na rua, correndo risco de atropelamen to e incomodand o alguns vizinhos também ao chutar a bola no portão.</p>			
<p>1 ano</p>	<p>Realizamos atividades como a aplicação de questionários online e nas ruas, a realização de entrevistas, a procura de informações na Internet e a organização dos dados adquiridos durante esse processo.</p>	<p>Conteúdos como o funcionamento da sociedade perante vários problemas, como o problema da discriminação das minorias, do meio ambiente e etc.</p>	<p>Sim, aplicação de questionários, via Internet e na rua; procura de sites e fontes confiáveis na Internet para incrementar no projeto e a realização de entrevistas com pessoas que têm ligação com o projeto.</p>	<p>As mais marcantes foram a aplicação dos questionários às pessoas da rua, pois podia conversar com elas sobre o projeto e debater ideias sobre.</p>	<p>As aulas ficaram mais dinâmicas e abertas à debates.</p>	<p>Debater sobre problemas que acontecem na sociedade e assim adquirir conhecimentos sobre a mesma.</p>	<p>-</p>
<p>07 meses.</p>	<p>Devido a pandemia, as únicas ações foram em acompanh</p>	<p>Práticas de cidadania.</p>	<p>Os alunos pesquisaram os problemas, houve</p>	<p>Campanha de arrecadação de celulares. Foi</p>	<p>Os alunos acompanham melhor as aulas remotas, devido às</p>	<p>O incentivo à pesquisa e as práticas de cidadania.</p>	<p>Projeto muito importante, que visa a transformação cidadã</p>

	ar, de forma remota, algumas sugestões e ações de estudantes, relacionados sobre o enfrentamento da sociedade perante a pandemia.		as sugestões dos mesmos, e por fim, as soluções.	fornevido aos estudantes carentes, devido às aulas remotas. Foi marcante, pois houve auxílio a estes, e muita emoção.	campanhas de arrecadação de celulares e de grupo de estudos.		dos estudantes. E também, a transformação profissional de muitos professores.
1 ano	Pesquisa em sala e pesquisa de campo.	Território, urbanização, meio ambiente	Sim. Pesquisa de campo e pesquisa documental em documentos da cidade.	As de saída de campo. Pode vivenciar coisas novas.	Ficaram mais dinâmicas e também foram mais legais.	A relação dos alunos com o meio em que vivem.	Projeto muito bom. Muito bom fazer parte.
1 ano	Conversa com coordenador, pesquisa em livros, pesquisa em materiais e pesquisa técnica.	Todos de Geografia	Sim. Pesquisei em vários lugares e também visitamos partes importantes da cidade.	Eu gostei da saída de campo pois pudemos observar coisa fora da escola.	A forma de trabalhar os conteúdos.	Ver como é o mundo e a Geografia fora do ambiente escolar.	Não, somente agradecer a oportunidade.
Menos de um ano	Estudo dos problemas da cidade.	Globalização é um dos principais conteúdos, mas todos os de Geografia e alguns de história.	Sim, pesquisa na internet de textos e documentos no site da prefeitura.	As pesquisas em geral fazem a gente descobrir coisas novas.	O jeito de ensinar e aprender.	Aprender coisas novas ou as que não dávamos importância.	Não
Perto de 2 anos	Fizemos campanhas, para doação de dinheiro, roupas, produtos de higiene, para doar	Não sei dizer	Sim, levantamos dados para saber pessoas carentes que precisavam de	Acho que a de doação de celular, porque de alguma forma ajudamos nossos colegas	Acho que a conversa entre a turma o modo de pensar	Sempre olhar pro próximo é se puder ajudar	Não

	pra pessoas mais necessitadas, campanhas para ajudar a melhorar o ambiente escolar, campanha de doação de celulares		ajuda, alunos da nossa escola que não tinham celular				
2 anos e meio	Foi realizado uma atividade sobre o lixo	Sobre o meio ambiente	Sobre o lixo da cidade	Sobre o lixo da cidade de Chapecó	Mudou varias coisas, sobre o lixo na escola	Sobre a conscientização do lixo nas ruas	-
2 anos	Achar problemas e soluções do ambiente escolar e municipal	Geografia	Sim, pesquisa sobre satisfação das pessoas e sobre os problemas da escola e do município	Pesquisa sobre os celulares e Notebooks para os alunos que não tinham como acessar as aulas online	Melhorou a disciplina e mentalidade dos alunos, sendo que viram que a sociedade teria muitos mais problemas do que se pensa em uma cidade pequena e tbm ficar bem por saber que ajudou outras pessoas	Cidadania	Facilitação em Trabalhar em grupo

ANEXO II- PROJETO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS CHAPECÓ/SC

**PROJETO DE PESQUISA:
A FORÇA DO LUGAR GEOGRÁFICO NO PROCESSO DE PESQUISA NA ESCOLA**

Pesquisadores:

Tatiane Ribeiro

CPF 030.729.900-77

Coordenador

Chapecó/SC, novembro de 2019

PROJETO DE PESQUISA

Título:

A força do lugar geográfico no processo de pesquisa escolar.

Desenho:

Para responder ao problema da pesquisa que indaga: porque a pesquisa do lugar geográfico é potencialmente emancipatória? Esta pesquisa tem por intenção realizar diálogos focais com professores da turma, gestores escolares, e, alunos do ensino médio da educação básica, da escola estadual de educação Tancredo de Almeida Neves. Serão convidada/os a participar da pesquisa: alunos que estão regularmente matriculados no 2º ano do ensino médio professores da rede escolar e gestão escolar. Do conjunto de informações obtidas, e em diálogo com análises teóricas e documentais, resultará uma dissertação de Mestrado em Geografia (PPGGEO) que possibilitará compreender como a pesquisa do lugar geográfico pode servir para aprender conhecimentos emancipatórios.

Palavras-Chave

Pesquisa; Espaço Geográfico; Lugar Geográfico; Educação Geográfica.

Resumo

Aprender a pesquisar em diálogo com o lugar geográfico, é uma possibilidade de construir capacidades emancipatórias, pois, é o âmbito no qual habitam possibilidades de compreensão do mundo. Todavia, essa pesquisa não deve ser entendida somente como copiar ou aceitar resultados prontos, tratados como comunicados de notícias acerca de fatores e fatos do local e global. Pressupõe envolver estímulos aos alunos para desencadear indagações e promover propostas de argumentos e respostas provisórias, em diálogo com o

seu lugar e outros lugares que compreendem o mundo o complexo do lugar geográfico que compõe o espaço geográfico. Pois, é no lugar geográfico do sujeito que habitam os processos e as possibilidades de significação dos conceitos e conhecimentos escolar. Para Freire (2007) “conhecer é descobrir e construir e não copiar”. Esta pesquisa considera essa assertiva, uma vez que apreende a ideia da aprendizagem permeada pela construção de argumentos do lugar.

Ao encontro disso, entender a singularidade das noções de informação e conhecimento, é importante, por que se “tratados como mera informação quando apenas realçam o que em geral realizam os meios de comunicação de massa, ou seja, difundir de forma espetacular ou catastrófica a realidade. ” Isso pode “colaborar para uma noção linear e pontual sobre a realidade, que é complexa e dinâmica. ” (ANDREIS, 2012, p. 61)

Introdução

Neste projeto, propomos tematizar a potência da relação entre o lugar geográfico implicado ao espaço geográfico, no processo de pesquisa na escola. Intitulamos esta pretensão planejada como “A força do lugar geográfico no ensino da pesquisa na escola”. Situa-se no contexto do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Chapecó e Erechim, na linha de pesquisa Produção do espaço urbano-regional.

O fácil acesso às informações no período atual, pode parecer ter tornado o ensino e a aprendizagem na escola, como sendo um processo simplificado, pois, as informações acerca do mundo, em geral, estão “a um *click*”. Isto tem afetado também a vida do ensino na escola, porque os conhecimentos são confundidos com meras informações denunciastas, alarmistas, espetaculares ou catastróficas, acerca da realidade. A essa postura alienada e atitude passiva, bem como ao conhecimento tratado como mera informação estanque e alheia, a pesquisa pode ser potente contributo, no sentido de responder a esses desafios, devido a seu processo que incita à construção de conhecimentos emancipatórios.

Justificativa

O presente projeto, justifica-se pela importância de se pensar na pesquisa como princípio de uma aprendizagem significativa pautada no lugar geográfico implicado ao espaço geográfico na educação escolar. Para tanto baseia-se na perspectiva da educação geográfica por compreender a educação em diálogo com a Geografia.

A pesquisa no contexto de desenvolvimento das aulas, pode ser um meio de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Segundo Paulo Freire (2001) “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”, ou seja, todo ensino parte de uma pesquisa e para que a pesquisa exista precisa existir ensino. Esse processo de pesquisa se realizado pelo aluno pode auxiliar para construir postura (jeito) e atitude (agir), interrogativa e crítica.

É imprescindível, focalizar na importância da pesquisa para a construção de conhecimentos e para potencializar à busca de conhecimento em diálogo com o lugar. Assim, infere-se ao percurso de uma formação emancipatória. Os sujeitos implicados na aula, tanto o professor quanto os alunos, precisam atuar nesse movimento em construção da pesquisa para compreender o mundo.

Vemos, por conseguinte, que isso tudo é de grande importância social e acadêmica, haja vista que esse tipo de abordagem de interlocução entre os conceitos geográficos com a educação geográfica é um tema pouco debatido, mas de suma relevância. Nos tempos turbulentos (tanto em termos econômicos quanto políticos), inserir práticas que levem os alunos a pensar no espaço e lugar geográfico em que vivem, pode significar um dinamizador de mudanças, que garantirá no futuro uma sociedade com agentes que possuem pensamentos críticos em relação à cidadania.

É relevante pontuar ainda, a importância desta proposta para a escola, uma vez que, os projetos na área da educação, trazem consigo contribuições diretas à vida escolar e as aprendizagens significativas dos alunos. Em contrapartida, o projeto poderá ainda auxiliar na própria educação superior, por mais que não seja este o objetivo, será discutido questões pertinentes em relação à pesquisa, que é um importante agente formador de qualquer ciência.

Objetivo Principal

Compreender a pesquisa do lugar geográfico enquanto processo educativo à construção de aprendizagens escolares pautadas nos princípios da cidadania territorial emancipatória.

Objetivos Secundários

- 1- Analisar a noção de pesquisa e seus processos e desafios de ensino e aprendizagem na Educação Básica.*
- 2- Investigar o lugar geográfico implicado ao espaço geográfico enquanto percurso potencial às aprendizagens emancipatórias por meio da pesquisa.*
- 3- Analisar a contribuição do projeto Nós Propomos! À aprendizagem da pesquisa na perspectiva da educação geográfica.*

Metodologia Proposta

O método que permeia esta pesquisa é qualitativo, baseado em uma perspectiva crítica e pós crítica. Envolve, portanto, contribuição social e acadêmica e pressupostos que compreendem a relação entre a realidade e a ciência. Essas pretensões, entre outros pesquisadores, são apoiadas nas obras dos geógrafos Milton Santos e Doreen Massey.

Em diálogo com essas sustentações de cunho geral, este projeto compreende pesquisa bibliográfica e empírica. A pesquisa bibliográfica envolve os três percursos teóricos apontados na fundamentação teórica, que compreende pesquisas envolvendo, especialmente, três apreensões temáticas: a noção e o processo de pesquisa, as noções de lugar geográfico em diálogo com o espaço geográfico e os princípios da educação geográfica. Utilizaremos pesquisadores que permitam pensar a pesquisa em relações com a escola e, também, entrecruzando com a Geografia. Assim, diferentes autores serão trazidos, como Pedro Demo, Mario Osório Marques e Helena Callai, entre outros que ainda estamos prospectando.

ADEQUAÇÃO DEVIDO A PANDEMIA COVID-19

Considerando, o contexto da pandemia decorrente da Covid-19, pelo qual todo território nacional e internacional passa neste momento;

Considerado, que em virtude da pandemia, as aulas das escolas (rede pública e privada), estão sendo realizadas remotamente;

Considerando, que a parte da metodologia, referente à pesquisa empírica desta pesquisa em andamento, necessitava dialogo e contato direto com alunos e com o “Projeto Nós Propomos!”;

Faz-se necessária a adequação diante do atual cenário vivido, da parte empírica. Deste modo, optamos por realizar entrevistas através de meio virtual, em que os participantes (coordenadores, professores ou alunos que já participaram do “Nós Propomos!”), poderão optar pelo meio de sua preferência entre: Diálogo online, email, Google Docs, ou outro meio de comunicação viável para ambas as partes.

Diante disso, serão entrevistados, considerando as seguintes questões para debate:

3) Qual seu papel no Nós Propomos?

e) () *Coordenador internacional*

- Qual sua área e grau de formação, e universidade e cursos de atuação?
- Há quanto tempo atua no projeto?
- Explique resumidamente quais atividades realiza:

f) () *Coordenador de Universidade*

- Qual sua área e grau de formação, e universidade e cursos de atuação?
- Há quanto tempo atua no projeto?
- Explique resumidamente quais atividades realiza:
- Comente como o “Nós Propomos!” contribui na formação do professor de Geografia na universidade:
- Comente como o “Nós Propomos!” contribui na formação do continuada do professor da escola:

g) () *Professor de escola de EB*

- Qual sua área e grau de formação, tempo e local de atuação (escola) e turma(s) em que desenvolve o Nós Propomos?
- Há quanto tempo atua no projeto?
- Explique resumidamente quais atividades realiza:
- Comente como desenvolve o projeto na relação com os tempos da aula de Geografia na escola:
- Comente como desenvolve o projeto na relação os conteúdos e conceitos geográficos:
- Ocorreram atividades interdisciplinares? Comente:
- Caso esteja desenvolvendo o projeto em 2020, como tem acontecido em tempos de Pandemia Covid-19 em que as aulas presenciais estão suspensas?
- Quais conceitos são mais aprimorados pelos alunos?
- Os alunos conseguiram perceber o lugar em que vivem como elo para aprender conteúdos? Comente brevemente:
- Os alunos conseguiram perceber o lugar em que vivem como elo para compreender o mundo? Comente brevemente:
- Os alunos aprenderam a pesquisar? Comente alguns exemplos dessa aprendizagem da pesquisa pelos alunos.

h) () Aluno de EB

- Qual sua idade e ano em que estuda?
- Nome da escola?
- Cidade e país onde se localiza a escola?
- Quanto tempo (aproximadamente) participa ou participou do projeto “Nós Propomos!” até o presente momento?
- Explique resumidamente quais atividades realizou ou realiza no projeto:
- Quais conteúdos das aulas têm maior relação com o Nós Propomos?
- Você realizou atividades de pesquisa? Quais?
- As atividades de pesquisa que realizou são mais marcantes? Por que - você pensa que são mais marcantes?
- O que mudou nas aulas com o Projeto Nós Propomos?

- O que você destaca como mais importante aprendizagem do “Nós Propomos!”?

Para o estudo dos dados empíricos, obtidos nos questionários e entrevistas, utilizamos elementos do paradigma indiciário. Este, tem como proposta, o estudo dos indícios sinalizados de modo contundente nos dados obtidos e que permitem inferir conclusões. Ginzburg (1987, 1989) propõe que neste paradigma, o pesquisador irá perseguir sinais, detalhes, pistas que representam uma verdade sobre o objeto a ser pesquisado. O autor propõe que a verdade pode ser apreendida, a partir dessas pistas. Então, estas pistas servem enquanto pontos de partida ao pesquisador, para o diálogo com os referenciais teóricos para inferir conclusões.

Nesses percursos empíricos, entendidos como técnicas e metodologia, respeitam-se a pesquisa qualitativa, envolvendo as perspectivas crítica e pós-crítica, que antes apontamos.

Critério de inclusão

Poderão participar da pesquisa aqueles que estiverem envolvidos com o “Projeto Nós Propomos!” e forem selecionados previamente para responder a entrevista/questionário.

Critério de Exclusão

Não poderão participar aqueles que não estiverem devidamente integrados ao “Projeto Nós Propomos!”.

Riscos

Todo e qualquer trabalho realizado com indivíduos corre riscos. É indispensável, portanto encontrar maneiras de minimizar danos que possam gerar desconfortabilidade.

Antes de iniciar todo, e qualquer procedimento serão explicados tudo que será desenvolvido. Também será deixado claro, que as entrevistas/questionários realizadas durante o processo de pesquisa serão utilizadas como meio de obtenção de dados para a finalização da dissertação do presente projeto de pesquisa que resultará na dissertação para o mestrado.

Ainda será esclarecido que os participantes poderão a qualquer momento interromper a sua participação e manifestar não mais desejar que seus dados sejam utilizados na pesquisa.

Benefícios

Os resultados da pesquisa servirão como aportes para outras pesquisas relacionadas com a temática da pesquisa no ensino escolar, haja vista que esse tipo de abordagem de interlocução entre os conceitos geográficos com a educação geográfica é um tema pouco debatido, mas de suma relevância. Bem como oferecerão elementos que servirão para reflexões sistemáticas no âmbito científico-acadêmico. Também, servirão como referência para debates acerca de conceitos geográficos. Por fim, servirá como aporte para a escola de modo que, traz contribuições diretas a vida escolar e as aprendizagens significativas.

Metodologia para Análise de Dados

Com base nas informações e dados obtidos durante os diálogos focais e o diário de bordo, serão realizadas análises e reflexões sistemáticas, baseando-se em um referencial teórico a respeito da temática do projeto. A metodologia utilizada para a análise desses dados será o Paradigma Indiciário, do autor Carlo Ginzburg.

Desfecho Primário

Obter dados para refletir sobre a perspectiva do lugar geográfico como aspecto para construir conhecimentos emancipatórios.

Orçamento: Recursos Próprios

Finalidade	Custo em R\$
Material de Expediente (Folha de Ofício, Caneta, lápis, Borracha)	300,00
Combustível	2000,00
Impressões de declarações, documentos e atividades	450,00
Eletricidade e Acesso e Internet	400,00
TOTAL	3150,00

Tamanho da Amostra

O conjunto da pesquisa envolve aproximadamente 30 pessoas entre alunos, professores e gestão escolar.

Cronograma

Atividades	2019		2020												2021							
	NOV	DEZ	JAN	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AUG	SET	OCT	NOV	DEZ	JAN	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	
Mapeamento das Fontes	X	X																				
Análise do comitê de ética		X	X																			
Fichamento das Fontes	X																					
Entrevistas/questionários												X										
Elaboração e Entrega do Relatório Parcial para Plataforma Brasil/Comitê de Ética em Pesquisa/ Participantes da Pesquisa		X																				
Leituras	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboração do material para a qualificação							X	X	X													
Exame de qualificação													X									
Continuação da redação da dissertação									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In GENTILI, P.; SILVA, T.T. Neoliberalismo, qualidade total e educação- visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GINZBURG, C. Sinais: **Raízes de um paradigma indiciário**. In: _____ Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História. Tradução Federico Corotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p.143- 179.

_____. **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. vol. 2.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço - uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. (2006) **The geographical mind**. In: Balderstone, D. (ed) Secondary Geography Handbook, Sheffield, Geographical Association. Disponível em:<http://www.geography.org.uk/projects/valuingplaces/>. Acesso: outubro de 2019.

_____. (2012). **Um sentido global del lugar**. Barcelona: Icória.

OLIVEIRA, A.M.; GEREVINI, A.M.; STROHSCHOEN, A.A.G. **Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica**. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, v. 10, n. 22, p. 119-132, mai. /ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6429>. Acesso em 06 de novembro de 2019

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.