

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA**

PAULA TERRES CARVALHO

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, PROTAGONISMO JUVENIL E FORMAÇÃO
CIDADÃ A PARTIR DA OBRA “GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA” DO
PROJETO NÓS PROPOMOS!**

CHAPECÓ

2022

PAULA TERRES CARVALHO

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, PROTAGONISMO JUVENIL E FORMAÇÃO
CIDADÃ A PARTIR DA OBRA “GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA” DO
PROJETO NÓS PROPOMOS!**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Copetti Callai.

CHAPECÓ

2022

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA OBRA

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Carvalho, Paula Terres

Educação Geográfica, Protagonismo Juvenil e Formação Cidadã a partir da obra ?Geografia, Educação e Cidadania? do Projeto Nós Propomos! / Paula Terres Carvalho. -- 2022.

173 f.:il.

Orientadora: Dr.^a Helena Copetti Callai

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, , 2022.

1. Educação Geográfica. 2. Protagonismo Juvenil. 3. Formação Cidadã. 4. Projeto Nós Propomos!. 5. Análise de Conteúdo. I. Callai, Helena Copetti, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PAULA TERRES CARVALHO

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, PROTAGONISMO JUVENIL E FORMAÇÃO
CIDADÃ A PARTIR DA OBRA “GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA” DO
PROJETO NÓS PROPOMOS!**

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

BANCA EXAMINADORA:



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

Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANA MARIA ANDREIS
Data: 05/06/2022 09:17:00-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

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

Avaliadora



Prof.^o Dr. Cristhian Moreira Brum – UFPEL

Avaliador

Dedico esse trabalho para minha **mãe, Irazy** mais conhecida como Preta (*in memoriam*), meu **exemplo** e **orgulho**, uma mulher *quase* invencível. E também, aos meus amigos que não me deixaram desistir, mesmo quando eu não tinha mais forças.

AGRADECIMENTOS

Uma das tarefas mais difíceis é encontrar as palavras certas para agradecer todas as pessoas que estiveram ao nosso lado durante a trajetória acadêmica, que é a construção e defesa de uma dissertação. Ainda assim, é um momento importante, pois nos é permitido relembrar as contribuições recebidas, de inúmeras formas. Nesse sentido, expresso minha gratidão, num primeiro momento, para minha mãe, Irany ou “Preta”, como a maioria das pessoas a chamavam. Foi uma mulher empoderada, que me ensinou o valor da educação e que estaria orgulhosa comigo, se não tivesse partido anos antes dessa conquista. Faria qualquer coisa para que ela pudesse estar aqui comigo, nesse momento.

Agradeço a minha família, tias, tios, primos e afilhados que entenderam minhas ausências e torceram por mim. Sem o suporte de vocês, eu nem estaria aqui. Para a Débora e o Eduardo, agradeço por ouvirem minhas lamentações, por serem meus apoios e por tolerarem minhas inseguranças. Por serem minha cabeça e meu coração nos inúmeros momentos que precisei. A Lucci e a Carol, digo obrigada por me obrigarem a fugir e viver alguns bons momentos. Meu amor por vocês todos é infinito (e além).

Agradeço a minha orientadora, prof.^a Helena Copetti Callai, que esteve comigo durante esse período e que me auxiliou a desenvolver essa dissertação. Pela paciência com meus acertos e erros, pelos aprendizados e convívios enriquecedores, presenciais e virtuais. Fazer parte do seu grupo, o EMGEOCS, ouvindo pesquisadores tão qualificados, me ajudou significativamente a aprender a fazer pesquisa. Obrigada Cláudia, Carina, Alana, Nicolas, Carla, Maristela, Caroline, Gabriel, Jandha, Elmir, Dione, Martin e Najla, pelas contribuições e aprendizados ao longo desse período.

Agradeço ao Nicolas: por ser meu companheiro de escrita, de aventuras e de discussões. Obrigada pelo apoio, pelo incentivo e pela ajuda que foi muito importante durante todo esse processo.

Agradeço a professora Luciane, outra mulher que me ensinou e ensina o valor da educação e de ser alguém bom. Nunca está cansada para mim, nunca me nega nada e é capaz de comprar briga com qualquer pessoa para me defender. Junto a ela, a prof. Zélia, sempre me ajudou a ponderar situações e a acreditar na minha capacidade. Essas duas são dois pilares fundamentais da minha formação e são pessoas únicas. São minha razão e minha emoção, me aconselhando.

Agradeço ao pessoal que morou comigo, na República da Paula, durante esse período

tumultuado de mestrado e pandemia. Essa casa foi lar graças a vocês. A segurança financeira que eu precisei para não surtar (ainda mais), só existiu graças a vocês. Agradeço especialmente à Lorena, por sempre estar comigo, cuidar dos meus bebês caninos e silenciosamente me monitorar, me incentivando a sobreviver.

Agradeço a gestão da minha escola, meu segundo lugar preferido no mundo, o Instituto Estadual Cardeal Arcoverde, vocês foram família durante todo esse momento, me acolhendo, me confortando e puxando minhas orelhas.

Aos meus colegas da primeira turma de Mestrado em Geografia da UFFS agradeço pela nossa convivência, pelo tanto que aprendi com vocês e por toda a ajuda que sempre oferecemos uns aos outros, fazendo terapia em grupo através do *WhatsApp*. Às pessoas do João, da Tati e do André, colegas com quem mais conversei, agradeço a oportunidade de conhecer e conviver, pelos nossos desabafos, pela ajuda e estímulo que sempre nos oferecemos.

Agradeço a todo o corpo docente do Programa, nas pessoas dos professores Willian Simões, Igor, Pedro, Regis, Adriana, William Zanete e minha “velha” conhecida prof. Ju, pelo carinho com que me receberam, por ampliar meu mundo mais uma vez e por manterem a chama do conhecimento forte em uma época tão difícil para a ciência. Tudo que aprendi me entusiasmou ainda mais pela minha área.

Também preciso agradecer a contribuição da Nisy Favarin, que foi fundamental nos momentos finais desse trabalho. Discutimos metodologia de pesquisa, corrigimos, falamos da vida e a cada elogio que me dava, me sentia mais confiante.

Agradeço a minha psicóloga Mirtha e a minha psiquiatra Bruna, por todo trabalho que realizaram comigo nesse tempo, permitindo que eu não perdesse o equilíbrio e pudesse finalizar essa etapa. Nada disso seria possível sem o amparo das duas.

Você nunca saberá quantas vidas transformou, mas elas saberão.

(Autor desconhecido)

MUITO OBRIGADA!

"Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.". **Paulo Freire**

RESUMO

O presente trabalho abordou a temática da Educação Geográfica, do Protagonismo Juvenil e da Formação Cidadã e suas inter-relações escolares. Teve como objetivo geral: identificar a presença da Educação Geográfica, do Protagonismo Juvenil e da Formação Cidadã nas experiências escolares desenvolvidas pelo Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Especificamente, buscou-se: a) delinear as bases teóricas e metodologias das pesquisas sobre Educação Geográfica, Protagonismo Juvenil e Formação Humana, realizadas na pós-graduação brasileira, para conhecer a realidade que permeia o meio acadêmico; b) contextualizar o Projeto Nós Propomos, descrevendo sua trajetória no contexto ibero-americano; e, por meio dos artigos presentes no “Livro Geografia, Educação e Cidadania”, c) indicar se a Educação Geográfica aparece no Projeto, conhecer a existência do protagonismo juvenil nas ações realizadas e apontar se a formação cidadã está presente no Nós Propomos!. A abordagem metodológica é qualitativa e para analisar os dados adotou-se a técnica da Análise de Conteúdo através da leitura dos artigos publicados no Eixo 1 do Domínio A, parte da obra “Geografia, Educação e Cidadania”, referente ao I Congresso Nós propomos. Os materiais utilizados se concentraram em publicações impressas e digitais, considerando autores expoentes da Educação Geográfica (CALLAI, CAVALCANTI, CASTELLAR), que conhecem bem o Projeto Nós Propomos! (BAZZOLI, CLAUDINO), que investigaram as concepções de Protagonismo Juvenil (SOUZA e STAMATO) e autores referência para a Formação Cidadã (FREIRE, SANTOS). A partir do arcabouço teórico elencado e os resultados produzidos a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), percebeu-se que os conceitos evidenciados se materializaram nos artigos, ainda que de forma pouco expressiva, conforme o caso do Protagonismo Juvenil. As experiências escolares que se desenvolveram a partir da educação geográfica permitiram ao estudante um protagonismo e uma autonomia que, se incentivada frequentemente, pode se tornar uma prática de participação e cidadania. Como contribuição, especialmente na concepção de protagonismo juvenil, sugere-se a construção de um conceito próprio do Projeto, para que sua *práxis* se consolide.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Protagonismo Juvenil. Formação Cidadã. Projeto Nós Propomos!. Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

The present work addressed the issue of Geographic Education, Youth Protagonism and Citizenship Education and their school interrelationships. Its general objective was: to identify the presence of Geographic Education, Youth Protagonism and Citizenship Education in the school experiences developed by the Nós Propomos! Citizenship and Innovation in Geographic Education. Specifically, we sought to: a) outline the theoretical bases and methodologies of research on Geographic Education, Youth Protagonism and Human Formation, carried out in Brazilian postgraduate courses, in order to understand the reality that permeates the academic environment; b) contextualize the We Propose Project, describing its trajectory in the Ibero-American context; and, through the articles present in the “Geography, Education and Citizenship Book”, c) indicate whether Geographic Education appears in the Project, know the existence of youth protagonism in the actions carried out and point out if citizen formation is present in Nós Propomos!. The methodological approach is qualitative and to analyze the data, Content Analysis was adopted by reading the articles published in Axis 1 of Domain A, part of the work “Geografia, Educação e Cidadania”, referring to the 1 st Congress We propose. The materials used focused on printed and digital publications, considering authors who are exponents of Geographic Education (CALLAI, CAVALCANTI, CASTELLAR), who are well acquainted with the Nós Propomos! (BAZZOLI, CLAUDINO), who investigated the concepts of Youth Protagonism (SOUZA and STAMATO) and reference authors for Citizenship Education (FREIRE, SANTOS). From the theoretical framework listed and the results produced from the Content Analysis (BARDIN, 1977), it was noticed that the concepts evidenced materialized in the articles, albeit in a not very expressive way, as in the case of Youth Protagonism. The school experiences that developed from geographic education allowed the student to have a leading role and autonomy that, if frequently encouraged, can become a practice of participation and citizenship. As a contribution, especially in the conception of youth protagonism, it is suggested the construction of a concept of the Project, so that its praxis is consolidated.

Key words: Geographic Education, Youth Protagonism, Citizenship Education, We Propose! Project, Content Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura e organização da dissertação	21
Figura 2 – Relações entre os parceiros do Projeto Nós Propomos! em Portugal	59
Figura 3 – Distribuição de escolas participantes por ano letivo – Portugal	63
Figura 4 – Escolas e universidades participantes em 2018/19, Portugal.....	64
Figura 5 – Localização geográfica dos países participantes do Projeto Nós Propomos..	66
Figura 6 – Distribuição do Nós Propomos pelo Brasil até 2019.....	67
Figura 7 – Esquema metodológico do Nós Propomos! no Tocantins.....	68
Figura 8 – Instituições de ensino superior envolvidas no Nós Propomos!.....	71
Figura 9 – Tempo de participação no Nós Propomos!.....	72
Figura 10 – Cartaz do Seminário Nacional do ano letivo 2020/2021.....	72
Figura 11 – Cartaz de divulgação do congresso.....	74
Figura 12 – Cartaz de divulgação do I Colóquio.....	76
Figura 13 e 14 – Obras produzidas pela UFT sobre o Nós Propomos!.....	78
Figura 15 – Obra publicada das experiências no Distrito Federal.....	79
Figura 16 – Capa da revista eletrônica Giramundo – Dossiê Nós Propomos!.....	80
Figura 17 – Capa livro digital produzido após o I Congresso Nós Propomos!.....	81
Figura 18 – Capa do Almanaque produzido pelo Grupo ELO.....	82
Figura 19 – Esquema das etapas da Pré – Análise.....	94
Figura 20 – Esquema da exploração do material.....	101
Figura 21 – Recorte de texto com realces de acordo com as unidades de registro.....	102
Figura 22 – Tabela para sistematizar as informações durante a <i>exploração do material</i>	103
Figura 23 – Organograma da Terceira Etapa.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais temas discutidos na dissertação e autores consultados.....	18
Quadro 2 – Trabalhos selecionados sobre Educação Geográfica e sistematizados.....	26
Quadro 3 – Relação dos trabalhos sobre Educação Geográfica identificando base teórica e metodologia.....	36
Quadro 4 – Materiais encontrados na pesquisa sobre protagonismo Juvenil e sistematizados (05/08/2021).....	45
Quadro 5 – Base teórica e metodologia das dissertações e teses pesquisadas sobre Protagonismo Juvenil.....	47
Quadro 6 – Trabalhos sobre Formação Cidadã sistematizados por ano, autor título e universidade vinculada.....	50
Quadro 7 – Sistematização dos trabalhos sobre Formação Cidadã destacando base teórica e metodologias.....	53
Quadro 8 – Sistematização dos artigos do Eixo 1: Experiências Escolares.....	97
Quadro 9 – Ordenamento e resumos dos artigos selecionados.....	99
Quadro 10 – Quadro sinóptico da Evolução da Ciência Geográfica.....	107
Quadro 11 – Recortes textuais dos artigos sobre Educação Geográfica.....	114
Quadro 12 – Quadro sinóptico sobre as concepções de Protagonismo Juvenil.....	117
Quadro 13 – Recortes textuais dos artigos sobre Protagonismo Juvenil.....	124
Quadro 14 – Percepções sobre o conceito de cidadania.....	126
Quadro 15 – Recortes textuais dos artigos sobre Formação Cidadã.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Ibero-americano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
ELO	Estudos da Localidade, vinculado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
EMGEOCS	Grupo de pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEAF	Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia
IGOT	Instituto Geográfico de Ordenamento Territorial
LABGIS	Núcleo de Geotecnologias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
LEURB	Laboratório de Estudos Urbanos
MPB	Música Popular Brasileira
OMC	Organização Mundial do Comércio
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSOBA	Universidade Federal do Sudoeste Baiano
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, PROTAGONISMO JUVENIL E A FORMAÇÃO CIDADÃ: ESTADO DA ARTE 2011-2020.....	22
2.1 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	24
2.2 O PROTAGONISMO JUVENIL.....	44
2.3 A FORMAÇÃO CIDADÃ.....	48
3 OS CAMINHOS E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO GEOGRÁFICA.....	57
3.1 TRILHAS PERCORRIDAS PELO PROJETO NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO GEOGRÁFICA.....	57
3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A GEOGRAFIA DA SALA DA AULA E DA VIDA.....	83
4 CONTORNOS METODOLÓGICOS: DELINEANDO O PERCURSO DA PESQUISA.....	92
4.1 A PRODUÇÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES.....	92
4.2 ANÁLISE DO MATERIAL PRODUZIDO.....	94
5 A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, DO PROTAGONISMO JUVENIL E DA FORMAÇÃO CIDADÃ NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DO PROJETO NÓS PROPOMOS!.....	106
5.1 A GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	107
5.1.1 A Educação Geográfica nas Experiências do Projeto Nós Propomos!.....	111
5.2 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL DO PROTAGONISMO JUVENIL.....	115
5.2.1 O Protagonismo Juvenil e as Experiências Escolares do Nós Propomos!.....	120
5.3 A CIDADANIA, O CIDADÃO E A FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES.....	157
ANEXOS.....	166

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito social inalienável, é promessa de mudança de vida e é também o meio mais eficiente de conhecer realmente a realidade. No ato de estudar, nasce um sujeito, um cidadão que deseja e luta por melhores condições, por uma sociedade melhor. Através dela é possível desencadear transformações e revisitar lugares e situações sob outras perspectivas. Mediante as palavras de Paulo Freire: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”. (FREIRE, 1967, p. 97).

No entanto, a educação no Brasil não atende de forma satisfatória as necessidades e realidades existentes no país. E, embora exista a obrigatoriedade legal de matrícula dos menores de idade no ensino básico, ainda há crianças e jovens para as quais os bancos escolares são inacessíveis. E essa é a relação que tenho com a educação, que ela foi um “luxo” para mim (não como algo supérfluo, como pouco acessível) e ainda o é para muitos brasileiros.

Sou filha de agricultores que viviam em terras arrendadas e, com as dificuldades financeiras, foram para a cidade em busca de mais oportunidades. Os dois tinham apenas o ensino fundamental incompleto, então encontrar um trabalho formal e com salário justo era quase utópico. Por isso, o sonho da minha mãe era escolarizar as filhas, para que nosso futuro tivesse outro caminho.

A vida também era difícil na cidade, os custos eram altos e as dificuldades se somavam. A escola sempre foi meu refúgio, onde me sentia a vontade e acolhida, adorava conversar com os professores e funcionários e era frequentadora assídua da biblioteca. Lembro-me de apenas uma vez minha mãe cogitar me tirar da escola para trabalhar porque, aos 13 anos, só trabalhava meio turno e poderia ser integral. Chorei escondida por horas, apavorada com a possibilidade, mas contra todas as dificuldades, ela nos manteve estudando. Por isso a educação me é tão cara, tão relevante e por isso, e também por honrar minha mãe, que me tornei educadora.

Saí da escola pública alfabetizada, mas não um sujeito com senso crítico que acompanhava a realidade do que acontecia ao meu redor. Com muitas dificuldades entrei na graduação e ali, no ensino superior, entendi que estar na universidade era “ir contra o sistema” e, no Curso Geografia, entendi a importância da cidadania.

Ao ler Paulo Freire entendi a escola que tive e a que queria fazer para formar:

“sujeitos críticos capazes de pensar e transformar o mundo em que vivem, sua realidade e sociedade, seu estar no mundo, considerando sempre a realidade onde os sujeitos vivem e as diversas possibilidades de transformação social advindas desse processo.” (FREIRE, 1996, p. 20). Em Milton Santos encontrei o estímulo para essa prática, afinal: “A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter.” (SANTOS, 2013, p. 82).

Ao iniciar a prática docente sabia que deveria levar em consideração essas questões. Quinze anos atrás não dominava todos os conceitos, mas sabia que a escola precisava oportunizar a construção de um sujeito que se reconhecesse e que tivesse, em relação ao seu espaço de vivência, consciência e atitude: uma Educação Geográfica.

Com o fim da graduação, iniciei uma especialização em Educação Socioambiental, porque queria me manter conectada com o ambiente acadêmico. Porém, ao começar a trabalhar, fui me distanciando. Embora tentasse manter uma rotina de estudos, participando de grupos de formação continuada, escrevendo, a escola é um espaço que absorve muito mais que nosso tempo de sala de aula.

Em meio aos 10 anos que se seguiram, estive esperando o momento de retornar a universidade e o lançamento do Mestrado em Geografia da Universidade da Fronteira Sul (UFFS) em 2019 foi a chance que precisava. Voltar para a academia científica me resgatou não apenas para aprimorar meus conhecimentos, mas também como uma valorização do aprender. As dificuldades dentro das escolas vão tirando o nosso brilho, então, esses espaços nos energizam novamente.

Comprometi-me, desde a graduação, a planejar aulas que aproximassem os conteúdos da realidade, contextualizando os conhecimentos para associar a realidade vivida. Isso “[...] requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia “passando os conteúdos”, e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos [...]” (CALLAI, 2011, p. 15), assim, criando uma teia de relações entre o professor, a Geografia e os estudantes.

Por isso, não é por acaso que Educação Geográfica e Formação Cidadã estão entre os conhecimentos que considero essenciais na minha profissão. E foram essas concepções que me chamaram a atenção quando tive contato com o Projeto Nós Propomos!¹ em Passo

¹ O projeto Nós Propomos é desenvolvido em Portugal, entre o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL) e escolas portuguesas desde 2011. Propõe a realização de uma pesquisa pelos estudantes com o objetivo de identificar problemas socioambientais do seu cotidiano. Os alunos

Fundo/RS e a curiosidade, sentimento comum nos geógrafos, intensificou quando entendi a metodologia de trabalho, que incentiva o protagonismo juvenil.

Na proposta do Nós Propomos! as atividades são de cunho educacional. Por isso, é preciso entender que a escola, como espaço formal de educação, é uma das bases para a construção de um cidadão capaz de se relacionar de modo consciente com o meio em que vive e interferir nesse espaço, desenvolvendo sua cidadania.

Conhecer o Projeto trouxe inquietações que levaram a pensar sobre a Educação Geográfica, o Protagonismo Juvenil e a Formação Cidadã no Nós Propomos! nas práticas e reflexões dentro do Projeto. Sobre como eles se materializavam e se representavam em uma abordagem crítica do conhecimento e a partir da realidade dos alunos, se permitiam que os estudantes tivessem poder de decisão e se essas práticas convergiam para a cidadania. Diante disso, surgiu o problema central dessa dissertação: estão presentes a Educação Geográfica, o Protagonismo Juvenil e a Formação Cidadã nas ações realizadas no desenvolvimento do Projeto Nós Propomos!?

Com base na problemática, iniciou a estruturação do objetivo geral, que consiste em: identificar se a Educação Geográfica, o Protagonismo Juvenil e a Formação Cidadã estão presentes no Projeto Nós Propomos!, através da investigação de parte da obra “Geografia, Educação e Cidadania”. Para desenvolver essa proposta teve-se como objetivos específicos: delinear, através de um Estado da Arte, as bases teóricas e metodologias das pesquisas sobre Educação Geográfica, Protagonismo Juvenil e Formação Humana, elaboradas na pós-graduação brasileira, para conhecer a realidade que permeia o meio acadêmico.

Cabe também, na pesquisa, contextualizar o Projeto Nós Propomos, descrevendo sua trajetória no contexto ibero-americano, pois foi através das suas ações que caminhou esse estudo. Em seguida, mediante os artigos presentes no Livro: “Geografia, Educação e Cidadania”, propõe-se a indicar se a Educação Geográfica aparece no Projeto, conhecer a existência do protagonismo juvenil nas ações realizadas e apontar se a formação cidadã está presente no Nós Propomos!.

Nesse sentido, veio a preocupação sobre quais as concepções dos conceitos norteadores estão embasando esse trabalho. Assim, a discussão que define essas questões sobre a Educação Geográfica, o Protagonismo Juvenil e a Formação Cidadã adotados serão aprofundados durante a escrita, porém, aqui expõe-se de forma resumida as proposições.

são incentivados a coletar informações, analisar e avaliar questões de contextos e realidades, tudo definido a partir de suas proposições, ou seja, é decisão deles o local de estudo, o que investigar e as soluções possíveis (OLIVEIRA E NUNES, 2019).

Sobre a Educação Geográfica, as autoras Callai (2018), Cavalcanti (2008) e Castellar E Vilhena (2012) desenvolveram discussões que permitiram compreender o papel que ela assume frente à formação dos indivíduos. Para esses autores, trabalhar nessa perspectiva é valorizar o ensino a partir do lugar e do cotidiano, estimulando um sujeito crítico e analítico da realidade que vive.

O Protagonismo Juvenil no viés abordado pelo Nós Propomos! é tema pouco discutido na Geografia, por isso, autores de outras áreas fundamentam, como Souza (2009) e Stamato (2008), possibilitando perceber a importância dos estudantes assumirem papéis centrais na aprendizagem. Na concepção das pesquisadoras, o conceito pode ser considerado como uma práxis sócio-histórica, pois envolve participação, empoderamento, autoconhecimento, conhecimento crítico entre outros princípios.

Santos (1996; 1997; 2007) e Freire (1992; 1996; 2001) embasam a Formação Cidadã. Embora Milton Santos não seja um autor da área da educação, trouxe a importância da cidadania como resultado da educação que possibilita uma mudança na sociedade. Freire, por sua relação com a alfabetização cidadã, pela sua atuação frente às minorias, rememorou o seu compromisso com a educação como um direito.

Além desses conceitos, outros temas foram discutidos durante a dissertação, portanto, para a apresentação do Projeto Nós Propomos!, Claudino (2014, 2018, 2019a, 2019b) e Bazolli (2017) serviram de referência para explicar como ocorreu essa trajetória. Todas essas referências foram sistematizadas no Quadro 1, facilitando a observação dos temas e respectivos autores.

Quadro 1 - Principais temas discutidos na dissertação e autores consultados

Temas de discussão	Autores
Educação Geográfica	Callai, Cavalcanti, Castellar e Vilhena e Claudino;
Protagonismo Juvenil	Souza e Stamato;
Formação Cidadã	Santos, Freire;
Nós Propomos!	Claudino, Bazzoli

Fonte: Carvalho (2021).

A partir dessas definições é momento de pensar de que forma será realizada a pesquisa. Para responder à problemática algumas delimitações se fizeram necessárias. Afinal, onde pesquisar? Que materiais captar? O tempo de existência e a abrangência do Projeto permitiram a produção de muitos materiais científicos que seriam de grande valia para o estudo, mas estavam espalhados em diversos países e universidades. Isso trouxe um desafio na seleção dos materiais que foi vencido ao encontrar o “livro do Projeto”.

A realização do I Congresso Nós Propomos! Geografia, Educação e Cidadania no mês de setembro de 2018, em Lisboa, promoveu o encontro de participantes do Projeto das mais diferentes nacionalidades. Dessa experiência compôs-se o livro “Geografia, Educação e Cidadania” com a colaboração de diversos organizadores e que reuniu, em seu interior, 74 artigos em mais de mil páginas. Esses dividiram-se em 3 domínios denominados: A, B e C, assim separados por temas, sendo que o Domínio A engloba as atividades do Nós Propomos!, o Domínio B traz textos que apresentam outros tipos de experiências educativas e o Domínio C concentra os materiais que trazem contribuições multidisciplinares, do Projeto ou não (CLAUDINO *et al.*, 2019).

Para essa pesquisa, o Domínio A assumiu grande importância, pois o Eixo 1 – Experiências Escolares, com 17 artigos, apresentou as ações desenvolvidas a partir dos princípios do Nós Propomos!. Contemplando as atividades realizadas, foi possível conhecer a realização das atividades e, a partir disso, analisá-las. Assim, esse material composto por 17 artigos foi selecionado para servir como base de análise.

Ao propor a leitura dos textos, entende-se que é preciso adotar uma metodologia que sustenta a estrutura da proposta com rigor científico. Por isso, a utilização da Análise de Conteúdo, metodologia de interpretação dos dados, se mostrou apropriada ao material produzido pelos autores. Com a leitura dos materiais, foram organizadas as etapas de realização, conforme define Lawrence Bardin, em sua obra “Análise de Conteúdo” (1977), que foi utilizada como base teórica.

No ambiente escolar se edificam conceitos, perspectivas e visões de mundo, se somando aos conhecimentos prévios adquiridos de forma empírica, que pode fazê-los compreender a realidade em que vivenciam, pois: “O aluno chega à escola transportando consigo cada vez mais um mundo e uma carga de informações.” (GADOTTI, 2000, p. 08). Em uma escola preocupada com a Formação Cidadã, que permita o protagonismo de seus educandos e cujos professores de Geografia façam das aulas um momento de Educação Geográfica, a chance de formação de cidadãos críticos e conscientes se amplia. Por isso essa investigação considerando as contribuições do Projeto Nós Propomos! se fez necessária.

Em termos estruturais, a dissertação foi organizada em quatro capítulos. Inicialmente, foi adotada a pesquisa de Estado da Arte realizada com trabalhos de Pós-Graduação brasileiras sobre Educação Geográfica, Protagonismo Juvenil e Formação Cidadã que foram analisadas, a partir das bases teóricas e das metodologias desenvolvidas. Esse capítulo contribuiu para perceber as referências em cada assunto que fundamentam as discussões e de que forma as pesquisas estão organizadas, considerando o desenvolvimento metodológico.

A apresentação do Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na Educação Geográfica está no segundo capítulo. Apresentou o surgimento e a metodologia de ação do Projeto, bem como sua trajetória desde Portugal e sua expansão para outros países, como o Brasil, expansão essa que fez o Nós Propomos! se tornar um dos projetos ibero-americanos mais conhecidos do mundo (NÓS PROPOMOS!, 2020). Já existe boa quantidade de artigos científicos publicados em revistas e anais de eventos, dissertações produzidas bem como palestras realizadas que ficam gravadas e são disponibilizadas nos canais tanto das universidades quanto dos profissionais envolvidos.

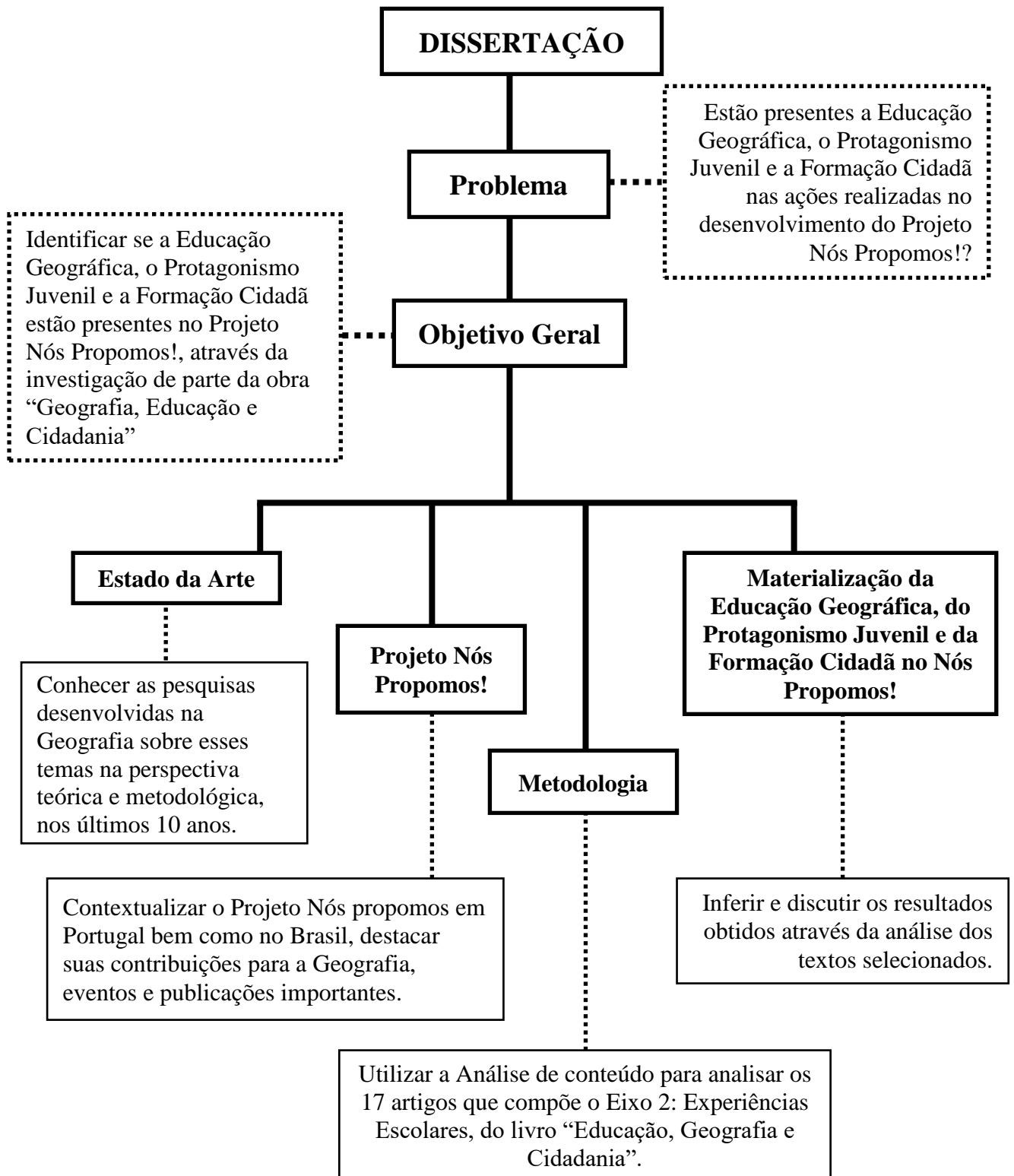
A discussão teórico-metodológica referente a realização dessa dissertação foi feita no terceiro capítulo. Nessa parte, o debate sobre a abordagem qualitativa, a Análise de Conteúdo com base em Bardin (1977) e a aplicação desse conjunto de técnicas foram exploradas, conferindo ao corpo da pesquisa uma estrutura que cumpriu a rigorosidade científica necessária para a situação.

Por fim, o quarto capítulo esteve focado nos temas Educação Geográfica, Protagonismo Juvenil e a Formação Cidadã, buscando interpretar as informações produzidas a partir das etapas da Análise de Conteúdo. Cada conceito em evidência foi discutido na perspectiva histórica e também conceitual, para na sequência, serem inferidos a partir dos artigos que retrataram as experiências escolares realizadas por participantes do Projeto Nós Propomos! e publicadas no livro “Geografia, Educação e Cidadania”.

O aprendizado experimentado a partir da própria interação teve um significado diferente e se tornou importante para cada estudante, pois é fruto de sua relação com o mundo. Nessa perspectiva, a Geografia tem grande potencial para desenvolver essa autonomia e independência no aprender. Se o Projeto Nós Propomos! for um caminho de fortalecimento da Educação Geográfica, se através dele as experiências de protagonismo contribuírem para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e se, com isso, os estudantes se reconhecerem enquanto sujeitos de direitos e como produtores do espaço geográfico, torna-se um aporte necessário em todas as escolas.

A seguir apresenta-se a Figura 1, cujo objetivo é ilustrar a organização da dissertação.

Figura 1 – Estrutura e organização da dissertação.



2 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, PROTAGONISMO JUVENIL E A FORMAÇÃO CIDADÃ: ESTADO DA ARTE 2011-2020

*“existem possibilidades de fazer diferente e desvendar caminhos e desafiar aos outros a também inventarem. Este é um bom desafio a todos nós professores de Geografia”
(CALLAI, 2007, p. 09)*

Compreender os conceitos Educação Geográfica, Protagonismo Juvenil e Formação Cidadã na perspectiva da produção acadêmica da pós-graduação brasileira foi a forma encontrada para conhecer o que os profissionais da área da educação têm desenvolvido em suas pesquisas. Pesquisando teses e dissertações dos últimos 10 anos, com foco na metodologia e nos referenciais teóricos, buscou-se reconhecer que caminhos a Geografia tem trilhado e se esses temas fazem parte dos debates que projetam uma escola mais conectada aos estudantes.

O ensino de Geografia no ambiente escolar precisa proporcionar a construção de um conhecimento geográfico que leve em consideração as vivências e as experiências juvenis. Sem sentido, os conteúdos se tornam informações acumuladas, mas não significativas. Na ânsia de cumprir as metas de ensino estipuladas, perde-se o espaço para a construção crítica, que possibilitariam aos educandos compreender o lugar em que vivem e sua capacidade de intervir nele. Assim, “desencadear os processos de compreensão do mundo, considerando o espaço produzido pelos homens ao longo de suas vidas é oportunizar aos alunos a capacidade de se entenderem sujeitos de sua história.” (CALLAI, 2007, p. 08).

Para desenvolver um ensino de Geografia no sentido de uma Educação Geográfica é preciso compreender as concepções que envolvem essa perspectiva de ensino. Ao desenvolver uma aprendizagem com o objetivo de educar geograficamente, entende-se que a formação cidadã se faz presente, por buscar a construção de sujeitos críticos e ativos, frente às questões cotidianas. E o protagonismo juvenil, nessa perspectiva, pode ser uma possibilidade interessante que contribui nas atividades do dia a dia de sala de aula, permitindo uma interação maior dos educandos com os assuntos geográficos.

Os três temas – Educação Geográfica, Formação Cidadã e Protagonismo Juvenil – são assuntos que permearam o Projeto Nós Propomos, surgido em Portugal e que já está presente em diversos outros países, por apresentar uma dinâmica que privilegia desenvolver

capacidades cognitivas e sociais nos estudantes. Sua proposta de trabalho é flexível, permitindo que seja implementado em diferentes realidades, através da aproximação entre a universidade e a escola (CLAUDINO, 2016; 2019).

Considerando essas questões, surgiu a curiosidade de identificar as bases teóricas e as metodologias que envolvem a construção dos momentos significativos dentro da educação escolar, particularmente, nas aulas de Geografia. Identificar como se apresentam nas pesquisas acadêmicas de dissertações e teses, permitiu um olhar sobre os estudos realizados e as práticas que ocorrem nas escolas para perceber os caminhos que levaram a construção de uma educação integral.

Com esse propósito, tornou-se pertinente realizar o Estado da Arte para investigar essas temáticas na pesquisa brasileira. Isso pelo fato do Estado da Arte ser uma metodologia de sistematização que permitiu: “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento.” (FERREIRA 2002, p. 258). Através desse estudo foi possível conhecer as produções científicas em evidência, analisando-as sob diversos focos, como metodologia, base teórica, abordagem, etc.

Embora esse tipo de estudo pareça ser apenas descritivo, seu desenvolvimento envolveu criticidade, pois exigiu um exame qualitativo dos materiais para selecionar as informações necessárias. Conforme afirmou Romanowski e Ens (2006, p. 39): “Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. Os Estados da Arte trazem para o campo acadêmico contribuições, do ponto de vista qualitativo, temas já estudados e permitiram a identificação das lacunas que podem ser exploradas.

Como um processo teórico-explicativo envolve procedimentos a serem realizados, o primeiro passo consistiu na seleção do banco de dados a ser consultado. Na sequência, houve a pesquisa do assunto usando descritores; e, as palavras-chave para selecionar as pesquisas que envolveram o assunto. Com a pesquisa realizada, nos resultados, iniciou-se o processo de triagem, com a catalogação de informações como instituição, ano e quem realizou, bem como o aprofundamento através da leitura flutuante dos textos em si (FERREIRA, 2002).

Para a elaboração do material optou-se pelo uso de dois bancos de dados digitais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em funcionamento com apoio do Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP) e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT) (BDTD, 2021) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD CAPES), considerados os mais importantes e completos bancos de informações da

comunidade científica e acadêmica da pós-graduação brasileira.

Outra consideração importante que foi destacado nesse momento é o período de pesquisa. Delimitar uma escala de tempo está relacionado ao objetivo da construção do Estudo da Arte, pois assume a relevância necessária para entender cada momento da pesquisa (SANTOS *et al.*, 2020). Para essa pesquisa o fragmento temporal é o período compreendido entre 2011-2020, justificado pelo início do Projeto “Nós Propomos” em Portugal, considerado marco importante para esse estudo.

A partir das informações coletadas, selecionaram-se as pesquisas que se encaixaram nos critérios de cada tema, que são apresentados a seguir, e que previamente estabelecidos passou-se à interpretação das informações produzidas. Nesse momento, surgiram textos que vão auxiliar na compreensão dos caminhos científicos já trilhados e as possibilidades futuras.

2.1 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Na busca por identificar como acontece a Educação Geográfica que apareceu nas dissertações e teses dos pesquisadores brasileiros, no ensino de Geografia, preferencialmente em práticas de salas de aula, no dia 12 de julho, foi realizada a pesquisa na plataforma digital da BDTD. Inicialmente, fez-se uma pesquisa sem descritores, buscando conhecer o tamanho do acervo do banco de dados, encontrando cerca de 702.280 materiais. Utilizando o termo “geografia” o filtro encontrou 26.886 trabalhos.

Para fins deste texto usou-se a opção “busca avançada” por permitir a delimitação de forma simples os termos. Com o descritor “educação geográfica”, entre aspas, por ser uma expressão, foram encontrados 94 trabalhos, mas delimitando o tempo, ficaram 82. Ao adicionar o descritor “escola” à mesma pesquisa, o número caiu para 58 materiais.

Já no *site* CTD da CAPES o mesmo exercício para conhecimento do banco de dados, ao ser executado sem descritor, mostrou um resultado de 1.284.114 trabalhos. Quando delimitado pela palavra-chave “geografia”, filtrou para 21.029. Direcionando para a proposta, ao realizar a pesquisa com o primeiro descritor “educação geográfica” foram encontrados 224 trabalhos e ao aplicar o filtro de período, chegou-se a 193 pesquisas. Usando o segundo descritor, “educação geográfica AND escola” a plataforma informou não encontrar nenhum resultado. Usando “educação geográfica” “AND escola”, o resultado, ante a refinar, se ampliou, para 260 trabalhos, delimitando os anos, finalizando em 226.

Essa discrepância é o primeiro desafio em relação ao Estado da Arte, por isso é importante definir com clareza os objetivos a serem desenvolvidos. Para fins de produção desse material, considerando não perder nenhuma informação pertinente que possa contribuir com a pesquisa optou-se por considerar os resultados usando apenas o descritor “Educação Geográfica”, afinal, esse é o assunto a ser investigado. Com isso, os resultados encontrados e que foram utilizados para a pesquisa são 82 na BDTD, destes 58 são dissertações e 24 são teses. Já os 193 da CTD – CAPES, 173 são dissertações e 58 são teses (TABELA 1).

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos encontrados nas plataformas digitais em 12/07/21

Descritores utilizados	CTD – CAPES	BDTD
Sem descritor	1.284.114	702.280
Geografia	21.029	26.886
Educação Geográfica	224	96
Educação Geográfica – Escola 2011-2020	226	58
Educação Geográfica 2011-2020	193	84

Fonte: Carvalho (2021).

É perceptível, em relação aos dois bancos de dados que, embora a CAPES apresentasse quase o dobro de materiais, quando se delimita na Geografia os números são mais próximos, garantindo um conjunto significativo de trabalhos.

Considerando que a Educação Geográfica pode ser desenvolvida de diversas formas e momentos, através da leitura dos títulos e dos resumos, observou-se diretamente àqueles que estavam ligados a práticas de sala de aula, entendendo que a escola é um espaço rico e dinâmico para esse propósito. Sabe-se que, as atividades desenvolvidas durante o ensino de geografia são determinantes para a construção de conhecimentos críticos, assim, em cada trabalho selecionado buscou-se por aqueles que traziam essas experiências.

A leitura do resumo se fez necessária porque o título, muitas vezes, não trazia diretamente a identificação com o espaço escolar. Já no resumo é possível encontrar o problema, os objetivos e os resultados da pesquisa bem delimitados facilitando a compreensão e verificação dos critérios definidos. Com isso, entre os resultados da BDTD, a partir dessa análise, selecionaram-se 15 pesquisas, enquanto entre os trabalhos da CTD – CAPES foram 31 trabalhos. Entre as duas plataformas, 8 trabalhos se repetiram nas listagens e um deles não estava disponível na plataforma e nem em outros bancos de dados para ser acessado, totalizando um conjunto de 36 materiais que serviram de bibliografia para esse momento.

Tendo em vista as características gerais, destacam-se que 32 pesquisas foram realizadas como dissertação de mestrado e 04 como teses de doutorado. A maioria expressiva foi realizada em instituições públicas, federais ou estaduais. Na distribuição geográfica, a região Norte não possui nenhum trabalho, enquanto as regiões Sul e Sudeste se sobressaíram, com 10 e 11 pesquisas, respectivamente. Na região Centro-Oeste foram 08 estudos e no Nordeste foram 07. Em relação aos anos, percebeu-se que o assunto foi crescente em meados da segunda década do século XXI, se tornando uma preocupação científica relevante para os educadores (quadro 2).

Quadro 2 – Trabalhos selecionados sobre Educação Geográfica e sistematizados.²

N	ANO	TÍTULO	AUTOR	INST.	TIPO
1	2011	A Educação Geográfica como um Caminho Para a Promoção de Sustentabilidades: resgatando valores socioambientais com o 6º ano do ensino fundamental ³	Lívia Iglesias de Andrade	PUC - RJ	MESTR
2	2012	A Utilização da Leitura de Cordel como Instrumento Didático-Metodológico no Ensino de Geografia	Joseilton José de Araujo Silva	UFPB	MESTR
3	2013	O Ensino de Geografia na Educação Quilombola: experiências na escola municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado - Comunidade Negra de Paratibe, PB	Ygor Yuri De Luna Cavalcante	UFG	MESTR
4	2014	Planejamento e Gestão Urbanos e a Participação Popular: a contribuição da escola e da educação geográfica	Regis Rodrigues de Almeida	UFG	MESTR
5	2014	O Google Earth como procedimento metodológico na prática pedagógica da Geografia no Ensino Fundamental II	Thiago Souza Vale	PUC - SP	MESTR
6	2014	De Mercator ao Googlemaps: mapas colaborativos digitais no ensino e aprendizagem de geografia	Rafael Arosa de Mattos	UERJ	MESTR
7	2014	O Ensino de Geografia para Alunos com Deficiência Visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem	Luciana Maria Santos de Arruda	UFU	MESTR
8	2015	Ensinar Geografia pela Pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos	Leovan Alves dos Santos	UFG	MESTR
9	2015	Mapas Mentais Para O Ensino De Geografia: práticas e reflexões em uma escola de Campina Grande – PB	David Luiz Rodrigues de Almeida	UFPB	MESTR
10	2015	Os Jogos Teatrais no Ensino de Geografia: em busca de uma formação crítica	Liana Macabu de Sousa Soares	UERJ	MESTR
11	2015	A Educação Geográfica com Crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: as bases conceituais humanistas no estudo do lugar	Maria do Socorro Pereira de Sousa Andrade	UFPI	MESTR

² A cor no quadro está relacionada com o processo de Análise de Conteúdo, fixando os temas de acordo com as cores.

³ A dissertação apresenta duas vezes o capítulo 4 e a conclusão está incompleta, o que pode trazer alguma perda para a análise.

12	2015	Horta Escolar como Projeto Pedagógico na Educação Geográfica	Juliana Cristina Bertoloto	UFSC	MESTR
13	2015	Educação Geográfica e Geotecnologias: construindo estratégias à compreensão do lugar no ensino fundamental	Inaia Brandao Pereira	UFBA	MESTR
14	2015	O Lugar da Pesquisa Na Educação Geográfica: relatos de experiências dos alunos do ensino médio – IFBA/Campus Valença	Rosangela Patrícia de Sousa Moreira	UFBA	MESTR
15	2015	Mapas mentais e o ensino de geografia na EJA: desafios para as leituras cotidianas e sua relação com os conteúdos escolares	Marcos Piter Lopes	UFG	MESTR
16	2016	Aprender a geografia para ler o mundo: o olhar dos alunos sobre a cidade	Cristiane de Lurdes Xavier Hagat	UNIJUI	MESTR
17	2017	Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na educação geográfica	Márcia Cristina Urze Rissette	USP	MESTR
18	2017	Tecnologia Assistiva e Inclusão: a construção da consciência espacial cidadã de deficientes visuais'	David de Abreu Alves	UFPB	MESTR
19	2017	A Produção de Curtas-Metragens nas Aulas de Geografia	Daniel Assis Freitas	UFSC	MESTR
20	2017	Educação Geográfica e as Questões Ambientais na Enseada de Brito (Palhoça-SC)	Debora Ferreira Pinto Barbosa	UFSC	MESTR
21	2017	Educação Geográfica: práticas e reflexões em unidades escolares sobre a construção conceitual de espaço geográfico a partir de bacias hidrográficas e área de risco em Aquidauana-MS	Raffael Goncalves De Oliveira	UFMS	MESTR
22	2017	O (Re) Significar o Lugar no Ensino de Geografia em Goiás: por meio da poesia de Cora Coralina	Rosana Alves Ribas Moragas	USP	DOUT
23	2017	Letramentos Críticos no Ensino de Geografia: práticas mobilizadas pelo uso de canções	Thassio Ferreira Alves Pereira	UFSSO-BA	MESTR
24	2018	A cartografia Escolar e os Desafios de Práticas Pedagógicas Transformadoras no Ensino da Geografia	Victor Machado de Toledo	UFPR	MESTR
25	2018	Lugar, Movimento e Conhecimento: cartografias de Dourados (MS) por estudantes do Ensino Médio	Laio Guimarães Freitas	UFGD	DOUT
26	2018	A Construção da Educação Geográfica na Cultura Digital	Thiago Souza Vale	PUC - SP	DOUT
27	2019	Autonomia, Participação e Olhar Geográfico: iniciação a pesquisa com adolescentes das pequenas cidades do Paraná.	Viviane Martins de Souza	UEM	MESTR
28	2019	Intervenções nas Imagens da Cidade: pistas para uma educação geográfica	Vanesca Cabral Correa	UFSC	MESTR
29	2019	Análise da Paisagem por meio do Poema: diálogo para a construção de uma educação geográfica	Daiana Freitas Nascimento	UERJ	MESTR
30	2019	Nós Propomos! Perspectiva metodológica para o Ensino de Geografia nos anos Finais do Ensino Fundamental	Gracieli Daiane Gnoatto Hrchorovitch	UNIOESTE	MESTR
31	2019	Nós propomos! Pato Branco com o Ensino da Geografia do Lugar	Eliane Maria Rozin	UNIOESTE	MESTR
32	2020	Arte e Educação Geográfica: possibilidades a partir de obras do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO)	Renan Carnaúba de Oliveira	UFGD	MESTR
33	2020	O Ensino de Geografia e o Estudo do Local: o “Nós Propomos!” no estado de São Paulo/Brasil	Odair Ribeiro de Carvalho Filho	USP	MESTR

34	2020	“Na luta é que a gente se encontra”: um roteiro sobre a construção do letramento midiático geográfico no Ensino Médio Público.	Bruno Cuter Albanese	UNICAMP	DOUT
35	2020	Itapoã e Paranoá pelas crianças: O estudo do meio em uma pesquisa-ação.	Marina de Santana Corrêa	UNB	MESTR
36	2020	O caminhar como forma de Produzir Cartografias: outras imagens do centro de Florianópolis/SC	Marina Coelho Rosa e Silva	UFSC	MESTR

Fonte: Carvalho (2021).

Algo interessante de destacar é a crescente contribuição masculina envolvida com a sala de aula e na educação geográfica, um espaço que antigamente era considerado predominantemente feminino. Esse tipo de diversidade fortalece o conhecimento e traz heterogeneidade ao ambiente das escolas, que sempre foi um espaço predominantemente feminino.

A seguir, apresenta-se um resumo da proposta de cada trabalho, elaboradas a partir das leituras flutuantes realizadas, principalmente referente às introduções das pesquisas.

- **Andrade (2011)**: a autora teve como objetivo, na dissertação, demonstrar como a educação geográfica contribuiu para desenvolver os valores socioambientais em estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Pontuou que a utilização de projetos educacionais tem a possibilidade de desenvolver uma formação integral do estudante, tanto em questões conceituais como valores éticos sociais e ambientais. Na construção do trabalho, abordou a relação entre Educação Geográfica e a formação socioambiental ética através do estudo do lugar, tendo o cuidado de considerar a Geografia como ponto de partida na sala de aula para as questões de cidadania. Quando discutiu a aproximação da Geografia com a Sustentabilidade, se sustentou através de um procedimento metodológico, trazendo esse tema como um conteúdo que faz parte do currículo, mas que também está vinculado à um comportamento social e a uma necessidade.

- **Silva (2012)**: o autor, em sua dissertação, utilizou a linguagem literária de Cordel como metodologia de ensino de Geografia resgatando questões culturais da região nordeste como locus de trabalho. Explicou, metodologicamente, como desenvolveu a proposta, considerando as faces críticas, culturais, acadêmicas e escolares da Geografia. Além disso, fez um resgate da história do Cordel bem como seu papel educativo, ainda que informal, por permitir expressar vivências e diferentes visões do cotidiano. Nessa perspectiva, discorreu sobre como esse material didático-pedagógico contribuiu para a compreensão das questões, físicas, sociais e econômicas da sociedade. Fez a análise de experiências em andamento para demonstrar o

potencial escolar dos Cordéis.

- **Cavalcante (2013)**: destacar a contribuição da Geografia para uma educação étnico-racial em uma escola que recebeu alunos de território quilombola é o objetivo do autor. Em seus escritos, fez o caminho metodológico que auxiliou o desenvolvimento da pesquisa, privilegiando uma pesquisa documental que apresentou a história dos negros e da Geografia nos espaços que possuíam características sociais específicas, como foi o caso dessa escola em João Pessoa em Paraíba (PB). Aproximou a ciência geográfica de questões sociais do lugar ao trazer para o cotidiano uma formação conectada com sua realidade, promovendo um ensino que os preparasse para intervir e se responsabilizar na sociedade, sem deixar de apontar a responsabilidade dos profissionais de educação que ali trabalham.

- **Almeida (2014)**: o autor teve como objetivo entender os princípios da participação popular na gestão e planejamento urbano e como a Geografia pôde se inserir nesse movimento, preparando desde a escola aos jovens que irão se tornar os futuros responsáveis pelo espaço vivido. Para isso, discutiu a educação geográfica, o planejamento, a gestão urbana e a cidade, através de bases teóricas e documentos, como o Estatuto da Cidade e o Plano Diretor. A seguir, abordou a participação popular e a organização espacial urbana em alguns municípios do estado de Goiás, confrontando o escrito e o real. Finalmente, conectando educação formal, cidadania e participação popular, realizou uma intervenção pedagógica em uma escola para apresentar a possibilidade do pensar a cidade que cada cidadão possui.

- **Vale (2014)**: o autor discutiu o potencial de utilização do *Google Earth* para o ensino de Geografia em sua dissertação, avaliando a qualidade do ensino que pode ser gerada a partir da utilização de imagens de satélite de diferentes locais. Abordou teórico-conceitualmente as novas tecnologias, sua inserção nas escolas em relação aos docentes e aos discentes, levando em consideração uma educação construtivista. Além disso, trouxe a importância do sensoriamento remoto para ensinar Geografia bem como as possibilidades que o *Google Earth*, como metodologia aplicável em sala de aula para discutir Paisagem, Território e Lugar.

- **Mattos (2014)**: essa dissertação apresentou uma discussão sobre cartografia, numa perspectiva de construção de mapas colaborativos, ou seja, novas formas de produzir registros cartográficos dos espaços. Em volta a esse cerne, chamou a atenção para as contradições entre as juventudes que existem e a forma como a escola está preparada para receber essas novas mentes, caracterizando os sujeitos dessa faixa etária. Também desenvolveu um debate sobre a nova cartografia, permeada de tecnologia, que permitiu produzir representações a partir de outros olhares e circunstâncias. Em seguida, associou essas informações para apresentar a capacidade educacional dos mapas colaborativos nas representações, na construção de

cartografias mais reais e que representaram os movimentos territoriais mais reais, sempre trazendo a Geografia para a discussão, como ciência que estuda a integração da sociedade com o meio.

- **Arruda (2014)**: a autora trouxe uma proposta de repensar o ensino de Geografia para estudantes com deficiência visual em uma escola especializada. Para isso, fez um resgate histórico sobre os caminhos que a educação especial transcorreu no mundo, no Brasil, até chegar a essa escola. A riqueza do trabalho está na apresentação de metodologias que despertam outros sentidos, além da visão. Através do conceito de paisagem são desenvolvidas capacidades cognitivas relacionadas às demais habilidades inerentes aos estudantes, promovendo aprendizado através de maquetes táteis, por exemplo.

- **Santos (2015)**: o autor se valeu da pesquisa como agente educativo para o ensino de Geografia, através de uma experiência pedagógica com o objetivo de construir um pensamento espacial com os estudantes. Resgatou em sua dissertação os conceitos-chaves da geografia bem como a discussão sobre Geografia Escolar e estado da arte sobre “ensino pela pesquisa” em eventos e documentos da área geográfica. Posteriormente, discutiu a formação dos educadores para um ensino nesse viés e apresentou possibilidades didáticas testadas em sala de aula, bem como a avaliação do material pelos professores titulares das turmas, sem deixar de explicitar as dificuldades que podem ser encontradas.

- **Almeida (2015)**: esse autor apresentou em sua pesquisa uma análise sobre as potencialidades e limitações do uso de mapas mentais para o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em Campina Grande (PB). Para isso, inicialmente investigou-se como se estrutura o ensino nas séries iniciais e de que forma a Geografia, bem como a cartografia, se inseriu nesse momento da vida escolar. Discutiu também o potencial do mapa mental como prática que permite a leitura do espaço e promotor de educação geográfica, apresentando atividades realizadas com turmas de 4º e 5º ano em forma de oficinas.

- **Soares (2015)**: a autora sintetizou em sua pesquisa de mestrado uma análise da contribuição dos jogos teatrais para a Educação Geográfica, conectando Geografia e Pedagogia. A dissertação fez um apanhado teórico sobre as rupturas conceituais que sofreram a Geografia e a Pedagogia e de que forma elas se expressam na realidade do ensino. Contextualizou e conectou os jogos teatrais e a produção do espaço como possibilidades metodológicas para ler o ambiente, colocando a expressão cênica como um processo educativo.

- **Andrade (2015)**: considerando os estudantes das séries iniciais, a autora rememorou a sua inquietação sobre a categoria geográfica Lugar, considerada por ela importante para

desenvolver a compreensão de outras dimensões de análises da Geografia. Em uma escola de Teresina – Piauí (PI), em conjunto com professores do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, desenvolveu atividades a serem realizadas em sala de aula, visando contribuir com o ensino do Lugar dessas classes. Através de discussão teórica, debateu a relação entre currículo e Geografia, envolvendo o lugar como conteúdo chave para construção de outros saberes. Em seguida, fez um debate conceitual sobre Lugar e aproximou essa categoria dos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando os conteúdos curriculares dispostos e as capacidades cognitivas dos educandos.

- **Bertoloto (2015)**: a pesquisa apresentou a possibilidade de Educação Geográfica através da utilização de um canteiro agroflorestal como projeto pedagógico. O trabalho trouxe a experiência realizada dentro de uma escola de educação básica, aproximando temas relacionados a essa prática às questões que envolvessem a Geografia Escolar. Através disso foi capaz de explorar conceitos, categorias, percepções e vivências dos estudantes.

- **Pereira (2015)**: a autora discutiu sobre a utilização de geotecnologias, especificamente no desenvolvimento de um projeto denominado Kimera, para a construção de uma Educação Geográfica na perspectiva de estudar o Lugar, com alunos do 4º e 5º ano de uma escola pública de Salvador – Bahia (BA). No desenvolvimento do estudo, fez uma discussão teórica que envolveu conceitualmente a Educação Geográfica, a Geografia Escolar e o Lugar, associando com as possibilidades de ensino das geotecnologias. Fez uso das ferramentas tecnológicas como uma metodologia para auxiliar a compreensão sobre os espaços vividos e construídos.

- **Moreira (2015)**: a autora promoveu uma discussão do lugar com alunos do ensino médio de um Instituto Federal da Bahia, utilizando a proposta de uma rádio na escola. Através dessa prática, possibilitou uma Educação Geográfica e permitiu também, o desenvolvimento da pesquisa científica por parte dos estudantes, sem que o espaço de vivência fosse menosprezado.

- **Lopes (2015)**: essa dissertação teve como local a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Inhumas – Goiás (GO), no 9º ano, com o objetivo de reconhecer a possibilidade do uso de mapas mentais para o ensino de Geografia, incentivando também uma leitura crítica do espaço. A valorização do Lugar e do cotidiano foram utilizadas como perspectivas de estudo na construção dos mapas, nas observações e desenvolvimento das atividades em sala de aula.

- **Hagat (2016)**: a pesquisa desenvolveu a temática sobre a cidade, considerando os conceitos geográficos Espaço, Paisagem e Lugar em fotografias registradas por estudantes de um 9º ano de uma escola de Panambi – Rio Grande do Sul (RS). Ao investigar os registros, permitiu

trabalhar questões complexas da vida cotidiana, da organização do espaço e da transformação da cidade, incentivando os estudantes a construírem sua cidadania já no espaço escolar. Em seu texto, debateu a Geografia como uma ciência que lê o mundo, que induz ao conhecimento do espaço e das relações criadas nele e aprimora os olhares daqueles que fazem parte do ambiente e nele interferem.

- **Risette (2017)**: a autora discutiu em seu trabalho a preocupação como ensino de Geografia, propondo indicadores da Alfabetização Científica para a Educação Geográfica, levando em consideração conceitos e habilidades inerentes ao aprendizado da ciência geográfica. Fez uso do conceito de Lugar para aprofundar o conhecimento sem descontextualizá-lo, promovendo um pensamento espacial, um raciocínio geográfico, a alfabetização cartográfica e a alfabetização científica.

- **Alves (2017)**: o autor discutiu a utilização da Tecnologia Assistiva para promover aprendizado nos estudantes com deficiência visual matriculados em uma escola pública de Campina Grande (PB). Desenvolveu-se estruturalmente com um levantamento teórico sobre essas tecnologias, sobre a inclusão bem como os documentos oficiais que regem a educação especial. Com a participação de gestores, professores e estudantes, desenvolveu uma pesquisa que demonstrou as possibilidades da tecnologia, mas que não substituiu a figura do professor para o desenvolvimento da consciência espacial.

- **Freitas (2017)**: a utilização do cinema como metodologia para o ensino de Geografia foi a proposta do autor nessa dissertação, promovendo a construção de curtas-metragens por estudantes do 9º ano com o objetivo de construir e consolidar saberes e conhecimento geográficos. Discorreu sobre a realidade da escola, a interação dos estudantes com as tecnologias e mídias digitais bem como potencializou a autonomia na produção de materiais que envolvessem os conteúdos estudados.

- **Barbosa (2017)**: a autora destacou a interdisciplinaridade no estudo das questões ambientais de Enseada do Brito – Palhoça – Santa Catarina (SC), envolvendo professores das áreas de humanas, natureza e matemática em um conjunto de abordagens pedagógicas que promoveram diversas atividades e ações que estudaram o espaço em questão. Com a associação de diversos saberes, os estudantes puderam desenvolver uma proposta de mitigação de um problema ambiental recorrente do lugar e apresentar como solução. Através dessas práticas, desenvolveu-se a cidadania, a noção de coletividade, as relações espaciais e sociais bem como a responsabilidade socioambiental de todos.

- **Oliveira (2017)**: o objetivo da pesquisa desenvolvida pelo autor foi examinar como os professores de algumas escolas públicas de Aquidauana – Mato Grosso do Sul (MS)

trabalhavam o conceito de Espaço Geográfico com seus alunos e também oferecer um material de apoio de auxílio aos docentes no estudo e desenvolvimento de atividades que estudam o local e dão sentido aos conhecimentos e conceitos aprendidos nas aulas.

- **Moragas (2017)**: a autora fez de sua pesquisa de doutorado uma discussão para a utilização dos poemas de Cora Coralina para ensinar Geografia em uma escola pública de Jataí - GO, aliando conceitos científicos e cotidianos sobre Lugar. Em seu material discutiu teórico-conceitualmente Geografia e Lugar, buscou a relação entre a Geografia e a Literatura como possibilidade de aproximar diferentes linguagens para compreender o espaço vivido, quando o poema transcende o papel e se materializa na vida real.

- **Pereira (2017a)**: o uso de canções da Música Popular Brasileira (MPB), para o autor, foi uma possibilidade de desenvolver um letramento crítico em Geografia, aproximando linguagens formais e informais, conectando discursos de diferentes tempos. Nesse sentido, discutiu-se sobre currículo, técnicas pedagógicas, letramento, Geografia e o uso das canções, avaliando uma experiência prática. A confluência de todo esse debate é a constatação que analisar a realidade através de canções pode ressignificar o ensino de Geografia e promover um letramento crítico.

- **Toledo (2018)**: o autor voltou-se para o conteúdo de cartografia e as dificuldades de trabalhar esses conhecimentos em sala de aula. Propôs atividades práticas que poderiam auxiliar educadores em sala de aula a desenvolver uma aprendizagem consciente e crítica do espaço que os estudantes vivem. Sua pesquisa apresentou que recursos didáticos diferentes, baseados em representações visuais aliado ao uso de tecnologias podem facilitar a compreensão dos temas cartográficos. A discussão teórica envolveu a leitura de imagens, a cartografia, a tecnologia e o processo educativo que resultou dessa interação.

- **Freitas (2018)**: em sua tese o autor promoveu a participação de estudantes de ensino médio de Dourados (MS) como protagonistas na elaboração de materiais construídos a partir da leitura da cidade realizada fora da linguagem oficial, mas próximo do mundo das experiências. Seus conhecimentos cartográficos foram estimulados a partir das representações que os fazem verem a cidade que habitam como um local vivo e dinâmico e que essa linguagem imagética expressa seu cotidiano escalar.

- **Vale (2018)**: a cultura digital na perspectiva de educação geográfica no bairro Pinheiros em São Paulo – São Paulo (SP) foi o tema da pesquisa de doutorado do autor. Abordou em seu texto as possibilidades existentes a partir da utilização de metodologias ativas na educação e, em específico, no ensino de Geografia. Apresentou a cultura digital como uma potencialidade a ser explorada para desenvolver conhecimentos e articular aprendizados em diferentes

escalas, tendo como seu ambiente de análise uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

- **Souza (2019)**: a autora apresentou uma proposta de desenvolvimento de autonomia e olhar geográfico por estudantes de ensino médio de cidades pequenas do Paraná (PR), utilizando a pesquisa como multiplicadora de conhecimento e promotora de participação social. Além de destacar a metodologia de trabalho, realizou uma discussão também sobre a juventude, destacando o protagonismo juvenil como norteador da Educação Geográfica que objetiva. O produto final das atividades dos estudantes foi um documentário, organizado pelos estudantes, levando em consideração suas percepções da cidade.

- **Correa (2019)**: a autora resgatou os temas Geografia e Literatura, especificamente o livro “Cidades Invisíveis” de Ítalo Calvino, para problematizar a imagem da cidade de Governador Celso Ramos (SC), divulgada na rede de *Internet* em relação à realidade existente no município. Trouxe estudantes do Ensino Fundamental II para repensar as representações por meio de diversas técnicas que envolvessem desenhos, colagens, frases ou outras imagens que pudessem representar com maior fidelidade a vida cotidiana.

- **Nascimento (2019)**: a utilização do poema como metodologia de ensino foi o objeto de estudo dessa autora, que buscou aproximar o material produzido por autores brasileiros com o conceito de Paisagem, para promover uma Educação Geográfica. Debateu o conceito de Paisagem considerando as concepções clássicas, cultural, quantitativa teórica, materialista histórica e fenomenológica, até ser transposta para a Geografia Escolar. Já a conexão entre Geografia e Literatura se estabeleceu através de conceitos e categorias geográficas que estão presentes temporalmente ou fisicamente do espaço da cidade e, ao levar a proposta aos estudantes de um 1º ano de ensino médio, permitiu-se a interlocução desses saberes, construindo a Educação Geográfica.

- **Hrchorovitch (2019)**: a autora trouxe um estudo sobre como a metodologia do Projeto Nós Propomos!, contribuindo para a aprendizagem de alunos do 7º e 8º anos de uma escola pública de Ensino Fundamental de Itapejara D’Oeste (PR) sobre o conceito de Lugar. Discutiu o envolvimento dos estudantes como pesquisadores em seu meio para desenvolver um ensino de Geografia voltado para a relevância de conhecer o espaço geográfico.

- **Rozin (2019)**: através do Projeto Nós Propomos a autora discutiu o ensino de Geografia vinculado a cidadania através do estudo do Lugar com alunos de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Pato Branco (PR). No resgate teórico, destacou a Geografia, o Espaço Geográfico, o Lugar e a Cidadania como pontos de apoio para o ensino. Na perspectiva do Lugar, o conceito foi desenvolvido aliando pesquisa e representações, encontrando nas ações do Projeto Nós Propomos! um caminho para outra forma de propor a aprendizagem na cidade.

- **Oliveira (2020)**: o autor trouxe a Arte como uma possibilidade de expressão da Educação Geográfica através da utilização de obras de arte do Museu de Arte Contemporânea do Mato Grosso do Sul (MARCO), obras essas que representam o ambiente sul-mato-grossense. A multiplicidade do espaço ficou evidente quando se associa a Arte e a Geografia como nova linguagem de análise e compreensão do meio.
- **Carvalho Filho (2020)**: a dissertação apresentou um levantamento e a caracterização das ações pedagógicas realizadas em algumas cidades de São Paulo vinculadas ao Projeto Nós Propomos! na perspectiva de estudo do meio, do protagonismo investigativo e da educação para a cidadania. Destacou a importância do uso do local para compreensão das relações sociais e outras escalas, descreveu a importância do Projeto como um movimento que promove a Educação Geográfica e avaliou a contribuição que as ações trazem para a educação e para o ensino de Geografia.
- **Albanese (2020)**: o autor dessa tese buscou entender as práticas educativas realizadas por uma professora de Geografia que envolveu a produção de curta-metragem por estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado de São Paulo. Para isso, investigou sobre currículo, perspectivas educacionais e práticas de ensino aprendizagem destacando a criatividade sem perder a criticidade. Diante disso, problematizou com as questões geográficas e conectou com as relações de luta e de transformações de discursos.
- **Corrêa (2020)**: nessa dissertação encontrou-se uma análise sobre a prática educativa a partir de um estudo do meio com crianças dos anos iniciais de escolarização. Ao estudar o meio, buscando desenvolver uma Educação Geográfica, ampliou-se o contato das crianças para familiares e pessoas do local, mais antigas, que contribuíram ainda mais ao processo de apropriação territorial pela escola. Assim, a autora desenvolveu com os estudantes materiais que conta um pouco da vida na região e com eles fez uma atividade que sintetizou a pesquisa: um guia de colecionadores.
- **Rosa e Silva (2020)**: a autora, em sua pesquisa, discutiu a imagética da cidade de Florianópolis, a partir do Guia Floripa e das cartografias andantes da cidade bem como a produção de imagens por estudantes de um 7º ano do Ensino Fundamental, mediante uma caminhada à deriva. Com essas duas frentes confrontou-se a cidade anunciada com a cidade real, produzindo uma cartografia fotográfica que representou a realidade daqueles que vivem Florianópolis (SC).

A partir do reconhecimento de todo o material, observou-se que algumas questões foram determinantes para que a Educação Geográfica fosse um resultado do processo de ensino e aprendizagem. Assim, resgataram-se os objetivos da realização do Estado da Arte, e

iniciaram-se os recortes necessários para cumpri-los. A primeira informação pertinente relacionou-se às bases teóricas que foram utilizadas como referenciais de Educação Geográfica, por entender que o autor que subsidiou o pensamento conceitual teve um método de pesquisa e análise e, através dele, foi possível compreender qual teoria o orientou em sua escrita.

Considerando isso, cabe destacar que a seleção de autores, principalmente em educação, representou um caminho a ser escolhido e que trouxe consigo um olhar sobre a sociedade, referente as práticas e como o conhecimento se constrói. Deve representar a perspectiva que o autor pretende seguir, não se tornar uma colcha de retalhos de citações. Sua importância é trazer a luz aquilo que já se delineou e por ali traçar um percurso (SOUZA, 2019).

Em seguida, destacar que a metodologia se mostra necessária por apresentar de que forma o trabalho foi realizado, auxiliando a interpretação de que tipos de práticas contribuem para a Educação Geográfica. Cabe salientar que nem todas as pesquisas precisam estar enquadradas em uma tipificação, pois:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (ANDRÉ, 2019, p. 96).

Assim, para cumprir essa tarefa, as bases teóricas de cada trabalho e a metodologia (desde que o autor tenha identificado no decorrer do seu texto) foram sistematizadas, usando o autor para identificar cada pesquisa. Para fins de organização, mesmo que tenha sido possível identificar o tipo de metodologia qualitativa utilizada, através da leitura do texto, somente foi acrescida a tabela se estiver explicitamente escrito no material, preservando a autoria da pesquisadora (quadro 3).

Quadro 3 – Relação dos trabalhos sobre Educação Geográfica identificando base teórica e metodologia

N	AUTOR	BASE TEÓRICA	METODOLOGIA
1	Lívia Iglesias de Andrade	Castellar (2005); Callai (2001);	Não identificou

2	Joseilton José de Araujo Silva	Vesentini (2004); Seeman (2003);	Pesquisa de campo
3	Ygor Yuri De Luna Cavalcante	Anjos (2005b); Callai (2011); Santos (2009a, 2009b, 2010); Correa (2011);	Estudo de caso
4	Regis Rodrigues de Almeida	Cavalcanti (2002, 2014, 2008); Callai (2000);	Pesquisa de campo Grupo Focal
5	Thiago Souza Vale	Casado (2006); Fonseca (2010); Sturmer (2011); Cavalcanti (2010);	Não identificou
6	Rafael Arosa de Mattos	Castrogiovanni (2010); Castrogiovanni e Costela (2007); Castrogiovanni e Callai (2010); Santos (2011); Callai (2011);	Trabalho de campo
7	Luciana Maria Santos de Arruda	Claval (1999, 2001); Cosgrove (1998); Arruda (2011);	Não identificou
8	Leovan Alves dos Santos	Demo (2011a, 2011b); Cavalcanti (1998, 2008, 2012, 2013b); Gasparin (2012); Couto (2011);	Pesquisa etnográfica
9	David Luiz Rodrigues de Almeida	Callai (2005); Lessan (2011); Castellar (2000); Borba e Oliveira (2012); Almeida e Passini (2010);	Observação participante
10	Liana Macabu de Sousa Soares	Moreira (1992, 2009, 2010, 2013); Lefebvre (2000);	Não identificou
11	Maria do Socorro Pereira de Sousa Andrade	Straforini (2011); Cavalcanti (2011); Callai (1998); Tuan (1983); Kaercher (2014); Butimen (1982); Lowenthal (1985); Carlos (1996);	Pesquisa-ação
12	Juliana Cristina Bertoloto	Kaercher (2002, 2008); Vesentini (2008); Claval (1999); Dardel (2011);	Estudo de Caso
13	Inaia Brandao Pereira	Pereira (2012); Castrogiovanni <i>et al</i> (2007); Callai (2005, 2011a, 2011b); Santos (2012);	Pesquisa participante
14	Rosangela Patrícia de Sousa Moreira	Rego (2007); Callai (1999, 2011); Brito (2013);	Pesquisa Participante
15	Marcos Piter Lopes	Seemann (2013); Straforini (2008); Cavalcanti (1998, 2002, 2012); Callai (2013); Kaercher (1999); Castellar (2009, 2010); Castellar e Moraes (2013);	Estudo de Caso
16	Cristiane de Lurdes Xavier Hagat	Santos (2008); Santos (1988, 1992); Callai (2005, 2009); Callai, Castellar e Cavalcanti (2011); Tuan (1983); e Bertrand (2004); Harvey (2014);	Paradigma indiciário Análise textual discursiva
17	Márcia Cristina Urze Risette	Castellar (2005, 2010); Cavalcanti (1998, 2008, 2009); Callai (2009); Gersmehl (2008); Moreira (2011);	Pesquisa ação
18	David de Abreu Alves	Almeida (2008); Loch (2008); Santos (1997, 2003, 2006, 2012); Nogueira (2009, 2013); Cavalcanti (2002, 2006,2010); Callai (2000, 2011);	Grupo focal
19	Daniel Assis Freitas	Santos (1994, 2001); Callai (2001, 2010); Kaercher (2002, 2014); Cavalcanti (2011);	Pesquisa-ação Grupo focal

		Castrogiovanni (2007); Pontuschka (2009); Moreira (2011);	Diário de campo
20	Debora Ferreira Pinto Barbosa	Castrogiovanni et al. (2013; Cavalcanti (2006); Callai (2003); Castrogiovanni (2007, 2015); Kaercher (2009, 2013);	Estudo de caso
21	Raffael Goncalves De Oliveira	Moreira (2011); Callai (2005); Cavalcanti (2010);	Pesquisa-ação Trabalho de campo
22	Rosana Alves Ribas Moragas	Reichewald Junio, Schaeffer e Kaercher (1998); Cavalcanti (1998, 2005, 2013); Castellar (1999); Carlos (2007); Gratão (2010); Santana Filho (2007);	Não identificou
23	Thassio Ferreira Alves Pereira	Callai (2010); Cavalcanti (2005; 2010); Pontuschka (2009);	Etnografia colaborativa
24	Victor Machado de Toledo	Almeida (2006, 2007, 2010, 2011); Callai (2012); Fonseca (2013); Passini (2007);	Observação participante
25	Laio Guimarães Freitas	Girardi (2006); Massey (2008); Oliveira Junior (2009, 2011, 2012); Rolnik (2014, 2017); Santos (2002, 2004, 2007, 2016, 2017);	Trabalho de campo
26	Thiago Souza Vale	Callai (2011); Capel (2008); Moreira (2007, 2008); Straforini (2001); Cavalcanti (1998, 2011, 2012, 2014); Rego, Castrogiovanni e Kaercher (2007); Castrogiovanni (2009); Pontuschka (2009); Castellar (2014);	Pesquisa-ação
27	Viviane Martins de Souza	Pontuschka (2007); Callai (2011); e Castellar (2011); Gomes (2014)	Observação participante
28	Vanesca Cabral Correa	Cavalcanti (2013); Braga (2013); Callai (2010); Girardi (2012); Maricato (2000); Rolnik (1995, 2016);	Pesquisa- intervenção
29	Daiana Freitas Nascimento	Cavalcanti (2010, 2012, 2013); Callai (2015); Castellar (2011, 2013); Castro (2016);	Não identificou
30	Gracieli Daiane Gnoatto Hrchorovitch	Callai (2005 e 2017); Cavalcanti (2014, 2015); Lima e Vlack (2002); Santos (2005 e 2014);	Estudo de caso
31	Eliane Maria Rozin	Lacoste (2012); Santos (1988; 2004; 2005; 2008; 2014); Callai (1999; 2001; 2016; 2017); Cavalcanti (2002; 2005; 2010); Francischett (2001; 2005; 2009; 2017; 2019);	Estudo de caso
32	Renan Carnaúba de Oliveira	Rego; Costella (2019); Massey (2008); Kaercher (2003); Monteiro (2008); Ferraz (2009, 2013);	Não identificou
33	Odair Ribeiro de Carvalho Filho	Callai (2004, 2011); Lopes; Pontuschka (2009); Souto González; Claudino (2004); Mendonça; Claudino (2016); Castellar (2005, 2018); Cavalcanti (2002, 2007, 2012); Claudino (2014, 2018, 2020);	Não identificou
34	Bruno Cuter Albanese	Di Palma (2009); Marcus; Stoddard (2009); Lunkibeal; Craine (2009);	Estudo de caso etnográfico Observação

			participante
35	Marina de Santana Corrêa	Massey (2015, 2017); Callai (2014); Kaercher (2003); Lopes (2013, 2018); Lopes; Vasconcellos (2006); Lopes; Costa (2018); Pontuschka (2005, 2007);	Pesquisa participante Estudo do meio
36	Marina Coelho Rosa e Silva	Oliveira Junior (2009, 2019); Oliveira Junior e Girardi (2011); Dal Pont (2018); Hollman (2008, 2014); Careri (2017);	Pesquisa participante

Fonte: Carvalho (2021).

A partir dos dados compilados foi possível debater um pouco do percurso que os mestres e doutores que desenvolveram suas pesquisas sobre Educação Geográfica percorreram. Uma das primeiras informações a ser observada nas bases teóricas foram os/as autores (as) citados (as) com mais frequência.

Percebeu-se que Helena Copetti Callai da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/RS) apareceu na maior parte dos trabalhos, seguida por Lana de Souza Cavalcanti da Universidade Federal de Goiás (UFG/GO) e Sônia Maria Vanzella Castellar da Universidade de São Paulo, em São Paulo (USP/SP). Formadas na mesma época, as três pesquisadoras destacaram-se pela preocupação com o ensino de Geografia, escrevendo sobre diversos assuntos que permeavam esse tema. Elas possuíam um compromisso com a ciência geográfica, participando em pesquisas que repensavam continuamente o processo educativo, além de manterem grupos de pesquisa ativos em suas instituições de trabalho.

A referência mais citada de Callai é o livro “Educação Geográfica: reflexão e prática” de 2011. Além da obra, o artigo intitulado “Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental” também foi bastante utilizado como referência. Ele foi publicado em 2005, pelo Cadernos Cedes, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Os materiais de Lana de Souza Cavalcanti também estão em destaque. O artigo “A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos e Alternativas” publicado nos Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, realizado em Belo Horizonte – Minas Gerais (MG), em 2010, esteve entre a publicação mais referenciada da autora. Em seguida vem o texto “Geografia Escolar e Procedimentos de Ensino numa Perspectiva Socioconstrutivista”, parte integrante do livro “Geografia e Práticas de Ensino” (2002).

Sônia Maria Vanzella Castellar constituiu a base teórica com o texto “Educação

Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar” (2005), porém as informações de publicação divergiram, entre o Caderno Cedes e o livro “Educação Geográfica: teorias e práticas docentes”. Esse livro, por sinal, também foi comumente citado, em diferentes edições, sendo muito relevante nos debates.

Além da tríade Callai (2011), Cavalcanti (2002; 2010) e Castellar (2005), outros autores, em menor frequência, aparecem nas discussões. Antônio Carlos Castrogiovanni e Nestor André Kaercher da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Nídia Nacib Pontuschka da USP; Ruy Moreira da Universidade Federal Fluminense (UFF); por exemplo. Dependendo da região e da área de estudo, o contato dos pesquisadores acontece com determinados autores. Porém, é possível perceber que há uma preocupação em trazer bases consolidadas para teorizar, garantindo um rigor científico para o estudo.

Os assuntos mais debatidos e que, para os autores, fomentaram a construção da Educação Geográfica nas escolas estavam relacionadas ao conceito de Lugar e ao estudo de Cidade. Em relação à cidade, foi possível entender que, não se trata apenas de espaço urbano, mas como o espaço de vida dos estudantes, afinal esse local onde se desenrola praticamente todas as pesquisas. Ou seja,

A capacidade de perceber como é o lugar, qual a sua conexão com o mundo, quais as possibilidades de fazer frente às injunções externas passa a ser fundamental para fazer as escolhas e definir as formas de ação e de organização e, em decorrência, também para compreender o mundo. (CALLAI, 2011, p. 17).

A partir disso, pressupõe-se que educar a partir da Geografia é discutir o cotidiano, as experiências, vivências, configurações, relações e contradições que se expressam das mais diversas formas, pelos mais variados sujeitos. Ao aproximar essa realidade do espaço escolar e refletir sobre as questões que interferem na vida das pessoas, incentivou-se o posicionamento frente às situações, o reconhecimento de responsabilidades e o poder de fala dos envolvidos.

Em relação à metodologia, houve quase uma unanimidade entre os trabalhos pela abordagem qualitativa. Souza (2019, p. 24) justificou essa escolha apontando que “situa o observador, no caso, a pesquisadora, no ambiente dos sujeitos”. Vale (2014) trabalhou com a abordagem quantitativa e qualitativa, porém, indicou que a geração de dados quantificáveis não invalida uma análise qualitativa, pois esta permite compreender de forma integral o espaço analisado nas imagens geradas através do sensoriamento remoto.

Dentro dessa abordagem há um conjunto de metodologias que podem ser utilizadas,

dependendo dos objetivos do pesquisador. Consta ainda a alternativa de combinar metodologias, a fim de construir uma forma desenvolver seu estudo de forma mais produtiva ou ainda, não tipificá-lo, como colocou André (2019).

Quantitativamente, dos trabalhos analisados, 05 são Estudos de Caso, 04 são Pesquisa-Ação, 03 são Pesquisa Participante, 03 são Observação Participante e 03 foram classificados por seus autores como Pesquisa de Campo. Dos demais trabalhos, 08 não estavam identificados na escrita sua tipologia e Pesquisa Intervenção, Etnografia Colaborativa e Paradigma Indiciário tiveram uma pesquisa cada. E alguns autores também combinaram dois tipos, para melhor atender suas necessidades, como Pesquisa Ação e Estudo de Caso, Pesquisa ação e Etnográfica, Pesquisa de Campo e Grupo Focal, Pesquisa Ação e Grupo Focal, Estudo de Caso e Pesquisa Etnográfica e Pesquisa Participante e Estudo do Meio.

O Estudo de Caso pesquisa sobre uma situação particular sendo utilizada como parâmetro de avaliação da validade da situação, por exemplo, Lopes (2015, p. 83), em seu estudo coloca que “através [da utilização] do mapa conceitual [...], percebemos a aplicação do método de estudo de caso e observamos as etapas, de forma cronológica e organizada, que retrata o caminho percorrido dessa pesquisa.”. Nesse sentido Barbosa (2017, p. 26) destaca que a escolha desse tipo de estudo “surgiu do desejo de compreender fenômenos sociais complexos, de onde a pesquisadora focou em um caso, buscando abstrair, a partir do particular pontual, uma realidade geral”.

Nos escritos de Oliveira (2017, p. 17), a definição do tipo de metodologia foi realizada “considerando os objetivos desta pesquisa, a mesma foi norteadada pelo método pesquisa-ação, já que contou com a participação dos envolvidos na construção do resultado”. No trabalho de Andrade (2015, p. 26) ela apresentou uma característica importante na definição dizendo que “deve-se considerar fundamental o diálogo construtivo entre pesquisador e pesquisados. A partir desse entendimento, com a intenção de realizar uma investigação para além do visível, do aparente das práxis, é que se elegeu a pesquisa-ação [...] para a realização desta pesquisa.”. Isso permite entender que cada pesquisador se apropria da metodologia conforme ela atende as suas proposições e encaminhamentos, utilizando isso como justificativa.

A Pesquisa Participante nas palavras de Silva (2020, p. 65) se identifica quando “o investigador compartilha das vivências dos sujeitos que estão sendo pesquisados [...] de forma permanente e sistemática. [...] acompanhando as suas ações, observando e registrando descritivamente os elementos observados, análises e manifestações nas situações vividas.”. Em consonância com Silva (2020):

Na pesquisa participante, o pesquisador se envolve, mergulha em sua proposta investigativa, mas ao mesmo tempo, se limita a não interferir ou colocar suas impressões e desejos acima dos interesses, dos pensamentos e impressões dos sujeitos na ação. O pesquisador se torna integrante, aprendiz e parte da pesquisa, pois nela cresce, desvela, participa e compartilha através de comunicação direta, questões simples e complexas do caminhar da pesquisa, ao passo que vai tecendo seu olhar e, conseqüentemente, seus escritos, transformado e composto de outras opiniões, partilhadas com os partícipes da investigação. (MOREIRA, 2015, p. 26-27).

Outro tipo adotado pelos autores foi a Observação Participante que Almeida (2015, p. 78) diz que: “possibilita a investigação de contextos particulares, desvendando situações cotidianas em virtude da abertura e da flexibilidade da pesquisa, além do aprofundamento das questões referentes à investigação em processo.”. Seu maior destaque está na possibilidade de atuação do pesquisador, que não age como espectador, ela “permite ao professor/pesquisador, inserido no contexto da escola, perceber e agir nas apropriações reais e potenciais que acontecem de baixo para cima, a partir dos sujeitos individuais que vivenciam rotineiramente a instituição.” (TOLEDO, 2018, p. 71-72).

Nenhum dos autores que desenvolveu uma pesquisa de campo a justificou em seus escritos, provavelmente porque a atividade é tão inerente à Geografia, tão comum a visita *in loco* para compreender as relações e associações que parece ser parte intrínseca da própria ciência.

A autora que realizou uma pesquisa-intervenção caracterizou-a da seguinte forma: “são chamadas de intervenções, pois a pesquisa fez parte do meu roteiro de aula, do meu planejamento em sala, pois percebi nos estudantes uma nostalgia quando me contavam de suas aventuras pela cidade, ou contavam as histórias de suas vivências nas ruas [...]” (CORREA, 2019, p. 49). Então, no decorrer de suas aulas, trazia propostas para serem investigadas pelos estudantes.

Ao utilizar a pesquisa etnográfica colaborativa, Pereira (2017, p. 22) disse entender que é um tipo de metodologia da Antropologia que está entrando na área da educação aos poucos. Ela permite “a multiplicidade de instrumentos [...] para interpretar a cultura escolar. Compreendendo a escola como o lócus de coletividade, de diversidade de comportamentos e atitudes, [...], buscando conhecer seus sujeitos, suas ações e as possibilidades de intervenção social.”. Nesse sentido, amplia as possibilidades de análises.

Seguindo com a utilização de metodologias comuns em outras áreas, uma autora fez uso do paradigma indiciário. Segundo Hagat (2016, p. 50-51): “é um instrumento de trabalho, uma maneira de analisar um documento, uma foto, um filme, um movimento social, um fato etc.”. Mas não só isso, mesmo que possa “privilegiar o singular, não abandona a ideia de

totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos e não o indício no seu significado como conhecimento isolado.”. O uso na pesquisa da autora possibilitou uma análise mais rica dos materiais e trouxe uma característica única ao material.

Alguns autores fizeram a união de metodologias para melhor alcançar seus objetivos. Considerando essa realidade e o que já foi apresentado, foram destacados, daqui para frente, somente as combinações feitas com metodologias ainda não debatidas aqui, como é o caso da pesquisa de campo e grupo focal, pesquisa ação e grupo focal e pesquisa participante e estudo do meio.

Ao unir a pesquisa de campo e o grupo focal, Almeida (2014, p. 10) teve como objetivo se utilizar de informações recolhidas nos locais de pesquisa e também compreender as relações que um grupo pessoas com o seu objeto de estudo. Segundo ele o grupo focal é para “uma troca de saberes e experiência, [com pessoas que] dialogam e debatem entre si sobre um determinado tema, objetivando uma coleta de dados. ”. Ao fazer isso dentro da escola, ele trouxe sua pesquisa para um ambiente de educação formal e deixou sua pesquisa mais rica em informações.

A união entre pesquisa ação e grupo focal foi realizada por Freitas (2017, p. 47), entendendo que: “A realização dos grupos focais tem fundamento com as dimensões da pesquisa-ação, uma vez que permite que todos se expressem abertamente, impedindo uma visão romantizada da realidade por parte do pesquisador.”. Nesse sentido, acredita-se que a produção de dados seja mais real e coerente para análise.

Por fim, o último trabalho a ser apresentado uniu a pesquisa participante e o estudo do meio. Corrêa (2020, p. 22), escolheu escrever nessa perspectiva metodológica por entender que a: “configuração da pesquisa-ação com crianças realiza, ao longo de seu processo de elaboração, um estudo do meio como metodologia correspondente ao contexto dos anos iniciais da escolarização. [...] por estar diante de possibilidades de ação junto às/aos protagonistas da comunidade escolar.”.

A apresentação das metodologias contribuiu para compreender como as pesquisas se orientaram em suas realizações. O processo de escolha envolveu um conhecimento aprofundado dos objetivos e vem agregar no processo de pesquisar.

O caráter metodológico centrou-se na interação entre os sujeitos e o pesquisador, pois os autores procuravam desenvolver trabalhos cuja característica principal se dava através dessas relações. Também é perceptível que os educandos foram convidados a se envolver nas atividades, que assumiam certo protagonismo potencializando seus momentos ativos. As práticas que levavam a educação geográfica incentivavam à participação dos estudantes e foi

através dessa perspectiva que ela se concretiza.

Esse texto apresentou a sistematização entre as bases teóricas e a metodologia das dissertações e teses relacionadas à Educação Geográfica encontradas em duas plataformas digitais de pesquisa: a CTD – Capes e a BDTD. Através desse levantamento, evidenciou-se o caráter da pesquisa brasileira nesse assunto, considerando que a base teórica foi centrada em três autoras que discutem com propriedade tanto o conceito quanto as experiências já realizadas: Callai (2011), Cavalcanti (2002; 2010) e Castellar (2005).

De diferentes formas e nos mais variados assuntos, a dimensão humana se fez presente, e a interação entre pesquisador e pesquisados, foi parte importante dos estudos. A compilação dessas informações permitiu perceber que as práticas de Educação Geográfica se consolidam em momentos e realidades diversas, pelo Brasil, mas não distantes.

2.2 O PROTAGONISMO JUVENIL

Pesquisar o tema protagonismo juvenil nas plataformas digitais escolhidas se tornou um desafio. De acordo com as classificações e registros que são realizados, há certa disparidade de resultados que atrapalham e dificultam a pesquisa. A expressão também não é muito difundida e tornou-se mais evidente após o período de ocupação das escolas realizado por estudantes em 2016, que lutavam contra o desmonte da educação pública no Brasil.

Nesse sentido, encontrar metodologias de trabalho na escola que coloquem os educandos como protagonistas de seu aprendizado pode estar mascarado por outras denominações ou não estar sendo feito. A própria perseguição vivida atualmente pela escola, através de projetos como o “Escola sem Partido”⁴, contribui para a diminuição de metodologias que permitem mais liberdade de pensar e discutir.

Tentando encontrar essas propostas, no dia 05 de agosto de 2021, iniciou-se a pesquisa nos bancos de teses e dissertações da Capes e da BDTD. Ao pesquisar os descritores Geografia e Protagonismo na BDTD encontraram-se 341 resultados. Para refinar a pesquisa, utilizaram-se os descritores “Geografia” e “Protagonismo Juvenil”, obtendo 12 resultados. Ao refinar pelo período, 2011-2020, encontraram-se 10.

⁴ “[...] visa estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, para se “evitar” uma possível doutrinação ideológica e política. A ideia do programa existe desde 2004 e foi criado pela sociedade civil organizada, que tem como proposta colocar um cartaz na parede de toda sala de aula, deixando claro quais os deveres do professor.” Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>.

Nesse dia a plataforma CTD – CAPES estava bastante oscilante, ora não aparecia nenhum resultado ora apareciam diferentes quantidades ou mostrava erro. Após diversas tentativas, utilizando as palavras-chave “Geografia AND Protagonismo” apareceram 100 trabalhos. Ao trocar pelo termo “Protagonismo Juvenil”, 84 trabalhos restaram. Selecionando o período, filtrou para 67 pesquisas. Por ser o número que mais se repetiu nas constantes tentativas de pesquisa, optou-se por utilizar esse dado. A Tabela 2 apresenta os resultados finais obtidos.

Tabela 2 – Quantidade de trabalhos encontrados na pesquisa no dia 05/08/2021

Descritores utilizados	CTD CAPES	BDTD
Sem descritor	1.284.114	702.790
Geografia	21.029	26.792
Geografia e Protagonismo	100	341
Geografia e Protagonismo Juvenil	84	12
Geografia e Protagonismo Juvenil 2011-2020	67	10

Fonte: Carvalho (2021).

A partir dessa primeira sistematização, foi o momento de começar as leituras dos títulos e resumos, quando necessário, para manter ou retirar a pesquisa da lista. Nesse primeiro momento, percebeu-se que outras áreas, inclusive fora da educação, tem se preocupado em investigar as potencialidades do protagonismo, de compreender as suas relações e estudar como se manifesta entre a juventude esse protagonismo.

Dos 67 resultados encontrados na CTD – Capes, apenas 03 estavam relacionados a atividades escolares. Na BTDT não foi diferente, dos 10 trabalhos apenas 04 estão de acordo com os objetivos desse Estado da Arte. E um deles aparece nas duas listas, portanto, são 06 as pesquisas analisadas sobre o assunto. Em aspectos gerais, os estudos são oriundos de instituições públicas, somente 01 é de privada, das regiões Sul e Sudeste do Brasil em sua maioria. Entre os materiais, 02 são teses de doutorado e as demais dissertações, realizadas em maior parte a partir de 2017 (quadro 4).

Quadro 4 – Materiais encontrados na pesquisa e sistematizados sobre protagonismo Juvenil (05/08/2021)

N	ANO	TÍTULO	AUTOR	INST.	TIPO
1	2010	O IFRR/Campus Novo Paraíso: da educação agrícola para a educação do campo, uma proposta em construção.	Adeline Araújo Cordeiro	UFRRJ	MESTR

2	2016	Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora (MG).	Bruno Muniz Figueiredo Costa	USP	DOUT
3	2017	Juventudes e Movimento de Ocupação das Escolas: caminhos para o ensino de geografia.	Alcineia de Souza Silva	UNB	MESTR
4	2017	O Protagonismo do Jovem na Relação com Conhecimento Geográfico: possibilidades e limitações no uso das tecnologias digitais nas aulas.	Ana Maria de Oliveira Pereira	FEEVALE	DOUT
5	2017	A linguagem audiovisual como Metodologia para Ensino da Geografia Escolar: o cotidiano urbano pelas lentes dos alunos.	João Paulo Lucena de Medeiros	UFRN	MESTR
6	2019	Práticas Sócio-espaciais: protagonismo juvenil e participação democrática no Movimento de Ocupação das escolas estaduais de Rio Grande/RS.	Diego Noda dos Santos	UFPEL	MESTR

Fonte: Carvalho (2021).

Para conhecer melhor como o protagonismo foi trabalhado, segue uma breve descrição de cada pesquisa, identificada pelo sobrenome do autor.

- **Cordeiro (2010)**: a autora apresentou os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), como protagonistas dentro do espaço de educação formal, inquiridos frente às suas escolhas, perspectivas futuras, possibilidades atuais e outras variáveis. A partir disso, elaborou uma proposta de melhorias para o espaço escolar, considerando ponto de vista dos educandos.

- **Costa (2016)**: o autor pesquisou a Geografia presente no 1º ano do Ensino Fundamental, a partir dos estudantes de duas escolas de Juiz de Fora (MG), do ponto de vista da Geografia da Infância, trazendo os diálogos das crianças com adultos, para identificar a perspectiva de protagonismo juvenil em desenvolvimento.

- **Silva (2017)**: a dissertação elaborada abordou os movimentos de ocupação realizados por estudantes em 2016, estudando o caso de uma escola de Formosa (GO), para relacionar as questões que envolveram o início e o desenvolvimento do movimento às práticas educativas em Geografia.

- **Pereira (2017)**: a autora realizou a pesquisa em 03 escolas públicas do RS, utilizando tecnologias digitais e avaliando o potencial delas em relação ao ensino e de que forma podem promover o protagonismo dos estudantes envolvidos. Discutiu, em sua tese, as possibilidades

a tecnologias digitais da informação e comunicação na aprendizagem e como proposta de ensino em Geografia, observando a relação dos estudantes e dos professores o meio tecnológico.

- **Medeiros (2017)**: a proposição de construção de minidocumentários em uma escola de Caicó – Rio Grande do Norte (RN) foi o tema dessa dissertação que buscou compreender como a linguagem audiovisual pode ser uma metodologia importante para o ensino de Geografia e o estudo da cidade, a partir do olhar de seus estudantes.

- **Santos (2019)**: o autor analisou os movimentos de ocupação que aconteceram em 2016, fazendo um recorde espacial em Rio Grande (RS) procurando compreender como se deu todo o processo através de entrevistas com os participantes. A partir disso, relacionou o movimento com conceitos geográficos importantes e avaliou que aprendizados ficaram após o encerramento.

A partir dessas sínteses percebeu-se que o protagonismo juvenil presente nas pesquisas esteve relacionado a diferentes frentes (quadro 5). Para Santos (2019), o protagonismo se enlaça com a formação cidadã de Paulo Freire, por se tratar de uma forma de construir o conhecimento a partir de experiências, de forma crítica. Já Cordeiro (2010) entendeu o protagonismo como uma forma de participação social, de promover mudanças e da aprendizagem para falar e se posicionar.

Quadro 5 – Base teórica e metodologia das dissertações e teses pesquisadas sobre Protagonismo Juvenil

N	AUTOR	BASE TEÓRICA	METODOLOGIA
1	Adeline Araújo Cordeiro	Costa (2001) conceituação	Não identificou
2	Bruno Muniz Figueiredo Costa	Não discutiu o protagonismo.	Pesquisa etnográfica
3	Alcineia de Souza Silva	Dayrell (2003), Dayrell e Carrano (2014) e Viana (2015)	Pesquisa de campo
4	Ana Maria de Oliveira Pereira	Costa (2000, 2006); Freire, (2011); Kuenzer (2016);	Estudo de caso
5	João Paulo Lucena de Medeiros	Não discutiu o protagonismo.	Observação participante
6	Diego Noda dos Santos	Souza (2006, 2017); Costa (2001); Freire (1996)	Não identificou

Fonte: Carvalho (2021).

Também foi possível perceber, em alguns casos, um protagonismo desenvolvido a partir da consciência, do aprendizado e no caminho da cidadania, como o caso da pesquisa de Silva (2017), o que se pode entender como um protagonismo mediado. Nesse caso a participação de educadores se faz obrigatória, para acompanhar o processo e estimular a reflexão a partir da realização (PEREIRA, 2017).

Em alguns casos os autores não fizeram discussão conceitual ou metodológica sobre o protagonismo (COSTA, 2016; MEDEIROS, 2017). Fizeram referência durante o texto, mas não desenvolveram um aparato teórico que embasasse o que determinam como protagonismo em suas pesquisas. Considerando as interpretações que o termo pode ter, esse tipo de indefinição pode comprometer o caráter crítico do material.

Como base teórica, o autor Antônio Carlos Gomes da Costa foi um dos autores mais citados, tanto na conceituação como para reflexão. Dois materiais seus são referenciados, o texto “Protagonismo juvenil: O que é e como praticá-lo” (2000) e a obra que escreveu junto com Maria Adenil Vieira “Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática” (2006).

A abordagem de todos os trabalhos é qualitativa. As metodologias apontadas nos trabalhos foram as que permitem maior independência dos sujeitos pesquisados. A escolha definiu pouca intervenção do pesquisador, que observa e interage de forma moderada apenas para coletar dados que servirão de referência para estudo posteriormente. É possível dizer que as escolhas são adequadas ao tema em questão, por proporcionarem mais autonomia no processo de aprender.

2.3 A FORMAÇÃO CIDADÃ

A Formação Cidadã é um dos objetivos mais importantes dentro do cenário educacional. Paulo Freire defendeu uma prática educativa em prol da cidadania, entendendo que: “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”, por isso, educar é um ato político (FREIRE, 2001a, p. 25).

Na Geografia esse compromisso está desde suas bases, uma vez que a interação com o meio depende significativamente da leitura do espaço. Nesse sentido, Santos apontou que: “A

cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter.”. (SANTOS, 2013, p. 82). Por isso, a escola precisa assumir sua responsabilidade social.

Com o propósito de investigar as pesquisas de pós-graduação que foram desenvolvidas no Brasil sobre a Formação Cidadã, considerando a proximidade com a ciência geográfica, foi que esse texto se construiu. Para isso, recorreu-se às plataformas digitais da CTD – Capes e BDTD e todo o processo que envolveu a seleção, para a construção do Estado da Arte.

Pesquisando na plataforma CTD – Capes, iniciou-se com o descritor “Geografia *AND* Formação Cidadã”, para demarcar que a procura envolveu a área da ciência geográfica e que a intenção é relacionar como essa formação acontece a partir dela. O resultado foram 3.949 trabalhos. Como o número é elevado, utilizou-se uma pesquisa derivada “Geografia *AND* Cidadania” chegando a um resultado de 592 estudos. Como ainda é um número elevado, combinou-se os três descritores, “Geografia *AND* Formação Cidadã *AND* Cidadania”, com o resultado de 34 trabalhos. Ao selecionar o período, 2011-2020, finalizou em 29.

Seguindo o mesmo processo na BDTD, fez-se uso das palavras-chave. O resultado para “Geografia e Formação Cidadã” foi de 70 trabalhos, enquanto “Geografia e Cidadania” encontrou 579. Ao juntar os três chegou-se a 25 trabalhos, delimitando o período, chegou-se a 23 trabalhos (tabela 3).

Tabela 3 – Número de trabalhos encontrados na pesquisa realizada dia 05/08/2021

Descritores utilizados	CTD CAPES	BDTD
Sem descritor	1.284.114	702.790
Geografia	21.029	26.792
Geografia e Formação Cidadã	3.949	70
Geografia e Cidadania	592	579
Geografia, Formação Cidadã e Cidadania	34	25
Geografia, Formação Cidadã e Cidadania – 2011-2020	29	23

Fonte: Carvalho (2021).

Com a primeira triagem realizada foi momento de iniciar a seleção a partir da leitura dos títulos e em alguns casos, dos resumos. Para esse momento se resgatava os objetivos, relacionados com a base teórica e as metodologias, lembrando que as pesquisas precisavam ter ligação com o ambiente escolar. Com isso em mente, restaram 08 trabalhos na CTD –

Capex e 10 na BDTD, sendo que 05 deles se repetem nas duas listas, portanto, 13 pesquisas serão estudadas mais a fundo.

Em aspectos gerais, a maioria dos materiais encontrados foram desenvolvidos em programas de pós-graduação públicos. Em relação às privadas, se destacam a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e a UNIJUI (RS) como protagonistas. Em relação ao tipo, uma é tese e as demais são dissertações de mestrado. Em relação às regiões do Brasil, o destaque ficou para o Sudeste, o Sul e o Centro-Oeste com 04 cada um. No Nordeste são apenas 02 trabalhos. Considerando os anos, se confirma também um maior número de trabalhos na segunda metade da década de 2000 (quadro 6).

Quadro 6 – Trabalhos sobre Formação Cidadã sistematizados por ano, autor título e universidade vinculada

N	ANO	TÍTULO	AUTOR	INST.	TIPO
1	2011	A Educação Geográfica como um Caminho para a Promoção de Sustentabilidades: resgatando valores socioambientais com o 6º ano do EF.	Lívia Iglesias de Andrade	PUC - RJ	MESTR
2	2011	Formação Cidadã, Juventude e Trabalho: a Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA	Reuvia de Oliveira Ribeiro	UFG	MESTR
3	2012	A Cidade, o Urbano e a Geografia Escolar: reflexões a partir de práticas pedagógicas no ensino fundamental de Florianópolis/SC	Santiago Alves Siqueira	UFSC	MESTR
4	2012	Trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas	Adriano Rodrigues de Souza de La Fuente	UFG	MESTR
5	2016	O Ensino de Geografia e do Urbano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: as possibilidades e uma formação cidadã para a conquista do direito à cidade.	Paula Dagnone Malavski	USP	DOCT
6	2016	Aprender a Geografia para Ler o Mundo: o olhar dos alunos sobre a cidade	Cristiane de Lurdes Xavier Hagat	UNIJUI	MESTR
7	2017	A Ecocidadania como Princípio Formativo e Propositivo: diálogos necessários para a construção de uma escola cidadã.	Lucas Antônio Viana Botelho	UFPE	MESTR
8	2017	Juventudes e Movimento de Ocupação das Escolas: caminhos e desafios para o ensino de Geografia.	Alcinéia de Souza da Silva	UNB	MESTR

9	2017	Acessibilidade Urbano Ensino de Geografia: formação de conceitos de alunos do Ensino Médio de Iporá	Edna Maria Ferreira de Almeida	UFG	MESTR
10	2017	Formação Cidadã e os Estudos do Território como Potencial Pedagógico no Ensino de Geografia	Tereza Helena Nunes Fonseca	UFRRJ	MESTR
11	2018	A Participação Popular na Elaboração do Plano Diretor Jovem Participativo de Londrina: uma experiência de cidadania	Elisabeth Aparecida Alves	UEL	MESTR
12	2018	Potencialidades do Conceito de Território e da Argumentação para a Formação Cidadã em Aulas de Geografia	Livia Reis Dantas De Souza	USP	MESTR
13	2019	Nós Propomos! Pato Branco com o ensino da geografia do lugar	Eliane Maria Rozin	UNIOESTE	MESTR

Fonte: Carvalho (2021).

Para conhecer mais sobre cada um dos materiais, segue um breve resumo. Importante colocar que alguns trabalhos se repetiam das pesquisas anteriores e foram identificados com a expressão “Vide descrição no subtítulo...”.

- **Andrade (2011)**: vide descrição no subtítulo 2.1 Educação Geográfica.

- **Ribeiro (2011)**: a autora buscou contextualizar o papel da Geografia para os estudantes da EJA, procurando entender de que forma ela auxiliava cotidianamente na vida desses estudantes. Iniciou discutindo a formação cidadã, a juventude e o trabalho, na perspectiva da educação geográfica e do contexto local, que é Goiânia. Passou a debater a relação entre o EJA e o mercado de trabalho, realizando um perfil dos estudantes matriculados nessa modalidade e tentou compreender o papel da escola nessa realidade.

- **Siqueira (2012)**: compreender como a Geografia contribuiu para a construção da cidadania em escolas da rede municipal de Florianópolis foi o objetivo dessa dissertação. Os conteúdos-chaves para esse estudo foram a cidade e o urbano e, a partir disso, debate a cidadania na perspectiva de Milton Santos, caracterizava seu espaço de pesquisa e os sujeitos que o compõe.

- **La Fuente (2012)**: o autor trazia em seu trabalho uma discussão sobre a escolarização dos deficientes auditivos e como os trabalhos de campo poderiam auxiliar os aprendizados desses educandos. Apresentava os diálogos realizados com os estudantes, professores e intérpretes.

- **Malavski (2016)**: a autora, em sua tese de doutorado, trouxe o estudo do direito à cidade sob a perspectiva do reconhecimento que estudantes do Ensino de Jovens e Adultos tem de sua cidadania. Trabalhou a revitalização da orla de Salvador (BA), trouxe a discussão do conceito

de Lugar como a proposta de compreender o espaço que lhes couberam, através de oficinas.

- **Hagat (2016)**: vide descrição no subtítulo 2.1 Educação Geográfica.

- **Botelho (2017)**: o autor buscou através da aproximação entre a Geografia e a Educação Ambiental debater a ecocidadania presente em ações escolares. Para isso discutiu-se a Geografia Socioambiental apoiando-se em uma educação ambiental crítica para chegar a ecocidadania. Apresentou também os desafios e possibilidades de promover a ecocidadania, a partir dos currículos escolares entrelaçando com os sujeitos da escola.

- **Silva (2017)**: a proposta executada pela autora tratou das ocupações ocorridas em 2016 na perspectiva da juventude empoderada pela cidadania. Nesse sentido, fez-se uma discussão teórica abrangente sobre juventude e sobre o papel da Geografia escolar, para relacionar o ensino da ciência geográfica com o despertar social dos jovens que foram lutar pelos seus direitos.

- **Almeida (2017)**: a autora trouxe em sua dissertação a preocupação com o ensino sobre a cidade voltada para as questões de acessibilidade, do ponto de vista de uma formação cidadã para os estudantes e um espaço inclusivo para todos. Abordou a Geografia Escolar, as políticas públicas brasileiras de mobilidade urbana e acessibilidade, culminando em como se constitui um cidadão e se faz uma cidade acessível.

- **Fonseca (2017)**: a construção do território como prática de cidadania foi o tema dessa pesquisa, que analisou o que chama de cidadania territorializada, por intermédio de discussões entre Geografia e Território, do papel dessa ciência e da compreensão do Espaço Geográfico como promotor de uma prática cidadã.

- **Alves (2018)**: esse trabalho partiu da análise do trabalho pedagógico que envolveu o conteúdo de planejamento urbano das escolas do município de Londrina, para verificar como a participação dos estudantes se efetivou e se as propostas que eles definiram faziam parte do Plano que virou lei. Para isso, discutiu-se educação cidadã e planejamento participativo, considerando uma formação que promovesse a formação cidadã e a análise do plano em si.

- **Souza (2018)**: a autora trabalhou a importância da argumentação e do conhecimento sobre o conceito de Território para desenvolver uma formação cidadã nos estudantes. Partiu da ideia de resolução dos problemas para debater questões da cidade, aproximando o conhecimento científico do cotidiano através do ensino de Geografia.

- **Rozin (2019)**: vide descrição no subtítulo 2.1 Educação Geográfica.

A primeira triagem foi um desafio, pois muitos dos trabalhos traziam em seus títulos referência a formação cidadã ou cidadania, porém, muitas vezes esse processo aconteceu de forma subjetiva, como **parte** dos resultados das ações, mas não foram debatidos de **forma**

central pelos autores.

Nesse sentido, para fins desse texto, esses trabalhos foram descartados uma vez que a intenção aqui foi enxergar objetivamente as bases teóricas e as metodologias que permitiram a efetivação da formação cidadã no espaço escolar (quadro 7).

Quadro 7 – Sistematização dos trabalhos sobre Formação Cidadã destacando base teórica e metodologias

N	AUTOR	BASE TEÓRICA	METODOLOGIA
1	Lívia Iglesias de Andrade	Discute a cidadania e a formação cidadã somente na perspectiva da educação geográfica.	Não identificou
2	Reuvia de Oliveira Ribeiro	Saviani (1986); Ribeiro (1999, 2001); Santos (2003, 2007); Nogueira e Carneiro (2009); Damiani (1999); Pais (2005); Ianni (2002);	Pesquisa de campo
3	Santiago Alves Siqueira	Santos (2007); Manzini e Covre (2006); Fernandes (2000); Cavalcanti (2008); Carlos (2008); Benevides (1991);	Não identificou
4	Adriano Rodrigues de Souza de La Fuente	Discute a cidadania e a formação cidadã somente na perspectiva da educação geográfica, usando apenas Silva (2010) para conceituar.	Estudo de Caso
5	Paula Dagnone Malavski	Carlos (1996); Freire; Cavalcanti (2008); Damiani (1999);	Observação participante
6	Cristiane de Lurdes Xavier Hagat	Discute a cidadania e a formação cidadã somente na perspectiva da educação geográfica.	Paradigma indiciário
7	Lucas Antônio Viana Botelho	Sherer (2008); Jacobi (2003); Loureiro (2003, 2008); Freire;	Não identificou
8	Alcinéia de Souza da Silva	Santos (2014); Dayrell e Carrano (2014); Cavalcanti (2012); Damiani (2015); Martija e Silva (2013); Carvalho Sobrinho (2016);	Observação não participante, grupos focais
9	Edna Maria Ferreira de Almeida	Cavalcanti (2002, 2008, 2012); Santos (2014); Damiani (2015);	Pesquisa-ação
10	Tereza Helena Nunes Fonseca Loureiro	Santos (2000, 2002, 2012); Dimenstein (1993); Arantes (2003); Damiani (2002); Gutiérrez (2010);	Pesquisa-ação participativa
11	Elisabeth Aparecida Alves	Santos (1993); Freire (2017); Cavalcanti (2008); Souza (2008);	Não identificou

12	Livia Reis Dantas De Souza	Tamayo (2012, 2015); Santos (2007, 2011); Tamayo e Mazo (2011);	Perspectiva interpretativa
13	Eliane Maria Rozin	Cavalcanti (2002, 2010); Santos (2008);	Estudo de caso

Fonte: Carvalho (2021).

As bases teóricas que mais se destacaram nas discussões das teses e dissertações em geral foram de importantes geógrafos do cenário brasileiro. Não se configurou uma surpresa essa situação, pois não há como pensar a Geografia separada da cidadania ou do ser cidadão. Ou seja, a Geografia tem como um dos seus pilares, a cidadania e um compromisso com a formação de cidadãos.

Também não é surpresa que o Milton Santos seja um dos autores que mais embasou os debates teóricos sobre o assunto. Seja para conceituação ou contextualização, Santos construiu com propriedade o diálogo, principalmente, mas não somente, em sua obra: “O Espaço do cidadão”, publicado pela primeira vez em 1987. Discutiu o papel do cidadão, da cidadania e de como isso se materializa no espaço.

Lana de Souza Cavalcanti também apareceu em quase metade dos materiais selecionados. Sua presença ora se dá pela Educação Geográfica, ora pelo estudo da cidade como potencialidade de formação cidadã. Por debater de forma coerente sobre esses dois temas, subsidiava a análise do espaço urbano como uma forma de produzir conhecimento que levava a construção da cidadania. As obras que mais se destacam são “Geografia, escola e construção de conhecimentos” (1998) e “Geografia Escolar e a Cidade” (2015).

Outra geógrafa que se destacou é Amélia Luisa Damiani que é especialista em Geografia Urbana e contribuiu com os autores e autoras destacando a questão do estudo da cidade para a formação cidadã. Seu texto mais utilizado é “A Geografia e a Construção da Cidadania”, presente na obra “A Geografia da Sala de Aula” de Ana Fani Carlos, publicado em 1999, justamente por trazer a relação entre a Geografia e a cidadania.

Também não há como falar sobre o tema e não referenciar Paulo Freire. Suas obras foram base para todos que atuam na educação, justamente por discutir a necessidade da criticidade na sala de aula. Nesse sentido, não há apenas uma obra que se destaque e que deva ser mencionada, há um conjunto de escritos que trouxeram um olhar humano para a educação no Brasil. Os livros *Pedagogia do Oprimido* (1967), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1997), seu último livro publicado em vida, bem como outras, estão nas bibliotecas de diferentes países do mundo.

Escritos de expoentes da Educação Geográfica também auxiliaram os autores nas

discussões. O processo educativo geográfico que tem como objetivo uma formação integral se encaminhou para uma formação cidadã dos indivíduos, uma formação para análise crítica, para “o pensar” e “o agir” de modo consciente pelos sujeitos, principalmente considerando seu espaço de vivência, seu lugar. A tríade Callai, Cavalcanti e Castellar, já citadas anteriormente, aparecem desenvolvendo a relação entre Geografia – Formação Cidadã e Cidadania.

O desenvolvimento de cada pesquisa necessitou da metodologia correta para alcançar os objetivos sem perder o rigor científico. Da mesma forma que a Educação Geográfica, a Formação Cidadã foi um pouco mais subjetiva e, portanto, foram nos resultados que se concretizaram. A pesquisa qualitativa que “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 269), por si só já traça um caminho cuja preocupação está na produção de informações a partir de procedimentos que levem em consideração reflexão e senso crítico.

Dentro das particularidades de cada trabalho foi sempre importante encontrar apoio metodológico para o desenvolvimento, pois ele permitiu segurança científica e garantiu que existisse um caminho delineando o início, meio e fim. Na ciência, isso determinou o rigor e trouxe confiabilidade ao processo desenvolvido.

Souza (2018, p. 15) trouxe em seu trabalho a utilização da perspectiva interpretativa, baseada na obra de Sacristan e Perés-Goméz⁵, “que consideraram que os fenômenos deveriam ser investigados *in loco*, na realidade em que foram produzidos, ou seja, na dinâmica da aula”, aproximando o investigador do contexto a ser investigado por vivenciar o processo. Os demais autores seguiram tipos de pesquisa que já foram caracterizados no início desse material.

Os tipos de metodologias utilizadas seguiram o mesmo critério observados nas pesquisas sobre Educação Geográfica: a interação entre pesquisador e sujeitos, o ambiente de estudo e a condução dos processos. A preocupação que moveu o desenvolvimento das pesquisas nesses dois temas foi uma formação integral, crítica e com consciência, portanto, envolveu olhares semelhantes no agir.

Em relação às informações produzidas sobre os três assuntos, tornou-se pertinente destacar que em nenhum momento eles foram estanques ou individuais. Os três se entrelaçaram de maneira contextualizada, através dos conteúdos, das metodologias, das práticas e das análises, encaminhando o processo de construção do conhecimento em direção

⁵ SACRISTÁN, J.G.; PERÉS-GOMÉZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

a educação para a cidadania. A proximidade entre ele não foi um acaso. Assim, as relações produzidas conectaram os conceitos e permitiram entender que juntos poderiam proporcionar uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos.

A construção do Estado da Arte trouxe para a discussão inicial os três temas destacando as metodologias e autores que permeiam os conceitos. Reconhecer e destacar essas informações abrem espaço para olhar nessa direção já embasados por autores que se fazem presentes em outros escritos. Assim, o caminho da escrita dessa dissertação inicia com bases teóricas reconhecidas e com a compreensão que são as metodologias participativas que se apresentam como incentivadoras de uma educação geográfica e cidadã. No próximo capítulo, a preocupa-se em descrever o Projeto Nós Propomos! contextualizando a trajetória e os princípios envolvidos na prática educativa.

3 OS CAMINHOS E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO GEOGRÁFICA

“Eu penso que o Projeto Nós Propomos! dá sentido a uma educação geográfica comprometida com a cidadania: que problemas locais existem na nossa comunidade, como os resolver? É uma mensagem simples, clara, pertinente seja numa escola da capital de uma metrópole, seja numa escola recuada de uma área rural, seja com meninos de 6 anos, seja com idosos, seja, naturalmente, com adolescentes. Por outro lado, tem-se a noção de que se está a fazer algo efetivamente útil: trabalhamos sobre problemas reais, fazemos propostas que têm para nós significado... E isso é muito importante.”
(CLAUDINO, 2021, p. 22)

O capítulo traz um conjunto de informações sobre o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação Geográfica, com o objetivo de contextualizar sua proposta e seu desenvolvimento, atendendo as necessidades da pesquisa no sentido de desvelar como surgiu e se consolidou. Além disso, destacam-se também algumas de suas contribuições para promover a Educação Geográfica e a Geografia nos países envolvidos.

O Nós Propomos! é um projeto com uma prática de trabalho que oferece muitas contribuições teóricas. Por isso a necessidade de apresentar o caminho trilhado. Sua trajetória em Portugal e demais países, contribuiu para uma formação em conhecimentos e pautada na criticidade e cidadania. Possibilitou rica contribuição para o desenvolvimento de uma educação geográfica propositiva e atenta a realidade vivida pela sociedade.

3.1 TRILHAS PERCORRIDAS PELO PROJETO NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO GEOGRÁFICA

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem acontece de diversas maneiras e em múltiplos ambientes, sejam eles formais ou não, a partir das interações. Na escola esse processo encontra um terreno fértil já que as práticas educacionais estão direcionadas a formação de um cidadão crítico e, esse ambiente, permite que os educandos se aventurem na

construção do saber, entre erros e acertos, experimentos e análises. Para Callai (2020, p. 60) “A escola é o lugar onde as aprendizagens formais devem ser desencadeadas e o professor tem a função de fazer com que o aluno tenha acesso ao conhecimento que a humanidade produziu”, assim, é uma ponte para entre saber científico e a sociedade, sem desconsiderar os saberes já adquiridos pelas suas experiências de vida.

As aulas de Geografia, então, se tornaram os momentos que os estudantes podem refletir sobre a trajetória humana, sobre suas escolhas, metamorfoses e sobre a capacidade de transformação do meio, de forma local e global. Nesses momentos, direcionam seus olhares para diversos conhecimentos e passam a perceber a influência que as ações da sociedade e em coletividade têm para modificar estruturas e comportamentos.

Nesse viés de olhares, interferências e análises críticas é que se inseriu o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, iniciado em Lisboa, Portugal, em 2011. Construído a partir da ideia da promoção do protagonismo dos estudantes frente aos problemas em suas realidades, se tornou referência para a construção de uma educação geográfica emancipatória e significativa nas escolas portuguesas por promover uma cidadania ativa. (OLIVEIRA E NUNES⁶, 2019)

A realização do projeto surgiu como proposta a ser desenvolvida nas aulas de Geografia, no último ano do ensino secundário de Portugal, colocando em prática um Estudo de Caso, metodologia prevista nos instrumentos oficiais de educação do país. A reforma educacional posta em prática em 2004/2005 trazia a possibilidade de realizar algo prático, que trouxesse para o cotidiano uma investigação local, porém a realidade em 2010/2011 não refletia a exigência. Nem mesmo os docentes envolvidos na criação da proposta curricular haviam a efetivado em seus locais de trabalho (CLAUDINO, 2021).

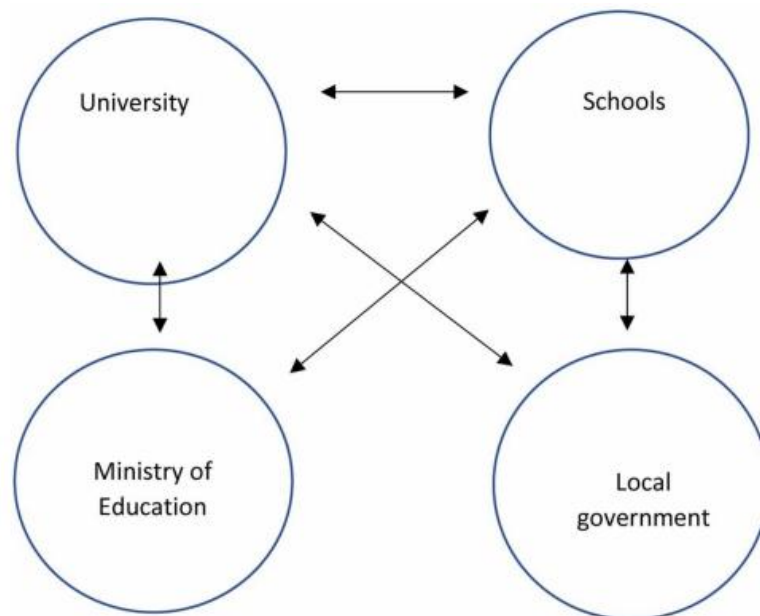
Foi através dos esforços do professor Sergio Claudino, docente no curso de Formação de Professores de Geografia da Universidade de Lisboa e membro do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), que algumas escolas da cidade de Lisboa passaram a desenvolver o Projeto Nós Propomos!. Metodologicamente, se organizou a partir de propostas e intervenções locais dos estudantes, ou seja, previu-se que os educandos pudessem analisar uma realidade que os permeasse “no sentido de colocar os alunos a identificar os problemas sociais e ambientais locais que lhes são mais significativos” (OLIVEIRA E NUNES, p. 95, 2019). Norteava-se a partir de do que Claudino chama de princípios pedagógico-didáticos, que são debatidos ao longo do texto. São eles:

⁶ Trata-se do professor Sérgio Claudino Loureiro Nunes, que na maioria das publicações ele assina apenas como Sérgio Claudino.

1. Cidadania territorial
2. Simplicidade metodológica
3. Flexibilidade
4. Investigação
5. Construtivismo
6. Diálogo/horizontalidade
7. Parcerias
8. Valorização de diferentes competências
9. Multidisciplinaridade. (CLAUDINO, 2018, p. 39-40).

A realização do Nós Propomos! em Portugal aconteceu com o envolvimento de parceiros e apoiadores. Essa rede expressa na Figura 2 possibilitou a realização e promoveu o caráter sério e comprometido do Projeto, agregando relevância não só para o desenvolvimento, mas também para a validade dos resultados para os estudantes e para a sociedade. Destacou-se que essa rede apresentava conexões horizontais entre os parceiros, com interações iguais, promovendo o diálogo entre os mesmos (CLAUDINO, 2019a).

Figura 2 – Relações entre os parceiros do Projeto Nós Propomos! em Portugal.



Fonte: Claudino (2019a).

Essas parcerias foram firmadas, inicialmente, entre o IGOT/UL e as escolas. Depois, as escolas passaram a ser um espaço também frequentado pelas autarquias Municipais, que acompanharam com interesse o trabalho desenvolvido pelo Projeto. Com a boa repercussão, o Ministério da Educação Português entrou para a parceria incentivando o desenvolvimento e permitindo a expansão como uma política pública do país. Havia possibilidades de empresas e outras instituições fazerem parte dessa rede, desde que sua inserção como parte do Projeto

traga uma contribuição válida (CLAUDINO, 2019a).

Para entender o funcionamento da proposta foi preciso compreender que a realização do trabalho era mediada pelos professores e que o protagonismo desse estudo estava a cargo dos educandos. Essa é a “espinha dorsal” que sustenta todo o Projeto, ou o que Claudino chamou de “princípios rígidos (o projeto partir dos alunos, a realização de trabalho de campo, a apresentação de propostas).”. (CLAUDINO, 2021, p. 19). Os objetivos do Projeto expressam:

- i) promover uma ativa cidadania territorial local, articulada com o restante das escalas, junto da comunidade escolar.
- ii) valorizar o Estudo de Caso como trabalho experimental sobre problemas da comunidade;
- iii) promover abordagens metodológicas inovadoras no âmbito d ensino de Geografia e de outras áreas de formação;
- iv) mobilizar professores e alunos para a utilização de tecnologias da informação, em âmbito de estudos práticos;
- v) aproximar o poder local das comunidades, através da participação dos jovens e das suas escolas;
- vi) contribuir para um desenvolvimento sustentável das localidades e dos municípios onde se desenvolve;
- vii) incentivar a atividade de investigação em Geografia;
- viii) fomentar redes de cooperação entre atores locais, como universidades, escolas, autarquias, associações locais e empresas. (IGOT/UL, p.01-02, 2020).

Com esse propósito, o incentivo a desenvolver um olhar mais crítico e humano se consolida nas aulas, quando são questionados sobre os problemas percebidos em suas comunidades, quando discutem as causas e consequências e, por fim, quando investigam de que forma podem mudar a realidade percebida. Estruturalmente o desenvolvimento do projeto segue algumas diretrizes a fim de alcançar os objetivos propostos. Para isso serve o regulamento, que é reestruturado ano a ano para contemplar possíveis melhorias e corrigir falhas que possam limitar ou atrapalhar o processo.

Em Portugal a participação de cada instituição de ensino se deu a partir de uma candidatura, realizada de forma virtual, no *Site* do IGOT/UL, no qual a equipe que desejava participar das atividades se comprometeu a estudar, analisar e incorporar em suas práticas a proposta do Projeto. No formulário de inscrição (Anexo A), foram solicitadas informações organizacionais, como nome da escola, região, município, nome do diretor, professores envolvidos bem como o número de alunos que foram envolvidos nas atividades. As fases pelas quais o Projeto se concretizava são:

- Reunião com os docentes envolvidos
- b) Assinatura de protocolos de cooperação

- c) A mobilização de professores e alunos
- d) Identificação dos problemas locais pelos alunos
- e) Formação de grupos de trabalho e definição do tema de projeto
- f) Sessão de trabalho da equipa de coordenação
- g) Sessões de trabalho sobre o Plano Diretor Municipal
- i) Realização de Trabalho de campo
- j) Elaboração das propostas pelos alunos
- k) Avaliação intermédia
- l) Participação em concursos de fotografia, vídeo, texto, desenho e spot publicitário
- m) Divulgação das propostas dos alunos
- n) Avaliação do Projeto (CLAUDINO e COSCURÃO, 2019/20, p. 10-13)

A partir daí, inicia-se o processo de instrução para desenvolvimento das atividades. Utilizaram-se as plataformas digitais como a página no *Facebook* (Anexo B), para apresentar ideias e acompanhar as ações realizadas em cada escola, sendo essa uma das formas mais acessíveis de difusão das atividades, pois a plataforma envolveu gestores e estudantes envolvidos no projeto. Os professores e demais responsáveis pelo Projeto, em sala de aula, apresentaram aos estudantes e sensibilizaram a todos para o engajamento e realização das tarefas, deixando claro que a proposta de estudo ficou sob responsabilidade dos grupos de alunos, organizados conforme suas afinidades (IGOT/UL, 2020).

Em Portugal, a inscrição realizada coloca o trabalho para concorrer com outros, com premiação para os finalistas. “Com os concursos, pretende-se valorizar diferentes competências dos alunos, da fotografia à escrita. Estes concursos, surgidos em 2014/15 [...], constituem já um importante património do projeto, que lhe confere um colorido particular” (CLAUDINO, 2021, p. 20). E todas as atividades desenvolvidas são publicadas na página da rede social, uma vez que aquele espaço é de promoção do Projeto.

Todo o processo de escolha surge a partir da interação entre os estudantes e o meio em que vivem. Quando foram desafiados a identificar problemas socioambientais que permeiavam seu cotidiano, eles precisam olhar para o ambiente de uma forma diferente. Precisavam enxergar os problemas e as potencialidades de cada espaço geográfico, fazendo uma leitura analítica da paisagem que, muitas vezes, lhes é corriqueira. Esse momento também foi uma forma de “impugnar las tradiciones escolares heredadas del siglo XIX y buscar alternativas teóricas que nos acerquen a los objetivos ciudadanos del siglo XXI (CLAUDINO, SOUTO E PALACIOS, 2018, p. 58).

Após a seleção de áreas de estudo, são realizadas visitas de campo, para reconhecer o espaço, analisar e avaliar os problemas ali existentes. Nesses momentos, os estudantes registram por meio de fotografias, observações e impressões o que os chama a atenção. Cada grupo tem autonomia para fazer percursos diferentes e estabelecidos por eles mesmos, e quantas vezes fossem necessários. Isso foi possível em Portugal pela característica segura que

o país detém (CLAUDINO, 2021).

Também é realizado, com a população residente no local, um questionário previamente elaborado em sala de aula, pelos estudantes, a fim de coletar e produzir informações mais detalhadas sobre o espaço geográfico de estudo e a população que vive no lugar bem como atores significativos para a pesquisa (OLIVEIRA; NUNES, 2019). Essa coleta de dados deve estar relacionada à investigação que estivessem realizando e se somar ao conjunto de informações que irão embasar a proposta de trabalho.

A partir disso, os estudantes debatem em grupo suas impressões e discutem na turma o que viram, analisam as diferentes situações e se envolvem com o problema da comunidade, na perspectiva de buscar soluções que resolvam o que foi identificado ou, pelo menos, mitigue. São estimulados a sempre estarem em contato com o Plano Diretor Municipal, para avaliar a possibilidade de realizar sua proposição. “Há aqui um misto de idealismo e realismo, ou seja, todos os projetos têm uma ideia de transformar o que está mal, então há um componente de idealismo, mas também tentamos que tenham os pés sempre na terra.”. (OLIVEIRA E NUNES, 2019, p. 95). A leitura do mundo se alia a leitura da palavra, como diz Freire (2001a), formando um conjunto, uma paisagem com os elementos encontrados e interpretados pelos estudantes.

Todo o processo exige protagonismo “Porque os alunos têm mesmo um papel decisivo no desenvolvimento do Projeto [...] que não só acolhe como estimula o protagonismo dos jovens estudantes.”. (OLIVEIRA E NUNES, 2019, p. 97-98). Estar à frente de uma pesquisa que envolve interações com o meio e com a sociedade gerou uma responsabilidade social. Colocou à juventude a possibilidade de mudança e certo dever de fazer acontecer, de cumprir aquilo que se propôs a realizar.

Após todo esse processo de conhecer, identificar, analisar e construir soluções é momento de socializar com o poder público, bem como com as empresas que se sentirem capazes de contribuir para a resolução das demandas levantadas. Essa etapa confirma a expressão Nós Propomos!, que dá nome ao Projeto, pois cabe aos estudantes apresentarem suas pesquisas e respostas às demandas identificadas durante a execução das atividades. E nesse momento, segundo Claudino, acontece uma das fases mais importantes do Projeto: o encontro entre os estudantes e o poder público (SEGUNDAS GEOGRÁFICAS, 2020)⁷.

O Projeto, nos anos seguintes, espalhou-se por outras escolas, atingindo outras regiões em Portugal. Segundo Claudino (2014) inicialmente, foram 09 escolas que se candidataram

⁷ A fala do prof. Sérgio Claudino está vinculada a uma palestra para o canal do *Youtube* Segundas Geográficas. A descrição completa encontra-se nas Referências Bibliográficas.

para realização do Nós Propomos! no ano letivo 2011-2012, em Lisboa; e em 2013-2014 já somavam 16 escolas. Já “nos anos de 2015/16, participaram cerca de 1.600 alunos e 100 professores de Geografia das escolas secundárias.” (MENDONÇA; CLAUDINO, 2016, p. 05). “O projeto contempla, para os anos de 2018/19, 58 escolas, para os anos de 2019/20: 61 escolas” (CARVALHO FILHO, 2020, p. 76). A Figura 3 traz uma sistematização das escolas participantes, por ano letivo, no país.

Figura 3 – Distribuição de escolas participantes por ano letivo – Portugal

Ano	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Nº	9	8	16	37	46	57	46

Fonte: Claudino (2018, p. 15).

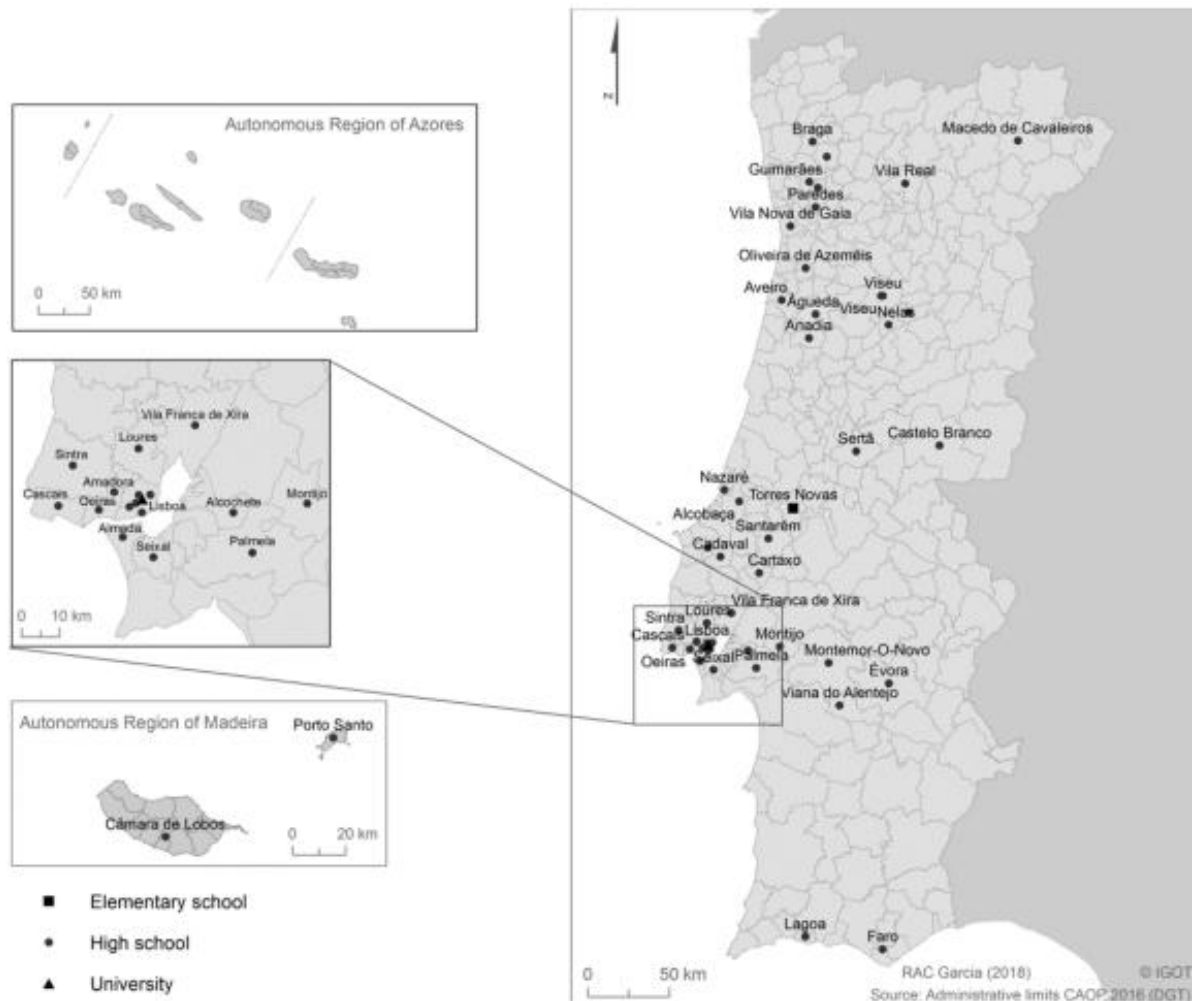
Em 2018/19 foi possível verificar espacialmente a expansão do Projeto (Figura 4), com a adesão nas Regiões Autônomas de Açores e Madeira. Para Claudino (2019a) é o caráter construtivista⁸ que faz a proposta se difundir entre escolas e professores, pois apresenta uma forma dinâmica, interativa e ativa de ensinar e aprender. Esse aumento de escolas consolidou o Nós Propomos! como um projeto educativo e certamente fortaleceu a Geografia presente nas escolas do país. A concretude do Projeto esteve tão forte que já incentiva a formação de outras redes:

Alguns municípios têm evidenciado um grande envolvimento no desenvolvimento do Projeto. Assim, em 17 de julho de 2019, numa parceria entre a Câmara Municipal de Cascais e o IGOT, foi criada a Rede Internacional de Municípios Nós Propomos!, materializando o referido envolvimento dos municípios no Projeto. (CLAUDINO, 2019b, p. 40).

Nesse sentido, pela estratégia dinâmica e propositiva de uma Educação Geográfica, não é surpresa que o Projeto Nós Propomos! tenha ultrapassado as fronteiras de Portugal. Pesquisadores de outros lugares, ao ter contato com a metodologia e com os resultados obtidos através das atividades, passam a se interessar em conhecer e, posteriormente, desenvolver a prática em seus países e instituições de trabalho. Assim iniciou-se a internacionalização do Projeto e se deu os primeiros passos para a construção de uma rede que conectou os países ibero-americanos através da Geografia, das escolas e universidades.

⁸ Claudino resumiu o caráter construtivista ao dizer “através da valorização dos interesses dos alunos” (2019a, p. 08).

Figura 4 – Escolas e universidades participantes em 2018/19, Portugal



Fonte: Claudino (2019).

A internacionalização do Projeto aconteceu, então, a partir de pesquisadores de universidades que passaram a fazer contato com o IGOT/UL para realizar convênios e levar para seus locais de trabalho a proposta do projeto Nós Propomos!. Houve a necessidade da participação de uma universidade, para viabilizar e apoiar professores e alunos no desenvolvimento. Foi através dela também que o convênio se estabeleceu, caracterizando essa relação como a tríade *pesquisa, extensão e ensino*, aproximando o ensino superior da educação básica.

O primeiro país em outro continente a receber o Projeto foi o Brasil através da Prof^ª. Dr^a Sandra Mendonça, do Colégio Aplicação da Universidade Federal de Sana Catarina (UFSC). A professora Sandra conhecia a proposta, pois acompanhou o desenvolvimento junto ao IGOT/UL em seus primeiros anos, no período que realizava seu estágio doutoral e, ao

retornar ao Brasil e a sua instituição de trabalho, se propôs a realizar as ações que envolviam o Projeto com os estudantes do Ensino Médio em 2014 (NÓS PROPOMOS..., 2020).

Em seguida, em 2014, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) também passou a desenvolver as ações com um foco um pouco diferente daquele realizado no Colégio Aplicação. O fio condutor na UFT foi o Prof. Dr. João Aparecido Bazolli, que entrou em contato com o projeto enquanto realizava seu pós-doutorado na Universidade de Lisboa. No entanto, nesse caso, na instituição, as ações entraram como parte da extensão universitária e contaram com a parceria do poder público estadual, atendendo as cidades de Palmas, Gurupi e Araguaína (TEIXEIRA, 2020).

Assim aconteceram as primeiras iniciativas em território brasileiro, em Florianópolis (SC) e no estado do Tocantins (TO). E, na sequência, outros países foram se inserindo no Nós Propomos! em suas realidades:

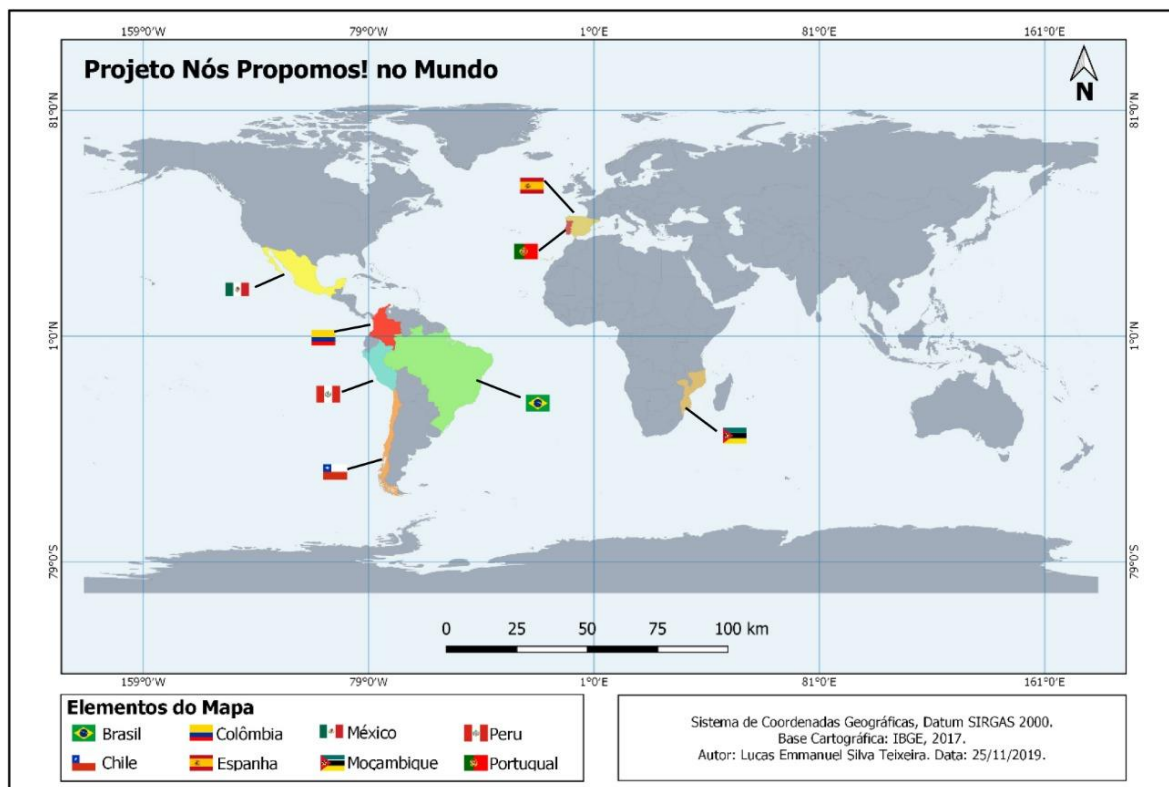
A divulgação no Facebook também desempenhou um papel importante para a sua divulgação. Do Brasil, o Projeto é levado para a Colômbia. Direta ou indiretamente, através da rede do GEOFORO – Foro Iberoamericano de Geografia, Educação e Sociedade, que integro desde a sua fundação, o projeto chega ao Perú, num contacto num congresso internacional difunde-se ao México. Desde 2016/17, através dos contactos já existentes e de um congresso, difunde-se por Espanha. Na realidade, também por incapacidade pessoal, o projeto não está ainda implementado no Chile e na Costa Rica, mas esperamos concretizá-lo em breve, também num contexto pós-Covid. Entretanto, o Projeto Nós Propomos! foi iniciado também em Moçambique, em 2017/18, onde foi implementado até 2019/20. (CLAUDINO, 2021, p. 21).

Cada país, com suas particularidades, foi implementando de acordo com suas possibilidades, sem deixar de considerar os aspectos organizacionais, pedagógicos e estruturais da proposta original. Nos países de língua espanhola o projeto se denomina *Nosotros Proponemos!*.

Em Moçambique, que segue o modelo português, também se aplica no secundário. [...]No Peru, o projeto tem estado muito associado ainda à ações universitárias, portanto com os próprios alunos da universidade. Na Colômbia, o projeto tem sido implementado em nível da formação de professores, ou seja, ainda não está consolidado a nível institucional, mas tem sido implementado com professores que estão em formação continuada e que trabalham sobre o meio local, na expectativa que depois trabalhem em suas escolas. Finalmente, no México, o projeto está sendo implementado na universidade, com os alunos que ingressam em unidades curriculares de formação de professores, desenvolvendo projetos muito interessantes. A implementação no México é muito recente, mas já sei que há um município que quis reunir-se com a universidade para implementar a proposta dos alunos. A Universidade Autônoma do México também está implementando o Projeto com alunos do ensino médio, cerca de 90 alunos do ensino médio. (OLIVEIRA e NUNES, 2019, p. 96-97).

Na Espanha, chegou através da associação entre o poder municipal de Ciudad Real e a Universidade de Castilla – La Mancha em 2016/2017. A partir daí, foi para “Valência, Ontinyent e Xàbia, onde se contou, tal como na *Ciudad Real*, com a participação de alunos da Educação Secundária e Primária e com o apoio do município” (SOUTO; CLAUDINO, 2019, p. 10). Porém, no país foi mais comum a realização das atividades no Ensino Fundamental II, justificado pela quase inexistência da Geografia no secundário (Ensino Médio). A aplicação de avaliações nacionais também distanciou essa possibilidade, pois os professores preferiram focar nos conhecimentos que são cobrados nos exames (OLIVEIRA e NUNES, 2019). A figura 5 apresenta a espacialização dos países participantes no mapa mundi.

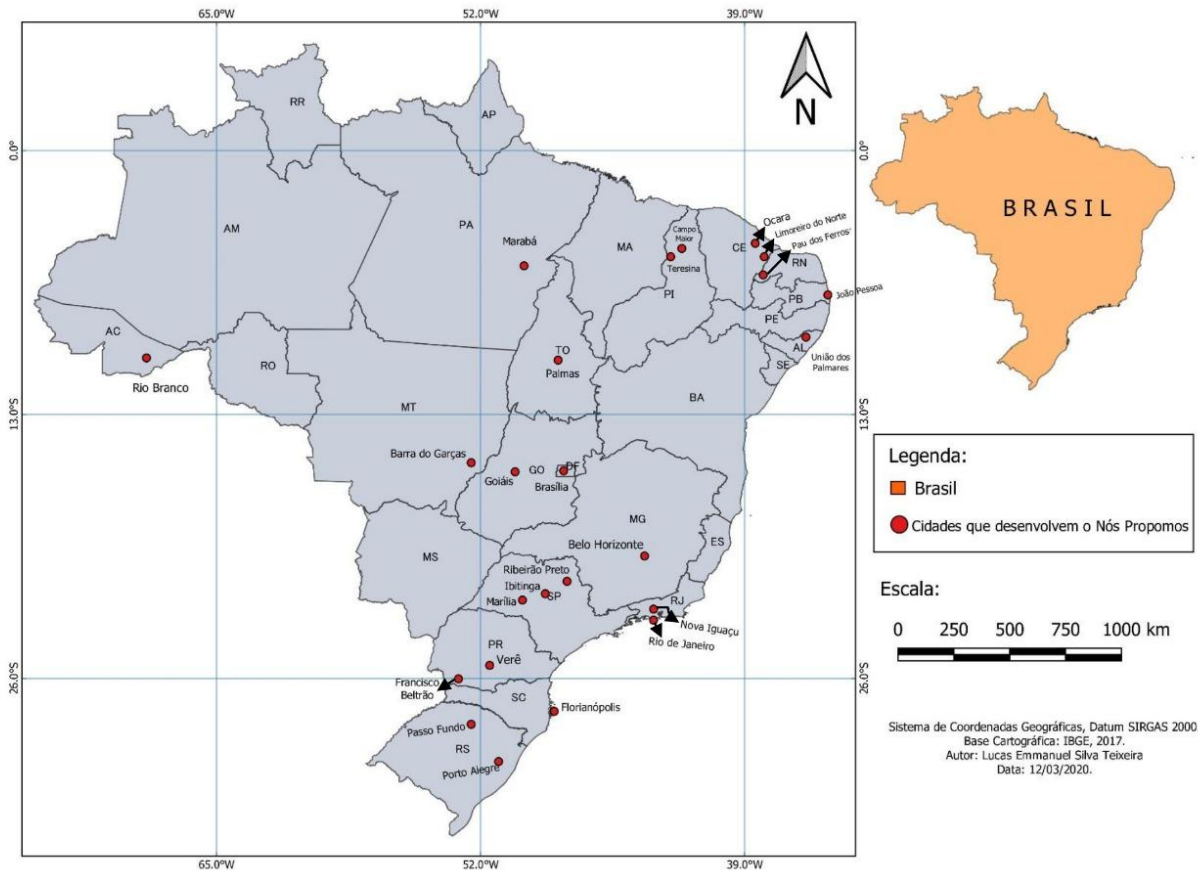
Figura 5 – Localização geográfica dos países participantes do Projeto Nós Propomos.



Fonte: Teixeira (2020, p. 61).

Já pontuou-se que o Brasil foi o primeiro país a receber o Nós Propomos! após sua internacionalização, com Santa Catarina e Tocantins como precursores. Com a disseminação e troca de ideias entre pesquisadores, outros passaram a se interessar pelo projeto, promovendo uma expansão considerável pelo território (Figura 6). Nesse sentido, a dissertação de Teixeira (2020) trouxe uma contribuição relevante com dados dessa expansão, até 2019, que permitiu delinear um perfil do Nós Propomos no país.

Figura 6 – Distribuição do Nós Propomos pelo Brasil até 2019



Fonte: Teixeira (2020, p. 63).

Na figura 6 é possível perceber que o Projeto se fez presente em mais da metade dos estados da federação (16 deles mais o Distrito Federal), em todas as 5 regiões brasileiras. As regiões Sul e Sudeste se destacam por agruparem a maior parte, enquanto na região Norte e Centro-Oeste as atividades estão em 3 cidades cada.

Na região Norte temos os estados do Acre, do Pará e do Tocantins; já na região Nordeste temos os estados de Alagoas, do Ceará, da Paraíba, do Piauí e do Rio Grande do Norte; agora na região Centro-Oeste temos o Distrito Federal, o estado de Goiás e Mato Grosso; na região Sudeste temos os estados de Minas Gerais, de São Paulo e do Rio de Janeiro; já no Sul do Brasil os três estados que compõem a região integram o projeto, os estados de Santa Catarina, do Paraná e do Rio Grande do Sul. (TEIXEIRA, 2020, p. 64)

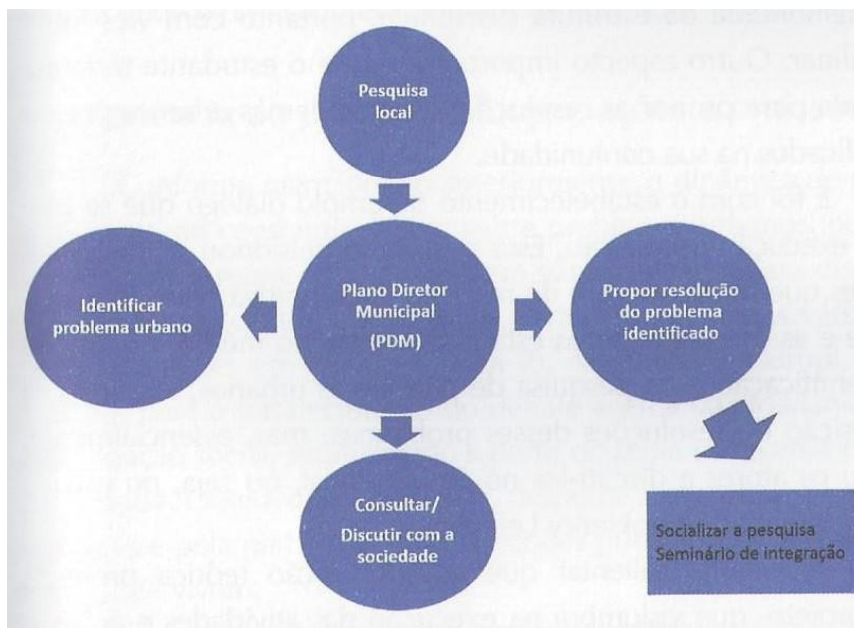
Considerando isso, nesse momento, apresenta-se um pouco sobre a organização do projeto em cada Estado, elencando as instituições e seus respectivos responsáveis. Iniciamos por Santa Catarina, no qual o Projeto funcionou no Colégio Aplicação de Florianópolis junto a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desde 2014. Eles já desenvolviam um estudo que envolvia os bairros da cidade, então a proposta foi de incorporar o Nós Propomos!,

assim firmando parceria com o IGOT/UL e enriquecendo o trabalho que já estava sendo proposto. Então, “em Florianópolis desenvolveram-se no CA/UFSC, com contatos realizados em mais três escolas estaduais, perfazendo um total de 300 estudantes e 10 professores, [...]. Portanto, uma escola federal e três estaduais.”. (MENDONÇA; CLAUDINO, 2016, p. 05).

A estrutura que envolve o trabalho de campo e o protagonismo juvenil são os únicos princípios imutáveis do projeto, ou seja, as outras etapas e ações poderiam ser adaptadas a cada realidade bem como outras propostas de atividades seriam incorporadas. Nesse sentido, no Colégio Aplicação, inseriu-se como atividade adicional um momento de pesquisa bibliográfica, que envolvesse o aprofundamento conceitual daquilo que seria estudado. Na atualidade, com a aposentadoria da prof. Sandra, quem esteve frente do projeto é o Prof. Me. Márcio Marchi (NÓS PROPOMOS..., 2020).

No Tocantins, com a parceria entre a Universidade Federal do Tocantins e o Governo Estadual, em 2015 “Foram realizados diversos encontros e promovidas atividades e ações temáticas para pensar e entender o projeto” (BAZOLLI, 2017, p. 15) e em 2016 foi o início das atividades, envolvendo cerca de “1600 estudantes e 50 professores” (MENDONÇA; CLAUDINO, 2016, p. 05). Bazzoli recriou o esquema metodológico adaptando a realidade da proposta desenvolvida ali (Figura 7)

Figura 7 – Esquema metodológico do Nós Propomos! no Tocantins



Fonte: Bazolli *et al.* (2017, p. 19).

O desenvolvimento das atividades, no caso da UFT, não teve proximidade apenas com

a área de Geografia, mas é interdisciplinar. E isso, certamente, agregou positivamente no desenvolvimento das atividades e nas aprendizagens. Inclusive, Bazolli destacou também o caráter rico da interação entre estudantes do Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação que se deu através de oficinas realizadas: “com o intuito de fortalecer teoricamente as propostas de resolução de problemas urbanos” (BAZOLLI, 2017, p. 21).

O caráter de extensão assumido pela proposta instituída pela UFT trouxe outras perspectivas de desenvolvimento do Nós Propomos!, ampliando o alcance do Projeto, que não fica centralizado no universo escolar, mas já inseriu o poder público como participante e atuante no processo, não expectador. Foi outra possibilidade de promover a educação crítica e cidadã, ressaltando os múltiplos olhares sobre o espaço vivido bem como aproximando segmentos educacionais em diferentes escalas e permitindo a interação com os atores públicos que representam os cidadãos nas estâncias políticas.

No estado do Pará foi desenvolvido pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), desde 2016, nas cidades de Santarém, Marabá e Bragança. Está sob coordenação do prof. Dr. Marcus Vinicius Mariano de Souza e com o apoio do Laboratório de Estudos Urbanos (LEURB) e desenvolveu-se em escolas de ensino fundamental (PAIXÃO, 2019).

No Piauí, começou em 2017 e a instituição de ensino responsável é a Universidade Federal do Piauí (UFPI), coordenado pelo prof. Dr. Raimundo Lenilde. Logo em seguida, a Universidade Federal de Brasília (UNB) iniciou também as atividades, através do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia (GEAF) com a coordenação da prof. Dra Cristina Maria Costa Leite. Também, em 2017, a Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto sob coordenação da prof. Dra. Andrea Coelho Lastoria e a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) em Marília, iniciaram atividades vinculadas ao Projeto (CARVALHO FILHO, 2020).

Em Brasília, Distrito Federal⁹, o projeto iniciou em 2017 e foi coordenado pela prof. Dra Cristina Maria Costa Leite. Os professores Dr. Alexsander Batista e Silva, Dra Lana de Souza Cavalcanti, Dra Cláudia do Carmo Rosa e Dra Rosana Alves Ribas Moragas foram responsáveis por coordenar, na Universidade Federal de Goiás (UFG), as ações. No mesmo ano, no estado de Alagoas coordenaram dois professores, a prof. Dra Maria Francineila

⁹ Os coordenadores que atuam nas universidades e institutos federais dos estados do Acre, Goiás, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul e Distrito Federal foram informados via *E-mail* pelo prof. Dr. Raimundo Lenilde, coordenador do Projeto Nós Propomos! no Brasil, no dia 08 de setembro de 2021. Já as informações sobre o ano de início das atividades de cada IES foi colhido na página do Projeto, na rede social *Facebook*.

Pinheiro dos Santos da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e o prof. Dr. José Lidemberg de Sousa Lopes da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

A prof. Dra Andrea Coelho Lastoria coordenou a atuação da Universidade de São Paulo (USP) na perspectiva do Nós Propomos!, nos municípios de Ribeirão Preto, Mococa, Ibitinga e Serrana, com o grupo de pesquisa ELO. Já em “Marília, por meio do Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e Ambientais (CPEA), sob coordenação da Professora Dr.^a Silvia A. S. Fernandes” (CARVALHO FILHO, 2020, p. 108-109).

No Rio Grande do Sul foi desenvolvido por uma instituição categorizada como comunitária¹⁰, a Universidade de Passo Fundo (UPF), como projeto de extensão no curso de Geografia sob coordenação dos professores Dr. Claudionei Lucimar Gengnagel e a Dra Luciane Rodrigues de Bitencourt, desde 2017. No Paraná, na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), a coordenação foi feita pela prof. Dra. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes. Já na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), quem coordenou os trabalhos foi a prof. Dra. Mafalda Nesi Francischett. As ações são realizadas no Estado desde 2017.

No Rio Grande do Norte, os professores Dr. Rosalvo Nobre Carneiro, Dr. Fábio Rodrigo, Dra. Flávia Spinelli Braga estão na coordenação e atuam na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, promovendo ações desde 2017. O Instituto Federal do Rio Grande do Norte também está presente, sob coordenação da prof. Dra Edseisy Silva Barbalho Tavares. A prof. Dra Regina Celly Nogueira da Silva atua como coordenadora do Projeto na Universidade Federal da Paraíba – UFPB e seus trabalhos iniciaram em 2018.

Tanto a Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ quanto a Universidade Rural (UFRRJ) são parceiras e atuantes no Projeto, essa última sob a coordenação do prof. Dr. Clezio dos Santos, com trabalhos iniciados em 2018. Na UERJ os trabalhos iniciaram em 2016, no Núcleo de Geotecnologias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LABGIS) com a coordenação do prof. Dr. Rui Alberto Azevedo dos Santos. Em Minas Gerais, a instituição responsável é a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Em 2019, a Universidade Federal do Ceará (UECE) iniciou as ações do Projeto, sob coordenação da prof. Dra. Maria Anezilany Gomes do Nascimento. No Acre, no Instituto Federal do Acre o prof. Dr. Cleilton Sampaio de Farias coordena as atividades, que iniciaram em 2019.

¹⁰ Segundo Venanzi e Sandano “As instituições comunitárias da educação superior são as que não têm finalidades lucrativas e reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional. São universidades criadas e mantidas pela sociedade civil [...] devem ser entendidas como fruto da aspiração de cidadãos” (2014, p. 141).

O envolvimento das instituições de ensino superior é pilar no Projeto e, muitas vezes, acontece através de grupos de pesquisa, o que enriquece a experiência tanto para a educação básica quanto para os acadêmicos. São oportunidades de aproximar os professores do ambiente de formação, os estudantes do espaço universitário e da produção de conhecimento e oportuniza ao ensino superior viver a experiência escolar. Também essa conexão com a universidade amplia o alcance das ações e promove possíveis intercâmbios com outras instituições, servindo como uma ponte de ligação, não apenas a nível local, mas em outras escalas. Ainda mais nesse caso, afinal o Nós propomos! no Brasil reúne 23 instituições de ensino superior (Figura 8).

Figura 8 – Instituições de ensino superior envolvidas no Nós Propomos!

REGIÃO	ESTADOS BRASILEIROS	INSTITUIÇÕES
Centro-Oeste	Distrito Federal	Universidade de Brasília (UNB)
	Goiás	Universidade Estadual de Goiás (UEG)
	Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
Norte	Acre	Instituto Federal do Acre (IFAC)
	Pará	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Nordeste	Alagoas	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
	Ceará	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
	Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
	Piauí	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
	Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Piauí (IFPI)
Sudeste	Minas Gerais	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
	São Paulo	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
		Universidade Estadual Paulista (UNESP)
	Rio de Janeiro	Universidade de São Paulo (USP)
Sul	Santa Catarina	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
	Paraná	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
		Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
	Rio Grande do Sul	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
		Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	
	Universidade de Passo Fundo (UPF)	

Fonte: Teixeira (2020, p. 64).

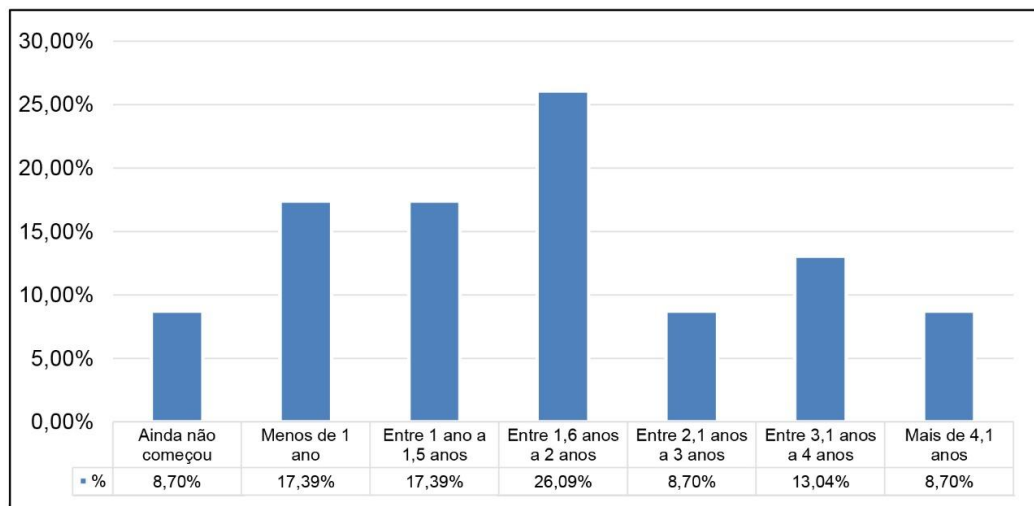
Entre as instituições apresentadas na Figura 8, a maioria é de natureza e classificadas como universidades; somente dois são Institutos Federais, localizados no Acre e no Piauí e uma universidade é privada, que fica no estado do Rio Grande do Sul. Apresenta-se, na sequência alguns grupos de pesquisa envolvidos no Projeto Nós Propomos!:

[...] Grupo de Pesquisa ELO/Grupo de Estudos da Localidade, em Ribeirão Preto/São Paulo; o Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de

Professores em Geografia da Universidade de Brasília (GEAF/UNB); o Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas/RETLEE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Francisco Beltrão; o Grupo de Pesquisa Cidade e Meio Ambiente/CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal do Tocantins, em Palmas; Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade da Universidade Federal de Goiás. (SOUTO; CLAUDINO, 2019, p. 10).

Percebeu-se que existe a mobilização de toda uma estrutura para que o Projeto se efetive de forma crítica, processual e significativa. Teixeira (2020) fez um levantamento da situação de tempo de implementação do projeto, considerando no Brasil as 23 instituições que possuem convênio com o IGOT/UL para desenvolver o Nós propomos!. Foi possível perceber, através dos dados apresentados na Figura 9 que a atuação do Projeto nas cidades brasileiras ainda é relativamente recente.

Figura 9 – Tempo de participação no Nós Propomos!



Fonte: Teixeira (2020, p. 65-66, Adaptado).

A maioria das ações que envolvem o Nós Propomos esteve em vigor entre “menos de 1 ano” até “2 anos”. Pôde-se dizer então, que todo o processo ainda estava em fase de adaptação, organização e consolidação. Também se percebeu que, entre as primeiras iniciativas e as mais recentes há um espaço considerável, ou seja, mesmo que as práticas estivessem acontecendo em território brasileiro, levaram um tempo expressivo para germinar em outros lugares.

Na sequência, o autor também investigou sobre o andamento das atividades. Nesse quesito, das 23 instituições, a maioria estava em funcionamento, produzindo informações e realizando ações propositivas em seus lugares de estudo. Apenas 13,04%, ou seja, 03 instituições estavam com seus trabalhos pausados e os motivos não foram declarados. Assim,

a partir de todo contexto apresentado, foi possível compreender o caráter ibero-americano que o Projeto incorporou. Uma rede de trabalho que une países falantes do português e do espanhol e, além disso, reuniu profissionais engajados com a educação geográfica e com a formação cidadã.

Com a compreensão do tamanho e da importância da rede formada por todos os participantes do Projeto Nós Propomos! se fez necessário encontros que pudessem reunir a todos, para discutir suas experiências, seus anseios e dificuldades, inclusive proporcionando apoio mútuo para seguir desenvolvendo as ações. Pequenos eventos aconteceram em escalas locais, desde os seminários de socialização dos resultados das ações como também formações entre professores a nível local, palestras ou formações, cada um com suas particularidades e ressaltando suas realizações.

Para destacar a dimensão do que estamos falando, apresentaram-se alguns eventos que proporcionaram o encontro em maior escala dos apoiadores e que contribuíram para que esse Projeto estivesse sempre em discussão e em crescimento. Em Portugal, os projetos realizados pelos estudantes foram apresentados em um Seminário Nacional (figura 10) e os melhores foram premiados. Já se tornou um evento incorporado ao calendário do país e reúne sempre representantes importantes das autarquias portuguesas (CLAUDINO, 2016).

Figura 10 – Cartaz de divulgação do Seminário Nacional do ano letivo 2020/2021



Fonte: Site da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP¹¹.

Em 2018, iniciou o I Seminário Municipal Internacional, que reuniu estudantes de

¹¹ Conteúdo disponível no endereço eletrônico <https://www.ffclrp.usp.br/eventos/integra.php?id=3303#prettyPhoto>. Acesso em 11 set 2021.

Portugal e Espanha para apresentar suas propostas aproximando os públicos dos dois países para que discutam e conheçam as realidades locais um do outro. É um evento itinerante, que já teve mais duas edições desde então, 2019 e 2020. A cada ano, mais municípios e escolas se fazem presentes e trocam experiências, caracterizando o fortalecimento do Projeto e a parceria entre os dois países (CARVALHO FILHO, 2020).

Também em 2018, no auge da expansão internacional do Projeto, organizou-se um evento para reunir toda a comunidade Nós Propomos! para “partilhar experiências, muito ricas e diversas, desenvolvidas nestes países, e de consolidar a rede daqueles que constroem o Projeto nas suas universidades, escolas e cidades” como também valorizar “a produção científica em torno do Projeto e uma rede de trabalho construída ao ritmo de sucessivas e localizadas adesões ao Projeto”. (CLAUDINO *et al*, 2019, p. 7). Esse evento foi nomeado I Congresso Ibero-americano Nós Propomos!: Geografia, Educação e Cidadania e ocorreu no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT/Lisboa entre os dias 07 e 12 de setembro (figura 11).

Figura 11 – Cartaz de divulgação do congresso



Fonte: Site da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP.

Uma segunda edição foi previamente marcada para acontecer em 2020, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), porém, em virtude da pandemia da *Covid-19*, precisou ser adiada. Como a realidade em 2021 também não foi promissora, o evento permaneceu sem data confirmada.

Porém, em *e-mail*¹² enviado pelo prof. Sérgio Claudino no início de setembro ele apresentou a confirmação da realização do II Congresso Ibero-americano Nós Propomos!: Geografia Educação e Cidadania que vai se realizar no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, de 31 de julho a 06 de agosto de 2022. A notícia trouxe esperança de encontros e partilhas presenciais novamente¹³.

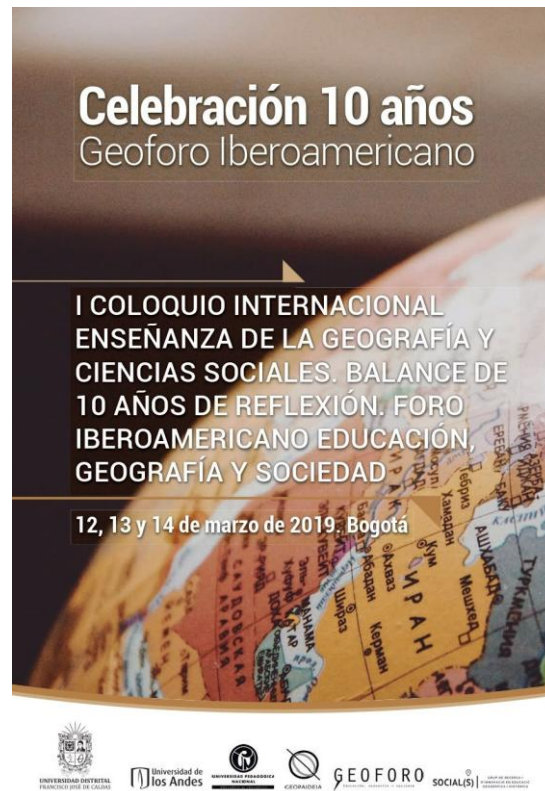
Durante o período mais crítico da pandemia, que no Brasil iniciou em março de 2020 e se vislumbra que vá até final de 2021, considerando o projeto de vacinação do Governo Federal, todos os eventos, atividades e ações ficaram em pausa ou ocorreram de forma *online*. Ainda que haja interação, não se equipara ao modelo presencial de troca de conhecimentos, por isso, a possibilidade de reviver momentos como os de 2018 e criar novas memórias e parcerias certamente anima a todos os envolvidos no Projeto, que tem em seu cerne o diálogo com a sociedade.

Na Colômbia, em 2019, na Universidade de *Los Andes*, em Bogotá, aconteceu o *Colóquio Internacional Enseñanza de la geografía y ciencias sociales: Balance de 10 años de reflexión Foro Iberoamericano Educación, Geografía y Sociedad* (Figura 12). A realização permitiu que “várias parcerias estabelecidas com universidades foram reforçadas e o projeto foi estendido para outras localidades colombianas” (CARVALHO FILHO; GOMES; LASTORIA, 2019, p. 45). O evento “destacou a importância da educação geográfica para a construção de uma cidadania ativa nos alunos e na população em diferentes localidades da ibero-américa.” (CARVALHO FILHO; GOMES; LASTORIA, 2019, p. 45). Nesse sentido o Nós Propomos contribui muito para efetivar a educação geográfica nas escolas, promovendo também um intercâmbio cultural.

¹² Correspondência eletrônica enviada no dia 01/09/2021 a todos os participantes e pesquisadores envolvidos com o Nós propomos.

¹³ Em *E-mail* enviado pelo prof. Sérgio Claudino a todos os envolvidos na data de 01/02/2022, foi informada a alteração de data e formato atendendo a realidade temporal vivida. Nas palavras dele: “*Depois de alguma ponderação e expectativa decorrente da pandemia, foi decidido realizar o II Congresso Ibero-americano Nós Propomos: Geografia, Educação e Cidadania de forma online, de 13 a 16 de julho de 2022, desde o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Junto envio o comunicado da organização do Congresso com informação sobre o mesmo.*”

Figura 12 – Cartaz de divulgação do I Colóquio.



Fonte: Rede social *Twitter* do *Grup d'investigació Social(s) uv*¹⁴

No 14º Encontro Nacional de Prática e Ensino de Geografia (ENPEG) realizado em 2019 na cidade de Campinas (SP), evento brasileiro muito importante da área de ensino da Geografia, o Nós Propomos teve um espaço de debate muito importante. Durante a realização do encontro aconteceu um fórum livre intitulado “O projeto Nós Propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica – práticas e pesquisas realizadas no Brasil”. Desse momento participaram 39 professores e pesquisadores que estão ligados ao Projeto e pessoas que se mostraram interessadas no tema. O evento:

[...] teve como objetivo: 1 -Promover a apresentação, diálogo e o compartilhamento de saberes com docentes e pesquisadores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes do projeto Nós Propomos! em algumas localidades do território brasileiro. 2 - Fortalecer a rede de pesquisas em formação de professores e educação Geográfica por meio do Projeto Nós Propomos! (CARVALHO FILHO, GOMES E LASTORIA, 2019, p. 46-48).

Esses espaços de discussão, inicialmente presenciais e por ora *Onlines*, se tornaram oportunidade de conexão entre os participantes, permitindo um contato direto e amplo na rede de conhecimento que o Nós Propomos! formou. Através dos eventos fez-se a disseminação

¹⁴ Disponível em <https://twitter.com/socialsuv/status/1105047461679243265>. Acesso em 15 de set 2021.

dos materiais produzidos, possibilitando uma aproximação dos canais de comunicação entre os diferentes espaços geográficos que foram agregados ao Projeto e permitindo um olhar detalhado sobre as realidades que permeiam a ibero-américa.

Os eventos também foram importantes espaços de socialização de publicações, que permitiram a geração de materiais científicos e aportes significativos para todos os interessados. A produção e a divulgação de artigos e trabalhos sobre o Projeto Nós Propomos! subsidiaram o planejamento das ações e atividades e serviram de bibliografia para a construção de outros. Com as escritas e publicações ampliaram-se ainda mais o alcance dos princípios que norteiam o Projeto, disseminando-o.

Como exemplos de materiais relevantes publicados, optou-se por indicar algumas publicações que trazem contribuições ímpares no contexto do Nós Propomos e que serviram de base para conhecimento do Projeto e escrita dessa dissertação. Cada material fez uma contribuição única, e há aqueles que se tornam base de referência e que devem ser mencionados pela qualidade e relevância dos conhecimentos que apresentam.

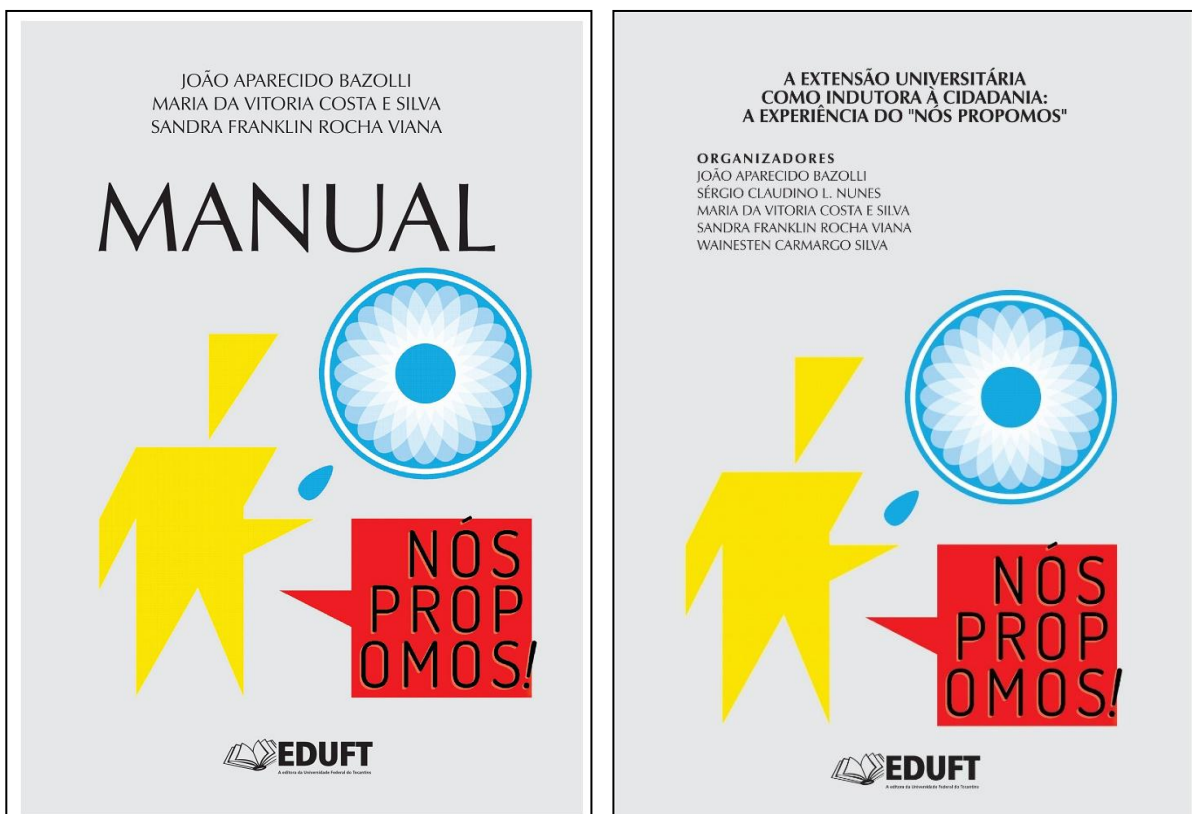
Cabe salientar que, dado o tempo de existência do Projeto (10 anos em Portugal e 7 anos no Brasil), o caráter de pesquisa, ensino e extensão e a atuação de muitos grupos de pesquisa de universidades, as publicações aparecem em maior número, principalmente a partir de 2017-2018. O prof. Sérgio Claudino, no entanto, publicou suas experiências com o Projeto desde o início, começando com as primeiras experiências e vai ampliando sua intervenção para discussões acerca da cidadania, da educação geográfica, das contribuições do projeto entre tantos outros temas. Certamente possuía uma das maiores bagagens para falar sobre o Nós Propomos, por isso, apareceu como autor e coautor em muitos trabalhos. Além de publicações, participou de palestras e debates que enriqueceram a experiência de fazer parte do Projeto.

A primeira a ser apresentada é o livro “Manual Nós Propomos!” (Figura 13), de autoria de João Aparecido Bazolli, Maria da Vitória Costa e Silva e Saran Franklin Rocha Viana, da UFT. Lançado em 2017, trazia como contribuição o histórico do Projeto Nós Propomos! com seus princípios, sua área de atuação, a dinâmica e os passos para o desenvolvimento. O Manual “que tem por finalidade, para além de relatar a origem, objetivos e metodologia, detalhar a forma de operacionalização do “Nós Propomos” mostrando os dez passos essenciais para o desenvolvimento das atividades e ações do Projeto” (BAZOLLI, COSTA E SILVA; VIANA, 2017, p. 06-07).

Esse material foi produzido como uma forma facilitar o acesso ao funcionamento do Projeto, na perspectiva de promover uma expansão das ações no Tocantins, através da UFT.

Possuía uma linguagem simples e de fácil assimilação, podendo ser utilizado de forma prática para a formação de professores, gestores e demais parceiros. No mesmo ano, João Aparecido Bazolli, Sérgio Claudino L. Nunes, Maria da Vitória Costa e Silva, Sandra Franklin Rocha Viana e Wainesten Camargo e Silva publicaram a obra “A Extensão Universitária como Indutora de Cidadania: a experiência do Nós Propomos” (Figura 14). Em seu interior trouxe as experiências desenvolvidas pelo Projeto, no viés da extensão universitária.

Figura 13 e 14 – Obras produzidas pela UFT sobre o Nós Propomos!.



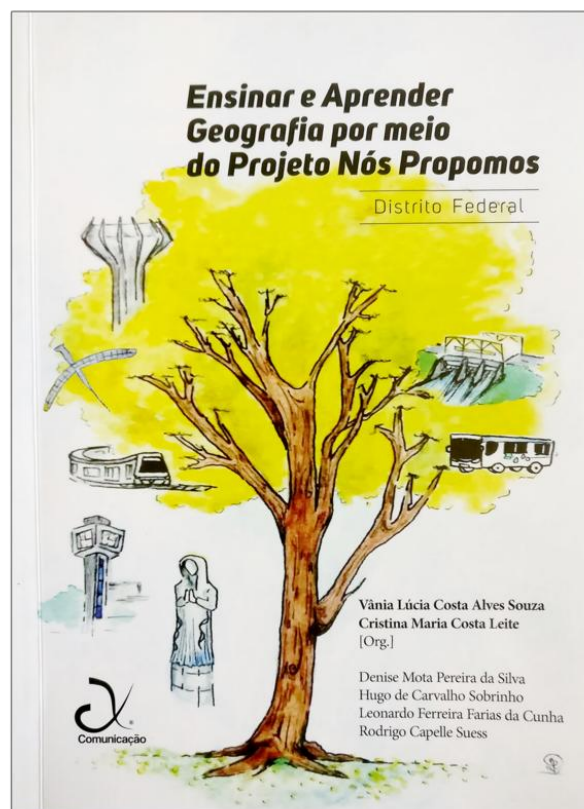
Fonte: Bazolli; Costa; Silva; Viana (2017); Bazolli *et al.* (2017).

Destaca-se na publicação (Figura 14) o capítulo 7: “Cidadania ativa: relatos e discussões sobre a participação social.”. Nesse espaço, os “estudantes universitários construía narrativas a partir do diálogo com estudantes de ensino médio, a fim de sedimentar a participação social como um elemento estruturante para o exercício do direito à cidade” (BAZOLLI *et al.*, 2017, p. 10). Através das experiências dos estudantes do ensino médio, os do ensino superior observavam e aprenderam e, posteriormente, refletiam e debatiam as contribuições que percebiam durante suas intervenções no meio.

Outra obra que apresentava as experiências vividas a partir das ações é a “Ensinar e Aprender por meio do Projeto Nós Propomos” no Distrito Federal (Figura 15), organizado

pela Prof. Dra. Vânia Lucia Costa Alves e prof. Dra. Cristina Maria Costa Leite. Os autores traziam seus relatos sobre a prática do Projeto, discutindo as potencialidades decorrentes dele para o ensino da Geografia, as possibilidades de aprendizagem a partir da cidade e estudos das realidades particulares que permeiam o cotidiano de Brasília. Essa publicação, diferentemente da escrita por Bazolli *et al.* (2017), trouxe proximidade com a ciência geográfica, considerando a realidade de uma sala de aula na visão de um professor de educação básica.

Figura 15 – Obra publicada das experiências no Distrito Federal.



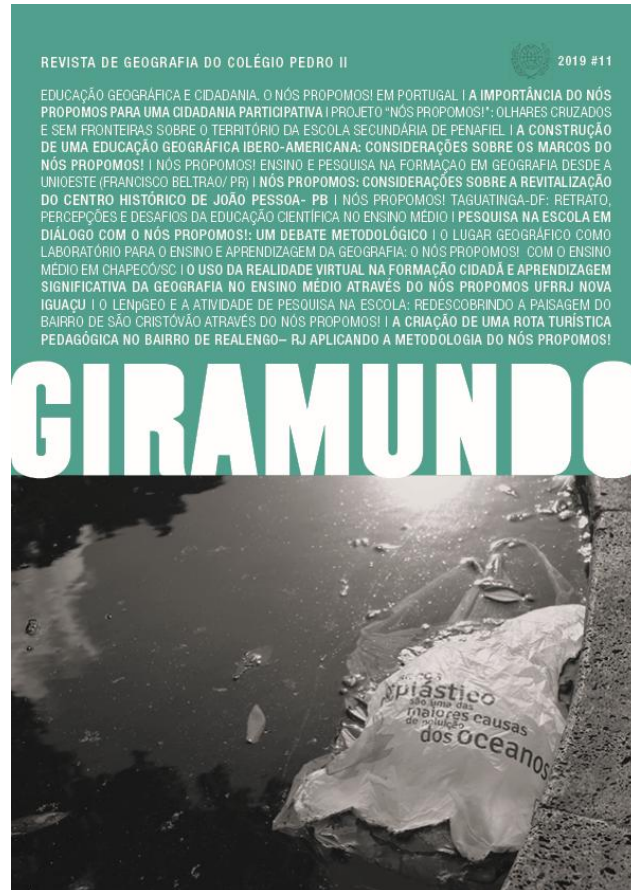
Fonte: Souza; Leite (2017).

No primeiro semestre de 2019, houve o lançamento de um número temático, dedicado ao Projeto Nós Propomos!, da Giramundo – Revista de Geografia do Colégio Pedro II¹⁵ (figura 16), nomeado como “Dossiê Nós Propomos!”, de acesso pela *Internet*. Essa publicação veio para “compensar” o adiamento do II Congresso Ibero-americano em virtude do Covid-19, apresentando aos “leitores uma seleção de doze textos, três de Portugal e nove de diferentes partes do Brasil (Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Distrito Federal e Paraíba), refletindo também as diferentes espacialidades do projeto no país.”.

¹⁵ Volume 6, n. 11, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/issue/view/167>.

(CASTRO, CLAUDINO E NAVARRO, 2019, p. 03)

Figura 16 – Capa da revista eletrônica Giramundo – Dossiê Nós Propomos!



Fonte: Página da revista na internet¹⁶

Os textos apresentados versaram sobre as experiências de realização do Projeto bem como debates teóricos sobre as metodologias e relevância das ações para uma formação cidadã. Por ser uma revista *online*, o alcance dos trabalhos é ilimitado, permitindo acesso dos mais variados pesquisadores. Não é a primeira vez que o tema foi tratado na revista, pois em 2016, Demian Garcia Castro, Carolina Lima Vilela, Márcio Ferreira Nery Corrêa e Yan Navarro realizaram uma entrevista¹⁷ com o Prof. Sergio Claudino, já investigando a proposta do Projeto.

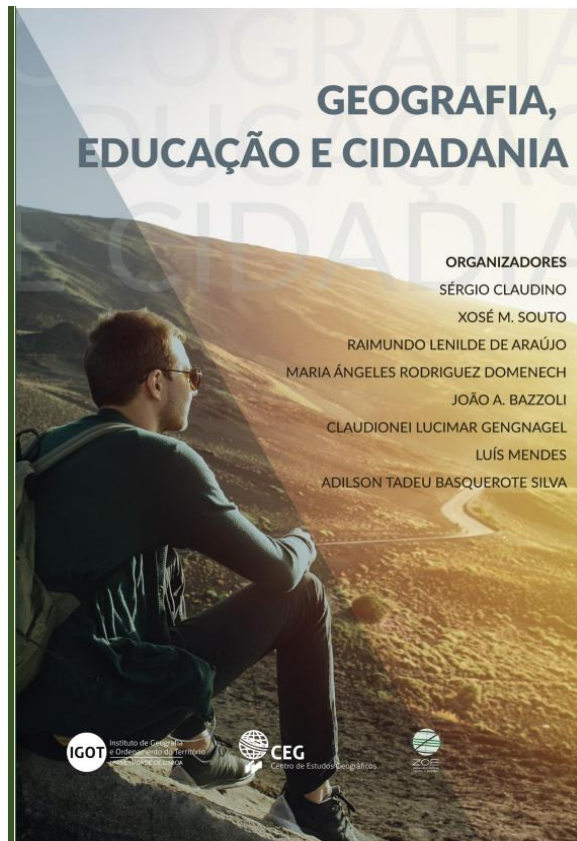
A próxima obra a ser apresentada consiste na referência para essa dissertação, pois é através dela que grande parte dos objetivos específicos se concretizam. O livro “Geografia, Educação e Cidadania” (figura 17) é resultado do encontro dos participantes do I Congresso

¹⁶ Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/issue/view/167> . Acesso em: 15 set. de 2021.

¹⁷ v. 3, n. 5, 2016, p. 131-140.

Ibero-americano Nós Propomos! Geografia, Educação e Cidadania, ocorrido em Lisboa, em setembro de 2018. Lançado em 2019, reuniu trabalhos que envolviam diretamente o Projeto, discussões sobre questões teóricas e metodológicas, e outros artigos que discutem o processo educativo¹⁸.

Figura 17 – Capa livro digital produzido após o I Congresso



Fonte: Claudino, *et al.* (2019).

O livro digital ultrapassou mil páginas, foi organizado por sete participantes que, junto com Prof. Sérgio Claudino, foram colhendo e organizando o material, cuja publicação ocorreu em 2019. Nele estão reunidas tanto reflexões e experiências ligadas diretamente ao Nós Propomos! como textos que contribuem para a educação geográfica a partir de suas propostas. Estruturalmente, o mesmo apresenta-se da seguinte forma:

O livro integra três domínios. O primeiro sobre, o Projeto Nós Propomos!, compreende dois eixos, o primeiro sobre “Experiências Escolares”, com 17 textos; o segundo Eixo, sobre “Perspectiva e Reflexões Teóricas e Metodológicas”, possui 33 capítulos. O domínio seguinte, sobre “Experiências educativas alternativas”, compreende textos não diretamente relacionados com o Projeto Nós Propomos!, mas

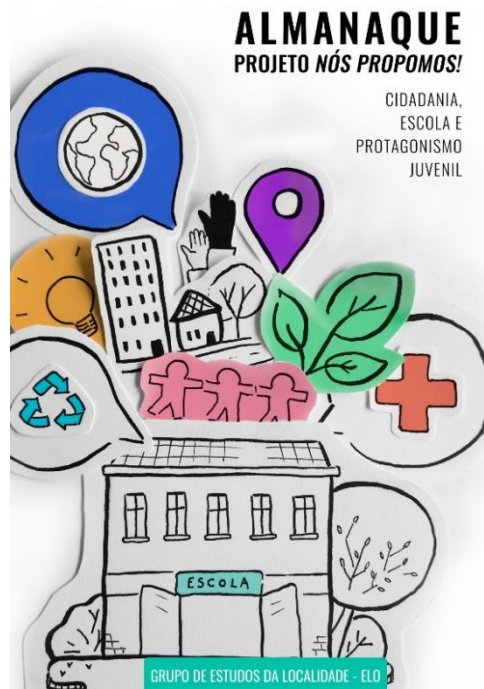
¹⁸ Pode ser baixado gratuitamente no site do Projeto Nós Propomos!, aba “LIVRO”, endereço <http://nospropomos2016.weebly.com/>.

que vão igualmente ao encontro da procura de propostas inovadoras do ponto de vista pedagógico-didático, compreendendo 17 textos. O Domínio C, sobre “Educação e Multidisciplinaridade”, igualmente com 17 capítulos, compreende experiências relacionadas ou não com o Projeto Nós Propomos!, em que a contribuição de várias áreas disciplinares é marcante. (CLAUDINO *et al.*, 2019, p. 09).

A conjuntura desse livro expõe a riqueza que o Nós Propomos representa, em sua essência coletiva, investigadora e propositiva. A contribuição que cada um faz em consonância com o Projeto é pautado em uma tentativa de promover uma cidadania ativa, uma identificação com o lugar de vivência e com a sua comunidade. Por isso, a disseminação dessas práticas, além de construir outros olhares sobre o meio, também conecta outras realidades, que passam a interagir entre si.

A última publicação que foi destacada é bastante recente, porém já é perceptível sua contribuição para a comunidade do Projeto Nós Propomos. O Grupo de Pesquisa Estudos da Localidade, vinculado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (ELO), da USP apresentou, em agosto de 2021, o “Almanaque Projeto Nós Propomos! Cidadania, Escola e Protagonismo Juvenil” (Figura 18). Um material produzido a partir da colaboração de estudantes de graduação, pós-graduação, professores e pesquisadores-colaboradores que fazem parte do grupo de estudos.

Figura 18 – Capa do Almanaque produzido pelo Grupo ELO



Fonte: Lastória; Rosa; Kawasaki (2021).

A proposta de criação está calcada na possibilidade de informar e também servir como material formativo para utilização entre os participantes do Nós Propomos! com o “propósito [de] motivar e inspirar outros colegas professores e demais interessados a desenvolverem iniciativas socioeducativas, visando uma Educação de qualidade” (LASTÓRIA, ROSA e KAWASAKI, 2021, p. 08). Assim, no início traz uma entrevista com o Prof. Sérgio Claudino, que faz pertinentes reflexões sobre os 10 anos da existência do Projeto.

Na sequência, o Almanaque preocupou-se em apresentar os municípios onde o Projeto é desenvolvido bem como as ações, em São Paulo/Brasil, em Portugal e na Espanha. Cada experiência pontuou, de forma particular, suas impressões e aproximou o leitor das atividades, levando a uma compreensão do contexto e das necessidades que cada local possui. Novamente, aqui se percebeu a conjunção de realidades distintas que, mesmo estando geograficamente distantes, se aproximaram na possibilidade de pensar e resolver problemas.

Além desses livros e artigos, nos últimos anos, houve um crescente estudo do Projeto nos trabalhos de conclusão de curso e no nível de pós-graduação. Muitos pesquisadores fizeram de suas experiências uma dissertação ou uma tese de doutorado, através de estudos de caso. Nessa dissertação, inclusive, encontraram-se materiais produzidos por colegas que buscaram a formação e trazem em seus trabalhos finais as reflexões sobre a experiência.

A caminhada realizada pelo Nós Propomos! demonstrou a projeção que o Projeto tomou, tanto dentro de Portugal, país onde tudo começou quanto nos demais países da ibero-américa. E continua crescendo, se multiplicando, uma vez que tem uma característica simples e de fácil realização, mas oferece uma desafiadora complexidade nos resultados que traz. O arcabouço teórico está se fortalecendo, as relações estão se ampliando e os diferentes locais estão se unindo para fomentar uma educação pautada na cidadania.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A GEOGRAFIA DA SALA DA AULA E DA VIDA

Seguindo com o objetivo de contextualizar, a proposta a partir daqui é apresentar algumas contribuições que o Projeto trouxe para o fazer geográfico e para a sala de aula, pela experiência dos envolvidos com as atividades. Ao observar que o Nós Propomos! traz como subtítulo “Cidadania e Inovação Geográfica”, entende-se que se trata de um Projeto que tem um vínculo com uma formação que leva em consideração os sujeitos da sociedade e também

está conectado com atividades que estimulem práticas pedagógicas inovadoras e envolventes.

Iniciando pela questão da inovação, presente no texto, foi possível identificar, através do Nós Propomos! uma possibilidade de modificar o planejamento das aulas e a construção do conhecimento. Não existe uma receita pronta para boas aulas ou um modo de fazer que garanta resultados. Porém existem experiências que, ao acompanhar seu desenvolvimento, percebe-se a participação de estudantes e o interesse, permitindo refletir sobre a aprendizagem.

Ao se deparar com essas possibilidades, de aulas mais interativas e significativas, com uma cooperação em rede, o professor pode se animar a planejar e realizar, muito mais que estando isolado e sozinho em uma escola. Sem apoio, é difícil vencer a escola tradicional, as aulas hermeticamente produzidas e ministradas. Essa é uma das inovações do Projeto, a possibilidade de aproximar os docentes entre pares e entre escolas, formar um coletivo educativo, que possa pensar e desenvolver uma educação geográfica.

Para Claudino (2021, p. 18) uma preocupação com o Projeto era vencer a geografia da escola, “sempre me fez muita impressão que a disciplina de Geografia se debruçasse muito sobre o passado, como a agricultura tradicional, e muito pouco sobre o presente e, sobretudo, a construção do futuro, numa visão prospectiva, que será o que mais interessa”. Certamente o passado é relevante, mas do ponto de vista geográfico, o presente também o é, portanto, precisa ser investigado com interesse em compreender as relações impressas no espaço geográfico e refletir sobre as consequências delas.

Para tanto, ao criar o Projeto, colocou nele à necessidade proporcionar ações que estivessem conectadas com as realidades vividas pelos estudantes e valorizasse o olhar deles para o mundo. Trouxe para a “superfície” a importância da juventude enquanto categoria, enquanto sujeitos de direitos, com sonhos e anseios e que podem contribuir para a mudança que a sociedade precisa, desde que se sintam parte desse conjunto. O Nós Propomos! olhou para estudantes de ensino médio e deu a eles a oportunidade de identificar problemas e potencialidades nas suas comunidades. Além disso, lhes deu voz para propor mudanças ou melhorias, considerando importante sua contribuição no planejamento do espaço (CLAUDINO, 2014, 2016, 2018; CARVALHO SOBRINHO, GENGANGEL e CLAUDINO, 2018; CLEMENTE, 2019).

Ao pensar sobre isso, parece óbvio que os estudantes devem estar inseridos nesse processo, mas a verdade é que a sociedade construída pelo neoliberalismo e fomentada pela globalização incentiva a individualidade, o consumo e a exclusão social. Nesse cenário, é papel da escola (e por que não da geografia?) resgatar valores que incentivam a coletividade,

a sustentabilidade e consciência social (SANTOS, 2007). A escola pode, através de sua prática diária curricular, implementar ações que visem a formação cidadã e o compromisso de cada sujeito com a cidadania. Atividades essas que sejam processuais, significativas e não pontuais para cumprir calendários ou apenas cargas horárias. Castellar e Vilhena (2012) apostam na seleção de conteúdos e das didáticas empregadas, como formas de tornar a aprendizagem mais interessante e atrativa, e para isso, o professor precisa estar bem embasado com as concepções teóricas da Geografia.

Através das atividades propostas no Nós Propomos!, criou-se uma espécie de rotina cidadã, pois trouxe para o cotidiano a tarefa de pensar o espaço que habitamos, olhando para ele de forma diferente. E, não somente pensar sobre, mas propor mudanças, incentivando a participação popular, da comunidade em resolver problemas ou melhorar a qualidade de vida do lugar que vive.

Outra concepção que podemos ligar ao termo inovação é a inserção da pesquisa, da investigação no cotidiano escolar, como prática de aprendizagem. Essa técnica de trabalho incentiva a curiosidade, base para o conhecimento, permite o desenvolvimento de raciocínio propositivo ao inculcar responsabilidade na tomada de decisões além também de aproximar estudantes e comunidade dos processos de gestão compartilhada e coletiva do meio (SOUTO e CLAUDINO, 2019).

Para que a investigação proporcione aprendizados, deve ser encarada como uma metodologia para a aprendizagem e não como parte de conteúdo a ser ministrado. Através dela ele pode se reconhecer como sujeito parte de algo e ativo em sua existência, alguém que sabe sobre o lugar em que vive, mas que também pode fazer algo com esse saber. Ao propor interrogações, surgem possibilidades de descobertas, de desenvolvimento de capacidades, de produção de informações através de coleta e reflexões, que permitem a compreensão da realidade e do espaço que buscam através da pesquisa (CALLAI, 2020).

O ensino pela pesquisa não está associado somente à investigação, compreende um conjunto de atividades que ajudam a desenvolver a criticidade, a curiosidade e o caráter investigatório dos estudantes. Assim, no Nós Propomos! a pesquisa permeia o estudo da comunidade, do espaço físico, das leis, entre outros, incentivando a participação em cursos, palestras e demais atividades que contribuam com o crescimento cognitivo desse perfil de cidadão em construção. Neste sentido, os estudantes desenvolvem a criticidade conectados a realidade que vivem, aprendem conteúdos contextualizados e desenvolvem uma preocupação ante a organização socioespacial que os rodeia (NUNES e MENDONÇA, 2017).

Além dessas questões relacionadas às inovações, o Projeto Nós Propomos! também

contribuiu com a discussão sobre alguns conceitos, metodologias e analisa a relevância de estudo de espaços específicos, como a cidade e o estudo do lugar. Inclusive Lugar é uma das categorias fundantes do Projeto, pois é justamente sobre essa relação dos estudantes com o espaço onde vivem que incentiva a participação e proposição de modificações espaciais.

Lugar também é um conceito central na Geografia, por isso, dentro do Nós Propomos! tem um destaque especial. O desenvolvimento do Projeto está atrelado ao local onde os estudantes vivem e as suas relações cotidianas, logo, representa o estudo dele. Santos (2001, p. 114) considera que “o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro.”. Ou seja, reflete as características que definem quem ali vive.

Pode-se inferir no dito popular que os caminhos se fazem ao caminhar e assim precisa ser compreendido o esforço de estudar o lugar tendo sustentação teórica e metodológica de modo a superar o empirismo dado pela realidade do lugar. A realidade, quer dizer, o lugar onde se vive, deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, pois, conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir significa conseguir reproduzir-se também a si próprio, como sujeito. [...] compreender a lógica da organização deste espaço permite que se perceba que as formas de organização são decorrentes de uma lógica que perpassa o individual, seja do ponto de vista da cidade como tal, seja das pessoas que ali vivem. E cada lugar responde aos estímulos gerados externamente (globalmente), de acordo com a capacidade de organização das pessoas e dos grupos que ali habitam. (CALLAI, 2020, p. 62-63).

As palavras de Callai estão alinhadas a ideia de Santos, considerando que onde o sujeito *faz* também é *feito*. Seja espaço rural ou urbano, grande ou pequena cidade, densamente ocupado ou não, sempre contará uma história, expressa em sua paisagem e também em sua gente. Destaca-se aqui, também, uma visão de Copatti e Andreis (2021), que abordam o estudo do lugar a partir da memória e do cotidiano, ou seja, um olhar para o passado somado a observação do dia a dia. Toda essa complexidade está proposta nas ações planejadas pelo Projeto, uma vez que são indissociáveis das práticas necessárias para propor mudanças.

O espaço urbano é um dos que mais se debate dentro do Nós Propomos! porque apresenta expressiva complexidade e também porque muitos dos países participantes passaram pelo processo de urbanização intensamente. Nesse sentido, os trabalhos produzem estudos em relação a esses lugares, contribuindo para que outros olhares e outras vozes se façam presentes nesse cenário, fortalecendo o papel do cidadão e a prática da cidadania.

A defesa do direito à cidade para todos os seus habitantes parte do entendimento de que a produção de seu espaço é feita com a participação desses habitantes, obedecendo suas particularidades e diferenças. [...] A luta pelo direito à cidade, aos seus lugares, ao consumo mais autônomo e consciente de seus lugares e objetos, ao ambiente é, assim, um exercício da cidadania. (CAVALCANTI, 2002, p. 49).

Cavalcanti expressa a importância que o conhecimento e reconhecimento do espaço urbano enquanto lugar de vivência tem para as pessoas. É através disso que o espaço geográfico se constrói e se expressa, portanto, para ter a cara de sua população, eles precisam estar envolvidos no processo. O debate sobre a cidade também possibilita a conversa sobre identidade, território e compromisso cidadão paralelamente as atividades, considerando cada realidade particular.

Cada um desses temas soma ao contexto percepções que vão tomando forma e construindo um conjunto de saberes interligados. Ao conhecer o lugar, traz-se à tona a identidade, as características culturais, econômicas e sociais de cada cidadão. Faz emergir também, a relação com o território, avaliando o pertencimento que desperta cada vez que o investiga. E quanto mais conhecermos sobre nós e nosso contexto, mais somos capazes de tomar decisões considerando nossos direitos e deveres.

A formação cidadã enquanto objetivo escolar, a cidadania e o cidadão (o sujeito) estão muito presentes no Projeto justamente pela prática provocativa que ele estimula. Os estudantes são provocados pela tarefa de olhar o meio, são desafiados a pensar sobre o seu espaço e a entenderem que “cidadão é aquele que exerce seu direito de ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros” (CAVALCANTI, 2002, p. 51). Observam que a cidadania é respeitar, no contexto geral, todos os participantes da sociedade, independentemente de suas diferenças.

Inclusive, importante esclarecer através de Benevides (1998, p. 166) que “O contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista ”como a brasileira Por isso, as diferenças podem ser celebradas e a desigualdade precisa ser combatida “em outras palavras a diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime.” .

Todas essas contribuições convergem para a uma definição criada a partir de uma associação de saberes, que traz um suporte teórico ao Projeto e para a geografia escolar: a *cidadania territorial*. Para se chegar a essa construção, a discussão permeou dois conceitos, *cidadania* e *território*. O primeiro é intrínseco a educação, embora muitas vezes, a formação cidadã não seja efetiva nas escolas. Isso por que é polissêmica, confundindo e descaracterizando o significado social que possui perdendo sua essência de acordo com os

interesses políticos envolvidos. Como exemplo pode-se citar as “disciplinas como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), ensinavam as crianças a decorar as cores da bandeira Brasileira e o hino nacional como formação para a cidadania” (BRAGA, 2018, p. 62).

Não estamos desconsiderando a importância de estudar os símbolos nacionais, apenas não é possível considerar que memorizá-los atende as necessidades de uma formação cidadã. A fragilidade da cidadania em países como o Brasil, subdesenvolvido e instável politicamente, expõe a deficiência educacional, afinal a escola pode ser considerada um dos lugares mais importante para promover a construção de cidadãos.

considera-se a escola de um bairro seu centro de cidadania, onde junto a ela convivem pais que, por sua vez, são trabalhadores e moradores; lideranças culturais como igreja, clubes, associações e sindicatos; comércio local; alunos que vivem e convivem com todos estes sujeitos sociais e afirmam-se pertencentes não só da escola, mas do bairro da escola; professores que pensam e atuam sobre o espaço da escola que é todo o bairro, que projetam juntos com os alunos as melhorias do seu espaço escolar, a melhor condição de convívio coletivo do espaço que pertencem e nele modificam. Esta visão é baseada na perspectiva da racionalidade prática, onde a escola tem por principal função ser o espaço privilegiado de formação para desenvolver as competências sociais e cidadãs do aprendiz. (BRAGA, 2018, p. 57-58).

Entendendo a influência da escola e o espaço que ela ocupa na rede social de um lugar, remete-se então ao território, ambiente esse que muitas vezes está associado a espaço, mas que divergem em conceitos, assumindo um significado mais subjetivo. Território é visto como uma construção social/econômica/política, ou seja, é resultado da ação de pessoas identificadas por suas características que assumem relações de poder e produzem multiterritorialidades¹⁹ (RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2004; SOUZA 2001).

Ao ocupar o espaço, as pessoas vão criando laços, dominando e criando estruturas que as representam, dando forma e função aos elementos. Com o passar do tempo essas características vão se consolidando, formando a identidade daquela comunidade e desenvolvendo um sentimento de pertencimento em quem ali habita, nas diferentes escalas geográficas.

Para Braga (2018) a escola, em meio aos territórios, serve de ponte para compreensão da organização vigente, questionando as representações do espaço para que os estudantes compreendam as relações de poder que interferem em seus cotidianos e possam, com esse

¹⁹ Sack, 1986 *apud* Haesbaert e Limonad, (2007, p. 44) coloca que “a territorialidade pode ser entendida como a estratégia geográfica para controlar/atingir a dinâmica de pessoas, fenômenos e relações através da manutenção do domínio de uma determinada área. As conotações que a territorialidade adquire são distintas dependendo da escala, se enfocada no nível local, cotidiano, nível regional ou nacional e supranacional”.

conhecimento, interferir e modificar. Porém, isso só é possível em uma escola com proposta de empoderamento e fortalecimento dos sujeitos em relação a suas capacidades, direitos e responsabilidades. Para a autora “A escola cidadã se coloca como o espaço de onde os sujeitos realizam as estratégias, ações e intervenções planejadas, organizadas e refletidas; e o ensino de Geografia tem o papel de construir a competência cidadã territorial deste sujeito” (p. 92).

Através do Nós Propomos! há uma aproximação com esse ideal de educação, pois ele estimula o contato com os territórios, incentiva a investigação e o resgate dos elementos que o formam, valorizando o olhar e a voz da comunidade como importante peça para sua formação (prática da cidadania). E, ao mesmo tempo, induz a críticas e sugestões que podem fazer do lugar um espaço melhor para todos, pois ao promover discussões, o projeto abre espaço à justiça territorial²⁰, configurando a *cidadania territorial* conceito adotado pelo projeto.

Nesse viés, o Projeto também trouxe para o cotidiano das escolas o incentivo a uma postura mais ativa dos estudantes, o que o Nós propomos! chama de *protagonismo juvenil*. A partir do planejamento das atividades, os educandos são colocados em evidência para desenvolvê-las, partindo deles os caminhos a serem seguidos e ações a serem realizadas. Para Claudino no Nós propomos! “Há um grande protagonismo juvenil. Porque os alunos têm mesmo um papel decisivo no desenvolvimento do Projeto e nos surpreendem frequentemente com as suas ideias e propostas” (2019, p. 97).

Enquanto desenvolvem seus projetos de pesquisa, recebem apoio dos professores e de toda a equipe que integra o Projeto, as orientações vêm em forma de palestras, cursos, conversas, debates e etc. assim, aprendem que a participação popular é complexa, dinâmica e envolve responsabilidade e comprometimento.

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN, 2015, p. 17).

Além disso, outras competências são desenvolvidas a partir da oportunidade de protagonizar. Através dessa proposta, exercitam sua capacidade de trabalhar em grupo, sua criticidade ao identificar problemas socioambientais, a criatividade para pensar soluções viáveis e a capacidade de argumentação e pesquisa, para apresentar seu trabalho captar apoio

²⁰ Para Lévy e Lussault, “a associação entre justiça e espaço é uma ideia recente. Ela supõe, de um lado, que o espaço oferece conteúdo para se definir o que é justo, e de outra parte, que as capacidades de ação sobre espaço permitem a aproximação a um agenciamento justo.”. (2003, p. 531)

para implementar sua ideia. Stamato “A possibilidade de participação autêntica favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da autodeterminação do jovem, fundamentais para o momento de busca, experimentação e construção de identidade pessoal e social” (2008, p. 75).

Estimular o protagonismo juvenil incentiva a construção de cidadãos mais conscientes e conectados com a transformação social necessária na sociedade, principalmente brasileira. Essa formação educativa reforça “a relação social que vincula entre si os membros de uma comunidade política e é exercida mediante a participação nas estruturas de decisão sobre os assuntos da comunidade” (ESCÁMEZ e GIL, 2003, p. 25). E dentro do Nós Propomos, fica clara essa relação, pois os estudantes são convidados a estudar seu lugar e resolver demandas que ali se expressam.

A última contribuição que pretendemos destacar é o importante *papel do professor* no desenvolvimento do Projeto, que ficou evidente na última conferência que participamos²¹, ainda que já se destacasse nos materiais produzidos e nas práticas realizadas. A primeira vista, ao conhecer os Projeto Nós Propomos!, o que mais chama a atenção é a interação com os alunos, suas ações e seus protagonismos. Ao olhar com atenção, nos bastidores, percebe-se que o elo forte que mantém o Projeto em ação é a atuação do professor.

Nessa conferência, Claudino pontuou que a figura do professor é essencial para o desenvolvimento do Nós Propomos!, por que dele depende o interesse e a adesão ao Projeto. É, portanto, um alicerce que sustenta a prática e, a partir dele, convergem as ações, afinal representa a conexão entre os estudantes e os demais participantes. Nesse sentido, não é qualquer profissional da educação que se propõe a embarcar na proposta. É preciso que o professor tenha “a competência para entender [que] as relações sócio espaciais dos movimentos das territorialidades desenvolve-se principalmente através da ciência geográfica, do professor de Geografia e sua interface entre o cotidiano e a linguagem geográfica direcionada à cidadania” (BRAGA, 2018, p. 92).

Essa valorização demonstra uma ênfase que, em geral, não é dada ao professor, menos ainda aos profissionais que estão fora do eixo Língua Portuguesa – Matemática, pelo menos no Brasil. Ao mesmo tempo em que exige um comprometimento por parte do educador,

²¹ Palestra intitulada “Relação universidade e escola, professor e aluno e a cidadania”, parte do Seminário: “Os 25 anos do Grupo de Pesquisa EMGEOCS e a Pesquisa em Educação”, realizada no dia 15 de setembro de 2021. Teve como participantes o Professor Dr. Sérgio Claudino Loureiro Nunes (Universidade de Lisboa (IGOT-UL) - Portugal); Professor Dr. Xosé Manuel Souto (Universitat de València - Espanha). Mediação: Professora Me. Caroline Raduns (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ), organizada pelos integrantes do grupo EMGEOCS – Prof. Helena Copetti Callai - UNIJUI e transmitida pelo canal do grupo no youtube, cuja gravação está disponível no endereço https://www.youtube.com/watch?v=123q_26-z-0&list=LL&index=1.

oferece amparo para desenvolver inúmeros conteúdos da ciência geográfica de forma dinâmica e contextualizada. Callai defende essa ideia ao apontar que “para que se efetive realmente a proposta de educação para a cidadania, é necessário que se politize a noção de cultura e aí entra o papel do professor e a questão do poder que lhe é atribuído a partir de sua função de educador considerando-se a sua hegemonia cultural e ideológica” (2001, p. 138).

A interação dos educandos com professores de Geografia envolvidos com a formação cidadã cria espaços que valorizam o pensamento crítico, incentivam intervenções e fomentam o protagonismo. Através do Nós Propomos, que pode ser realizado também de forma interdisciplinar no espaço escolar, cria-se uma cultura de participação popular, pautada nos interesses da coletividade e, através da ciência geográfica, com as reflexões sobre as atividades desenvolvidas, a cidadania se consolida.

Ao detalhar a trajetória, compreendemos os momentos, as parcerias e os processos que envolveram a consolidação desse projeto ibero-americano tão potente que muito tem contribuído para o desenvolvimento de uma rede colaborativa com viés educacional, sem deixar de impulsionar a relevância dos saberes geográficos. Ao pontuar as contribuições demonstramos a relevância que o Nós propomos! assumiu frente ao ensino de Geografia e na construção da Educação Geográfica, sobre a consolidação de ações que permitem um protagonismo juvenil e que, ao estimular essas práticas, nos encaminhamos para o desenvolvimento de uma formação cidadã. Nesse sentido, a seguir, torna-se necessário discutir as questões metodológicas envolvidas nessa dissertação, para que cumpra com o rigor científico necessário para uma pesquisa.

4 CONTORNOS METODOLÓGICOS: DELINEANDO O PERCURSO DO ESTUDO

“A ciência é um modo de compreender e analisar o mundo empírico, envolvendo o conjunto de procedimentos e a busca do conhecimento científico através do uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário.”.
Cervo e Bervian (2002, p. 16)

Nesse capítulo, buscamos esclarecer os caminhos trilhados para a construção dessa dissertação, apresentando os passos que subsidiaram a investigação e permitiram produzir essa pesquisa.

Por isso, o desenvolvimento desse capítulo contribui para compreensão em relação aos dados sistematizados e as análises realizadas, contemplando os objetivos que amparam esse estudo. Assim, tal qual uma receita culinária, cada passo e fase tem um significado e produz determinados resultados.

4.1 PRODUÇÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES

Um dos momentos chaves da pesquisa científica está relacionado aos aspectos metodológicos, seja para a produção dos dados como para a realização da análise e elaboração de resultados. Inicialmente é necessário apresentar a definição de como serão coletadas as informações necessárias ao estudo.-

A pesquisa qualitativa em Geografia surge como um contraponto a Geografia Teorética, que não atendia as necessidades mais reflexivas dos estudos geográficos. O modelo quantitativo deixava em evidência as dificuldades em compreender as subjetividades presentes na Ciência Geográfica, inviabilizando a tradução das informações para as etapas pragmáticas que o método científico exigia. Essa abordagem se popularizou fortalecida pela Geografia Crítica ou Radical (CAMARGO; ELESBÃO, 2004, p. 15).

A produção de dados dessa dissertação baseou-se na pesquisa bibliográfica. Esse tipo de estudo envolve pesquisa em materiais publicados, sejam eles livros ou artigos “desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material

cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Para desenvolver os aspectos teóricos que embasam os capítulos da dissertação, foram consultados livros, artigos publicados em revistas científicas no formato impresso e virtual, sobre educação, geografia e sobre o Projeto Nós Propomos! procurando reunir materiais que fundamentem as discussões e tragam para o corpo do estudo um “reforço paralelo na análise [das] pesquisas ou manipulação de suas informações” (TRUJILLO, 1974, p. 230).

Além disso, os artigos submetidos à Análise de Conteúdo foram produzidos e publicados em livro sobre o Nós Propomos!. Posteriormente esses textos serão apresentados, mas nesse momento, faz-se necessário trazer um debate sobre o que norteia a produção e interpretação dos dados produzidos, considerando as técnicas que relacionadas à abordagem qualitativa.

Bardin define, então, a Análise de Conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (1977, p.42).

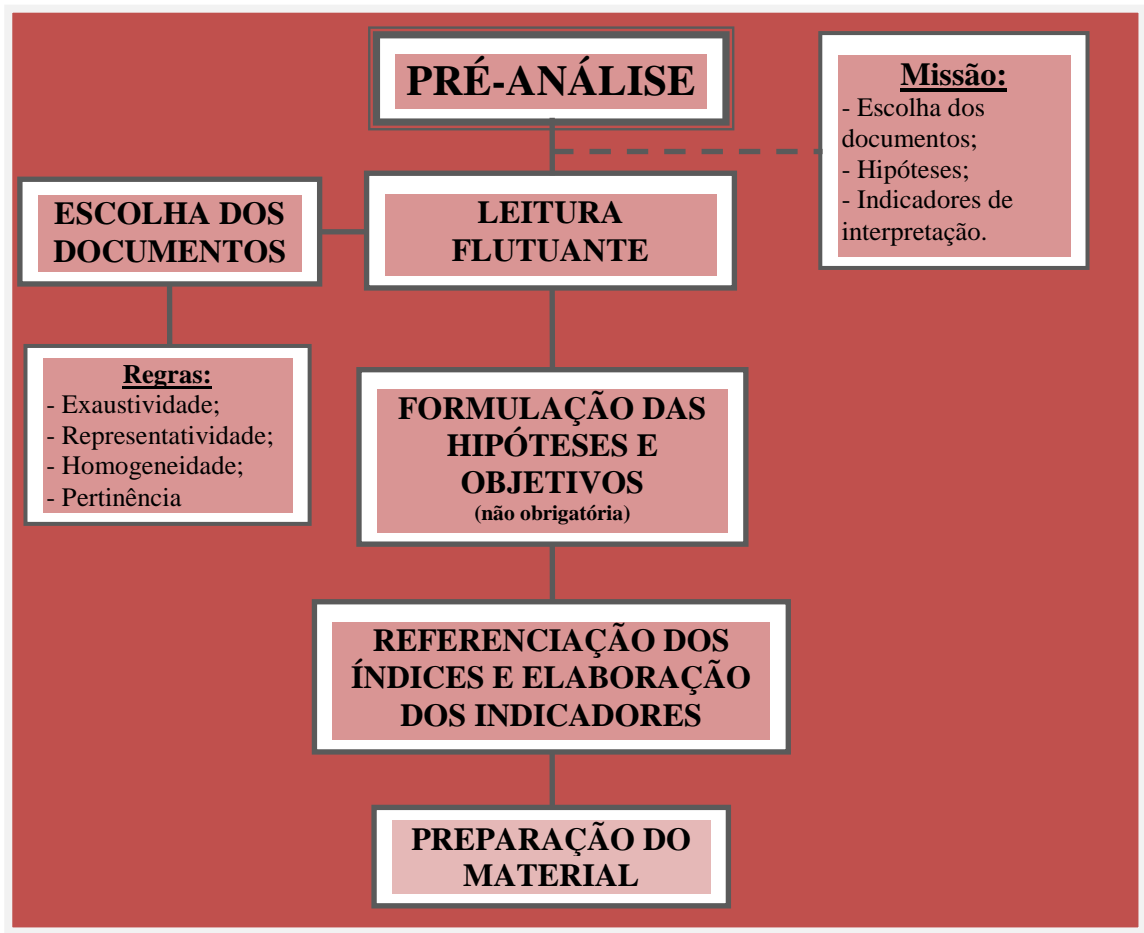
Através dessa técnica é possível formular deduções considerando temas e, a partir da sistematização, justificar o silogismo elaborado. Importante destacar que, num primeiro momento, a Análise de Conteúdo parece estar ligada a língua, porém essa ideia é equivocada, pois é a palavra que assume o papel de reconhecer o conteúdo contido dos textos (BARDIN, 1977).

Outra consideração a ser feita, em relação à escolha dessa metodologia é conhecer os seus objetivos. Bardin (1977) define dois, sendo o primeiro deles a ultrapassagem da incerteza, pontuando que ao determinar as técnicas a serem utilizadas, não deve haver espaço para duvidar de seus resultados, para não invalidar as informações obtidas. O segundo objetivo está vinculado ao enriquecimento da leitura, ou seja, a realização da Análise deve vir para agregar conhecimento e informações ao material já produzido. Os propósitos ou elementos presentes devem contribuir para produzir maior compreensão sobre aquilo que está posto em primeiro plano.

4.2 ANÁLISE DO MATERIAL PRODUZIDO

A estrutura a ser seguida foi montada pela Bardin (1977), que organizou o desenvolvimento da Análise de Conteúdo em três etapas (figura 19): *pré-análise*, *análise do material* e o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*. Essa também é a sequência cronológica que a autora recomenda ser seguida. E, com o propósito de caracterizar os artigos que fazem parte desse estudo, será realizada, simultaneamente com as etapas da Análise de Conteúdo a apresentação detalhada da obra “Geografia, Educação e Cidadania”²², como parte da etapa de *pré-análise*.

Figura 19 – Esquema das etapas da Pré-Análise.



Fonte: Adaptado de Bardin (1977). Carvalho (2022).

A fase de *pré-análise* tem como objetivo auxiliar na escolha dos materiais, na construção das hipóteses e dos objetivos e dos indicadores de interpretação. Para selecionar os

²² CLAUDINO, *et al.* **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa/PT: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, 2019.

documentos Bardin (1977) recomenda iniciar com a realização de uma leitura flutuante, que serve para conhecer e avaliar os materiais disponíveis, na perspectiva de futura seleção. No caso dos textos selecionados para essa pesquisa, seguiu-se uma prática um pouco diferente, pois os artigos foram escolhidos por ser parte de uma obra “Geografia, Educação e Cidadania”, considerada marco para o Projeto Nós Propomos!

O lançamento do livro “Geografia, Educação e Cidadania”, como resultado do I Congresso Nós Propomos! Geografia, Educação e Cidadania, realizado no ano de 2018 em Lisboa, Portugal, aproximou pesquisadores das diferentes realidades, compondo um conjunto rico de materiais científicos resultado do desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! em diferentes países. Por isso, é considerado uma das obras mais importantes, afinal marca um momento ímpar da trajetória do Projeto.

A organização passou pelas mãos de Sérgio Claudino, Xosé M. Souto, M^a Angeles Rodriguez Domenech, João Bazzoli, Raimundo Lenilde, Claudionei Lucimar Gengnagel, Luís Mendes e Adilson Tadeu Basquerote Silva. Seu prefácio foi escrito por João Costa, Secretário de Estado da Educação de Portugal e nas suas palavras ele resgata o propósito da educação enquanto direito e processo de emancipação humana. Destaca a contribuição do Nós Propomos! para a prática da cidadania e a importância do conhecimento como base para compreender o espaço em que vivem. Já na apresentação da obra, o prof. Sergio Claudino faz um resgate dos países participantes do Projeto e coloca a importância da reunião dos envolvidos no I Congresso Nós Propomos!.

A estrutura do material divide-se em Domínios e Eixos. Os Domínios funcionam como uma divisão em partes, determinadas por letras (A, B, C), enquanto os Eixos são assuntos específicos dentro da temática, identificados por números arábicos (1,2) e aparecem apenas no primeiro Domínio.

No Domínio A, reservado especificamente ao Projeto, há dois eixos, o Eixo 1 traz as “Experiências Escolares”, contendo dezessete textos que detalham ações práticas do Nós Propomos! e, justamente, vem ao encontro dos objetivos dessa dissertação. Já o outro, Eixo 2, destaca o debate sobre as “Perspectivas e Reflexões Teóricas e Metodológicas” referente especificamente ao Projeto e apresenta trinta e três textos. Juntos, os dois eixos possuem textos de cinquenta e quatro autores.

Os Domínios B e C versam sobre “Experiências educativas alternativas” e “Educação e Multidisciplinaridade”, respectivamente, com um total de trinta e cinco artigos nos dois, envolvendo cerca de cinquenta e cinco autores. A obra publicada como *e-book* “responde a dois objetivos: a escassez de recursos financeiros para uma publicação em papel de 1000

páginas e, naturalmente, ao esforço de ter a maior divulgação possível na comunidade científica” (CLAUDINO, 2019, p. 09).

Para o desenvolvimento dessa dissertação foram selecionados todos os 17 textos que pertencem ao Eixo 1 – Experiências Escolares, parte integrante do Domínio A. Como o objetivo é identificar se a Educação Geográfica, o Protagonismo Juvenil e a Formação Cidadã, princípios do Nós Propomos!, estão presentes nas atividades do Projeto, entende-se que são nas experiências escolares que os conceitos podem efetivamente aparecer. Os demais artigos presentes na obra foram descartados por discutirem questões com outros vieses.

Ao realizar a leitura flutuante identificaram-se muitas informações sobre cada texto e, por isso, foram necessários registros. Uma estratégia para esse momento então, nesta pesquisa, foi criar uma Tabela de Informações Gerais dos Artigos (Apêndice A) para destacar dados pontuais sobre cada artigo. Nessa tabela destacou-se o título, autores, instituição, localidade, local de realização, sujeitos envolvidos e resumo. Através disso, foi possível conhecer as características de cada texto.

Seguindo as etapas da Análise de Conteúdo, é preciso definir o corpus de análise, para isso torna-se importante definir as informações a serem buscadas e se o material é suficiente. Nesse sentido, as atividades indicadas por Bardin (1977) são consideradas por Richardson (2012, p. 232-233) como princípios básicos. São eles:

1. *Exaustividade*: Uma vez definido o tipo de documentos, deve-se fazer um levantamento de todo o material susceptível de utilização. Não se pode deixar fora nenhum documento, seja por dificuldade de obtenção ou compreensão, sem afetar o rigor científico.[...]
2. *Representatividade*: A possibilidade de generalizar os resultados da análise ao conjunto ou universo depende da representatividade da amostra. Em outras palavras, a amostra selecionada deve ser um fiel reflexo dos documentos que integram o conjunto. [...]
3. *Homogeneidade*: Os documentos incluídos na amostra devem obedecer a critérios precisos, evitando particularidades. [...]
4. *Adequação [ou pertinência]*: Os documentos selecionados devem proporcionar a informação adequada para cumprir os objetivos da pesquisa. Após selecionar o material, o pesquisador pode reduzir, ainda mais, os dados, fazendo uma amostragem nos documentos. [...]

Esses princípios *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade* e *pertinência* (BARDIN, 1977; RICHARDSON, 2012) servem para investigação nos documentos e exclusão, caso não atendam as necessidades. Ao serem aplicados aos artigos foram observados como possibilidades de reconhecer e dar identidade aos materiais, mas não com o objetivo de descartar algum, no entendimento de que os 17 textos formam o *corpus* de análise. Embora alguns não tragam a proposta de experiência escolar, foram mantidos todos

obedecendo à classificação feita pelos organizadores da obra. O Quadro 8 apresenta a listagem desses materiais, destacando o título do artigo, os autores envolvidos na escrita, lugar dos autores e as páginas onde aparecem.

Quadro 8 – Sistematização dos artigos do Eixo 1: Experiências Escolares

Nº	Título	Autor/es	Local	Pág.
1	“Nós propomos!” Cidade de Goiás– GO/Brasil: construção do pensamento geográfico dos alunos para a atuação cidadã.	Alexsander Batista e Silva Uelinton Barbosa Rodrigues	Goiás/GO	16-27
2	(Re)significando o espaço urbano: os estudantes do Ensino Médio como produtores de conhecimento	Claudionei Lucimar Gengnagel Chilavert Topolski	Passo Fundo/RS	28-41
3	Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos: a experiência do Distrito Federal	Cristina Maria Costa Leite	Distrito Federal/ DF	42-57
4	Nós propomos novos usos do território potiguar: experiência no Ensino Médio Técnico Integrado	Edseisy Silva Barbalho Tavares Camila Nascimento de Oliveira Taumaturgo Amanda Carlyne Melo Dias	São Paulo do Potengi/ RN	58-71
5	As Tecnologias da Informação e Comunicação e a educação geográfica para a formação da cidadania espacial nas escolas públicas de Fortaleza / Brasil	Emanuella Vieira	Fortaleza/ CE	72-85
6	A importância do Projeto Nós Propomos para uma cidadania participativa.	Filomena Clemente	Cascais/ PT	86-93
7	Nós Propomos! Estudo de caso na educação geográfica.	Gracieli Daiane Gnoatto Hrchorovitch Geliane Toffolo	Itapejara D’Oeste/ PR	94-110
8	Educação Ambiental, mídias digitais e uso racional da água: Esquadrão Aquaeri nas escolas da rede pública municipal de São Paulo do Potengi/RN	Jeniffer Campos de Azevedo Varela Edseisy Silva Barbalho Tavares	São Paulo do Potengi/ RN	111-125
9	O Início da Educação Cidadã nas Cidades de Palmas e Araguaína/TO, através do projeto Nós Propomos!	Jordana Coelho Gonsalves Mariela Cristina Ayres de Oliveira	Palmas e Araguaína / TO	126-139
10	Nós propomos em Taguatinga/DF: dando novos significados às geografias locais	Leonardo Ferreira Farias da Cunha	Taguatinga /DF	140-158
11	Geografia escolar e cidadania: contribuições de discentes do	Marcos Antonio de Castro Marques	Teresina/ PI	159-166

	Colégio Técnico de Teresina/PI	Teixeira Raimundo Lenilde de Araújo		
12	Manifestações Culturais da comunidade do Porto do Capim, João Pessoa, Paraíba, Brasil	Maria Eduarda Viana Pontes Dos Santos Anna Theresa Rosenhaim Joazadaque Lucena De Souza	João Pessoa/PB	167- 182
13	Processo de revitalização e histórico de lutas da comunidade do Porto do Capim, João Pessoa, Paraíba, Brasil	Raquel Soares Pereira Joazadaque Lucena de Souza Regina Celly Nogueira Da Silva	João Pessoa/PB	183- 198
14	Nós Propomos! Taguatinga-DF: pesquisa e experiência com alunos do 2º ano do Ensino Médio	Rodrigo Capelle Suess	Taguating/ DF	199- 214
15	Extensão e participação social: Nós Propomos!	João Aparecido Bazzoli Maria da Vitoria Costa e Silva Tatiana de Oliveira Sousa	Palmas/TO	215- 230
16	Projeto Nós Propomos! Ações para a redução da violência contra a mulher no Ced 310 de Santa Maria/DF	Vânia Lúcia Costa Alves Souza Cristina Maria Costa Leite	Santa Maria/DF	231- 244
17	La mirada interesada a mi barrio	Vicent Peris de Sales	Valência/ ESP	245- 262

Fonte: Claudino *et al.* (2019). Carvalho (2021).

Observando esses dados vale à pena destacar porque Claudino (2016; 2019; 2020; 2021) diz em seus escritos e/ou entrevistas que o Brasil é a potência do Projeto, afinal, das dezessete experiências escolares publicadas no Eixo 1, apenas duas delas não são do país. Conforme já foi dito, após a entrada do Nós Propomos! na realidade brasileira, logo se disseminou, difundindo a prática da resolução de problemas a partir da perspectiva de um estudante protagonista, do papel da educação geográfica e da importância de uma formação cidadã.

Nessa dissertação, essas etapas foram realizadas considerando como categorias *Educação Geográfica*, *Protagonismo Juvenil* e *Formação Cidadã*, conceitos fundantes²³ do Nós Propomos!. Esses três conceitos foram determinados *a priori* por estarem vinculadas aos princípios do Projeto Nós Propomos!, ou seja, são considerados como perspectiva educativa, proposta de ação e resultados do desenvolvimento do Projeto.

Desse modo, as hipóteses levantadas versam sobre a presença dos conceitos de forma explícita, aparecendo quando são definidas as práticas a serem realizadas (*Educação*

²³ Estão presentes nos mais variados materiais instrucionais, por isso, não podem ser ignorados quando se pensa no Nós Propomos!.

Geográfica), através da metodologia de desenvolvimento das ações definidas (*Protagonismo Juvenil*) e na análise final dos resultados e das percepções do que foi realizado (*Formação Cidadã*).

A autora também orienta sobre a escolha dos índices e elaboração dos indicadores que irão nortear as leituras, definindo que aspectos serão observados nos escritos analisados. Por fim, faz-se a preparação do material, que envolve, atualmente, a separação, ordenação ou classificação dos textos para que sejam facilmente encontrados em caso de reconsulta. Para nossa ordenação realizou-se uma classificação utilizando o A maiúsculo como representação de Artigo e o número contínuo, atendendo a sequência que cada texto aparece no Eixo 1 do livro “Geografia, Educação e Cidadania”.

Para exibir o ordenamento, optou-se por apresentar o Quadro 2, que expõe a forma como foram classificados. Aproveitando a estrutura, elaborou-se um breve resumo de cada um dos 17 textos, atendendo aos propósitos da fase de preparação do material.

Quadro 9 – Ordenamento e resumos dos artigos selecionados.

ORD	AUTORES	RESUMOS
A1	SILVA e RODRIGUES	O texto faz um relato sobre o desenvolvimento futuro de atividades em escola pública de Goiás, com alunos do Ensino Médio. Destaca o caráter da proposta, que envolve um trabalho relacionado à água e a proteção ambiental, considerando também a perspectiva de resolução de problemas, para uma formação integral dos estudantes, no município de Goiás/GO. Em suas palavras finais os autores destacam a importância da relação entre a universidade e a escola, uma aproximação necessária para que o ensino superior seja compreendido como uma extensão da educação.
A2	GENGNAGEL e TOPOLSKI	Os autores, nesse material, apresentam informações sobre o desenvolvimento de atividades do Projeto em 2017, em escola de rede privada, em Passo Fundo/RS, com alunos da 2ª série do EM. O objetivo, enquanto artigo, foi de observar a (re)significação do espaço urbano após conhecimentos ambientais, sociais e econômicos serem desenvolvidos.
A3	COSTA LEITE	A autora traz uma análise do Projeto na perspectiva da geografia escolar presente nos estabelecimentos de ensino do Distrito Federal. Remete também ao Nós Propomos! o compromisso de desenvolver uma identidade territorial, conhecendo e (re)significando o espaço vivido, através de práticas cidadãs nas aulas de Geografia.
A4	TAVARES, TAUMATURGO e DIAS	O relato apresentado caracteriza as atividades do Nós propomos! realizado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, com alunos de 1ª e 2ª série do EM técnico integrado aos curso de Meio Ambiente e Edificações. O propósito é desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar o espaço em que vivem, identificar problemas, propor soluções e levar a comunidade essas possibilidades. Mais que conteúdos, são práticas de formação cidadã que se fazem presentes durante as aulas e na pesquisa.
A5	VIEIRA	A autora traz uma análise do uso das Tecnologias da Informação – TICs nas práticas que desenvolvem uma consciência cidadã e uma cidadania territorial nos estudantes. Para isso, um dos projetos analisados é o Nós propomos! desenvolvido em escolas públicas do Ceará.
A6	CLEMENTE	Dois são os objetivos do presente artigo, num primeiro momento trazendo uma análise de documentos oficiais de Portugal, na perspectiva de compreender as competências do componente de Geografia e de que forma

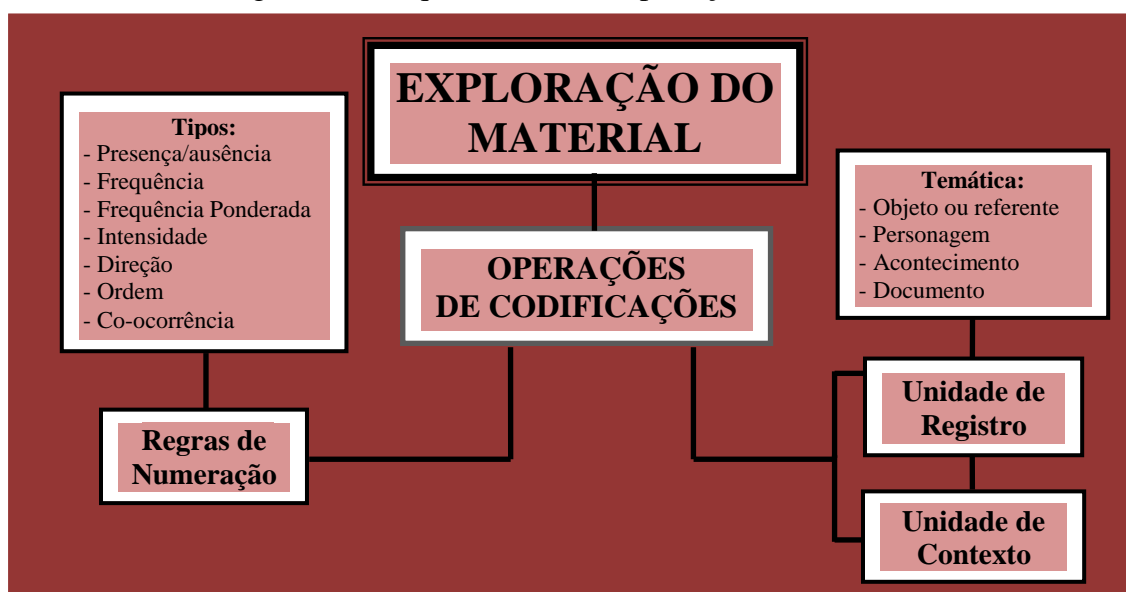
		o Projeto Nós Propomos! atende a essas necessidades. Num segundo momento, faz um resgate histórico acerca do desenvolvimento do Projeto no Agrupamento de Escolas Ibn Mucana de Cascais, apresentando as contribuições positivas trazidas pela participação de estudantes e professores na promoção da escola a nível local, nacional e internacional.
A7	HRCHOROV-ITCH e TOFFOLO:	As autoras, nesse texto, apresentam a proposta desenvolvida em Itapejara D' Oeste/PR, em escola pública, com estudantes do Ensino Fundamental. O desenvolvimento das atividades segue os mesmos procedimentos daquele desenvolvido em Lisboa, instigando aos alunos que explorem o espaço urbano, identificando seus problemas e propondo soluções, construindo assim, uma educação cidadã.
A8	VARELA e TAVARES	A aplicação do Nós Propomos! para desenvolvimento de uma consciência ambiental é o relato que as autoras apresentam no texto. Suas atividades acontecem em escolas públicas do município de São Paulo do Potengi com parceria do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN e procuraram compreender a realidade do pensamento juvenil sobre o uso dos recursos para, assim, planejar materiais didáticos que possam contribuir com o trabalho pedagógico em sala de aula.
A9	GONSALVES e OLIVEIRA	Araguaína e Palmas são os recortes geográficos de análise nesse trabalho que descreve a atuação da extensão universitária por parte da Universidade Federal do Tocantins – UFT, em parceria com a Universidade de Lisboa e a Secretaria de Educação Estadual. As atividades são realizadas em escolas estaduais dos dois municípios, com ênfase na investigação, pesquisa e resolução de problemas, desenvolvendo a cidadania através do reconhecimento do seu direito a cidade.
A10	CUNHA	O autor, nesse texto, apresenta a experiência de realização do Projeto em Taguatinga/DF, analisando a eficiência do mesmo em aproximar educandos de seus espaços reais de vivência. Destaca que o aprendizado em relação a sua espacialidade e o potencial interesse pela cidade motivado pelo Nós Propomos! é capaz de integrar um conjunto de conhecimentos produzidos através dessa forma de trabalho.
A11	TEIXEIRA e ARAÚJO	na experiência descrita pelos autores o Projeto foi desenvolvido em um curso Técnico em Agropecuária, de Escola Técnica de Teresina/PI. O objetivo foi conhecer a realidade da área rural e, a partir disso, trabalhar potencialidades e dificuldades presentes nesse meio, procurando oferecer outras possibilidades de desenvolvimento econômico, ambiental e social. Nesse sentido, os estudantes foram desafiados a pensar seu próprio espaço e dali partiram para reconhecer e resolver problemas identificados.
A12	SANTOS, ROSENHAIM e SOUZA	O trabalho dos autores apresenta a realidade de uma comunidade da cidade de João Pessoa/PB, que vive em situação de vulnerabilidade, desassistida pelos serviços públicos e a mercê de marginalização e rotulação. Com a parceria entre a Universidade Federal da Paraíba - UFPB e o Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário, espera-se dar visibilidade para as iniciativas culturais e econômicas que podem ser incentivadas e fortalecer os moradores locais em suas ações.
A13	PEREIRA, SOUZA e SILVA	Com a mesma área de estudo que o trabalho anterior, os autores aqui analisam o processo de revitalização imposto pela governança municipal, que desconsidera as necessidades e realidades dos moradores, propondo realocação e invisibilizando anos de história e construção cultural em nome da especulação imobiliária. Os estudantes participaram de visita ao local para conhecer o espaço, ouvir os discursos dos moradores e, com isso, compreender a dinâmica presentes em decisões que não refletem a necessidade da população em geral.
A14	SUESS	Divulgar as atividades realizadas do Nós Propomos! em Taguatinga/DF foi o objetivo do autor, ao escrever o trabalho. O ambiente foi uma escola pública da cidade e a identificação dos problemas locais e possíveis soluções foram construídas a partir do estudo de caso. Para além das atividades, apresenta-se também uma caracterização sobre os envolvidos, reunidas através de questionários individuais, quanto as suas experiências escolares, habilidades e aprendizagens.

A15	BAZZOLI, SOUZA E COSTA e SILVA	Os autores apresentam uma vivência realizada em Palmas/TO, em escolas públicas estaduais, através da extensão universitária da UFT. Ao unir educandos e estudantes de diversos níveis e áreas do ensino superior, eles avaliaram como positiva a possibilidade de troca de informações e os resultados obtidos através das atividades de investigação e resolução de problemas urbanos.
A16	SOUZA e COSTA LEITE	A violência contra a mulher foi o tema de debate trabalhado com os estudantes do Centro Educacional 310, da cidade de Santa Maria/DF. Seguindo as fases do Projeto, adaptadas as realidades do lugar, desenvolveu-se etapas de identificação de situações problema, pesquisa teórica e investigação empírica e o encontro entre sociedade civil organizada e comunidade escolar, tudo isso com o objetivo de saber identificar as situações, inibir e proteger as mulheres dessas situações de abuso.
A17	SALES	O autor busca expor a contribuição do Projeto Nós Propomos! na formação cidadã dos alunos do ensino médio com a interação dos estudantes do ensino superior. Chama a atenção sobre o papel da escola e da educação para a sociedade e a importância que o Projeto assume no ensino, pelos conhecimentos e pela função social.

Fonte: Claudino (2019, p. 16-262); Carvalho (2021).

Finda a primeira etapa, de *pré-análise*, inicia o próximo passo, que é a realização *exploração do material* ou descrição analítica (figura 20). Através desse processo são realizadas “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). Esse momento a parte mais cansativa, longa e trabalhosa, uma vez que exige do pesquisador diversas releituras dos materiais e construção de tabelas para organização das informações.

Figura 20 – Esquema fase de Exploração do Material



Fonte: Bardin (1977); Carvalho (2022).

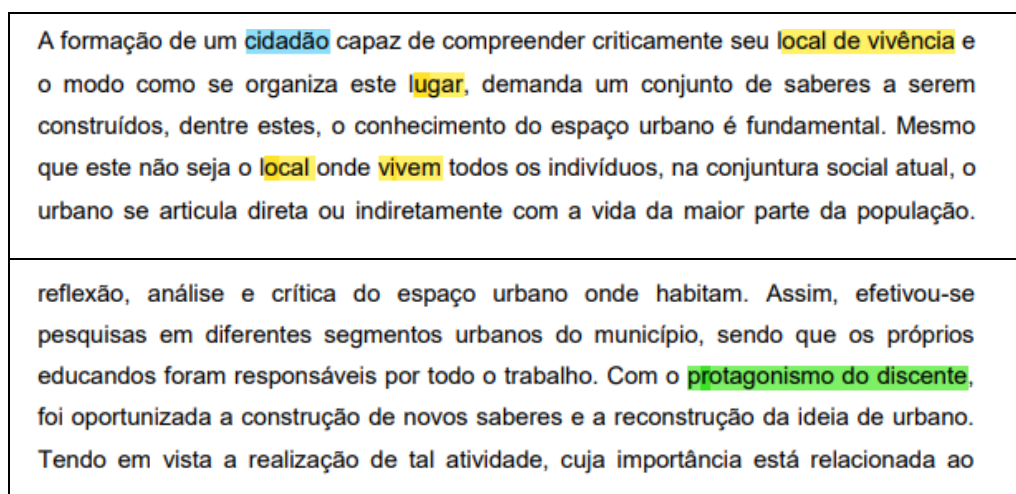
Durante essa fase, os conceitos *Educação Geográfica*, *Protagonismo Juvenil* e

Formação Cidadã bem como as palavras chaves selecionadas²⁴, serviram como unidades de registro e seu aparecimento foi destacado em cada um dos artigos lidos. Esses conceitos além de unidades de registro também foram considerados categorias.

A definição da Unidade de Registro, utilizada para identificar os elementos que caracterizam o material, é feita a partir de informações prévias ou da leitura dos materiais. Essas informações ajudam a determinar como será realizada a codificação, escolhendo uma via de trabalho, como significado temático ou linguístico. Na análise da palavra, podem ser consideradas aquelas que destacam o assunto (palavras-chave), pode ser por classificação, como os verbos, por exemplo.

Assim, para sistematização nos textos, atribuiu-se a cada conceito uma cor, sendo amarelo para **Educação Geográfica**, verde para **Protagonismo Juvenil** e azul para **Formação Cidadã** (figura 21). Cada vez que o termo ou suas palavras-chaves apareciam no texto, eram realçadas, com o objetivo de destacá-las em cada texto.

Figura 21 – Recorte de texto com realces de acordo com as unidades de registro.



Fonte: Carvalho (2021).

Para facilitar a organização, paralela a essa técnica, uma tabela no *Excel* diferente daquela produzida na fase de *pré-análise* foi construída (figura 22), com uma aba específica para cada tema e nomeada a partir de suas iniciais: EG, PJ e FC.

Nessa tabela foram criadas colunas que destacavam a frequência de aparecimento de cada unidade de registro e uma coluna onde se efetuou recortes de unidades de contexto, que pudessem ser utilizadas no tratamento dos resultados, que foi desenvolvido na sequência. Para cada categoria foi criada uma aba, facilitando o acesso aos resultados para a realização da

²⁴ As palavras-chaves foram determinadas a partir das discussões conceituais realizadas no capítulo 4.

inferência. Vale lembrar que a anotação da frequência das palavras foi utilizada para entender a presença e auxiliar na delimitação final dos termos, mas a principal importância está no significado atribuído ao contexto em que aparecem.

Figura 22 – Tabela para sistematizar as informações.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	A	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	ESPAÇO VIVIDO/VIVÊNCIA	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	COTIDIANO/REALIDADE	UNIDADES DE CONTEXTO		
2	1	---	4	1	4	P. 25 - No trabalho de campo será P. 26 trocando experiências as m P. 26 serão incitados a debater e c		
3	2	---	13	---	8	P. 29 A formação de um cidadão c P. 32-33 Torna-se cada vez mais i P. 36 nota-se uma mudança na pr		
4	3	---	10	---	5	P. 44 que saiba não somente com P. 50 a cidade se constitui um lug P. 51 A reflexão referente às ident		
5	4	2	5	4	3	P. 58 A educação geográfica se oc P. 62 os conhecimentos geográfic P. 69 o projeto educativo assumid		
6	5	---	3	---	1			
7	6	1	2	---	---	P. 86 motiva para a elaboração e P. 88 às necessidades e às exper P. 91 Há um apelo crescente à pa		
8	7	---	6	---	1	p. 96 vinculamos o ensino de Geo p. 106 Essa prática foi importante p. 108 pois os estudantes puderam		
9	8	1	---	---	---			
10	9	---	3	---	3	p. 126 Com a qualidade de abranç p. 132 É destacada também a im p. 133 Estes debates foram enriqi		
11	10	2	9	2	5	p. 141 O interesse dos alunos pod p. 142 Nesta perspectiva, é preci p. 142 propor uma reflexão sobre i		
12	11	---	---	1	1	p. 161 fazer estudos de Geografia		
13	12	---	---	---	---	p. 180 A troca de experiências ent p. 180-181 evidenciando que atos		
14	13	---	---	---	---			
15	14	2	1	---	3	p. 212 Os alunos mencionaram qu p. 212 Acreditamos que por meio p. 213 **** o foco desse projeto fo		
16	15	---	---	---	---			
17	16	---	---	---	1	p. 242 O projeto contou com um g p. 242 Ao valorizar o espaço dos		
18	17	---	1	---	---	p. 251 La ciudad es un recurso di		
19								

Fonte: Carvalho (2021).

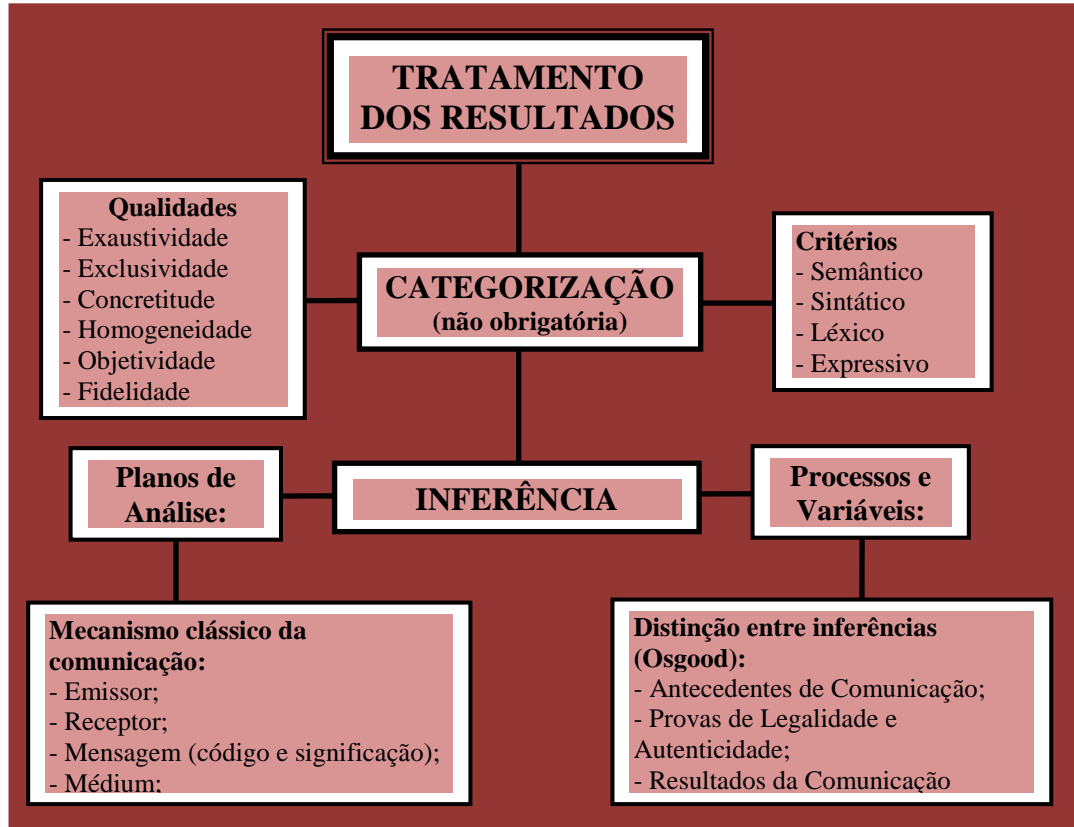
A segunda parte da codificação é determinar as Regras de Numeração, usada para apontar que regra se utilizou para a contagem das unidades de registro. Nesse sentido, apresentam-se diversos tipos, entre eles: presença/ausência, frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência. Cabe destacar que a escolha da enumeração pode levar uma ou mais regras em consideração, porém, sempre devem estar em consonância com os objetivos e hipóteses traçadas para o estudo.

No caso dessa dissertação, em termos de codificação levou-se em consideração a ausência / presença dos termos, sendo cada um pesquisado individualmente, considerando também variações verbais temporais. Assim, um número maior de termos / expressões foi definido, mas com a baixa presença nos materiais, depois foram descartados. A presença / ausência é um procedimento que diferencia os materiais pelo aparecimento ou não de determinadas unidades de registro (BARDIN, 1977). Tudo isso foi registrado na Tabela apresentada na Figura 22.

Na etapa final da Análise de Conteúdo, está o *tratamento dos resultados* obtidos e interpretação, ilustrado pela Figura 23. A etapa da categorização, mesmo sem obrigatoriedade, facilita a análise dos resultados obtidos. Nesse processo, a autora também explica que se

considera os aspectos em comum existentes entre os elementos, necessitando ser realizado em duas etapas: como inventário, ao isolar a informação e por classificação ao impor certa organização ao material.

Figura 23 – Organograma da Terceira Etapa



Fonte: Adaptado de Bardin (1977); Carvalho (2021).

Se a classificação for apontada previamente, costuma-se distribuir os elementos entre elas, no entanto, se for realizada durante a exploração e tratamento dos materiais, vai sendo construída e os elementos serão agregados de acordo com as particularidades, baseando-se na teoria e nos dados produzidos, incansavelmente.

As categorias desse trabalho foram definidas antecipadamente, buscando uma conexão com as unidades de registro. Deste modo, na categoria *Educação Geográfica*, também foram pesquisadas as palavras/expressões *educação geográfica*, *espaço vivido/vivência*, *aprendizagem significativa* e *cotidiano/realidade*. Com a unidade de registro *Protagonismo Juvenil* os termos *autonomia*, *participação* e *intervenção* foi registrado na categoria *Protagonismo Juvenil*. Ligado a *Formação Cidadã*, definiu-se *cidadão/cidadania*, *direitos e cidadania territorial*, que estavam na aba da categoria *Formação Cidadã*. A partir disso, as unidades de contexto selecionadas dos textos trouxeram contextualização aos debates,

permitindo compreender de forma mais efetiva a proposta dos escritos.

O passo final na Análise de Conteúdo é a realização da inferência ou interpretação das informações. Nesse momento, discorre-se sobre as funções das mensagens enviadas, tanto no nível de emissor quanto de receptor, para compreender o propósito de produção e as características que envolvem. Cada mensagem pode ser analisada a partir do seu código, que indica realidades próximas ou da sua significação, que constitui os sentidos ocultos relacionais à mensagem posta.

Através dos resultados obtidos nessa dissertação foi possível identificar a presença dos termos e o que eles representavam no contexto de aparecimento. Cada uma das categorias (EG, PJ e FC) foi analisada separadamente, para permitir um olhar e garantir profundidade ao tema.

A partir das informações aqui apresentadas, percebe-se que a contribuição metodológica da Análise de Conteúdo para a compreensão de informações explícitas e implícitas na comunicação é muito importante. A obra de Bardin (1977) desmistifica o processo e aproxima dos pesquisadores uma organização estrutural que produz resultados e está amparada por rigorosidade científica. Por isso, no próximo capítulo são inferidas as informações sistematizadas nos 17 artigos pesquisados nesse estudo.

5. A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, DO PROTAGONISMO JUVENIL E DA FORMAÇÃO CIDADÃ NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DO PROJETO NÓS PROPOMOS!

“longe da ambição que, aliás, escapa à nossa competência de fornecer um formulário de técnicas de ensino ou um programa pedagógico acabado, preferimos empreender uma tentativa de reconhecimentos dos aspectos principais de nossa época, alinhando fatos e problemas que leve em conta a modernidade, sua realidade concreta e a sua existência sistêmica.”
(SANTOS, 1996, p. 121)

As discussões realizadas nos capítulos anteriores encaminharam a conceitos e reflexões para debater a análise a ser feita neste que se trata do tópico final. Ao investigar as pesquisas realizadas na pós-graduação desde 2011 através do Estado da Arte, resgatou-se autores e metodologias que estavam presentes nos debates sobre Educação Geográfica, Protagonismo Juvenil e Formação Cidadã, dentro da Geografia, para conhecer os caminhos e bases que subsidiavam os estudos.

Ao contextualizar toda a trajetória do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica percebeu-se a evolução de projeto local para uma influência ibero-americana que, além de incentivar uma proposta de trabalho que integra diversos atores, conhecimentos e estratégias, já influencia o desenvolvimento escolar do ensino da Geografia e da formação para a cidadania.

Assim, nesse momento, retomamos o objetivo de identificar a presença da Educação Geográfica, do Protagonismo Juvenil e da Formação Cidadã nas práticas escolares do Projeto Nós Propomos!, utilizando os artigos publicados na obra “Geografia, Educação e Cidadania”. Para isso, as informações produzidas através da Análise de Conteúdo serão inferidas para cumprir a proposta e compreender as relações efetivas entre esses conceitos e a concepção do Projeto.

Nesse sentido, as reflexões que seguem trazem cada um dos assuntos, privilegiando inicialmente um resgate histórico e conceitual, para definir que noção do conceito se está adotando. E, a seguir, a interpretação dos dados se faz presente trazendo contribuições dos envolvidos para referendar as situações resultantes da Análise. O Quadro 9 construído durante a sistematização do material é referência para o chamamento dos artigos.

5.1 A GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Para compreender a Educação Geográfica é preciso resgatar alguns pontos relacionados à trajetória da Geografia enquanto ciência, principalmente sobre a mudança do viés particularmente naturalista, em direção ao movimento crítico. Para isso, evitando adensar o texto, propõe-se apresentar algumas reflexões sobre a evolução da Ciência Geográfica em um quadro sinóptico, sistematizando as informações e assinalando os momentos, as contribuições e os autores que fundamentam (quadro 10).

Quadro 10 – Quadro sinóptico da Evolução da Ciência Geográfica

Evolução da Ciência Geográfica	<i>Postura descritiva da natureza</i>	A descrição da natureza e seus fenômenos, inicialmente, tinham grande importância para o reconhecimento dos ambientes e principalmente durante as grandes navegações. Ao catalogar os aspectos físicos dos lugares era possível identificar as potencialidades e dificuldades para a exploração dos lugares. No entanto, esses conhecimentos geográficos estavam vinculados a outras áreas, como botânica e biologia, sustentando e desenvolvendo-as, sem ainda ser reconhecida como ciência por si só.	ANDRADE, 2006;
	<i>Olhar mais contextualizado no ambiente</i>	O início de um olhar mais contextualizado, entre o ambiente e a sociedade, foi introduzido por Alexander Von Humbolt, um dos geógrafos mais importantes da trajetória dessa ciência. Outra contribuição importante é a de Friedrich Ratzel que, ao focar na geografia política e na concepção de Estado, “teve grande influência no desenvolvimento da Geografia, salientando o papel do homem e demonstrando claramente o caráter político e social dessa ciência” (ANDRADE, 2006, p. 87). Com essas e outras influências além de diferentes ideias emergindo, orientadas pelas classes dominantes, por anarquistas ou socialistas, a ciência geográfica foi consolidando seu caráter social. A Geografia Tradicional seguiu efetivamente nas escolas brasileiras até meados do século XX (e em alguns casos, se faz presente até hoje), ensinada como uma ciência inerte, estática.	SANT’ANA NETO (2004) ANDRADE, 2006; Seabra <i>apud</i> GEBRAN, 2003;
		Com o processo de globalização, as	

	<p><i>Viés crítico ou radical</i></p>	<p>informações se multiplicaram e aproximaram realidades evidenciando a desigualdade socioespacial mundial. Essa época desafiou os geógrafos a entender a organização política e financeira que se delineava. Destaca-se também que, a partir desse momento, se intensificam discussões sobre as políticas educacionais e referenciais da Geografia Crítica se fazem presentes para redimensionar o ensino da ciência geográfica.</p> <p>A partir daí a Geografia Crítica aparece, preocupada em construir um discurso a partir da reflexão sobre o papel de cada sujeito na sociedade, de contestar sistemas e hierarquias pré-estabelecidas por dominação e de formar, a partir da escola, cidadãos conscientes da sua realidade.</p> <p>A Geografia Crítica, então, é resultado também dessas historicidades e traduz a vontade (ou seria a necessidade?) de promover uma sociedade mais justa e igualitária, através do processo educativo. Sua vertente marxista incentivou a discussão crítica e trouxe para o ensino de geografia a perspectiva de educar geograficamente nas escolas, assim, ultrapassando o viés instrucional e de memorização que se praticava até então.</p>	<p>GIBRAN, 2003;</p> <p>VESENTINI, 2008;</p> <p>CORRÊA, 2003;</p>
--	---------------------------------------	---	---

Fonte: Carvalho (2022).

A relação entre a expansão capitalista e a globalização é um dos fatores para as modificações do papel da Geografia, principalmente no cenário educacional. Nesse contexto, se tornou urgente repensar o modelo de ensino enciclopédico, pois ele não atendia ao propósito da Geografia e a necessidade da sociedade em desenvolvimento. Sobre isso, Vesentini destaca que

O conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que o aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. **Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode se tornar sujeito na história.** (VESENTINI, 2008, p. 15).

Para ter esse sujeito que Vesentini entende como protagonista de seu aprendizado é preciso fazer das aulas um espaço de debate, de construção de saberes, de reflexão sobre a realidade e seu papel no meio que vive. O autor também frisa que esse ensino não pode refletir neutralidade, uma vez que a sociedade onde vivem os estudantes é permeada de

disputas políticas e de classes, e que há uma separação visível do poder, de acordo com seu *status* social. E, como reforça Kaercher (2002, p. 48) “para haver “geografia crítica” [...] não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se trata de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno.”

Para Kaercher (2002), Vesentini (2008) e outros autores que discutiram o assunto no final do século XX, a Geografia Crítica tem falhado em adentrar os espaços escolares ficando, em geral, em apenas discursos superficiais. Embora Gebran (2003) afirme que os anos 1980 e 90 tenham sido de discussões e reflexões profundas para viabilizar mudanças significativas no processo de ensino vigente, pouco parece ter se materializado nas escolas. A fragilidade econômica do país também permitiu que terceiros (fossem países ou organismos internacionais) decidissem os rumos a serem seguidos e essa reorganização deixou de fora a preocupação com a educação, entre outros setores sociais.

Cabe ressaltar que a Geografia desenvolvida academicamente se difere da geografia desenvolvida no ambiente escolar. Cavalcanti (2008) e Callai (2011), refletem sobre essas questões ponderando que foi justamente a necessidade de aproximar os conteúdos geográficos do cotidiano dos educandos bem como despertar a criticidade na leitura do espaço habitado que modificou alguns aspectos. Cavalcanti também destaca que “embora a geografia acadêmica e a geografia escolar sejam duas estruturas de um mesmo campo científico, que guardam estreita relação entre si, essa relação não é de identidade” (p. 25), ou seja, assumem papéis diferentes por se apresentarem em diferentes realidades, mas não significa que a segunda seja uma simplificação da primeira.

É através do professor que a Geografia escolar se efetiva, uma vez que ela se “caracteriza pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de suas vidas e, reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual” (CALLAI, 2011, p. 129), caminho cognitivo a ser desenvolvido pelo educador. Para tanto, houve necessidade de aprofundar os debates questões teóricas e metodológicas que envolvem o ensino de Geografia para construir um espaço de aprendizagem que se conectasse com as necessidades educacionais reais dos envolvidos no processo, promovendo um avanço da proposta desse trabalho do componente curricular.

Esse avanço está relacionado ao desenvolvimento, no ambiente escolar, dos princípios da Educação Geográfica que, embora tenha uma relação intrínseca com o ensino de geografia, se difere. Educação propõe um sentido mais amplo, que está vinculado a todo processo de aprendizado, formal ou não, pelo qual passamos. Então, quando associamos a ideia de educar

geograficamente, estamos colocando a perspectiva dessa ciência como balizadora do processo de aprender sobre o mundo (REGO; COSTELLA, 2019).

Com a ideia clara que Educação Geográfica é mais que uma lista de conteúdos, há que se pensar na escala de estudo que ela investiga. Resgata-se, então, a importância de estudar o lugar, o espaço vivido, a realidade, para que esse espaço geográfico tenha significado e seja compreendido nas suas relações e contradições. Isso não significa fechar-se em uma caixinha, pois se estuda o local para compreender o global, uma vez que as realidades no mundo globalizado estão conectadas, ampliadas pela quantidade de informações e aumentando as desigualdades. (CALLAI *et al.*, 2021).

Assim, considera-se para essa dissertação as construções conceituais feitas por autores expoentes da Geografia nessa área, como Callai que define a Educação Geográfica a partir da “possibilidade de compreender que o espaço que nos abriga e nos acolhe, que é construído por nós e ao mesmo tempo em que fazemos a história acontecer, vamos deixando rastros que materializam o que resulta dos processos vividos” (2018, p. 26), por relacionar o pensamento crítico ao espaço habitado como *lócus* de estudo. Em outro escrito a autora apresentou-a como “a forma de construir os instrumentos adequados e necessários para fazer a leitura do mundo, partir de um olhar espacial” (2007, p. 08). Nota-se que mesmo entre esses distintos momentos, a concepção da Educação Geográfica se manteve atrelada ao espaço vivido, ocupado, e ao aprendizado que advém do estudo da relação entre os sujeitos e esse ambiente.

No mesmo sentido, Castellar e Vilhena propõe que a “**educação geográfica** contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural dos diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos.” (2012, p. 9). Então, ao estudar o espaço ocupado, desvenda-se passado e presente, permitindo a identificação dos processos que envolveram e/ou envolve essa construção, para que o futuro possa ser reestruturado, se necessário. É isso que Kaercher diz quando escreve “É preciso falar dos processos que dão origem às paisagens que vemos” (2001, p. 14).

Outra contribuição importante é de Cavalcanti, quando aponta que trabalhar a geografia na sala de aula na perspectiva da educação geográfica é “uma maneira específica de raciocinar e interpretar a realidade e as relações espaciais” (2008, p. 35). Através dessa interpretação é possível reconhecer diferentes processos que interferem na construção do ambiente e da sociedade.

Após sintetizar o caminho da geografia e debater a educação geográfica, inicia-se então a análise dos textos constantes na obra Geografia, Cidadania e Educação. No primeiro momento, a investigação centra-se na Educação Geográfica dentro do Projeto Nós Propomos!.

5.1.1 A Educação Geográfica nas Experiências do Projeto Nós Propomos!

Com o propósito de identificar a presença da Educação Geográfica nas atividades do Projeto Nós Propomos! relatadas nos artigos da obra “Geografia, Cidadania e Educação”, iniciamos esse texto.

Ciente do que representa a educação geográfica na prática de ensino, é preciso encontrar formas de levar essas proposições para dentro da sala de aula e, é por aí, que a discussão se aproxima do Projeto Nós Propomos!. As interações realizadas pelo Projeto agregam a possibilidade de construir uma educação a partir do estudo do lugar, do meio e baseada na resolução de problemas, conforme detalhado no Capítulo 2.

Cada sociedade produz uma geografia de acordo com seus objetivos. Mais importante do que localizar é relacionar os lugares e as sociedade que ali habitam, sempre tendo em mente a globalização da sociedade mundial que cada vez mais se integra, ainda que com diferentes poderes e direitos (Estados Unidos e Etiópia se integram, mas não tem os mesmos poderes). Se nossos alunos puderem ter na geografia um instrumento útil de leitura do mundo, estaremos ajudando a construir não só uma escola como uma sociedade mais crítica e indignada contra toda e qualquer miséria. (KAERCHER, 2001, p. 16)

Essa leitura do mundo que o autor reporta é a chave para que os estudantes possam, nos diferentes momentos da sua vida, exercer seu papel na sociedade, a partir de ideais que construiu através de sua visão crítica de mundo. Os diferentes momentos pelos quais a Geografia passou permitiu que recebesse influência de distintas teorias e correntes. Cada época produziu e acrescentou sua visão a ciência geográfica, modificou seu objeto de estudo considerando as necessidades e promoveu sua proposta com base nas ideias daquele período (ANDRADE, 2006).

Para identificar as bases conceituais da Educação Geográfica nos textos da obra investigada, selecionou-se algumas palavras/expressões identificadas como chaves. São elas: *Espaço Vivido, Cotidiano/Realidade e Aprendizagem Significativa*. Essas palavras destacadas estão presentes nos conceitos de Educação Geográfica de vários autores (CALLAI, 2018; CAVALCANTI, 2008; CASTELLAR e VILHENA, 2012; KAERCHER, 2001; entre outros).

Para justificar e exemplificar a relevância dos termos selecionadas, utiliza-se a tese de doutorado de Manoel Martins de Santana Filho (2010, p. 55), que discorre sobre a pedagogia da Educação Geográfica

considere as **representações espaciais prévias dos alunos, problematizando-as;** que permita a **seleção e a inclusão de conteúdos próprios do cotidiano, mas que possa transcendê-los;** que se exercite no processo mesmo de conhecer e tratar a geografia do mundo com um método que se funde nas categorias espaciais. Enfim, uma pedagogia na qual os **sujeitos** do processo ensino-aprendizagem estejam **permanentemente mobilizados para interagir, formular hipóteses e possibilidades** relativas à espacialidade, à localização, à noção de pertencimento e à representação (discurso, símbolos e signos) formulada a partir da paisagem. (*Grifo nosso*).

Nesse sentido, é importante explicar o sentido que cada palavra/expressão foi considerado. *Espaço vivido* remete a necessidade investigar a localização espacial dos estudantes, para que se reconheçam enquanto sujeitos daquele local.

Cotidiano/Realidade foi identificado com o sentido de valorizar o aprendizado prévio dos estudantes e sua realidade social. Relacionar os conteúdos e aprendizagens ao lugar que o estudante pertence e, a partir disso, contextualizar os aspectos em diferentes escalas é essencial, afinal, Santos escreve que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (1996, p. 273).

A expressão *Aprendizagem Significativa* foi considerada no sentido do estudo promover um conhecimento que incentive a capacidade de fazer relações e elaborar pensamentos críticos e não como a teoria²⁵ apresentada por David Ausubel, embora estejam relacionadas.

Primeiramente trabalhou-se com a expressão *Educação Geográfica*, pesquisando se aparecia nos *corpus* de análise e com que frequência se fazia presente nos escritos. Na sequência, as palavras selecionadas foram catalogadas. Cada vez que era registrado o aparecimento, avaliava-se também o contexto de utilização, para entender se havia relação com a Educação Geográfica ou não. Com desenvolvimento da terceira etapa da Análise de Conteúdo, passamos a inferência dos resultados obtidos a partir da codificação.

Através do processo de pesquisa nos artigos em estudo foi possível perceber que o termo *Educação Geográfica* não está presente em muitos deles (A2, A3, A7, A9, A11, A12, A13, A15, A16, A17). Esse fato gerou surpresa, uma vez que por se tratar de um trabalho que, em geral, envolve a ciência geográfica, pressupunha-se que seria uma expressão frequente nos artigos. No entanto, aparecimento dos termos elegidos, permitiu entender que a proposta de desenvolvimento de uma Educação Geográfica constitui a prática na maioria dos artigos que foram analisados.

²⁵ A teoria da Aprendizagem Significativa foi identificada por David Paul Ausubel e, segundo essa teoria, “a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes (sic) na estrutura cognitiva de quem aprende.” (MOREIRA e MASINI, 1982, p. 07).

Alguns dos textos apresentados estão focados na discussão dos problemas que foram utilizados como tema das ações e não tão especificamente as atividades, por isso, acabam não trazendo uma relação direta com a Educação Geográfica (é o caso do A12, A13 e A15). Isso significa que, da forma como foram abordados, acabaram suprimindo expressões ou termos que poderiam ser relacionados ao processo de ensino em questão.

Embora a base do Projeto Nós Propomos! esteja vinculada a Educação Geográfica, é mais fácil encontrar essa conexão em escritos que trazem depoimentos e percepções dos envolvidos acerca do desenvolvimento das atividades. Isso se confirma quando as unidades de contexto apresentam informações como “Os alunos, conhecendo o local e entrevistando pessoas, narraram ter conhecido problemas que afetam este espaço, como a falta de segurança e de iluminação pública, passando, assim, a perceber o local considerando seus contrastes.”. (A2, p.38).

Isso nos remete ao que foi discutido ainda no Capítulo 1. Quando o pesquisador, no espaço de estudo constrói todo o trabalho de investigação a partir de temas e relações que os envolvidos possuem com seu meio de vivência. Assim, durante a escrita, ao pesquisador partilhar as impressões e as vivências dos envolvidos, a Educação Geográfica se evidencia.

Alguns textos apontam a realização no futuro, por estarem embasados nos princípios do Projeto e ainda não possuírem resultados que sirvam como argumentos nesse sentido. Como aparece no A1 “serão incitados a debater e compreender criticamente seu espaço de vivência, tendo como mote a identificação de problemas locais e a proposição de soluções (p. 26). Já em outros casos, como do A3, o autor entendeu que justamente a Educação Geográfica proporcionou uma mudança de atitude, como pode ser conferido no trecho que segue “Perceber a própria realidade, seus problemas e desafios não se constituía até então um exercício rotineiro. O despertar para uma postura cidadã nesse sentido, teve relação com o aumento da percepção e o reforço dos laços de identidade com os espaços de vivência” (p. 56).

Nesse sentido, quatro textos (A2, A7, A10 e A14) se destacaram por darem visibilidade para as experiências e aprendizados. Através da leitura, mais que conhecer as experiências relatadas, foi possível entender a forma como os estudantes vivenciaram as atividades e de que forma isso impactou sua relação com o espaço vivido e com a escola. Para exemplificar, apresenta-se no Quadro 11 algumas passagens interessantes recortadas dos artigos.

Quadro 11 – Recortes textuais dos artigos sobre Educação Geográfica

ART.	CITAÇÕES
A2	<p>“nota-se uma mudança na percepção sobre o local onde se realizou o projeto. Tanto no Bairro José Alexandre Zachia, quanto no Parque da Gare, a maior parte dos alunos reconstruiu sua visão sobre um espaço intraurbano. Tal mudança se deu para alguns de forma parcial e para outros de forma absoluta, como verifica-se em respostas como: “<i>local humilde, porém não da forma como se pensava</i>”, “<i>conheci a realidade como ela é</i>” e “<i>realidade melhor do que imaginava</i>”.” (p. 36).</p>
	<p>“Essa mudança constatada, a qual foi possível a partir da prática realizada pelo projeto, pelo contato com a comunidade e pelo conhecimento da realidade espacial, revela a importância da criticidade. Só é possível mudar de percepção e refletir sobre o espaço se houver crítica.” (p. 38)</p>
	<p>“foi destacado o conhecimento das diferentes realidades da cidade, o conhecimento dos problemas urbanos e como resolvê-los, a construção de novas interpretações da cidade e a experiência junto dos lugares e das pessoas.” (p. 38)</p>
A7	<p>“Essa prática foi importante para que os estudantes pudessem vivenciar o lugar e constatar se realmente o problema existia e qual a visão dos moradores daquele lugar em relação à problemática abordada pelos grupos”. (p. 106)</p>
	<p>“Olhar o lugar onde vivemos e tentar propor ações a fim de minimizar esses problemas não é tarefa fácil, é um caminho difícil, mas através da educação pode ser superado e auxiliar a formar indivíduos atuantes na sociedade onde vivem.” (p. 109)</p>
A10	<p>“Nesta perspectiva, é preciso compreender essa leitura dos espaços de vivências que os alunos trazem consigo.” (p. 142)</p>
	<p>“O envolvimento do público discente com o projeto revelou um aumento do interesse dos pelos temas da realidade vivenciada por eles, interesse por um novo conhecimento de espaços do cotidiano.” (p. 156).</p>
A14	<p>“Os alunos mencionaram que o trabalho pode contribuir para a comunidade escolar ao debaterem os problemas vividos e ao estudar como transformar essa realidade. “<i>Aprender a se preocupar com a situação do Brasil</i>” (Aluno C); “<i>que podemos ter a oportunidade de ter voz</i>” (Aluno F); “<i>Aprender lutar por um lugar melhor</i>” (Aluno G); “<i>Sair da comodidade e buscar soluções. Debater ideias, conhecer melhor o lugar que moramos, as formas de intervenção existentes no nosso governo</i>” (Aluno H); “<i>Para nós que somos estudantes, a maior contribuição foi termos ajudado pessoas com necessidades e podemos servir de exemplo</i>” (Aluno L); “<i>Esperamos que nossas sugestões sejam atendidas, assim a comunidade será beneficiada</i>” (Aluno A). “<i>Para mim, foi me induzir a ser um ser pensante, fazer avaliações, pesquisar ou seja, buscar maiores informações e refletir sobre. Para a comunidade escolar, pode se dizer que maior conhecimento da área em que habitam, e ver que alguns dos problemas puderam ser solucionados</i>” (Aluno Y).” (p. 212)</p>
	<p>“A iniciativa reforçou alguns valores como responsabilidade, solidariedade e cidadania. Sendo assim, o projeto se constituiu em uma importante inovação na educação, especialmente, na educação geográfica escolar que deve refletir na vida escolar de todos os envolvidos.” (p. 213).</p>
	<p>“o foco desse projeto foi à valorização do lugar, pois acreditamos que ele contribui para um processo de ensino-aprendizagem que conduz o aluno a compreender melhor a si mesmo e o mundo em que vive, [...]”. (p. 213)</p>

Fonte: Claudino *et al.* (2019).

Org.: Carvalho (2022).

Cada trecho destacado vem ao encontro das aprendizagens que se busca desenvolver em sala de aula, que se deseja quando os planejamentos são realizados. O destaque dado pelos autores ao lugar dos estudantes como espaço de investigação reflete o que Callai *et al.* (2021, p. 27) apontam ao dizer sobre o papel da Educação Geográfica, que é proporcionar “a possibilidade de ensinar Geografia para compreender a espacialidade que os sujeitos vivem, oportunizando, assim, que se reconheçam no mundo em que vivem”. Dessa forma, o espaço vivido toma forma de espaço compreendido.

Ainda sobre os recortes, é preciso chamar a atenção também para a forma como o espaço foi pesquisado. O Projeto Nós Propomos! se alicerça sob princípios norteadores e o que se quer destacar, nesse momento, é a eleição dos problemas no cotidiano. Não só essa capacidade de enxergar o que está errado, mas de pensar como interferir na situação. Para Silva (s/ano) a promoção da aprendizagem através de problemas permite um desenvolvimento mais crítico e complexo, que envolve o cotidiano que vive relacionando ao conhecimento que possui. Por isso, “educação geográfica é tornar o ensino de Geografia significativo para a vida dos sujeitos [...]” (CALLAI; MORAES, 2017, p. 87).

Cabe destacar que alguns textos não evidenciaram nenhuma das unidades de registro selecionadas, como é o caso do A5, A8, A12 e A13. Isso não significa dizer que nesses escritos a Educação Geográfica não se faz presente, pois há outros mecanismos de analisar essa questão. Para o proposto nessa dissertação, esse material não cumpriu o proposto. Observando com maior profundidade os artigos, percebeu-se que sua discussão envolveu com maior intensidade o tema em questão ante as atividades e ações, assim, limitando a relação com as ideias em pesquisa.

5.2 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL DE PROTAGONISMO JUVENIL

Antes de iniciar falando diretamente sobre o termo Protagonismo Juvenil é importante falar um pouco sobre o conceito de juventude. Para autores como Cassab (2010), Sposito e Carrano (2007), Pais (1990), entre outros, ao pesquisar sobre jovens deve-se levar em consideração o contexto geracional e social. Por isso, defendem que o termo juventudes é mais cabível, uma vez que diferentes sujeitos fazem parte grupo, com realidades distintas. Considera-se ainda que esse grupo constitui uma das parcelas da população mais dinâmicas, com potencial de influenciar e ser influenciado.

A conexão entre as juventudes e a Geografia acontece então, principalmente, pela questão espacial, uma vez que os territórios se constituem a partir da expressão do grupo social dominante. Por isso, compreendê-la pressupõe conhecimento do espaço vivido e do cotidiano dos jovens, que “são sujeitos constituídos e constituintes da realidade histórica e social a que estão inseridos, capazes, portanto, de compreender a realidade em que vivem e de contribuir para a sua transformação, ou seja, são sujeitos sociais” (MARTINS, 2007, p. 206).

Tendo em mente essas questões, Cassab coloca a juventude como uma categoria social, que se constrói e se reconstrói considerando seu contexto de existência, se distanciando de um conceito homogêneo. “O esforço, portanto, é o de entender a juventude como uma categoria social constantemente sendo (re)pensada” (2011, p. 159). Assim, considera-se que o entendimento de juventude realizado por Dayrell se aproxima fortemente desse contexto.

entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (2007, p. 158).

Na conjuntura política, o aparecimento das juventudes é bastante recente. O pós II Guerra, elevou a insatisfação e os jovens se sobressaíram na luta por novas frentes, buscando outros caminhos para trilhar. No Brasil, o movimento das juventudes com forte atuação contra os governos militares obrigou-os a decretar atos institucionais que permitissem maior controle da população. Ou seja, a categoria se consolidou como parte da vida na qual emergem dúvidas e se tomam decisões e caracteriza o indivíduo como um ator social que produz e que também é produzido pelo ambiente ao qual está inserido.

O exposto até aqui, sobre juventudes, foi feito com o objetivo de se chegar ao protagonismo juvenil. A discussão desse termo é complexa e ainda recente. Na Geografia os escritos de Nécio Turra Neto²⁶ com uma abordagem sob a perspectiva das identidades e territorialidades, é um dos exemplos desse debate.

Áreas como a psicologia e a sociologia possuem maior trajetória nessa discussão, considerando-a como uma expressão que pode ser considerada multifacetada, uma vez que aparece nas publicações “ora como conceito, ora como estratégia, ora como metodologia, sempre associado à participação do jovem, embora não fique claro o significado dessa

²⁶ Exemplos de materiais: *Enterrado vivo: identidade punk e território em Londrina*, São Paulo: Editora da UNESP, 2004. *Punk e Hip-hop na cidade: territórios e redes de sociabilidade*. In: Cidades: Revista científica/grupo de estudos urbanos. v. 6, n. 9. Presidente Prudente: Grupo de Estudos Urbanos, 2009.

participação nem os caminhos para chegar a ela (STAMATO, 2008, p. 59). Por isso a dificuldade em determinar um conceito universal.

Em muitos os documentos publicados, ao aparecer o termo protagonismo é perceptível que essa participação está ensejada por palavras que trazem de forma ambígua o propósito sobre o protagonismo juvenil. Souza (2006) e Stamato (2008) refletem sobre essa questão, trazendo em suas teses que esse protagonismo nascido dos documentos de organismos internacionais e que acabaram se tornando modelos para políticas públicas e para alguns autores, foram formulados em um período de crise econômica e de exercícios de controle político-financeiro por parte do Banco Mundial (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Para oferecer uma visão sistematizada das concepções encontradas em relação ao protagonismo, organizou-se o quadro a seguir (quadro 12), com as perspectivas teóricas dos autores e suas definições. Assim, fica clara os múltiplos entendimentos que permeiam a expressão tornando-se um conceito a que carece cada vez mais de fundamentação para consolidar seu arcabouço teórico.

Quadro 12 – Quadro sinóptico sobre as concepções de Protagonismo Juvenil

Perspetiva Teórica	Concepção	Fonte
Protagonismo como voluntariado.	[...] é necessário deixar de ver o jovem como problema, o que tão frequentemente acontece, e sim como parte da solução. Em lugar de enfatizar suas fraquezas, realçar suas potencialidades, para que ele possa tornar-se alguém responsável, consciente, produtivo, participativo e solidário. A esse modo de ver o adolescente se deu o nome de Protagonismo Juvenil. É ele que, desde então, vem balizando o trabalho da Fundação Odebrecht. (p. 7) O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (p.179).	Odebrecht, 2004 Costa (2001)
Responsabilização sobre si mesmo.	Os autores apontam a necessidade de “assumir a própria autonomia, isto é, na aceitação de que sou capaz de ter pensamentos que posso justificar e de tomar decisões das quais posso dar conta aos demais e a mim mesmo” bem como o compromisso de “carregar a nossa vida nas costas e decidir qual	Escámez e Gil (2003)

	caminho devemos tomar e para onde devemos ir” (p. 7). Percebe-se que, nessa direção, estão também organizações e algumas políticas públicas.	
O jovem como sujeito ativo nos diferentes processos	Para o autor, protagonismo juvenil está ligado a “ações que têm por atores os próprios jovens” (p. 59) e pressupõe controle na tomada de decisões que afetam a si e a sua realidade. As ações que se desenvolvem estão pautadas em vivências coletivas, em relações entre indivíduos e no espaço onde moram e sem hierarquia de poder.	Iulianeli (2003)

Org.: Carvalho (2022).

Algumas concepções suscitam críticas de outros estudiosos, como é o caso da concepção apresentada pela Odebrecht, que para Souza (2006; 2009) se utiliza de um discurso empresarial, de que o jovem deveria assumir sua responsabilidade social de mudar o cenário. Essa ideia coloca em evidência um jovem voltado para a realização de trabalhos voluntários e ativismo desde que dentro de certos comportamentos e atitudes, motivação para que possam devolver a sociedade o que neles foi investido²⁷.

A autora também condena o conceito exposto por Costa, classificando-a como uma construção bastante publicitária do discurso e que “não se sustenta no saber científico e, pode-se afirmar, o recusa, na medida em que reitera a atividade – *o fazer*, a prática – e nega a teoria e a reflexão (como se fossem dois pólos em oposição inconciliável)” (p. 127).

Nesse sentido, é possível conceber que há um viés para a expressão protagonismo juvenil criado pelos Organismos Internacionais e Organizações Não-Governamentais (Odebrecht) e um viés que olha para essa expressão como uma possibilidade de proposta pedagógica de ação, intervenção e participação. Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 422) discutem essa dualidade, não como forma de negação a uma e aceitação a outra, mas apontando a variedade de discursos e a complexidade de adotar um conceito único. Os autores apresentam de forma clara essa situação quando apontam que há

De um lado [...] a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas. Por outro lado, [...] afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a

²⁷ Recomenda-se a leitura do “capítulo III - Limites e Êxitos de um Discurso Compartilhado”, subtítulo “A emergência do enunciado protagonismo juvenil nos textos do terceiro setor”, da tese de doutorado de Regina Magalhães de Souza (2006), intitulada O Discurso do Protagonismo Juvenil, pois apresenta de forma detalhada as publicações feitas pela Fundação Odebrecht.

despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. (FERRETI, ZIBAS e TARTUCE, 2004, p. 422).

Com tão diverso discurso e intencionalidades, foi preciso adotar uma linha de pensamento que estivesse em consonância com nossa percepção do Projeto Nós Propomos!. Embora Gomes da Costa trabalhe e desenvolva atividades baseados em projetos, tenha diversas obras e estreita relação de sua fala com a educação, considera-se que sua concepção se afasta da proposta que nos interessa. Por isso, para essa dissertação, considerou-se a construção elaborada por Marli Izabel Calil Stamato (2008) em sua tese de doutorado em psicologia social, que considera o **Protagonismo Juvenil como uma práxis sócio-histórica**.

A autora justifica a ideia de práxis por entender que o protagonismo juvenil é mais que uma atividade. Pondera que “Pela atividade o homem age sobre o mundo, pelas práxis, o transforma.”. (2008, p. 180). Isso pressupõe que o objetivo de uma educação permeada pelo protagonismo juvenil ser alcançado deve estar alicerçada em meios “que levem o jovem a entrar em contato com sua existência subjetiva, suas sensações, percepções e emoções, e se conscientizar, de forma crítica, dos conceitos, teorias e representações internalizados.” (p. 183)

Stamato (2008) se ancorou em alguns **princípios** para a construção dessa definição. O primeiro foi considerar a **humanidade como ser histórico** “Construindo o mundo e, ao mesmo tempo, sendo construído por ele, numa relação dialética em que ambos se interpenetram” (p. 184). Nesse sentido, ao viver, vai registrando e absorvendo as experiências, permitindo também que aprenda com elas, se modificando e modificando seu meio. Como segundo princípio, destaca o “**jovem como sujeito sócio-histórico-cultural** de aprendizagem, agente ativo da construção/transformação da sua própria história e da história coletiva” (p. 185). Esse jovem está distante da imagem de superficialidade e assume-se enquanto pessoa no período da juventude.

Outro princípio é a defesa do **professor** como principal “elemento de mediação do processo político pedagógico de emancipação do jovem e de mudança de sua forma de inserção na sociedade.”. (p. 185). Assume que como mediador da aprendizagem, o educador também amplia as possibilidades de crescimento pessoal do estudante. Cita a **práxis social**, pois “favorece o processo de apropriação do conhecimento na juventude, na medida em que a aproximação entre pensamento verbal e prático converte a linguagem em processo intelectual, e possibilita a reflexão e o planejamento da ação. (p. 185). A aprendizagem advinda do desenvolvimento de ações e atividades sustentadas na reflexão e análise crítica fortalece a

educação como um todo.

Ao construir o conhecimento através de experiências, reflexões e análises, o princípio da **participação e atuação na sociedade** vai refletir esse processo de tomada de consciência, reconhecendo sua existência, influência e capacidade de realizar um olhar dentro da sua permitindo “ao jovem tomar consciência de si mesmo como um todo único, de suas peculiaridades, das diferenças entre as pessoas e das diferenças sociais, refletindo-se na sua subjetividade e no modo de se colocar no mundo” (p. 185).

Como último princípio destaca a **ênfase na historicidade**, “reforçando as ações educativas como instrumentos de fortalecimento cultural e político, que colaboram para a construção de subjetividades e para a organização coletiva em torno de direitos.”. (p. 185). Nesse viés, o ensino é considerado um incentivo para o conhecimento e a educação se consolida como base para a “formação e de fortalecimento de sujeitos individuais e coletivos” (p. 185).

Considerar o protagonismo juvenil como práxis sócio histórica coloca a educação como ponto central no desenvolvimento de um sujeito que tem voz, que conhece seu papel na sociedade e que reconhece seu compromisso enquanto parte dela. E, incentiva também, o desenvolvimento de atividades com esse viés nas escolas, pois está trabalhando nos educandos diversas frentes necessárias para a formação de cidadãos.

5.2.1 O Protagonismo Juvenil e as Experiências Escolares do Nós Propomos!

A execução de atividades que destacam o protagonismo juvenil, nas escolas, necessita de um conjunto situações para se efetivar. E, talvez, a mais importante seja que o ambiente tenha “um modelo político-pedagógico centralizado na construção da cidadania e da participação do jovem” (STAMATO, 2009, p. 80), assim, todo o planejamento e organização escolar estarão pautados nessa direção.

A escola é um dos espaços mais importantes para a formação social dos indivíduos, pois ali ocorrem as primeiras socializações e o contato com as diferentes e complexas realidades que formam a sociedade. Inserir nas práticas cotidianas atividades que contribuem com a formação crítica dos estudantes é tornar rotina o processo de participação democrática bem como fomentar a capacidade de pensar na coletividade. Para Schmidt

Métodos participativos favorecem a capacidade de atuar em grupo e tendem a reforçar o senso de eficácia, ao passo que o uso sistemático de métodos centralizados na figura do professor predispõe à passividade e à ineficácia. Métodos centrados puramente na iniciativa individual favorecem o senso de autonomia, mas também o individualismo. (2001, p.80-81).

Desenvolver um comportamento autônomo é de uma construção que envolve diferentes contextos e momentos da vida de cada sujeito. Uma pessoa que sempre recebeu instruções, dificilmente se sentirá segura para tomar decisões quando estas surgirem. Stamato reforça isso ao dizer que “é preciso ter claro que esta participação não ocorre por si, de forma espontânea, natural, em função do ingresso na juventude,” por isso, protagonismo deve ser um processo a ser desenvolvido de acordo com cada fase da vida, que proporcione e incentive a capacidade de “questionar e intervir consciente e criticamente em sua vida e na sociedade” (2009, p. 26).

No entanto, textos como “Protagonismo ou Orfandade: notas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro”²⁸ (2018) e “Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro”²⁹ (2019) de Jenerton Arlan Schütz e Vânia Lisa Fischer Cossetin trazem a tona um problema que Samato (2008) também identificou, que é a responsabilização exclusiva do jovem “por seu próprio destino e pelo destino da sociedade, desconsiderando os determinantes históricos, culturais e sociais que conformam as subjetividades.” (p. 96). Exigir que os jovens expressem um comportamento ativo sem criar um ambiente para que esse movimento seja inerente a ele, é fabricar uma situação que inclusive pode desestimular o protagonismo.

Uma forma de evitar esta armadilha é resgatar e fortalecer a relação educador /educando como pedra angular da perspectiva metodológica do protagonismo. Estabelecendo relações sociais de respeito e de parceria, baseadas no compromisso ético com a democracia, a solidariedade e a participação, e criando espaços de expressão e de iniciativas de ação, os educadores se tornam mediadores do processo de reconstrução de significados sociais e sentidos subjetivos, instrumentos de constituição de novas subjetividades e de transformação da sociedade. (STAMATO, 2008, p. 96)

A presença do termo protagonismo juvenil nos textos legais do Novo Ensino Médio trazem certo receio de que, sem perceber a práxis envolvida nesse discurso, as oportunidades

²⁸ COSSETIN, V. L. F.; SCHÜTZ, J. A. Protagonismo ou orfandade: notas sobre o “novo” ensino médio brasileiro. In: FUCHS, C.; SCHWENGBER, I. L.; SCHÜTZ, J. A. (Org.) Educação em debate: cercanias da pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 24-32.

²⁹ COSSETIN, V. L. F.; SCHÜTZ, J. A. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. Revista Educação Unisinos, v. 23, n. 2, p. 209-225, abril-junho, 2019 ISSN 2177-6210 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2019.232.01 Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.01>. Acesso em 23 de jan de 2022.

de construção de conhecimentos e desenvolvimento de um ensino-aprendizagem crítico possam ser anuladas. Por isso as relações na escola devem ser democráticas e incentivar as tomadas de decisões como princípios e não de forma velada. Segundo Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 412), “o discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação.”. Assim, o que carece a escola é o seu desenvolvimento efetivamente.

Por isso a importância de discutir e compreender que o protagonismo que nos interessa está relacionado a promover uma iniciativa reflexiva autônoma nos estudantes, porém essa não é soberana, pois suas práticas são articuladas a partir de planejamentos e propostas construídas entre professores e estudantes. Com essa clareza, fica fácil distinguir a diferença entre o protagonismo do Nós Propomos! e aquele que se vincula muito mais a uma ideia de empreendedorismo juvenil.

Toda essa reflexão embasou a análise dos textos publicados na obra sobre o Projeto Nós Propomos! na perspectiva do Protagonismo Juvenil. Como o eixo selecionado está relacionado às experiências escolares, procurou-se perceber a materialização do protagonismo através dos relatos e escritos realizados pelos envolvidos. Se utilizando da Análise de Conteúdo como técnica metodológica, destacaram-se palavras e termos que poderiam refletir a prática e confirmar a proposta nos materiais.

A seleção das palavras para a Análise de Conteúdo se baseou nos autores aqui utilizados para a discussão a cerca da concepção de *Protagonismo Juvenil*, sendo essa expressão uma delas. Inicialmente as palavras *Empoderamento* (IULIANELI, 2003), *Autonomia* e *Intervenção* (SOUZA, 2009), *Participação* (STAMATO, 2009), *Agente Ativo* (STAMATO, 2008) foram destacadas, pois tinham função importante dentro da reflexão e identificavam o protagonismo juvenil de forma implícita nos escritos. Com a Análise concluída, percebeu-se que nos textos, as palavras *Empoderamento* e *Agente Ativo* foram pouco mencionadas ou quando usadas, estavam acompanhadas proximamente de uma das outras identificadas, como participação, por exemplo, assim, elas foram descartadas.

Durante a leitura e o desenvolvimento da Análise de Conteúdo percebeu-se que o termo *Protagonismo Juvenil* parcamente se fez presente nas escritas, ou seja, somente nos textos A2, A14 e A15 o mencionaram. Poucos materiais usaram a terminologia durante seus relatos, em alguns casos pelo próprio formato do texto publicado não estar vinculado à experiência ou preocupar-se mais com o aprofundamento do tema de trabalho e não da prática, como já aconteceu com o tema Educação Geográfica. São eles: A1, A8, A12, A13,

A16 e A17.

Há casos em que a expressão somente apareceu durante a explicação dos princípios do Nós Propomos!, quando apontam a necessidade de uma educação protagonista, como A15 pontua ao dizer “a população que conhece seus direitos e deveres assume o espírito de cidadania, coloca-se como protagonista de sua história e empodera-se para o debate público, crítico e criativo” (p. 222), esclarecendo que há consciência dos envolvidos sobre este ser parte do processo educativo que envolve as atividades do Projeto.

Uma das justificativas para isso pode estar relacionada ao fato do conceito ser complexo e multifacetado, como os autores pesquisados colocam, dificultando o emprego desse termo, ou seja, sem uma base conceitual definida pelo autor, os envolvidos sentem-se mais incertos em utilizar e acabam suprimindo. Esse apontamento faz sentido considerando que, no Estado da Arte realizado no Capítulo 1, o autor mais frequente sobre o assunto é Antônio Carlos Gomes da Costa, e Souza (2009) faz forte crítica ao teor publicitário de suas obras.

A eleição das palavras vem para completar à Análise, buscando o conceito implícito. Entre elas, *Participação* foi a que esteve presente na maioria dos artigos (A3, A4, A5, A7, A9, A10, A14 e A15), aparecendo relacionada aos estudantes e as ações por eles realizadas. E, a partir disso, alguns autores expõem de que forma o protagonismo impactou os envolvidos, como o exposto no A2 “Com o protagonismo do discente, foi oportunizada a construção de novos saberes e a reconstrução da ideia de urbano.” (A2, p. 28).

Autonomia foi um termo associado como resultado do processo de tomada de decisões sobre as atividades realizadas que trazem possibilidades de emancipação, como foi destacado pelo A5 “promoção da inclusão digital da comunidade escolar no sentido de uma autonomia social, uma perspectiva fundamental para a redução das desigualdades sociais e para o desenvolvimento” (p. 75).

O uso da palavra *Intervenção* aparece contextualizado com as ações realizadas, destacando que é um resultado de estudo dos estudantes em relação ao meio que pesquisaram. Inclusive o escrito do A4 diz que os estudantes “passaram a elaborar com a orientação dos professores, suas propostas de intervenção” (p. 64).

Com a intenção de destacar mais o aparecimento dos termos, elaborou-se o Quadro 13, apresentando, por artigo, as passagens que destacam as práticas de Protagonismo Juvenil percebidas e selecionadas com suas unidades de contexto.

Quadro 13 – Recortes textuais dos artigos sobre Protagonismo Juvenil.

ART.	CITAÇÕES
A2	“[...] os estudantes foram indagados se após as suas intervenções com a realização da coleta de informações, houve mudança na ideia que eles haviam construído sobre o espaço urbano. Dos 32 estudantes, 18 disseram ter mudado sua ideia de forma parcial, 12 alegaram que houve uma mudança de ideia sobre o espaço em questão em termos totais e, 2 alunos expuseram que não houve mudança alguma.” (p. 36)
A4	“o projeto educativo assumido precisa permitir aos alunos o desenvolvimento de capacidades e habilidades que os possibilitem participar ativamente no planejamento e gestão do lugar onde vivem.” (p.69)
A5	“A utilização das TIC em educação possibilita uma participação mais ativa dos alunos, suscita a curiosidade, proporcionando uma maior eficácia no processo de ensino/aprendizagem, pois propicia uma maior apreensão dos conteúdos e de forma crítica, desenvolvendo novas metodologias de trabalho para uma melhor aprendizagem.” (p. 74)
A6	“Há um apelo crescente à participação pública nas tomadas de decisão relativas ao ordenamento do território, numa perspectiva de governança e de cidadania territorial.” (p. 90)
	“o Projeto “Nós Propomos! Cidadania, Sustentabilidade e Inovação na Educação Geográfica” [...], sensibiliza para os problemas territoriais locais, motiva para a elaboração e apresentação de propostas de intervenção local e, por último, estimula a cooperação entre, a escola e entidades públicas e privadas.” (p. 86)
	“p. 93 incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.” (p. 93)
A7	“O projeto tem eixos de ação com a participação dos estudantes como sujeitos do processo.” (p. 101)
A9	“Os presentes foram agraciados com propostas inventivas e viáveis, demonstrando a assimilação destes do viés de participação social proposto pelo projeto.” (p. 139)
	“Com as atividades desenvolvidas durante a execução do Projeto se pretende conscientizar os participantes acerca da necessidade da criação de espaços estimulantes para programar alternativas diversificadas de democracia participativa, pela consolidação de canais abertos e alternativos (a exemplo deste Projeto), com a finalidade de garantir uma participação plural e qualificada na gestão democrática das cidades.” (p. 138)
	“Preende-se enfatizar aos alunos participantes, que os estímulos às mudanças de comportamento apontam para a existência de um potencial para ampliar sua dinâmica interativa, como cidadãos ativos com o Poder Público, também, estimular e consolidar um eficiente e consistente processo de participação popular para mostrar que é necessário assegurar, por meio da cidadania efetiva, a promoção do desenvolvimento das cidades, onde as pessoas e o meio ambiente estejam inseridos.” (p. 138)
A10	“Além disso, colaborar para que os alunos tivessem uma participação ativa, transformadora e cidadã nesses processos, que se desenrolava em sua cidade” (p. 149).
	“Diante disso a participação dos alunos em processos de pesquisa, análise e ainda que didaticamente, tomada de decisões como se fossem gestores de suas cidades foi crucial para houvesse uma participação cidadã. O fato de se sentirem integrados e convidados a pensar os próprios espaços mudou a percepção de nossos alunos como habitantes e como cidadãos.” (p. 156).

A11	“Esse estudo iniciado em 2017, teve uma orientação no sentido de identificar os principais problemas da agropecuária piauiense, de como executar, bem como a apresentação de sugestões na intervenção do processo.” (p. 161).
A14	“Os alunos tiveram o protagonismo de escolherem os temas, sendo que os mais problematizados estavam relacionados ao transporte e trânsito; educação; infraestrutura e problemas sociais.” (p. 199).
	“acreditamos que o trabalho contribuiu para promover uma ativa cidadania territorial, possibilitou um olhar sustentável, humanista, crítico e reflexivo a respeito de suas localidades, permitindo a construção de uma autonomia intelectual, um dos primeiros passos para a constituição de um projeto de educação que tenha como base a educação científica” (p. 213).
	“No âmbito democrático nota-se um ascendente apelo para a participação pública de diversos sujeitos, pertencentes ao espaço geográfico a ser afetado pelas decisões de Governo e Estado na tomada de decisões referentes ao ordenamento do território, numa perspectiva de governança e de cidadania territorial.” (p. 201).
A15	“a população que conhece seus direitos e deveres assume o espírito de cidadania, coloca-se como protagonista de sua história e empodera-se para o debate público, crítico e criativo” (p. 222).
	“As recomendações mostradas no evento final revelaram como característica central a participação de atores sociais comunitários nas informações e sugestões de resoluções de problemas encontrados, mostrando que os alunos ao desenvolver os trabalhos buscaram articulação e integração com a população palmense.” (p. 221).
	“Percebeu-se também, haver o despertar da participação social durante as atividades propostas pelo projeto” (p. 228).
	“este estudo permitiu [...] constatar que este mecanismo não formal de participação social se apresenta como um modelo alternativo adequado de inserção dos jovens nos debates sobre a gestão democrática da cidade e que poderá favorecer a melhoria do planejamento urbano sustentável, possibilitar a criação de políticas de inclusão social, propiciar a otimização dos recursos orçamentários e contribuir efetivamente para o desenvolvimento da região norte do Brasil” (p. 228).

Fonte: Claudino *et al.* (2019).

Org.: Carvalho (2022).

A leitura desses materiais em recorte confirma a relação dos termos destacados com os momentos indicados. Torna-se importante, assim, assumir uma concepção de protagonismo juvenil para o Projeto Nós Propomos! a fim de ultrapassar alguns entraves que tornam esse tema pouco abordado nos materiais científicos publicados. O fato de estarem presentes nas descrições feitas sobre a organização e desenvolvimento do Projeto pressupõe que já existe um entendimento tácito, portanto, é preciso reunir essas percepções e construir um embasamento que traga concretude teórica e conceitual.

Esses recortes destacam também a importância de realizar atividades que colocam os educandos como protagonistas bem como a emergência da participação social nas tomadas de decisão em assuntos de governança uma vez que são “seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de

valorar” (FREIRE, 1978, p. 43). O desenvolvimento da cidadania, na perspectiva de um sujeito participativo em seu meio, aprofunda as relações na sociedade e promove a coletividade. Levando isso em consideração, a seguir destaca-se a materialização da Formação Cidadã decorrente das experiências do Nós Propomos!.

5.3 A FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E NO PROJETO NÓS PROPOMOS!

A cidadania é encarada de diferentes formas nos períodos históricos desde seu surgimento (PINSKY e PINSKY, 2003), resultado das primeiras organizações urbanas, com o sentido de participação nas decisões administrativas da cidade. Porém, desde o princípio, nem todos podiam exercer a cidadania, direito reservado apenas aos que eram chamados de homens livres. Canzini-Crove esclarece que “não faziam parte dos homens livres, as mulheres, as crianças, os escravos, e os estrangeiros, os quais não tinham direito a participação política, apesar de serem a maioria, cerca de noventa por cento da população.”. (1986, p. 19 *apud* CRUZ e GHIGGI, 2013, p. 189).

É na ascensão do capitalismo que o termo entra nos debates, instituindo a ideia de representatividade nos processos eleitorais que foram organizados. Essas garantias aproximam a ideia de cidadão de todos e sugerem direitos iguais, valorizando cada indivíduo. A partir disso “foram se consolidando os princípios de cidadania através das leis, declarações e movimentos sociais engajados na luta pela melhoria de suas condições de vida.”. (CRUZ e GHIGGI, 2013, p. 190).

Conceitualmente a palavra está ligada ao exercício legal dos sujeitos, mas cada autor, de acordo com sua base teórica, acrescenta características com base em sua percepção. O Quadro 14 destaca as diferentes perspectivas teóricas que se destacam no estudo do termo para essa dissertação.

Quadro 14 – Percepções sobre o conceito de cidadania

Fonte	Concepção teórica
Dicionário UNESP do Português Contemporâneo (BORBA, 2011, p.	“1. Condição de quem goza plenamente de seus direitos civis e políticos”

280)	
Dicionário de Sociologia (JOHNSON, 1997, p. 67)	Proposto por Thomas H. Marshall: “uma situação social que inclui três tipos distintos de direitos, especialmente em relação ao ESTADO: direitos civis [...], direitos políticos [...] e direitos socioeconômicos [...]”.
Pinsky (1999, p. 18)	“uma série de direitos, deveres e atitudes relativos ao cidadão, aquele indivíduo que estabeleceu um contrato com seus iguais para a utilização de serviços em troca de pagamento (taxas e impostos) e de sua participação, ativa ou passiva, na administração comum”, sem deixar de considerar o coletivo e a consciência de classe.
Callai e Moraes (2014, p. 15)	não são apenas regras e normas a serem cumpridas que permitem desenvolver a formação para a cidadania, [por isso] é que centramos na ideia de que através do acesso ao conhecimento se pode construir a vida solidária. [...] levando-nos a reconhecer que a cidadania não é algo abstrato, mas tem a ver com as aspirações que são determinadas pelas condições de vida.
Callai (2018)	A cidadania perpassa por reconhecer o ambiente que vive como seu, se sentir parte desse lugar enquanto sujeito que vive essa realidade e que, ao fazer parte dali, se torna importante para a comunidade.
Freire (2001b, p. 25)	considera que “tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”

Org.: Carvalho (2022).

Quando as ciências humanas se envolvem na discussão, há um direcionamento menos pragmático do conceito, como é o caso do dicionário da UNESP. Isso por que junto das percepções desses estudiosos, estão seus estudos sobre a condição humana e seus vínculos. Nesse sentido também é perceptível que cidadania está ligada ao espaço, a condição social, a certa formação e participação, ou seja, é encarada como uma atividade, que exige empenho e luta para garantir sua existência, não está garantida.

Se cidadania não está resumida ao processo de cumprir leis, ser cidadão está impregnado de sentido de empoderamento. Para exercer a cidadania é preciso que cada pessoa tenha consciência de seu papel na sociedade e faça dele proposta de luta para garantir seus direitos. Quando Pinto Junior (s/a) destaca que um cidadão se constrói “a partir de experiências concretas no seu bairro, na sua comunidade, na sua cidade, as pessoas vão aprendendo e incorporando cada vez mais a prática da participação social às suas vidas” corrobora com o apontamento de Santos (2007, p. 20), de que “A cidadania, sem dúvida, se aprende”. As duas falas vêm ao encontro da assertiva que defende a educação como a porta de entrada para o desenvolvimento da cidadania e a formação do cidadão.

Freire (2001b, p. 25), referência nacional e internacional, pensa que cidadão é o “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”, no entanto, tem ciência que esses direitos pertencentes ao cidadão e a forma se convertem em cidadania, infelizmente não

são uma realidade, principalmente nos países subdesenvolvidos, cujas políticas neoliberais excluem as camadas sociais mais vulneráveis do processo.

Na obra de Santos (2007), intitulada “Espaço do Cidadão”, publicada pela primeira vez em 1987, o autor faz rica análise sobre a condição de cidadania e de ser cidadão no Brasil, buscando mostrar que a realidade supera a teoria, produzindo diferentes situações que os conceitos não abrangem. No país, os diferentes contextos produzem uma “cidadania tal qual ela é hoje, incompleta” (p. 20), ou seja, não é efetiva para todos, “há os que são mais cidadãos, os que são menos cidadãos e os que nem mesmo ainda o são” (p. 24). Isso por que

em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da buscada ascensão social. Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário. (SANTOS, 2007, p. 27).

O resultado desse processo foi à formação de um indivíduo que, fomentado pela política neoliberal, viu no consumo sua possibilidade de ser cidadão, ignorando o que realmente significa cidadania. A divisão do trabalho com a monetarização das profissões criou degraus como abismos, incentivando as pessoas a consumirem as realidades projetadas pela mídia, na ânsia de reproduzir os comportamentos e se sentir parte da sociedade. E a “força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une” (SANTOS, 2007, p. 30), reproduzindo padrões de comportamento sem questionar.

Friedman (1982) compartilha da mesma percepção quando coloca que “**o cidadão** é reconhecido apenas como cliente, como consumidor, que tem uma “liberdade de escolha” entre diferentes produtos. O cidadão precisa apenas ser bem informado para “escolher”. (*apud* Gadotti, 2007, p. 48). Usuários³⁰ que são programados para valorizar “o ter” como processo de inserção no cenário mundial e seguem reproduzindo esse modelo, numa ilusão de cidadania. Dimenstein (1999, p.33) ao confrontar esse cenário, coloca que “um menino de rua é [...] a prova da carência de cidadania de todo um país, em que uma imensa quantidade de

³⁰ Termo utilizado por Santos (2007, p. 25).

garantias não saiu do papel da Constituição” e que o Estado falhou em atender as necessidades de seus habitantes mais frágeis.

No texto “Cidadanias Mutiladas”, Santos (1997, p. 133) apresenta um conceito para cidadão que pressupõe um sujeito “que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los”. Essa noção resgata a ideia de criticidade, de reflexão e participação consciente e não como apenas formalidade. Ao fazer alusão ao termo reivindicar, coloca em pauta a necessidade de luta, como condicionante para a manutenção desse *status*, afinal “**cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos**, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros” (CAVALCANTI, 2002, p. 51, *grifo nosso*).

A educação é uma das formas mais importantes para vencer essa fragmentação e a exclusão a que são submetidos os invisíveis, desempregados, mulheres, negros e todos os demais que não se encaixam nos padrões de consumo vigentes. Para isso, é preciso levar para dentro da escola propostas e posturas que incentivem uma educação crítica e reflexiva, como Santos (2007, p. 154) expõe:

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

No escopo da “deseducação”, o Brasil tem reproduzido nas escolas, modelos perversos de consumo e competitividade, fazendo com que o dinheiro seja utilizado como medida de sucesso. E, para uma grande parcela da parcela da população, como apontam Cruz e Ghiggi “De tanto, escutar que o poder de compra é o que garante sua inserção na sociedade, acabam por acreditar que são incapazes de conseguir acesso a tais bens e consideram-se, portanto, excluídos, sem valor, sem dignidade” (2013, p. 195-196) numa lógica materialista que busca o mesmo fim, mas com pontos de partida distintos.

A construção de uma a Formação Cidadã nas escolas é a motivação pela qual o processo educativo precisa estar em constante discussão. Ela aparece em diferentes contextos educacionais que buscam propostas reflexivas sobre as relações do lugar, do cotidiano, de desenvolvimento da autonomia, da liberdade de pensar, do empoderamento frente o que fere a cidadania. Isso por que uma Educação Cidadã é um ato político, é um enfrentamento de desigualdades, não cabe e nem pode ser neutra (FREIRE, 2001b).

Nesse mesmo sentido, Santos (2001) vê a educação como uma forma de construir a cidadania desde que o projeto escolar esteja voltado para formar pessoas capazes de analisar, interpretar e compreender as informações acessadas, não aceitando interpretações de terceiros. Isso é o que Freire (1996) entende como uma educação problematizadora, que traz para o estudante a oportunidade de realizar uma leitura do mundo a partir da sua realidade e percepção. Não é a toa que o autor coloca que

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1996, p. 46).

Para ter uma escola cidadã é preciso proporcionar um ensino que desenvolva “a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los” (SANTOS, 1997, p. 133). A Geografia, nesse sentido, promove a Formação Cidadã através da Educação Geográfica, que se propõe a promover uma educação baseada na formação de sujeitos com pensamento crítico, livres e comprometidos com a leitura do mundo a partir das suas relações com o lugar. Preocupa-se que as pessoas possam compreender as relações e contradições postas pelos modelos econômicos, pelas classes sociais e pelas políticas públicas. (SANTOS, 1997).

Callai (2005; 2018), ao refletir sobre ensino de Geografia, entende que educar com conceitos geográficos é uma das formas mais eficazes de proporcionar cidadania. O desenvolvimento de processos que permitem chegar aos conceitos e categorias incentiva um conhecimento crítico e reflexivo, oportunizando o desenvolvimento de análises sobre os conteúdos estudados. Inclusive, propõe que o conceito de Lugar exerce um papel fundamental numa educação para a formação cidadã, afinal “O lugar [...] é um conceito que carrega em si o movimento da vida” (2018, p. 13). E segue colocando que

Vivemos num mundo que tem em suas histórias as culturas, os modos de viver, de conviver, os processos de produzir bens e de produzir as próprias vidas. Neste sentido, é importante reconhecer que somos educados por tudo que nos rodeia, seja material/concreto ou imaterial, a natureza, os convívios, as linguagens e a palavra. Somos educados pelo lugar que habitamos, onde moramos, pelos lugares próximos e, também, pelos lugares mais distantes que têm interligação com as nossas vidas. (CALLAI, 2018, p. 14).

Assim, o espaço vivido onde estão inseridos os estudantes tem seu significado

ampliado na perspectiva geográfica, pois reflete as relações humanas desencadeadas a partir do convívio, em momentos passados, no movimento atual e na projeção de como pode ser o futuro. Possibilitar que os educandos possam investigar e compreender esse espaço é abrir o olhar numa escala de análise que conecta o local e o global, pela percepção das relações desenvolvidas pelos atores sociais.

Milton Santos também entende o Lugar como parte essencial de uma proposta educativa cidadã, colocando que as relações globais se traduzem também no local, por isso esse conceito está imbuído de muitos significados. “A ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade” (SANTOS, 1996, p. 272), por isso, tornam-se chaves para compreender muitos fenômenos e situações.

Outra questão importante é trazida por Castrogiovanni (1996, p. 96), quando propõe outro tipo de aula de Geografia na escola, ao dizer “Chega de ver o mundo em segunda mão”, uma alusão ao ensino que coloca o estudante como terceira pessoa, como mero espectador do conhecimento. O autor chama a atenção para a necessidade de fazer conceitos se materializarem no espaço vivido, para serem (re) significados pelos sujeitos e compreendidos na sua expressão local. E que confrontar a globalização enquanto processo homogeneizador é fundamental, afinal “a riqueza da existência humana e a necessidade por existir a Geografia está no fato de sermos diferentes e existirem diferentes lugares” (CASTROGIOVANNI, 1996, p. 97).

Educar para a cidadania exige estar ciente das diferentes realidades e de quem é o estudante que está na escola, da comunidade onde a escola se insere e da relação entre as duas. É preciso destacar o conhecimento científico como balizador, porém, sem desmerecer a bagagem dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e é crucial questionar o presente e buscar no passado as razões que nortearam a organização social estabelecida. Assim, Santos pondera que

para ter eficácia o processo de aprendizagem deve em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isso significa saber como o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada País no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É deste modo que se podem **formar cidadãos** conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro. (1994, p. 121, *grifo nosso*).

Esse compromisso está intrinsecamente ligado a Educação Geográfica, portanto, o desenvolvimento de uma prática cidadã nas aulas de geografia faz parte da própria ação

pedagógica envolvida. Nessa lógica, Cruz e Ghiggi (2013, p. 201) entendem como uma: “tarefa dos educadores brasileiros, recuperarem as pedagogias emancipatórias, que tem como centralidade a formação do sujeito consciente, tomando como importante elemento no processo de emancipação do sujeito, a cultura local e o espaço vivido”, o que atividades como as do Nós Propomos! podem oferecer.

A aproximação da cidadania com a Geografia é inerente, uma vez que seu objeto de estudo, o espaço geográfico, é resultado das relações humanas e da transformação que estas promovem no meio. O Projeto Nós Propomos! contribuiu com ações que, segundo a sua estrutura teórico-metodológica, pretende promover a formação de cidadãos conscientes e críticos da sua realidade social.

Com base nas leituras realizadas para a reflexão apresentada, algumas palavras se sobressaíram na discussão dos conceitos e também na leitura dos textos da obra em investigação, termos esses que ganham evidência quando se parte para a Análise de Conteúdo. Inicialmente, foram selecionadas as seguintes palavras: *Formação Cidadã*, *Cidadão*, *Cidadania*, *Direitos*, *Deveres*, *Práticas Espaciais Cidadãs*, *Atuação Cidadã e Cidadania Territorial*, porém, algumas delas, durante o andamento da análise foram descartadas. Durante o estudo do material, os termos *Deveres*, *Práticas Espaciais Cidadã* e *Atuação Cidadã* acabaram excluídos por não se fazerem presentes de modo significativo.

A perspectiva conceitual adotada para justificar os termos *Formação Cidadã*, *Cidadania*, *Cidadão* e *Direitos* está embasada em Freire (1992; 1996; 2001), Pinsky (1999), Callai (2018) e Santos (1996; 1997; 2007), conforme já discutido. São autores da área da educação e da Geografia que notadamente se destacaram em suas falas sobre o tema e trouxeram consistência teórica. Já a expressão *Cidadania Territorial* é uma concepção de Claudino (2014), que prefere esse à cidadania espacial³¹ já que território remete a ideia de participação, identidade e pertencimento dos habitantes.

Com a inferência realizada nos materiais foi possível perceber que os termos mais presentes nos escritos são *cidadania* e *cidadão*, que funcionam como identificação, no caso do último e como resultado de atividades que induzem protagonismo, reflexão crítica e produção de conhecimento, no caso do primeiro. Os textos que focam no uso específico de uma metodologia, como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ou com abordagem a partir de um tema, por exemplo, Educação Ambiental, colocam *cidadania* como um dos resultados mais importantes frente ao contexto das respostas recebidas das atividades

³¹ Conceito “inspirado em David Harvey (1973) e Edward Soja (2010) e adotado no ensino de Geografia por Miguel González e Donert (2014)” (CLAUDINO, 2019b, p. 38).

realizadas (A5, A8, A9). Isso se expressa em registros como esse: “realizamos a criação de mapas para identificar os problemas relacionados às dificuldades que os estudantes possuem para exercer sua cidadania e a proposição para solução dos problemas” (A5, p. 74).

Os textos que destacam o desenvolvimento das atividades do Projeto Nós Propomos!, relatando as etapas e os ganhos vindos da execução da proposta trazem a expressão *Formação Cidadã* de forma mais saliente, permitindo inferir que ao realizar as ações, o envolvimento permite que se construa uma educação nessa perspectiva (A7, A9, A10). O desenvolvimento das atividades “o propósito de contribuir significativamente para a formação cidadã, no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, por meio do estudo dos problemas da cidade que, muitas vezes, são ignorados pelo poder público e pela comunidade em geral.”. (A7, p. 94).

Embora os problemas espaciais estejam presentes nas ações do Projeto, nem sempre é foco dos textos publicados. O destaque para *Cidadania Territorial* ficou restrito aos textos que buscaram compreender o espaço urbano em estudo pelos educandos considerando sua relevância para a cidadania, como identidade e pertencimento ou como aspecto limitante de expressão cidadã (A4, A5, A6, A14). Intervir nesse espaço é territorializá-lo, tomando a iniciativa de pesquisar, estudar e modificá-lo, conforme suas necessidades. Por exemplo: “criaram mapas que representavam as principais limitações enfrentados por sua comunidade para o exercício da cidadania” (A5, p. 77).

Outra perspectiva de argumentação do mesmo enfoque é o debate teórico que é realizado em alguns textos (A1, A2, A3, A6, A12, A13, A17), buscando analisar o contexto, as potencialidades do Projeto, investigando especificamente alguns resultados obtidos ou a percepção dos envolvidos acerca da proposta em questão. Quando esse é o caso, os termos aqui selecionados se fazem presentes, pois o debate está preocupado com os sujeitos, com sua formação e com os resultados. Nesse trecho, é possível perceber essa simbiose

a população que conhece seus direitos e deveres assume o espírito de cidadania, coloca-se como protagonista de sua história e empodera-se para o debate público, crítico e criativo, principalmente quando chamada pelos gestores municipais e estaduais a participar de audiências públicas sobre a melhoria dos serviços sociais e de desenvolvimento regional sustentável. (A15, p. 222-223).

Em alguns dos materiais investigados os autores fizeram questão de destacar a importância da Geografia para realizar essa leitura e compreensão do espaço de forma cidadã, destacando o viés social e político necessários para desenvolver projetos que pretendem formar pessoas capazes de interferir de forma positiva na sociedade. Num dos materiais, o autor aponta que “A educação geográfica se constitui numa formação fundamental para o

exercício da cidadania.”. (A4, p. 58), enquanto no A2 (p. 40) a fala é ainda mais eloquente

a formação da cidadania é uma finalidade do ensino de geografia. Por isso, a formação cidadã é uma tarefa que pressupõe o entendimento daquilo que compõe o real. O espaço onde existem indivíduos, instituições e diversas funcionalidades deve ser apropriado cognitivamente pelo estudante e refletido. Dessa maneira transcendendo os limites do senso comum, alcançando a compreensão real do espaço geográfico que se poderá aspirar formar, de fato, um cidadão crítico.

Através da exploração dos artigos, é possível identificar muitas passagens que materializam a Formação Cidadã como resultado do Projeto Nós Propomos!. A elaboração do Quadro 15 tem o objetivo de apresentar esses diversos recortes, que podem ratificar com outros exemplos o que se discute.

Quadro 15 – Recortes textuais dos artigos sobre Formação Cidadã.

ART.	CITAÇÕES
A1	“Assim, se pensa em uma cidadania que promova a consciência crítica dos alunos sobre a sua realidade social, sobre seu direito a condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas manifestações culturais, sobre o direito de acesso ao conhecimento da geografia escolar e aos espaços da cidade” (p. 20).
	“serão incitados a debater e compreender criticamente seu espaço de vivência, tendo como mote a identificação de problemas locais e a proposição de soluções. O que representa um exercício concreto de cidadania” (p. 26)
	“A formação de um cidadão capaz de compreender criticamente seu local de vivência e o modo como se organiza este lugar, demanda um conjunto de saberes a serem construídos, dentre estes, o conhecimento do espaço urbano é fundamental” (p. 26).
A2	“Um primeiro ponto, o qual destacamos, é a necessidade de que o aluno possa pensar o urbano de modo crítico. Não é suficiente compreender a cidade do século XXI a partir de uma concepção positivista de ensino para se concretizar uma formação cidadã” (p. 33)
	“O processo de execução mobilizou sobremaneira as escolas envolvidas, contou com participação de autoridades, motivou alunos, professores e comunidade, melhorou o processo de aprendizagem em Geografia, a auto-estima dos alunos, a melhoria do espaço escolar e estabeleceu, efetivamente, um elo entre a construção de conhecimentos geográficos e a consolidação da noção de cidadania” (p. 54)
	“As experiências vividas nas diversas escolas demonstraram que identidade e a cidadania se configuram, então, numa relação com vários aportes culturais, que podem existir concomitantemente e conviver, desde que seja considerada e re-situada em uma comunidade multicontextual” (p.56-57).
	“construir um entendimento sobre a cidade do aluno assume uma importância vital à construção e consolidação de seu sentido de cidadania” (p. 51).
A6	“A Implementação do Projeto Nós Propomos incentiva a consolidação de uma cidadania territorial em que os alunos desenvolvem um olhar crítico para o espaço que os rodeia construindo um saber geográfico a partir da reflexão, pesquisa e proposta de intervenção” (p. 93).

A7	“Ao propor as soluções os estudantes puderam compreender sua importância e seu papel enquanto cidadãos” (p. 10).
A8	“Assim, a Educação Ambiental, como educação política, deve estar comprometida com a ampliação da cidadania e da intervenção direta dos cidadãos na busca de soluções e alternativas voltadas para o bem comum. Contudo, a edificação desse comprometimento dos sujeitos, com seu papel cidadão, também deve perpassar a construção de novos comportamentos e hábitos” (p. 118).
A9	“O Projeto pretende aflorar este sentimento de pertencimento à cidade pelos jovens e fortalecer o seu interesse de aprender, de compreender e de praticar a cidadania” (p. 131).
A10	“O Projeto Nós Propomos tem-se apresentado como uma possibilidade efetiva de promover a aprendizagem de geografias locais numa perspectiva cidadã.” (p. 140)
	“a compreensão da realidade numa perspectiva territorial e cidadã” (p. 156).
A10	“Diante disso a participação dos alunos em processos de pesquisa, análise e ainda que didaticamente, tomada de decisões como se fossem gestores de suas cidades foi crucial para houvesse uma participação cidadã. O fato de se sentirem integrados e convidados a pensar os próprios espaços mudou a percepção de nossos alunos como habitantes e como cidadãos” (p. 156).
	“Os resultados mostraram as diversas possibilidades que os estudos realizados pela disciplina de Geografia na escola tendem a contribuir para o fortalecimento do projeto de cidadania a partir da racionalização quanto à utilização dos recursos naturais e do retorno econômico na forma de renda para a família” (p. 159).
A11	“Os resultados mostraram as diversas possibilidades que os estudos realizados pela disciplina de Geografia na escola tendem a contribuir para o fortalecimento do projeto de cidadania a partir da racionalização quanto à utilização dos recursos naturais e do retorno econômico na forma de renda para a família” (p. 159).
A14	“O projeto reforçou alguns valores como responsabilidade, solidariedade e cidadania e no âmbito formal os incluíram na perspectiva da pesquisa e do estudo de caso com instrumento de intervenção” (p. 212).
	“o foco desse projeto foi a valorização do lugar, pois acreditamos que ele contribui para um processo de ensino-aprendizagem que conduz o aluno a compreender melhor a si mesmo e o mundo em que vive, levando em conta os aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos e estéticos, que possam interferir no exercício da cidadania” (p. 213)
	“Nesse sentido, acreditamos que o trabalho contribuiu para promover uma ativa cidadania territorial, possibilitou um olhar sustentável, humanista, crítico e reflexivo a respeito de suas localidades” (p. 213).
A15	“Buscou-se despertar nos estudantes das escolas públicas de ensino médio a cidadania a partir da identificação de problemas urbanos e proposições de soluções para estes problemas” (p. 215).
	“Vislumbra-se que a democracia participativa na gestão de cidades abre horizontes para a proteção das minorias; a defesa e respeito dos direitos humanos; a criação de mecanismos que garantam o acesso aos direitos essenciais à dignidade humana; entre outros” (p. 222)
A17	“La metodología que propone el proyecto se adapta tanto a la manera de trabajar el curriculum por la que apostamos como al modelo de escuela y función que ella debe realizar: formar ciudadanos responsables conocedores de sus derechos e integrados en su contexto social” (p. 245).

Fonte: Claudino *et al.* (2019).

Org.: Carvalho (2022).

Nos segmentos destacados no quadro é possível perceber a conexão dos artigos com o processo de Formação Cidadã, através dos resultados, do debate teórico, do uso de

metodologias distintas ou usando um tema transversal como gancho. Os caminhos percorridos se traduzem de diferentes formas, porém estão em consonância com os aspectos conceituais que envolvem a cidadania, o processo de se tornar cidadão através da reflexão e criticidade, a participação social no seu espaço de vivência e na busca do bem comum. Garante-se assim, que o resultado esteja na direção de uma educação transformadora.

O processo de trabalho proposto pelo Projeto Nós Propomos! permite desenvolver práticas que transformam atividades escolares em conhecimento. Suas características teórico-metodológicas já demonstram o desenvolvimento da Educação Geográfica, do Protagonismo Juvenil e da Formação Cidadã, mas foi através da leitura dos artigos combinada com a Análise de Conteúdo que isso pôde ser comprovado na prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar o mundo da educação para pesquisar é encontrar um campo fértil para práticas que tenham como objetivo a construção de uma sociedade plural, coletiva e justa. Estudar empodera as pessoas, criando uma rede de saber que intensifica na formação de novos conhecimentos propondo mudanças na sociedade. As instituições públicas de educação, como a Universidade Federal da Fronteira – UFFS que abriu suas portas para que pudéssemos continuar aprendendo, assumem um papel central em difundir uma educação de qualidade e gratuita, devolvendo a comunidade cidadãos mais conscientes das suas responsabilidades. Por isso devem ser defendidas e protegidas de politicagens e desmontes, para exercerem seus projetos atendendo aos anseios da sociedade.

O desenvolvimento dessa dissertação representa apenas uma fração das possibilidades de estudo possíveis através dos materiais já publicados sobre o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação Geográfica, mas foi escrita na esperança de contribuir com olhares que levem em consideração a Educação Geográfica, o Protagonismo Juvenil e a Formação Cidadã.

Esses três temas, desde o conhecimento do Projeto, foram o que despertou o interesse sobre as ações e resultados difundidos. Por serem princípios que estavam na estrutura teórico-metodológica do Nós Propomos! inquietou-se investigar se as práticas escolares realizadas pelos parceiros do Projeto envolviam essas questões. Assim, instituiu-se como problemática da pesquisa a presença dos conceitos nas experiências desenvolvidas pelos participantes.

Cabe salientar que os conceitos em questão são peças importantes no contexto da educação e da formação da sociedade. Ensinar na perspectiva da Educação Geográfica pressupõe um conjunto de comportamentos que envolve conhecer a Geografia com seus pressupostos teóricos, conhecer a realidade onde estão inseridos os estudantes e a comunidade escolar e trabalhar essas questões com viés analítico e crítico, para que a leitura do espaço seja coerente com a vivência (CALLAI, 2007). A Formação Cidadã torna-se então resultado dessa escola que educa geograficamente.

O Protagonismo, na ótica Juvenil, entra como um contributo, pois através dele o exercício da tomada de decisões, da autonomia, responsabilidade e participação se desenvolve. Posturas como essas tomadas como cotidianas, fortalecem a relação dos educandos com o espaço e com outras instâncias, aproximando práticas protagonistas em diversos momentos. O processo de ouvir, refletir, decidir e realizar para se tornar parte de um

comportamento necessita de uma concepção inicial de valorização individual e empoderamento (STAMATO, 2008). Importante destacar que é necessário um cuidado teórico em relação a esse conceito para que não se aproxime de uma ideia de empreendedorismo, afinal, o protagonismo inerente ao Projeto parte de uma iniciativa reflexiva autônoma, mas não soberana, uma vez que provém do estímulo das aulas que são planejadas para desenvolver certas capacidades.

Diante disso, o reconhecimento da Educação Geográfica, do Protagonismo Juvenil e da Formação Cidadã como parte das experiências do Nós Propomos! enquanto objetivo geral da dissertação necessitou encontrar uma metodologia que atendesse a essa necessidade com um rigor científico que permitisse confiabilidade ao material. Então, considerando que o olhar qualitativo norteou as práticas e os dados produzidos foram retirados de referenciais bibliográficos, definiu-se a Análise de Conteúdo como procedimento de análise.

A estrutura sugerida por Bardin, em sua obra *Análise de Conteúdo* (1977), muito elogiada por outros autores da área, foi a base teórica adotada, pois além de detalhar as etapas de forma prática ainda ofereceu exemplos de aplicação. Durante a pré-análise e a exploração do material, construiu-se através de tabelas em programas de computador, um conjunto de informações sobre os detalhes de localização, sujeitos envolvidos e características das experiências, que cumprem os requisitos necessários a realização da Análise proposta. Esse material foi utilizado na última etapa, o tratamento dos resultados, e levou a informações muito relevantes que trouxeram respostas que confirmam a problemática da pesquisa, validando a presença dos conceitos Educação Geográfica, Protagonismo Juvenil e Formação Cidadã nas experiências do Projeto.

Porém, o caminho trilhado para chegar a esses resultados passou inicialmente por outras reflexões e discussões, que foram ampliando os horizontes sobre o tema, constituindo-se em uma bagagem teórica expressiva. Retomando o primeiro capítulo, a pesquisa em teses e dissertações brasileiras da área da Geografia oportunizou reconhecer particularidades referentes à metodologia e as bases teóricas mais utilizadas pelos pesquisadores que estudaram a Educação Geográfica, o Protagonismo Juvenil e a Formação Cidadã. Além de permitir esse reconhecimento, o Estado da Arte elaborado também propiciou aferir a realidade das pesquisas, observando a evolução das investigações na Educação Geográfica e na Formação Cidadã bem como a baixa quantidade de materiais que debatem o Protagonismo, nos últimos 10 anos.

Através da pesquisa de Estudo da Arte, foi possível perceber que no último decênio as pesquisas na pós-graduação, sobre o ensino de geografia, têm contribuído muito para o

avanço do ensino de geografia nas escolas. Essas discussões têm criado um arcabouço teórico importante e subsidiado muitos professores em suas práticas diárias nas escolas, orientando teoricamente e metodologicamente. Muitas vezes, a existência de um professor comprometido estimula e anima outros profissionais a buscar melhores possibilidades para o ensino escolar.

O Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação Geográfica foi o tema de destaque do segundo capítulo, que trouxe informações colhidas em diversas publicações, como artigos, livros e dissertações, sobre a estrutura pedagógica, a organização teórica e estudos de caso, que apresentavam as experiências realizadas em diversos lugares. Esses materiais também permitiram mapear a expansão do Projeto com seus responsáveis, desde Portugal até a adesão de países da América Latina, tornando-se referência como maior projeto ibero-americano em execução. Ao conhecer a estrutura de seu desenvolvimento, assimilou-se a ideia de que não é uma atividade pontual e sim processual, que conta com etapas e fases integradas e, embora tenha um início, cada ano trabalhado oferece continuidade.

Percebe-se uma questão social intrínseca ao Nós propomos! que é a capacidade de unir a comunidade de forma direta para olhar o espaço, oferecendo a possibilidade de que os envolvidos nas ações compreendam a importância de participar da governança do lugar onde vivem. Suas intenções são valorizadas e podem transformar espaços bem como percepções e comportamentos, construindo uma cidadania territorial efetiva.

A própria internacionalização do Projeto consagra a importância do mesmo no cenário de pesquisa e extensão universitária e escolar. Ao agregar diferentes graus do processo educativo cria-se uma rede de aprendizagens e conhecimento que interage, produzindo experiências que ultrapassam conteúdos e disciplinas. O alinhamento de diferentes países em torno de uma estrutura de trabalho mostra a conexão que esses lugares possuem no quesito educacional, aproximando realidades distintas e ora distantes. Prova aquilo que Milton Santos disse em seu texto “Por uma globalização mais humana – 30/11/1995” (2002), que é possível outra globalização desde que as técnicas e informações assumam características coletivas e solidárias.

Além dessas questões, destacaram-se eventos que foram realizados e materiais que foram desenvolvidos que envolvem especificamente ou em partes o Projeto, mostrando a evolução científica que a ampliação de participantes tem permitido. Por fim, trouxe as contribuições do Projeto para a educação, para a Geografia e para a escola, percebidas através das leituras, sem deixar de entender que essas práticas se projetam para a comunidade e na vida dos estudantes.

Na sequência, entendeu-se necessário produzir um capítulo para discutir as questões

metodológicas, por isso, o terceiro capítulo teve essa função. A seleção dos artigos foi feita baseada na premissa de que são nas práticas que os conceitos Educação Geográfica, Protagonismo Juvenil e Formação Cidadã se efetivam, assim, esses escritos atendiam a esse critério. A categorização e a definição das unidades de registro foram feitas *a priori*, enquanto as unidades de contexto foram utilizadas para justificar as inferências realizadas em cada material.

Essas inferências foram desenvolvidas no último capítulo, separadamente por tema, indicando os artigos por características que os destacaram a partir das questões percebidas. As unidades de contexto, além de estarem no decorrer do texto para justificar situações analisadas, foram apresentadas em quadros. Antes, porém, foram debatidas sinteticamente questões históricas e conceituais dos assuntos, inclusive para definição da concepção que foi adotada para cada um nessa dissertação.

A partir disso, pode-se destacar que Educação Geográfica se faz presente na maioria dos artigos, ainda que sem usar diretamente a expressão, ficando de fora dessa listagem apenas o A12, A13 e A15. As palavras consideradas chaves a partir dos conceitos analisados, *Espaço Vivido*, *Cotidiano/Realidade e Aprendizagem Significativa* (CALLAI, 2018; CAVALCANTI, 2008; CASTELLAR e VILHENA, 2012; KAERCHER, 2001; entre outros) foram de suma importância para identificar o desenvolvimento da Educação Geográfica nas experiências.

Em contrapartida o Protagonismo Juvenil teve um resultado menos expressivo, ou seja, houve maior dificuldade em encontrar tanto a expressão quanto as demais unidades de registro selecionadas, que foram *Autonomia e Intervenção* (SOUZA, 2009), *Participação* (STAMATO, 2009). A palavra *participação* foi a que mais se sobressaiu, porém através das unidades de contexto percebeu-se que não há uma base teórica para fundamentar o uso. Certamente isso dificulta o próprio registro e a aproximação dos escritos com a *práxis*, limitando a compreensão dos envolvidos sobre a importância e a possível contribuição que o estabelecimento de um protagonismo amparado conceitualmente pode trazer para as ações.

Para essa dissertação, fundamentou-se o Protagonismo Juvenil em pesquisadores da área da psicologia (STAMATO 2008; 2009) e da sociologia (SOUZA, 2006; 2009), denotando a importância de produzir mais escritos sobre o assunto na Geografia para fundamentar a forma como essa *práxis* se desenvolve nessa área de estudo, inclusive atendendo aos pressupostos da Educação Geográfica.

A Formação Cidadã apresentou-se em quase todos os materiais, seja pelo uso da expressão ou dos termos *Cidadania*, *Cidadão* e *Direitos* (FREIRE, 1992; 1996; 2001b;

PINSKY, 1999; CALLAI, 2018; SANTOS, 1996; 1997; 2007) utilizados como unidades de registro. As relações entre as palavras nos textos estão frequentemente vinculadas com a formação de sujeitos críticos, atuantes na sociedade e que sejam comprometidos com a comunidade. Também foi muito presente quando os escritos traziam os resultados esperados das atividades do Projeto, deixando claro que esse tema tem forte ligação com as ações realizadas através do Nós Propomos!.

Ainda que uma pesquisa nunca se esgote em suas possibilidades, o findar de uma proposta abre sempre a perspectiva para que outras possam surgir. O reconhecimento dos conceitos Educação Geográfica, Protagonismo Juvenil e Formação Cidadã como presentes nas ações associadas ao Projeto Nós Propomos, faz emergir possibilidades de construir bases conceituais específicas dele bem como investigar outras contribuições perceptíveis no ambiente escolar ou mesmo para as comunidades envolvidas no processo.

REFERÊNCIAS

ALBANESE, B. C. "Na luta é que a gente se encontra": um roteiro sobre a construção do letramento midiático geográfico no ensino médio público. 2020. 337f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/node/657/137469?width=600px&height=700px>. Acesso em: 31 jul. 2021.

ALMEIDA, D. L. R. Mapas Mentais para o Ensino de Geografia: práticas e reflexões em uma escola de Campina Grande/PB. 2015. 242f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB2_3a7c8760185c11f9456e590032d6d073. Acesso em: 12 jul. 2021.

ALMEIDA, E. M. F. de. Acessibilidade Urbana no Ensino de Geografia: Formação de Conceitos de Alunos do Ensino Médio em Iporá Goiás. 2017. 126f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Jataí, Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7828>. Acesso em 11 ago. 2021.

ALMEIDA, R. R. de. Planejamento e gestão urbanos e a participação popular: as possibilidades de contribuição da escola e da educação geográfica. 2014. 163 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_da735d800fafd273e4fdcf22bad2b440. Acesso em: 12 jul. 2021.

ALVES, E. A. A Participação Popular na Elaboração do Plano Diretor Jovem de Londrina: uma experiência de cidadania. 2018. 116f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_7f08c1d9260dedd671254b2f6787a704. Acesso em 12 ago. 2018.

ANDRADE, L. I. de. A Educação Geográfica como um Caminho para a Promoção de Sustentabilidades: resgatando valores socioambientais com o 6º ano do ensino fundamental. 2011, 88f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18186/18186_1.PDF. Acesso em 05 ago. 2021.

ANDRADE, M. C. de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

ANDRADE, M. do S. P. de S. A Educação Geográfica com Crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: as bases conceituais humanistas no estudo do lugar. 2015. 235f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ANDRÉ, M. O Que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441> Acesso em: 07 ago. 2021.

ARRUDA, L. M. dos S. de. O Ensino de Geografia para Alunos com Deficiência Visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem. 2014. 175f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16198> Acesso em: 01 ago. 2021.

BARBOSA, D. F. P. Educação geográfica e as questões ambientais na Enseada de Brito (Palhoça-SC). 2017. 118 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_284d4f8e637f532c0196ad573ff37a8b. Acesso em: 12 jul. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BAZOLLI, J. A. “Nós Propomos” e a busca da inovação no campo da extensão universitária. In BAZOLLI, João Aparecido (Org.) et al. **A Extensão Universitária como Indutora à Cidadania**: a experiência do “Nós propomos”. Palmas: EDUFT, 2017.

BAZOLLI, J. A.; COSTA e SILVA, M.; VIANA, S. F. R. **Manual Nós Propomos**. Palmas: EDUFT, 2017.

BDBTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Histórico**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BENEVIDES, M. V. Educação para a Cidadania e Direitos Humanos. In Encontro Nacional de Didática e Prática De Ensino, 1998, Águas de Lindóia. **Anais**. Águas de Lindóia – SP, 1998.

BERTOLOTO, J. C. Horta Escolar como Projeto Pedagógico na Educação Geográfica. 2015. 87 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135985>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BORBA, F. S. **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BÔTELHO, L. A. V. A Ecocidadania como Princípio Formativo e Propositivo: Diálogos Necessários para a Construção de uma Escola Cidadã. 2017. 195f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25090>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRAGA, F. S. A Cidadania Territorial na Formação Inicial de Professores de Geografia em Universidades Portuguesas e Brasileiras. 314 p. 2018. Lisboa – PT. **Tese** (Doutorado em Geografia). Lisboa, Portugal/ Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/35140> Acesso em: 17 set. 2021.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

CALLAI, H. C. Apresentação. In CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CALLAI, H. C. A. Geografia Escolar - E os Conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene. Revista Virtual Geografia, Cultura y Educacion**. 2011. ISSN 2248 -5376. p. 128-139. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7097/5764>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CALLAI, H. C. **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Injuí, 2011.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. de. Educação Geográfica, Cidadania e Cidade. **Revista ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2014, p. 82-100. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4771> Acesso em: 12 jul. 2020.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Rev. Geogr. Norte Gd.**, Santiago, n. 70, p. 9-30, 2018. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071834022018000200009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2021.

CALLAI, H. C. Na Geografia, a Paisagem, o Estudo do Lugar e a Pesquisa como Princípio da Aprendizagem. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, 2020. p. 59-68. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-04.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

CAMARGO, J. C. G.; ELESBÃO, I. O Problema do Método nas Ciências Humanas: o caso da Geografia. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 03, n. 06, 2004. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/120>. Acesso em: 22 out. 2022.

CARVALHO FILHO, O. R. O Ensino de Geografia e o estudo do local: o “Projeto Nós Propomos!” no estado de São Paulo/Brasil. 187p. 2020. Ribeirão Preto/SP. **Dissertação** (Mestrado em Geografia), Ribeirão Preto/USP, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=37A7AC C84AE3&lang=pt-br. Acesso em: 12 jul. 2021.

CARVALHO FILHO, O. R.; GOMES, D. L. N.; LASTÓRIA, A. C. A Construção de uma Educação Geográfica Ibero-Americana: considerações sobre os marcos do Projeto Nós Propomos. **Revista Giramundo**, v. 6, n. 11, p. 39-51, jan./jun. 2019, Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2458>. Acesso em: 11 set. 2021.

CARVALHO SOBRINHO, H.; GENGANGEL, C. L.; CLAUDINO, S. Práticas pedagógicas em Geografia para uma educação cidadã emancipadora. **RIDH**, Bauru, v. 6, n. 2, p. 87-100, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/622>. Acesso em: 13 set. 2021.

CASSAB, C. Refazendo Percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. **Revista Perspectiva**, Erechim. v.34, n.128, p. 39-51, dezembro/2010. Disponível em: <http://diretoriodepesquisasnj.ibict.br/vivo/display/n11067>. Acesso em: 12 set. 2021.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento

escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/264>. Acesso em 28 ago. 2021.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTRO, D. G.; CLAUDINO, S.; NAVARRO, Y. Apresentação. **Revista Giramundo**, v. 6, n. 11, p. 03-04, jan./jun. 2019, Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2458>. Acesso em: 11 set. 2021.

CASTROGIOVANNI, A. C. E agora, como fica o ensino de Geografia com a Globalização? **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 25, p. 95-97, 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38634/26359> Acesso em: 25 jan. 2022.

CAVALCANTE, Y. Y. de L. O Ensino de Geografia da Educação Quilombola: experiência na escola municipal de ensino fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado – Comunidade Negra de Paratibe, PB. 2013. 199f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5835?locale=pt_BR Acesso em: 01 ago. 2021.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

CERVO A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CLAUDINO, S. Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. **Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Nueva serie de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana: Lisboa, 2014.

CLAUDINO, S. S. Entrevista realizada pelo conselho editorial da Giramundo: Carolina Lima Vilela, Demian Garcia Castro, Márcio Ferreira Nery Corrêa e Yan Navarro. Publicado em: **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 131-140, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1360>. Acesso em: 04 set. 2021.

CLAUDINO, S. Educação, riscos e currículos escolares. **Territorium**, Coimbra, v. 25, n. 2, p. 05-18, 2018. Disponível em: https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/44187/1/Educacao%20_risco_e_curriculos_escolares.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M.; PALACIOS, F. A. Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana. **Revista Lusófona de Educação**, v. 39, p. 55-73, 2018. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/104_51/39162/1/Claudino_Souto_Palacios_2018.pdf Acesso em: 22 abr. 2021.

CLAUDINO, S. *et al.* **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa/PT: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, 2019.

CLAUDINO, S. Project We Propose! building territorial citizenship from school. In: PINEDA-AFONSO, J. A.; ALBA-FERNANDEZ, N.; NAVARRO-MEDINA, E. **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. Hershey: IGI Global, 2019a. p. 350-382.

CLAUDINO, S. Construir uma escola cidadão por meio do Projeto Nós Propomos! um desafio no espaço ibero-americano. **Revista Sobre Tudo**, v. 10, n. 2, p. 33-52, 2019b. Disponível em: <http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/3881>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CLAUDINO, S.; COSCURÃO, R. Educação Geográfica E Cidadania. O Projeto Nós Propomos! em Portugal 2019/20. **Revista Giramundo**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 07-16, 2019. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRA_MUNDO/article/view/2738. Acesso em: 13 set. 2021.

CLAUDINO, S. Entrevista com o professor Sérgio Claudino. [Entrevista cedida a] Andrea Coelho Lastória, Filomena Elaine P. Assolini, Jéssica Mami Makino, Fátima Graça Monteiro Corvisier e Rafael Alberto Moretto. In: LASTÓRIA, A. C.; ROSA, A. V.; KAWASAKI, C. S. (Org.). **Almanaque Projeto Nós Propomos!**: cidadania, escola e protagonismo juvenil. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2021.

CLEMENTE, F. A Importância do projeto Nós propomos para uma Cidadania Participativa. **Revista Giramundo**, v. 6, n. 11, p. 39-51, 2019, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/articulo/view/2461>. Acesso em: 13 set. 2021.

COPATTI, C.; ANDREIS, A. Lugar, Cotidiano e Memória: contribuições da geografia ao ensino. In PAIM, R. O. et al. (Orgs.). **Geografia que Fazemos**: educação geográfica em diferentes contextos. ColPercursos da Educação Geográfica. Curitiba: CRV, 2021.

CORDEIRO, A. A. O IFRR/Campus Novo Paraíso: da educação agrícola para a educação do campo, uma proposta em construção. 110f., 2010, **Dissertação** (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Serotopéia/RJ, 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_4c6fee2ba125_e172999bae52a8dc3733. Acesso em: 05 jul. 2021.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito da Geografia. In CASTRO, I. E. de; GOMES, P.C.C.; CORRÊA, R.L. (Orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CORRÊA, V. C. Intervenções nas imagens da cidade: pistas para uma educação geográfica. 2019. 107f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7844177. Acesso em: 12 jul. 2021.

CORRÊA, M. de S. Itapoã e Paranoá pelas Crianças: o estudo do meio em uma pesquisa-ação. 2020. 178f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9805626. Acesso em: 12 jul. 2021.

COSSETIN, V. L. F.; SCHÜTZ, J. A. Protagonismo ou orfandade: notas sobre o “novo” ensino médio brasileiro. In: FUCHS, C.; SCHWENGBER, I. L.; SCHÜTZ, J. A. (Org.) Educação em debate: cercanias da pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 24-32.

COSSETIN, V. L. F.; SCHÜTZ, J. A. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. Revista Educação Unisinos, v. 23, n. 2, p. 209-225, 2019 ISSN 2177-6210 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2019.232.01 Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.01>. Acesso: 20 mar. 2022.

COSTA, A. C. G. da. **A presença da Pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, A. C. G. VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, B. M. F. Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora (MG). 187 p. 2016. **Tese** (Doutorado em Geografia Humana) Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-16052016-104326/pt-br.php> Acesso em: 15 de jul. 2021.

CRUZ, C. R. da; GHIGGI, G. Apontamentos acerca do significado de cidadania e da formação do cidadão na perspectiva de Paulo Freire e Milton Santos. **Revista Dialectus**, ano 1, n. 2, janeiro-junho, 2013, 188-203. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5110> Acesso em: 05 de jan de 2022.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In FÁVERO, O.; *et al.* **Juventude e Contemporaneidade**. Coleção Educação para Todos. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**. 16. ed. São Paulo: Atica. 1999.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O Protagonismo na Educação**. Tradução por Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. São Paulo, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. 411-423. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FONSECA, T. H. N. Formação Cidadã e estudos do Território como potencial pedagógico no ensino de geografia. 2017. 136f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4418>. Acesso em: 11 ago. 2021.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos Professores - Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Revista Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001a. São Paulo, p. 259-268. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/estudos-avancados/user-item/6615-revista-estudos-avancados/3186-carta-de-paulo-freire-aos-professores>. Acesso em: 24 out. 2020.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREITAS, D. A. A produção de curtas metragens nas aulas de geografia. 2017. 104f. **Dissertação**. (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_d9b670c3698_d28c9b542_b2e9288287bd. Acesso em: 12 jul. 2021.

FREITAS, L. G. Lugar, Movimento e Conhecimento - Cartografias de Dourados (MS) por estudantes do Ensino Médio. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1172>. Acesso em: 01 de ago de 2021.

GADOTTI, M. Saber aprender: Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: **Um olhar sobre Paulo Freire - Congresso Internacional**, 2000, Évora. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1125>. Acesso em: 19 out. 2020.

GADOTTI, M. **A escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão por ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GEBRAN, Raimunda Abou. A Geografia no Ensino Fundamental - Trajetória Histórica e Proposições Pedagógicas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 81-88, jul./dez., 2003. Revista científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/186/90> Acesso em: 08 out. 2021.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: 2004, Bertrand-Brasil.

HAGAT, C. de L. X. Aprender a Geografia para ler o Mundo: o olhar dos alunos sobre a

cidade. 2016. 100f. **Dissertação** (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3808479. Acesso em: 12 jul. 2021.

HRCHOROVITCH, G. D. G. Nós Propomos! Perspectiva metodológica para o ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental. 2019. 185 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, Paraná, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4519> Acesso em: 01 de ago de 2021.

IGOT-UL. **Projeto Nós Propomos**: regulamento 2019-20. Disponível em: http://nospropomos2016.weebly.com/uploads/6/4/5/1/64517865/regulamento_projeto_n%C3%B3s_propomos_2019_20.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

IULIANELLI, J. A. S. Juventude: Construindo processos – O Protagonismo Juvenil. In FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, Jorge Atilio Silva (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 54-75.

JHONSON, A. G. **Dicionário Sociológico**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KAERCHER, N. A. A Geografia é o Nosso Dia a Dia. In CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) et al. **Geografia em Sala de Aula**: práticas e reflexões. 3. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2001.

KAERCHER, N. A. A Geografia Crítica - alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensino/aprendizagem de geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 28, p. 45-65, jan., 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/39933/26262> Acesso em: 08 out. 2021.

LA FUENTE, A. R. de S. de. O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas. 2012. 161f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ppgeo.ig.ufu.br/node/329>. Acesso em 11 ago. 2021.

LASTÓRIA, A. C.; ROSA, A. V.; KAWASAKI, C. S. (Org.). **Almanaque Projeto Nós Propomos!**: cidadania, escola e protagonismo juvenil. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LÉVY, J.; LUSSAULT, M. **Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés**. Paris: Belin, 2003.

LOPES, M. P. Mapas mentais e o ensino de geografia na EJA: desafios para as leituras cotidianas e sua relação com os conteúdos escolares. 2015. 127 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_8ca28c3213b5a252ec1c6869e4db3666. Acesso em: 12 jul. 2021.

MALAVSKI, P. D. O Ensino de Geografia e do Urbano na Educação de Jovens e Adultos no

Brasil: as possibilidades de uma formação cidadã para a conquista do direito à cidade. 2016. 201f. **Tese** (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02052016-102620/pt-br.php>. Acesso em: 11 de ago de 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamento de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, W. de M. A juventude urbana e sua relação com o espaço. In: PAULA, F. M. de A.; CAVALCANTI, L. de S. (Org.). **A cidade e seus lugares**. Goiânia: Vieira, 2007.

MATTOS, R. A. De Mercator ao Googlemaps: mapas colaborativos digitais no ensino e aprendizagem de Geografia. 2014. 145f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10643>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MEDEIROS, J. P. A Linguagem Audiovisual como Metodologia para o Ensino de Geografia Escolar: o cotidiano urbano pela lente dos alunos. 151 p. 2017. **Dissertação** (Mestrado Profissional). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/24910/1/JoaoPaulo LucenaDeMedeiros_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/24910/1/JoaoPaulo%20LucenaDeMedeiros_DISSERT.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

MENDONÇA, S.; CLAUDINO, S. "**Projeto "Nós Propomos!": uma rede crescente de cidadania territorial**". In XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. 2016, São Luiz/MA. **Anais**. Disponível em: <http://www.eng2016.agb.org.br/site/anaiscomplementares2?AREA=14>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MORAGAS, R. A. R. O (Re) Significar o Lugar no Ensino de Geografia em Goiás: por meio da poesia de Cora Coralina. 2017. 150f. **Tese** (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02022018-123722/pt-br.php>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MORÁN, J. Mudando a Educação com metodologias ativas. In SOUZA, C. A. de, MORALES, O. E. T. (Org.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG-PROEX, 2015. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-MidiasContemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoesjovens-Volume-II/>. Acesso em: 29 set. 2021.

MOREIRA, É. V.; LIMA, M. do S. B. A pesquisa qualitativa em Geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 37, p. 27-55, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4708>. Acesso em: 22 out. 2021.

MOREIRA, R. P. de S. O Lugar da Pesquisa na Educação Geográfica: relatos de experiências dos alunos do Ensino Médio - IFBA/Campus Valença. 2015. 110f. **Dissertação** (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC). Universidade do Estado da Bahia – Valença. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2388537. Acesso em: 12 jul. 2021.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David

Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

NASCIMENTO, D. F. Análise da paisagem por meio do poema: diálogo para a construção de uma educação geográfica. 2019. 191 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7710764 Acesso em: 07 de ago de 2021.

NÓS PROPOMOS!: metodologia ativa na educação geográfica. Palestrantes: Sérgio Claudino, Sandra Mendonça, Márcio Marchi. Mediadores: Rosemy Nascimento, João Daniel Martins. [S. l.]: LabTATE UFSC, 2 jul. 2020. 1 vídeo (69 min). Transmitido e publicado pelo canal: **Rosemy da Silva Nascimento**. Disponível em: <https://youtu.be/VmCdQ9xn4eA>. Acesso em: 23 mar. 2021.

NUNES, S. C. L.; MENDONÇA, S. “Nós propomos”: uma proposta alternativa de educação geográfica na Iberoamérica. In BAZOLLI, J. A.; *et al.* (Org.). **A Extensão Universitária como Indutora à Cidadania: a experiência do “Nós Propomos”**. Palmas: EDUUFPA, 2007.

OLIVEIRA, V. H. N.; NUNES, S. C. L. Ensino de Geografia, Protagonismo Juvenil e Investigação na Educação Geográfica: uma entrevista com Sérgio Claudino, da Universidade de Lisboa. **Revista Pesquisar: Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. v. 6, n. 9, maio 2019.

ODEBRECHT. **A Fundação Odebrecht e o desenvolvimento sustentável**. Odebrecht 60 Anos. Informe publicitário da Fundação Odebrecht. Salvador, Bahia, p. 7, 22 ago. 2004.

OLIVEIRA, R. G. de. Educação Geográfica: práticas e reflexões em unidades escolares sobre a construção conceitual de espaço geográfico a partir de bacias hidrográficas e área de risco em Aquidauana-MS. 2017. 125f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5000769. Acesso em: 12 jul. 2021.

OLIVEIRA, R. C. Arte e Educação Geográfica: possibilidades a partir de obras do museu de arte contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO). 2020. 89f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4130>. Acesso em: 01 de ago de 2021.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Revista Análise Social**. Volumen XXV (105-106). (1.º, 2.º), 139-165 Lisboa, 1990. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em 16 jan. 2022.

PAIXÃO, K. C. Ensino de Geografia e as relações raciais: o projeto Nós Propomos! como intervenção metodológica para o resgate da cultura e identidade na comunidade remanescente quilombola de Vila Nova Jutá – Breu Branco/PA. 2019. 84 f. **Monografia** (Trabalho de

Conclusão de Curso em Geografia) – Faculdade de Geografia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, 2019.

PEREIRA, A. M. de O. O Protagonismo do Jovem na Relação com o Conhecimento Geográfico: possibilidades e limitações no uso das tecnologias digitais nas aulas. 168 f., 2017b. **Tese** (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão), FEEVALE, Novo Hamburgo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5134651. Acesso em: 05 ago. 2021.

PEREIRA, I. B. Educação Geográfica e Geotecnologias: construindo estratégias à compreensão do lugar no ensino fundamental. 2015. 155f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2015. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/11/INAI%C3%81_BRAND%C3%83O.pdf. Acesso em: 31 de jul de 2021.

PEREIRA, T. F. A. Letramentos Críticos no Ensino de Geografia: práticas mobilizadas pelo uso de canções. 2017a. 145f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5678753. Acesso em: 12 jul. 2021.

PINSKY, J. **Cidadania e educação**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 1999. 135 p.

PINSKY, J. (Org.); PINSKY, C. B. (Org.) **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO JUNIOR, A. L. **Mobilização social**. São Paulo. Disponível em: <https://redearacati.wordpress.com/about/mobilizacao-social/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, N; COSTELLA, R. Educação geográfica e ensino de geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos Geográficos**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59454>. Acesso em 8 ago. 2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIBEIRO, R. O. Formação Cidadã, Juventude e Trabalho: A Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2011. 133f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1869>. Acesso em: 11 ago. 2021.

RISSETTE, M. C. U. Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na Educação Geográfica. 2017. 210f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-103250/pt-br.php> Acesso em: 31 jul. 2021.

ROCHA, G. O. R. da. O Colégio Pedro II e a Institucionalização da Geografia Escolar no Brasil Império. **Giramundo**, Rio de Janeiro, p. 15 - 34, 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/7>. Acesso em: 28 fev. 21.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. ISSN: 1518-3483. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em 09 jul. 2021.

ROZIN, E. M. Nós Propomos! Pato Branco com o ensino da geografia do lugar. 2019. 143f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, Paraná, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4514> Acesso em: 01 ago. 2021.

SACRISTÁN, J.G.; PERÉS-GOMÉZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANT'ANA NETO, João Lima. História da Climatologia no Brasil: gênese e paradigmas do clima como fenômeno geográfico. **Cadernos Geográficos** / Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Geociências. – n. 7 , maio 2004, Florianópolis: Imprensa Universitária, 2004

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes. 2010. 420fl. **Tese** (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde29112010092800/publico/2010_ManoelMartinsdeSantanaFilho.pdf Acesso em: 17 ago de 2021.

SANTOS, D. N. dos. Práticas sócio-espaciais: protagonismo juvenil e participação democrática no Movimento de Ocupação das escolas estaduais de Rio Grande/RS. 123F. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Pelotas/RS, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_c83ad13f671e3b6510e69fc75a851d96. Acesso em: 05 ago. 2021.

SANTOS, L. A. dos. Ensinar Geografia pela Pesquisa: Possibilidades de Construção do Pensamento Espacial pelos Alunos. 2015. 97f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4752> Acesso em: 31 de jul de 2021.

SANTOS, M. A. R. dos *et al.* Estado da Arte: aspectos teóricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 8, n. 17, p. 202-220, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.215>. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e o meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, M. **As Cidadanias Mutiladas**. In: Preconceito. São Paulo: Secretaria da Justiça e da defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1997.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência ambiental. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHMIDT, J. P. **Juventude e Política no Brasil**: a socialização política dos jovens na virada do milênio. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

SANTOS, M. Por uma globalização mais humana. Pag. 79-80. 30/11/1995. *In* Santos, M. **O País Distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Editora Publifolha, 2002.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, M. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2013.

SEGUNDAS GEOGRÁFICAS. Espaço Urbano, Cidadania Territorial e a Educação Geográfica. Palestrantes: Prof. Luís Mendes - CEG/IGOT - Universidade de Lisboa Prof. Sérgio Claudino - CEG/IGOT - Universidade de Lisboa. Mediadores: Prof. Daniel Vallerius - Universidade Federal do Tocantins Profa. Carolina Busch Pereira - Universidade Federal do Tocantins. **Projeto Segundas Geográficas**, 6ª edição, 05 nov. 2020. 1 vídeo (122 min). Transmitido e publicado pelo canal: Segundas Geográficas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QolDXVeHZ9I>. Acesso em: 17 mar. 2021

SILVA, J. J. A. A Utilização da Literatura de Cordel como Instrumento Didático- Metodológico no Ensino de Geografia. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba –UFPB, João Pessoa, Paraíba. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5809?locale=pt_BR. Acesso em 02 de ago de 2021.

SILVA, M. C. R. e; O Caminhar como forma de Produzir Cartografias: outras imagens do centro de Florianópolis. 2020. 147f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVA, A. de S. Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o ensino de Geografia. 2017. 161 f., il. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_11f126d748f8b936a663f87e38eed856. Acesso em: 05 ago. 2021.

SILVA, M. R. P. **El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de Ciencias Sociales**. Disponível em: https://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

SIQUEIRA, s. A. A Cidade, o Urbano e a Geografia Escolar: reflexões a partir de práticas pedagógicas no Ensino Fundamental de Florianópolis/SC. 2012. 204f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96115>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SOARES, L. M. De S. Os Jogos Teatrais no ensino de Geografia: em busca de uma formação crítica. 2015. 119f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:

<https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/13477>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S. Construimos uma Educação Geográfica para a Cidadania Participativa. O caso do Projeto Nós Propomos! **Signos Geográficos. Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**. Goiânia, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171/33286>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SOUZA, L. R. D de. Potencialidades do conceito de território e da argumentação para a formação cidadã em aulas de geografia. 2018. 198f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7173181. Acesso em: 05 ago. 2021.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder: autonomia e desenvolvimento. In: Castro, I. E. de; Gomes, P. C. da C.; Corrêa, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 107-116.

SOUZA, R. M. O Discurso do Protagonismo Juvenil. 2006. 351 p. **Tese** (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

SOUZA, R. M. O Conceito de Protagonismo Juvenil. In ESPINDULA, B. (org). **Protagonismo da Juventude Brasileira: teoria e memória**. 1ª Ed. São Paulo: Instituto ArteCidadania (IAC), Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), 2009.

SOUZA, V. L. C. A.; LEITE, C. M. C. (Org.). **Ensinar e Aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2018.

SOUZA, V. M. de. Autonomia, participação e olhar geográfico: iniciação a pesquisa com adolescentes das pequenas cidades do Paraná. 210 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SPOSITO, M. p. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação** Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N° 6. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/educa%e7%e3o%20e%20juventudeMARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf Acesso em: 19 de set de 2021.

SPOSITO, M.; CARRANO, P. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In FÁVERO, O.; *et al.* **Juventude e Contemporaneidade**. Coleção Educação para Todos. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

STAMATO, M. I. C. Protagonismo Juvenil: uma práxis sócio-histórica de resignificação da juventude. 2008. 222 p. **Tese** (Doutorado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17308>. Acesso em: 18 ago. 2021.

STAMATO, M. I. C. Protagonismo juvenil: um conceito em revisão. In ESPINDULA, B. (org). **Protagonismo da Juventude Brasileira: teoria e memória**. 1ª Ed. São Paulo: Instituto ArteCidadania (IAC), Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), 2009.

TEIXEIRA, L. E. S. A Extensão Universitária como estímulo à Gestão Social: a experiência do “Nós Propomos”. 2020. 140 f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.

TOLEDO, V. M. de. A cartografia escolar e os desafios de práticas pedagógicas transformadoras no ensino da geografia. 2018. 142f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_18e94b3a5793f9afe94df329fe308e33. Acesso em: 12 jul. 2021.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VALE, T. S. O *Google Earth* como procedimento metodológico na prática pedagógica da Geografia no Ensino Fundamental II. 2014. 171 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_45cf9fd1611aa56d1aba8. Acesso em: 20 mar. 2022.

VESENTINI, José William. Geografia crítica e ensino. In. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 2003. p. 30 – 38.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ed. do Autor, 2008.

APÊNDICE A – Tabela de informações gerais sobre os artigos.

PAG.	ART	AUTORES	TÍTULO	INST.	CIDADE/ ESTADO/PAÍS	CURSOS	LOCAL DE REALIZAÇÃO	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MET.	RESUMO
			DOMÍNIO A							
16- 27	A1	ALEXSANDE R BAPTISTA E SILVA UELINTON BARBOSA RODRIGUES	“Nós propomos!” Cidade de Goiás- GO / Brasil: construção do pensamento geográfico dos alunos para a atuação cidadã	UFG, UEG e UL	GOIAS/GO	Geografia, geologia	Colégio Estadual de Aplicação Manuel Caiado	Professores, estudantes do 3 ano de escola pública, universidades	colaborati va	Trata-se de uma pesquisa coletiva que envolvem as Universidades Estadual e Federal Goiás em parceria com a Universidade de Lisboa, que já desenvolve no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território o “Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”. O projeto destina-se a alunos do ensino básico para contribuir com sua formação desafiando-os a fazer interseções entre cotidiano e conteúdos geográficos, a partir da identificação de problemas locais, discussão e propostas de alternativas de soluções com práticas espaciais cidadãs. No caso específico desta parte da pesquisa maior que ora apresentamos, será desenvolvido no Colégio Estadual de Aplicação Manuel Caiado localizado na cidade de Goiás-GO / Brasil, tendo como temática “A água e o meio-ambiente no município de Goiás”. A partir do acompanhamento de todo o percurso do “Nós Propomos!” na escola, o objetivo é analisar o processo de formação do conhecimento geográfico dos alunos em práticas espaciais cidadãs.
28- 41	A2	CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL e CHILAVERT TOPOLSKI	(Re)significando o espaço urbano: os estudantes do Ensino Médio como produtores de conhecimento	UPF	Passo Fundo/RS	Geografia	escola particular	alunos escola particular, 2 série, professores e estagiários do curso de geografia	Campo	A formação de um cidadão crítico e atuante, pressupõe, dentre outros conhecimentos, a compreensão do espaço urbano. Com o desenvolvimento do Projeto Nós Propomos em uma escola da rede privada do município de Passo Fundo/RS/Brasil, os educandos da 2ª série do Ensino Médio tiveram em 2017 momentos de construção, reflexão, análise e crítica do espaço urbano onde habitam. Assim, efetivou-se pesquisas em diferentes segmentos urbanos do município, sendo que os próprios educandos foram responsáveis por todo o trabalho. Com o protagonismo do discente, foi oportunizada a construção de novos saberes e a reconstrução da ideia de urbano. Tendo em vista a realização de tal atividade, cuja importância está relacionada ao saber geográfico e a formação cidadã, o presente trabalho tem o objetivo de observar, a partir das percepções dos alunos, a (re)significação do espaço urbano a partir das interlocuções existentes entre o projeto desenvolvido, a ciência e o ensino de geografia. Palavras-chave: espaço urbano; cidadania; geografia; ensino; percepção.

42-57	A3	CRISTINA MARIA COSTA LEITE	Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos: a experiência do Distrito Federal	UnB	Distrito Federal	Geografia	escola pública estadual e municipal	alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e também Ensino Médio	Campo	A Educação na contemporaneidade assume uma responsabilidade ímpar no processo de formação de capacidades críticas, para lidar de maneira propositiva, com a rapidez com que são estabelecidos novos padrões de conduta, normas e regras de convivência social, que se colocam ao dia a dia do indivíduo. Nesse contexto, o presente artigo analisa o Projeto NÓS PROPOMOS com base em alguns fundamentos postos pela Geografia Escolar Brasileira contemporânea, em especial a que se desenrola no território do Distrito Federal. Esse, ao se diferenciar das demais unidades federativas, impuía ao desenvolvimento do Projeto uma lógica particular, de (re)conhecimento de seu próprio território, e (re)significação de sua identidade, as quais apresentam estreitas relações com o sentido de construção e consolidação dos processos de cidadania, viabilizados por meio de novas formas de ensinar e aprender Geografia, decorrentes das atividades implementadas no NÓS PROPOMOS. Palavras chave: Geografia Escolar; Projeto Nós Propomos; Distrito Federal/Brasil
58-71	A4	EDSEISY SILVA BARBALHO TAVARES CAMILA NASCIMENT O DE OLIVEIRA TAUMATUR GO AMANDA CAROLYNE MELO DIAS	Nós propomos novos usos do território potiguar: experiência no Ensino Médio Técnico Integrado	IFRN campus São Paulo do Potengi	São Paulo do Potengi,	Geografia	público federal	alunos do ensino técnico	estudo do meio	A educação geográfica se constitui numa formação fundamental para o exercício da cidadania. Assim, integramos ao ensino de Geografia desenvolvido no IFRN campus São Paulo do Potengi, a pesquisa e a extensão, e os conhecimentos de Artes e Informática, além das áreas técnicas de Meio Ambiente e Edificações. O projeto Nós Propomos novos usos do território potiguar, realizado com as turmas do 1º/2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado dos cursos de Meio Ambiente e Edificações, consiste num projeto interdisciplinar em que utilizamos o Estudo do meio como metodologia de ensino, sendo identificados problemas territoriais locais, realizadas pesquisas teóricas e de campo e propostas intervenções, as quais são socializadas com a comunidade interna e externa da instituição e a gestão pública dos municípios. Assim, o projeto torna o ensino de geografia significativo na vida dos alunos e os mesmos passam a analisar criticamente as realidades espaciais e a apresentar uma postura cidadã. Palavras-chave: Geografia; cidadania; ensino; pesquisa; extensão.

72-85	A5	EMANUELLA VIEIRA	As Tecnologias da Informação e Comunicação e a educação geográfica para a formação da cidadania espacial nas escolas públicas de Fortaleza / Brasil	escolas de Ensino Médio	Fortaleza/ Brasil	geografia	estadual	alunos do ensino médio	não definido	<p>A presente investigação visa analisar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas de Ensino Médio da cidade de Fortaleza/Brasil como ferramentas importantes no desenvolvimento de uma consciência espacial cidadã, permitindo construir experiências de ensino/aprendizagem mais motivadoras, aproximando a escola dos interesses dos alunos. Na pesquisa que se apresenta, investigou-se a maneira como os alunos observam a utilização das TIC em sala de aula, as vantagens e desvantagens que os mesmos encontram em sua mobilização durante aquelas. Procura-se compreender como a utilização das TIC possibilita o desenvolvimento de uma consciência cidadã e de uma cidadania espacial numa perspectiva de apropriação e intervenção sobre o espaço local. Para isso foram analisados os projetos Nós Propomos: Cidadania e Inovação na Educação Geográfica da Universidade de Lisboa e o NITPS, Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Ambos são trabalhados em consonância em escolas públicas do estado do Ceará. Palavras-chave: cidadania espacial; educação geográfica; TIC; Nós Propomos; NITPS.</p>
86-93	A6	FILOMENA CLEMENTE	A importância do Projeto Nós Propomos para uma cidadania participativa	Agrupamento de Escolas Ibn Mucana - IGOT	Cascais, distrito de Lisboa	geografia	pública	alunos do secundário	estudo de caso	<p>Este artigo pretende refletir sobre o contributo do Projeto Nós Propomos para o desenvolvimento de competências enunciadas no perfil dos alunos do século XXI, documento de referência recente publicado pelo Ministério da Educação de Portugal (26 de julho de 2017). No 11º ano do Ensino Secundário, na disciplina de Geografia A, em Portugal, realiza-se um “Estudo de Caso”. Assim, o Projeto “Nós Propomos! Cidadania, Sustentabilidade e Inovação na Educação Geográfica” concretiza a implementação do Estudo de Caso, aproxima os alunos à autarquia e ao respetivo Plano Diretor Municipal/PDM, sensibiliza para os problemas territoriais locais, motiva para a elaboração e apresentação de propostas de intervenção local e, por último, estimula a cooperação entre, a escola e entidades públicas e privadas. Por último, far-se-á uma retrospectiva da participação no Projeto Nós Propomos desde o primeiro ano em 2011/2012, o primeiro lugar no ano letivo de 2015/2016 e a participação no último ano de 2017/2018, no Agrupamento de Escolas Ibn Mucana, município de Cascais, distrito de Lisboa. E ainda, uma reflexão da importância da implementação do Projeto para os alunos, mas também, para a motivação dos professores e ainda, para a visibilidade e notoriedade da Escola, quer a nível local, nacional e também a nível internacional. Palavras-chave: Inovação Educacional; Educação Geográfica; Cidadania Participativa; Projeto Nós Propomos.</p>

94-110	A7	GRACIELI DAIANE GNOATTO HRCHOROV TCH GELIANE TOFFOLO	Nós Propomos! Estudo de caso na educação geográfica	UNIOES ITE	Itapejara D' Oeste, no estado do Paraná/Brasi	Geografia	estadual - Ensino Fundamental	aluno 7 ano	estudo de caso	O Projeto "Nós Propomos! Geografia, educação e cidadania" se caracteriza como um estudo de caso realizado na educação básica por meio da Geografia. Está acontecendo desde 2017, na Escola Estadual irmão Isidoro Dumont – Ensino Fundamental, no município de Itapejara D'Oeste, no estado do Paraná/Brasil, em uma classe do 7º ano B, com 40 estudantes. Tem como objetivo investigar e identificar os problemas do espaço geográfico urbano e propor ações que viabilizem soluções para os mesmos. O projeto tem o propósito de contribuir significativamente para a formação cidadã, no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, por meio do estudo dos problemas da cidade que, muitas vezes, são ignorados pelo poder público e pela comunidade em geral. A temática principal do projeto é de pensar a Geografia por meio da participação investigativa com os estudantes. No ano de 2017 foram desenvolvidas ações indicativas do projeto, sendo elas: 1) Identificação da escola, da turma, dos sujeitos da pesquisa; 2) Apresentação da proposta, o pedido de anuência, de consentimento da direção e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná; 3) Apresentação da proposta para os dirigentes e estudantes; 4) Organização das equipes de trabalho, na escola; 5) Escolha do logotipo; 6) Definição dos temas da pesquisa; 7) Planejamento do trabalho de campo. Os resultados demonstram que os estudantes, as famílias e a comunidade estão envolvidos diretamente com a escola, no desenvolvimento do projeto. Isto despertou interesse nos participantes e os pais demonstraram satisfação e responsabilidade em contribuir na efetivação do Projeto. Palavras-chave: educação geográfica, cidadania, lugar.
111-125	A8	JENIFFER CAMPOS DE AZEVEDO VARELA EDSEISY SILVA BARBALHO TAVARES	Educação Ambiental, mídias digitais e uso racional da água: Esquadrão Aquaeri nas escolas da rede pública municipal de São Paulo do Potengi/RN	IFRN, campus São Paulo do Potengi	São Paulo do Potengi/RN	Geografia e as áreas técnicas de Meio Ambiente e Edificações, além de Artes e Informática	publica federal	1º ano do Ensino Médio dos cursos de Meio Ambiente e Edificações	não identificad o	Diante da necessidade do consumo consciente e sustentável de recursos hídricos tão escassos nas diversas escalas geográficas, inclusive no município de São Paulo do Potengi/RN, identificamos que o uso desses recursos a nível local e regional precisa ser investigado e propostas ações para economizar e preservá-lo. Nesse sentido, no âmbito do projeto "Nós Propomos novos usos do território potiguar", desenvolvido no IFRN São Paulo do Potengi, realizamos uma pesquisa sobre como os jovens que estudam na rede pública municipal de ensino compreendem e usam esses recursos. A partir dessa pesquisa, reconhecemos a necessidade de aprofundamento dessas questões, sendo, portanto, propostas a elaboração de ferramentas didático-pedagógicas, usando-se aparatos de mídia digital (vídeos digitais, quiz virtual, site e aplicativo móvel educativo), para o desenvolvimento de um projeto de educação ambiental nas escolas centrado na temática do uso racional da água. Palavras-chave: Educação Ambiental; uso racional da água; ferramentas didático-pedagógicas; mídias digitais.

126-139	A9	JORDANA COELHO GONSALVES MARIELA CRISTINA AYRES DE OLIVEIRA	O Início da Educação Cidadã nas Cidades de Palmas e Araguaína/TO, através do projeto Nós Propomos!	UFT	Palmas e Araguaína/TO	Arquitetura e Urbanismo, Direito e Comunicação Social	escolas estaduais	juvens do Ensino Médio da Rede Pública Estadual	não indicado	<p>O direito à cidade tem na participação popular democrática um importante fator de fortalecimento. O presente artigo tem como objetivo destacar a importância da extensão universitária através do projeto "Nós Propomos!", um projeto da UFT em convênio com a Universidade de Lisboa – IGOT (Instituto de Geografia e Ordenamento do Território) e parceria com a Secretaria estadual de educação, juventude e esporte. A ação é voltada aos jovens do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Palmas e Araguaína no processo de participação da sociedade civil no aprimoramento das discussões sobre questões locais. As atividades se dividem em 10 etapas sendo desenvolvidas por alunos do ensino médio da rede pública, que são estimulados a exercerem a cidadania plena pela participação nas decisões que versam sobre a cidade, identificando problemas urbanos e formulando propostas para a resolução dos mesmos. Logo, o projeto se apresenta como um instrumento de democratização do saber, que envolve ações direcionadas ao exercício da cidadania. Com a qualidade de abranger pontos estratégicos da cidade, abarcando todo o território palmense e assim, contemplando os diferentes contextos socioespaciais ampliando o diálogo não só entre professores e estudantes dos vários níveis escolares, como também das diferentes realidades territoriais. Palavras-chave: Urbanismo e Sociedade, Extensão universitária.</p>
140-158	A10	LEONARDO FERREIRA FARIAS DA CUNHA	Nós propomos em Taguatinga/DF: dando novos significados às geografias locais	não identifi- ca ou	Taguatinga, cidade do Distrito Federal - Brasi	geografia	escolas públicas de Ensino Médio	turmas de 2º ano	análise qualitativa	<p>O Projeto Nós Propomos tem-se apresentado como uma possibilidade efetiva de promover a aprendizagem de geografias locais numa perspectiva cidadã. A problematização de contextos nos quais os alunos da Educação Básica estão inseridos, mobiliza conceitos e ressignifica a Geografia na escola como um conhecimento útil para que os alunos pensem a própria espacialidade. Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo compartilhar e discutir a experiência de implementação do Nós Propomos em duas escolas públicas de Taguatinga, cidade do Distrito Federal - Brasil. Desse modo, por meio de uma abordagem qualitativa pretendeu-se refletir sobre os efeitos que essa iniciativa teve no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visto que o lugar é pensado em suas particularidades, para servir ao exercício da leitura geográfica de questões que ocorrem em diferentes escalas. Como resultado, foi possível perceber um aumento do interesse dos alunos pelos temas locais e pela Geografia Escolar como um conhecimento a ser aplicado muito além da escola. Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Geografia Escolar; Lugar; cidadania.</p>

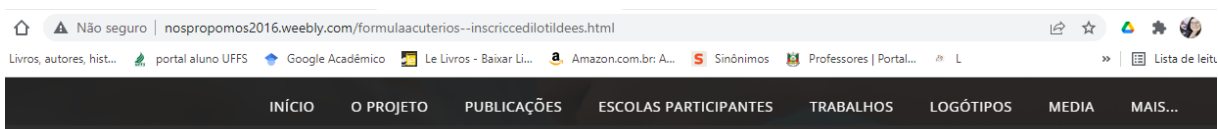
159-166	A11	MARCOS ANTONIO DE CASTRO MARQUES TEIXEIRA RAMUNDO LENILDE DE ARAUJO	Geografia escolar e cidadania: contribuições de discentes do Colégio Técnico de Teresina/PI	Colégio Técnico de Teresina, Universidade Federal do Piauí, UFPI	Teresina-PI	Geografia	escola técnica pública	terceiro ano do Curso de Técnico em Agropecuária	<p>A estrutura fundiária do Piauí tem no quadro social do campo a prevalência da pobreza e exclusão social. Para atenuar, programas e políticas públicas foram criadas, pois, o Estado possui história de exploração de terras, criação de bovinos, instalação de núcleos de povoamento e das primeiras áreas de latifúndio. Considerando o cenário do Nordeste do Brasil, foi desenvolvido com estudantes do terceiro ano do Curso de Técnico em Agropecuária, do Colégio Técnico de Teresina, um projeto de estudos com o objetivo de identificar a importância da atividade econômica para a composição da renda da família de pequenos produtores rurais. Para a sistematização, os discentes identificaram as necessidades da família, realizaram estudos para fundamentar o projeto e apresentaram propostas como a utilização racional da água; para o controle de doenças de aves; para a geração de renda familiar associada à criação de caprinos e ao cultivo da palma forrageira (Opuntia-cochenillifera). Os resultados mostraram as diversas possibilidades que os estudos realizados pela disciplina de Geografia na escola tendem a contribuir para o fortalecimento do projeto de cidadania a partir da racionalização quanto à utilização dos recursos naturais e do retorno econômico na forma de renda para a família. Concluiu-se que fazer estudos de Geografia escolar, a partir do conhecimento da realidade de discentes, proporciona a construção de projeto de cidadania e a melhoria de condições de vida no contexto familiar. Palavras-chave: Piauí. Geografia. Família. Renda. Cidadania.</p>
167-182	A12	MARIA EDUARDA VIANA PONTES DOS SANTOS ANNA THERESA ROSENHAIM JOAZADAQU E LUCENA DE SOUZA	Manifestações Culturais da comunidade do Porto do Capim, João Pessoa, Paraíba, Brasil	UEPI e escola Sesqui-centenário	Porto do Capim, João Pessoa, Paraíba	não especificado	escola estadual	não especificou	<p>O projeto Nós Propomos! Paraíba: revitalizando a cidadania através da educação é uma iniciativa da Universidade Estadual da Paraíba e Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesi/centenário que tem por objetivo compreender a dinâmica urbana do Centro Histórico de João Pessoa, estado da Paraíba. A comunidade Porto do Capim localiza-se no bairro do Varadouro, na região central da cidade, apresenta grande vulnerabilidade social, uma infraestrutura defasada e oferta insatisfatória de serviços públicos de água tratada, saneamento básico, coleta de lixo, educação, saúde, além de ser marginalizada e rotulada como um local violento pela mídia tradicional, mas por outro lado possui uma riqueza cultural bastante pujante, demonstrando apreço às tradições locais ligadas à dança, folclore, culinária, preservação do meio ambiente, respeito ao rio e a convivência comunitária há pelo menos 70 anos. Durante uma visita realizada em 11/05/2018 foi possível vivenciar as manifestações artísticas que emergem do coletivo de mulheres Garças do Sanhaú, que além de participarem ativamente do enfrentamento ao processo de revitalização proposto pela prefeitura municipal de João Pessoa, também coordenam o Ponto de Cultura Comunitário, onde desenvolvem o projeto Vivenciando o Porto e oferecem palestras sobre o histórico da comunidade, passeio guiado pelas ruas e contemplação do rio que banha a área, apresentações de dança e teatro e organização de festas juninas com a presença de participantes de diversas gerações. Contudo, essa riqueza cultural não é valorizada pelo poder público e os artistas locais não recebem o incentivo adequado e permanecem invisíveis à maioria esmagadora da população da capital paraibana.</p>

183-198	A13	RAQUEL SOARES PEREIRA JOAZADAQUE E LUCENA DE SOUZA REGINA CELLY NOGUEIRA DA SILVA	Processo de revitalização e histórico de lutas da comunidade do Porto do Capim, João Pessoa, Paraíba, Brasil	Universidade Estadual da Paraíba e Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário	Porto do Capim, João Pessoa, Paraíba	não especificado	não especificou	não especificou	não indicou	A comunidade do Porto do Capim localiza-se as margens do rio Sanhuaú, numa área de manguezais, próximo aos trilhos da Companhia de Trens Urbanos (CBTU) no centro da cidade. Vem sendo alvo do processo de revitalização proposto pela Prefeitura municipal desde a década de 1990, que consiste na retirada da população local com o objetivo de readequar o espaço urbano aos interesses imobiliários, comerciais e turísticos ligados a indústria de eventos, atendendo aos anseios do capital especulativo de grupos empresariais. Em 11/05/2018 professores e alunos do projeto visitaram o Porto do Capim, participando de um tour guiado e uma exposição realizada pelo coletivo de mulheres, pertencentes ao Ponto de Cultura da Comunidade, sobre o histórico de resistência e enfrentamento dos moradores contra o processo de gentrificação e a busca por amparo legal junto ao ministério público e justiça para garantir o direito a propriedade e posse de seus domicílios, além do respaldo de grupos da Universidade Federal de Paraíba e movimentos sociais que os auxiliaram na luta pela continuidade da ocupação, requalificação dos espaços e melhoria na oferta dos serviços públicos que visem melhorar a qualidade de vida da população de um território permeado por identidade e memória que remonta à década de 1940. Palavras-Chave: Porto do Capim; Comunidade; Revitalização; Especulação Imobiliária; Requalificação.
199-214	A14	RODRIGO CAPELLE SUESS	Nós Propomos! Taguatinga-DF: pesquisa e experiência com alunos do 2º ano do Ensino Médio	GEAF - UnB	Taguatinga-DF	Geografia	não especificou	2º ano do Ensino Médio	não indicado	O objetivo deste artigo é divulgar todas as ações realizadas no projeto nós propomos executado no Centro de Ensino Médio Ave Branca-Taguatinga-DF e analisar os seus principais resultados. Uma das principais metas do projeto foi promover uma ativa cidadania territorial e a inovação na educação geográfica, por meio da realização de estudos de caso sobre problemas locais e a apresentação de propostas de resolução. Os alunos tiveram o protagonismo de escolherem os temas, sendo que os mais problematizados estavam relacionados ao transporte e trânsito; educação; infraestrutura e problemas sociais. Após a apresentação dos resultados finais por meio de Pôster científico, foi respondido por 100 alunos um formulário eletrônico do Google. As principais dificuldades encontradas pelos discentes se relacionam a elaboração do banner nas normas científicas, realização de entrevistas e redação científica do texto. Em suas trajetórias escolares, 92% não fizeram nenhum trabalho igual ou similar. Chama a atenção que 61,2% não possuem domínio básico de informática. Tivemos uma grande quantidade de respostas positivas quando foram indagados se o trabalho poderia ajudá-los em alguma situação de suas trajetórias escolares e no Ensino Superior. Observa-se que 70,1% gostariam de participar de projetos similares no Ensino Médio. Acreditamos que por meio desse trabalho os alunos puderam descobrir e conhecer melhor seu espaço vivido e suas proximidades, se posicionando como sujeito da transformação dessas realidades. O projeto reforçou alguns valores como responsabilidade, solidariedade e cidadania e, no âmbito formal, os incluíram na perspectiva da pesquisa como perspectiva educativa. Palavras-chave: lugar; mundo vivido; educação pública; professor pesquisador; pesquisa na escola.

215-230	A15	JOÃO APARECIDO BAZZOLI MARIA DA VITORIA COSTA E SILVA TATIANA DE OLIVEIRA SOUSA	Extensão e participação social: Nós Propomos!	UFT	Palmas	e Direito, Arquitetura e Urbanismo, Geografia/Araguaína e o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	escolas estaduais	não especificado as séries - ensino médio	análise qualitativa, estudo de caso	Este estudo objetivou compreender a extensão universitária como meio de instigar estudantes do ensino médio a participação social. Buscou-se despertar nos estudantes das escolas públicas de ensino médio a cidadania a partir da identificação de problemas urbanos e proposições de resoluções para estes problemas. A metodologia qualitativa aplicada nesta pesquisa partiu da análise das ações e dos resultados das atividades do projeto (definida a partir do nivelamento dos universitários (graduandos e pós-graduandos da Universidade Federal do Tocantins) e dos alunos das escolas de ensino médio, para a ambientação dos pontos estruturais da proposta de extensão, que se desenvolvem com o auxílio de um planejamento anual de atividades, conforme orientações registradas em manual próprio). Nós propomos realizadas pelos estudantes de seis escolas estaduais em Palmas durante os meses de fevereiro a novembro de 2017. Este estudo constatou que o mecanismo não formal de extensão se apresenta como um modo alternativo adequado e efetivo de inserção dos estudantes secundários nos debates sobre a cidade. Concluiu-se que a extensão universitária possibilita experimentar novas ferramentas participativas não formais adequadas para a inserção de estudantes secundaristas na participação social. Palavras-Chave: Cidadania; Gestão Participativa; Participação Social; Nós Propomos!; Extensão universitária.
231-244	A16	VÂNIA LÚCIA COSTA ALVES SOUZA CRISTINA MARIA COSTA LEITE	Projeto Nós Propomos! Ações para a redução da violência contra a mulher no Cgd 310 de Santa Maria/DF	GEAF - UmB	Santa Maria/DF	Geografia	escolas públicas	segundo ano do turno vespertino do ensino médio	não indicado	O espaço escolar é componente de existência de pessoas, é produto e produtor de significados em ação educativa. Ao valorizar o espaço dos alunos, valoriza-se também a Geografia ao permitir que o cotidiano das pessoas seja repensado em outra lógica não dominante. A articulação ao combate à violência da mulher permeou os trabalhos desenvolvidos pelos alunos do Centro Educacional 310 de Santa Maria, DF. O projeto foi desenvolvido em três etapas. A primeira identificou, classificou os tipos de violência contra a mulher local e organizou ações para a redução desta violência. A segunda etapa envolveu a pesquisa qualitativa com colegas da escola e também a preparação de dois vídeos retratando tipos de violências e como evitá-las. A terceira etapa envolveu a construção de parcerias com representantes sociais para a promoção de debates com os alunos. Ao final a escola incluiu no Projeto Pedagógico estes debates sobre a violência de gênero com parcerias externas de rede de proteção à mulher. Palavras-chave: violência; gênero; Direitos Humanos; preconceitos; Geografia Escolar.

245-261	A17	VICENT PERIS DE SALES	La mirada interesada a mi barrio	Universitat de València	València - Espanha	programación del ámbito sociolingüístico o (geografía e historia, el castellano y el valenciano)	IES Font de Sant Lluís	primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria	estudo de caso	La comunicación pretende explicar las decisiones y la forma en que el IES Font de Sant Lluís de València ha integrado el proyecto N6s Propomos en la programación del ámbito sociolingüístico de primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria, en concreto en el primer trimestre.La metodología que propone el proyecto se adapta tanto a la manera de trabajar el currículum por la que apostamos como al modelo de escuela y función que ella debe realizar: formar ciudadanos responsables conocedores de sus derechos e integrados en su contexto social. La dimensión internacional del proyecto y la colaboración con la Universitat de València nos ayudará a mejorar la calidad educativa y a mejorar el prestigio del centro en València. Palabras clave: educación geográfica; educación inclusiva; proyecto curricular; interdisciplinariedad; calidad educativa.
---------	-----	-----------------------	----------------------------------	-------------------------	--------------------	--	------------------------	--	----------------	---

ANEXO A - Formulário de inscrição online para aderir ao Projeto Nós Propomos!



Formulários & Inscrições 2021/22

[Inscrição Escolas >>](#)

[Inscrição Alunos >>](#)

[Inscrição Grupos & Temas >>](#)

[Avaliação intermédia dos trabalhos >>](#)



Nós Propomos! 2021/22

Seminário Nacional // 2 de maio de 2022

***Obrigatório**

INFORMAÇÃO LEGAL E CONSENTIMENTO INFORMADO SOBRE TRATAMENTO DE DADOS PESSOAIS

Em conformidade com o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) [Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016], informa-se que os dados fornecidos neste formulário serão guardados em sistemas de informação propriedade do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-ULisboa). O processo de recolha e tratamento dos dados pessoais cumprem as disposições legais aplicáveis, atendendo aos princípios de confiança, segurança, confidencialidade e sigilo. Deste modo, são adotadas todas as medidas técnicas e processuais que garantam aos/às titulares dos dados a licitude, transparência, exatidão, segurança e limitação do acesso aos dados para finalidades específicas. A informação que se solicita, no presente contexto, será destinada para contactos no âmbito do projeto Nós Propomos!, apuramento de trabalhos vencedores e o envio de certificado de participação . Os dados pessoais não serão transmitidos a organizações externas ao IGOT-ULisboa sem o seu consentimento. Ao iniciar o preenchimento deste formulário, está a concordar com que o processamento da sua informação pessoal seja feito para os fins descritos anteriormente. Informa-se, ainda, que, a qualquer momento, poderá exercer o seu direito de acesso aos dados que lhe digam respeito, solicitar a sua retificação, eliminação ou limitação ou oposição ao tratamento, bem como requerer a sua transmissão a outros responsáveis pelo tratamento, através do e-mail: comunicacao@igot.ulisboa.pt. Em caso de dúvida sobre a política de privacidade dos dados, contacte-nos por e-mail, dirigido ao IGOT, através do endereço: rgpd@ulisboa.pt.

Declaração de consentimento informado *

Li e aceito os Termos e Condições do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

Agrupamento / Escola *

Onde pretende inscrever os seus alunos/s.

Sua resposta _____

Endereço *

Onde pretende inscrever os seus alunos/s.

Sua resposta _____

Localidade *

Onde pretende inscrever os seus alunos/s.

Sua resposta _____

Código Postal *

Onde pretende inscrever os seus alunos/s.

Sua resposta _____

Município *

Onde pretende inscrever os seus alunos/s.

Sua resposta _____

Pessoa de contacto na autarquia

Onde pretende inscrever os seus alunos/s.

Sua resposta

e-mail pessoa da autarquia

Onde pretende inscrever os seus alunos/s.

Sua resposta

Diretor/a do Agrupamento | Escola *

Onde pretende inscrever os seus alunos/s.

Sua resposta

Diretor/a do Agrupamento | Escola *

Onde pretende inscrever os seus alunos/s.

Sua resposta

e-mail do Diretor ou da Escola *

Onde pretende inscrever os seus alunos/s.

Sua resposta

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Tipo de Inscrição

Inscrição Nós Propomos! *

Onde pretende inscrever os seus alunos/s.

- Nós Propomos! Secundário
- Jovens Cidadãos
- Pequenos Grandes Cidadãos

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Nós Propomos! Secundário

Preencha os contactos e as turmas participantes

Turmas participantes *

Sua resposta

Nome Professor/a *

Sua resposta

e-mail *

Sua resposta

Observações

Observações

Sua resposta

Mais informações: comunicacao@igot.ulisboa.pt | tel.: 351 210 443 000 ext. 37171



UNIVERSIDADE
DE LISBOA



Instituto de Geografia
e Ordenamento do Território
UNIVERSIDADE DE LISBOA



CEG
Centro de Estudos Geográficos

Voltar

Enviar

Limpar formulário

Anexo B – Página do Projeto Nós Propomos! na rede social Facebook.