

Hugo de Carvalho Sobrinho



# Educação Geográfica e Cidadania

perspectivas e reflexões  
teórico-práticas

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E CIDADANIA**  
**perspectivas e reflexões teórico-práticas**



**HUGO DE CARVALHO SOBRINHO**

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E CIDADANIA**  
**perspectivas e reflexões teórico-práticas**



**Copyright © Hugo de Carvalho Sobrinho**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

---

Hugo de Carvalho Sobrinho

**Educação Geográfica e Cidadania: perspectivas e reflexões teórico-práticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 209p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1969-1 [Impresso]**

**978-65-265-1970-7 [Digital]**

1. Educação Geográfica. 2. Cidadania. 3. Lugar. 4. Projeto Nós Propomos!  
5. Práticas Pedagógicas. I. Título.

---

CDD - 900

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ilustração:** Daniela Mamede

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos - SP

2025

## SUMÁRIO

<b>CONVITE À LEITURA!</b>	<b>7</b>
Cristina Maria Costa Leite	
<b>PREFÁCIO</b>	<b>9</b>
Sérgio Claudino	
<b>1. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO CIDADÃ: perspectivas e proposições</b>	<b>13</b>
<b>1.1 A contemporaneidade e as possibilidades para pensar o mundo por meio da Geografia</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Formação para a cidadania: centralidade das aulas de Geografia</b>	<b>23</b>
<b>1.3 Geografia Escolar e a categoria lugar na construção/consolidação da cidadania</b>	<b>30</b>
<b>1.4 As metodologias ativas no Ensino de Geografia</b>	<b>41</b>
<b>2. O PROJETO NÓS PROPOMOS! origem, história e desenvolvimento</b>	<b>47</b>
<b>2.1 O Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica: quando e onde, quais seus objetivos e metodologia?</b>	<b>48</b>
<b>2.2 Expansão e desenvolvimento do Projeto Nós Propomos!</b>	<b>54</b>
<b>2.3 O Distrito Federal e o Projeto Nós Propomos!</b>	<b>62</b>
<b>3. EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: o trabalho dos docentes na implementação do Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal</b>	<b>71</b>
<b>3.1 Perfil dos professores pesquisados</b>	<b>72</b>

<b>3.2 Primeiro Encontro: formação, experiências, dificuldades e possibilidades no Ensino de Geografia</b>	<b>76</b>
<b>3.3 Segundo Encontro: Educação Geográfica na prática pedagógica dos Professores pesquisados</b>	<b>89</b>
<b>3.4 Terceiro Encontro: Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica do Distrito Federal</b>	<b>109</b>
<b>4. NÓS PROPOMOS A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: o caso dos estudantes de escolas públicas do Distrito Federal</b>	<b>137</b>
<b>4.1 Pôsteres Científicos: propostas de resoluções dos problemas apresentadas pelos estudantes de Taguatinga-DF</b>	<b>140</b>
<b>4.2 Contribuição e avaliação dos estudantes sobre a execução do Projeto Nós Propomos! em Taguatinga - DF</b>	<b>165</b>
<b>4.3 Concurso de Textos: “A participação do Jovem cidadão em busca de soluções para os problemas da sua comunidade”</b>	<b>178</b>
<b>DIÁLOGOS EM ABERTO E HORIZONTES POSSÍVEIS...</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO - Textos motivadores do 1º Concurso de Textos Nós Propomos - DF</b>	<b>207</b>
<b>SOBRE O AUTOR</b>	<b>209</b>

## CONVITE À LEITURA!

O Dr. Hugo Carvalho Sobrinho é um Professor Pesquisador! Inquieto, tem sua prática profissional permanentemente revisitada, num movimento contínuo de autorreflexão, que se orienta às questões relativas ao ensinar e aprender Geografia, numa perspectiva que insere o estudante como sujeito de aprendizagem, que partilha conhecimentos, constrói saberes, cresce em conjunto, age e faz diferença! Estudioso, é incansável na busca por conhecimento. Dedicado, não mede esforços para aprofundar quaisquer que sejam os temas que se relacionem, direta ou indiretamente, com seus questionamentos.

Nesse processo, de intensos questionamentos orientados àquelas reflexões, descobriu o Projeto Nós Propomos!, que se constitui uma oportunidade ímpar de construção do sentido de cidadania a partir da Geografia. Nos primórdios desse projeto no Brasil, e em particular no Distrito Federal/DF, não somente o implementa na escola em que atua como docente da Rede Pública de Ensino, como também o toma por objeto de estudo em seu processo de doutoramento.

Como primeira tese relativa ao tema, o Professor Hugo investiga em profundidade a implementação desse projeto no DF; o situa historicamente, explica suas raízes lusitanas, o que fornece um amplo panorama de seus objetivos, notadamente no que se refere às inovações postas ao campo disciplinar da Geografia e aos avanços metodológicos que o enquadram como metodologia ativa. Porém, é na discussão acerca da cidadania que se encontram as preciosidades de seu texto. A narrativa clara, com encadeamento lógico das ideias, tecidas em argumentação convincente, explicita como as relações de ensino e aprendizagem em Geografia se traduzem, por meio do projeto, num belo exemplo de construção e consolidação do sentido de cidadania.

Enfim, um convite à leitura àqueles que, como Hugo, trabalham por um mundo melhor a partir da docência!

**Profa. Dra. Cristina Maria Costa Leite,**  
Universidade de Brasília  
Outono de 2025.

## PREFÁCIO

O professor e doutor Hugo Carvalho Sobrinho licenciou-se em Geografia e Pedagogia, tendo iniciado a sua carreira docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integrando dois núcleos de pesquisa em ensino de Geografia, na Universidade Federal de Goiás e da Universidade de Brasília, realizou, neste último, a sua tese de doutoramento sobre “Educação geográfica e formação cidadã: o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/Brasil”, sob a orientação da Professora Cristina Maria Costa Leite, que defendeu em 2021. Nesse mesmo ano, foi premiado pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica da Universidade Federal de Goiás como Jovem Investigador 2021.

Este livro decorre diretamente da sua tese de doutoramento em Geografia. Esta obra propõe-se investigar de que forma as práticas desenvolvidas no Projeto Nós Propomos!, no Distrito Federal, contribuem para a construção da cidadania. O Projeto Nós Propomos! surgiu em Portugal, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, em 2011 e, três anos depois, foi iniciado no Brasil. Encontra-se hoje difundido por diversos países, sendo presentemente o principal projeto internacional de ensino experimental de Geografia. O projeto desafia os jovens/estudantes a, em grupo, identificarem problemas socioambientais do seu quotidiano, a realizarem trabalho de campo sobre eles, a construírem soluções e a partilharem com a comunidade, também na perspectiva de poderem ser implementadas.

O autor começa por discutir os desafios da educação geográfica, que assume como “formação para a vida” e a sua relação com a formação cidadã. A partir de Milton Santos, debate como os modos de vida da humanidade conduzem à análise do espaço e da sua produção e reprodução, no contexto de uma globalização que é, simultaneamente, unificadora e segregadora. É

neste contexto, que, mobilizando autores ibero-americanos de referência, defende o processo de formação cidadã, em que urge “compreender novos tempos e espaços” e novas territorialidades - com a Geografia a constituir uma ferramenta imprescindível para a compreensão do mundo. É assim que, em seu discurso, surge o lugar, de rica tradição na produção geográfica e escolar brasileira, que o pesquisador não restringe, apenas, ao conhecimento disciplinar de Geografia. Com recurso a conhecidos autores brasileiros e ibero-americanos, refere a necessidade de diálogo entre os conhecimentos quotidianos e os científicos (o que nos remete para a leitura que autores, como Margaret Roberts, 2017, fazem da Geografia Poderosa) na leitura de um mundo em que se afirma a necessidade de condições de vida digna. Valorizando os movimentos sociais, defende a centralidade da educação para a cidadania nas aulas de Geografia, ou seja, para uma participação efetiva nas tomadas de decisões políticas que os afetam, distanciando-se das abordagens “nacionalistas” ou do cidadão “consumidor” - estamos, sim, a falar de uma cidadania pensada, politicamente consciente, multidimensional e, definitivamente, de participação na vida coletiva. Sem a identificar, estamos próximos da “cidadania territorial”, que se tem afirmado com particular clareza nos últimos anos, no âmbito do Projeto Nós Propomos! Na discussão da construção da cidadania, o Dr. Hugo Carvalho Sobrinho diferencia, corretamente, a Geografia Escolar da ciência geográfica, reivindicando a autonomia de objetivos da primeira. Mobilizada a Geografia Crítica, igualmente de rica tradição no Brasil, traz de novo o lugar como espaço de concretização da cidadania. E é assim que associa, claramente, a educação geográfica com a educação para a cidadania.

O pesquisador debruça-se, então, sobre as metodologias ativas, onde reconhece o Projeto Nós Propomos!, de que faz uma pertinente caracterização, desde logo da sua expansão em Portugal, mas também no Brasil, incluindo as teses desenvolvidas neste país sobre o projeto, num registo que contribuirá para a história do projeto. Efetua uma leitura original do Projeto Nós Propomos! à luz do Relatório Delors

(1998). Debruça-se, então, sobre a implementação do projeto no Distrito Federal, onde reside e trabalha.

O Nós Propomos! foi implementado em seis escolas, entre 2017 e 2019, com metodologias plurais: os alunos foram orientados pelo docente para a abordagem de um tema ou definiriam, eles próprios, diversos temas/problemas de trabalho. Na sua investigação empírica, o pesquisador socorreu-se de diversos procedimentos, como quatro entrevistas semiestruturadas a outros tantos docentes da Secretaria de Estado de Educação, todos eles seus colegas do Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB) e a discussão de trabalhos, textos e respostas a inquéritos realizados por alunos de diferentes escolas participantes do Nós Propomos!

O autor sublinha a importância do papel mediador do docente, como decorre das entrevistas que efetuou - mas no seu texto emerge, igualmente, a relevância da escola, que acolhe melhor ou pior um projeto que, como a generalidade dos projetos, perturba com as rotinas escolares. Ele detém-se, então, numa amostragem dos projetos apresentados em pôsteres. O envolvimento dos alunos com os problemas locais é claro e o pesquisador sublinha o apelo/exigência dos alunos aos poderes públicos o sentido de resolverem os problemas. Um outro docente aplicou um inquérito online a 100 (cem) dos seus alunos do Ensino Médio. Como resulta das suas respostas, estes estudantes não tinham experiência anterior de trabalhos de pesquisa. Destaquemos o testemunho de um aluno, que bem sintetiza o que outros seus colegas sublinharam e os próprios objetivos do Nós Propomos!: “Sim, [o projeto] nos ajudará a ser seres mais pensantes, a tomar uma iniciativa, pois ao mesmo tempo que nós apontamos um problema, podemos propor uma solução e até mesmo tentar executar a própria proposta”. Como decorre de um conjunto de respostas bem selecionado, os alunos dialogaram com a população, desenvolveram uma renovada consciência social, elaboraram propostas para os problemas, foram verdadeiramente construtores das suas aprendizagens - tipicamente, fizeram o Nós Propomos! Hugo

Carvalho Sobrinho sublinha que conceitos como comunidade, população, sociedade, solidariedade, região, cidade, locais públicos, espaço, Geografia, problemas urbanos e lugar passam a emergir do discurso dos alunos na reflexão sobre a sua experiência deste projeto de cidadania. Quando interrogados sobre o que poderia ser melhorado, as respostas dos alunos parecem decalcadas de outras avaliações efetuadas por alunos do Nós Propomos!, designadamente em Portugal: são poucas as críticas, é referida a falta de tempo, mas o desagrado centra-se, sobretudo, na falta de compromisso de colegas de grupo de trabalho. Por isso, o autor deste livro reflete sobre a gradualidade dos processos de transformação das práticas escolares.

Numa outra escola, realizou-se um concurso de textos sobre a experiência proporcionada pelo projeto - “A participação do Jovem cidadão em busca de soluções para os problemas da sua comunidade” - , que contou com a participação de 123 (cento e vinte e três) alunos, de seis turmas. Foram selecionados 7 textos, que Hugo Carvalho Sobrinho comenta. No essencial, os alunos discorrem sobre o sonho e a cidadania, como um deles a afirmar que “Nós somos filhos da época e a época é a política”, enquanto outros alunos aproveitam para denunciar problemas concretos.

Como reconhece o autor e pesquisador, por meio do Nós Propomos!, os estudantes, com a mediação dos professores, desenvolveram uma atitude propositiva, interventiva e crítica sobre a vida em coletividade.

Por isso, recomento a leitura dessa obra. Este livro é importante pelas suas reflexões críticas sobre a educação geográfica e a cidadania e pelo testemunho vivo que nos dá sobre o Projeto Nós Propomos!, que dá uma ressignificação às práticas escolares de alunos e professores e à própria disciplina de Geografia.

**Prof. Dr. Sérgio Claudino**

Instituto de Geografia e Ordenamento do  
Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL)

## 1. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO CIDADÃ: perspectivas e proposições

*[...] 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 (Santos, 1994, p. 121).*

Neste capítulo, são tratadas questões relacionadas à Educação Geográfica e à Formação para a cidadania. Por meio da pesquisa bibliográfica, têm-se como objetivo realizar e avançar em reflexões necessárias no contexto dessa área disciplinar, para que consigamos, como resultado, novas perspectivas para o processo de ensinar e aprender Geografia. A epígrafe deste capítulo, baseada nas concepções de Santos (1994), traz à tona noções cruciais para a constituição de uma formação cidadã capaz de construir um futuro possível, que parte da consciência da época em que vivemos.

Para melhor compreensão das reflexões que serão encaminhadas, enfatizamos aqui o nosso entendimento de três termos que permeiam tais reflexões: Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Geografia Escolar<sup>1</sup>. Entendemos que esses conceitos se remetem a noções distintas quando empregados de modo técnico/preciso, ainda que se relacionem de modo indissociável.

Baseado nas reflexões de Rego e Costella (2019), evidenciamos que o Ensino de Geografia pode ser entendido como uma forma sistemática e organizada de se construir conhecimentos geográficos, alinhado a diferentes abordagens didático-pedagógicas, que são conduzidas pelos professores em suas atividades/ações e que

---

<sup>1</sup> Essas reflexões partiram de indagações e diálogos com o Prof. Nelson Rego, via telefone.

encontram na instituição escolar de Educação Básica o seu meio mais comum. Já a Educação Geográfica enfatiza um processo de socialização dos sujeitos na sua espacialidade, que inclui o ensino escolar sem se resumir a esse, processo presente em todas as sociedades através do tempo, inclusive naquelas em que não existe ou não existiu a instituição escolar.

Por isso, consideramos que o termo Educação Geográfica se alinha à formação para a vida e que o termo Ensino de Geografia se refere, mais facilmente, às questões instrumentais de conhecimentos geográficos (Rego; Costella, 2019). Nota-se que ensinar Geografia é um dos meios prioritários, não o único, de se alcançar a Educação Geográfica. O ensino deve estar permeado de educação para fazer um filtro e uma remontagem de como alcançar os objetivos e de qual sujeito queremos formar para a vida.

Já a Geografia Escolar é um conjunto de conhecimentos estruturados e veiculados à prática docente com a função de selecionar, compor e organizar o objeto da formação escolar dos estudantes da escola básica (Cavalcanti, 2012). Em outras palavras, é quando acontece Ensino de Geografia e Educação Geográfica na escola. Por isso, o ensino formal de Geografia que acontece na escola é a Geografia Escolar.

A educação é entendida como algo que não se resume à escola; portanto, existem variados meios de aprendizagens: família, mídia, lições dos mais experientes, troca de ideias com os outros etc. Já quanto ao ensino, podemos aqui entendê-lo na perspectiva do sistema escolar, que possui simultaneamente os dois processos: educação e ensino (Vesentini, 2015). Nesse sentido, concordamos com Callai (2013), que ao destacar as peculiaridades entre Educação Geográfica e Ensino de Geografia, considera que não é possível separar a educação da instrução porque não se pode educar sem instruir e vice-versa.

A partir dessa explicação, o ponto inicial para o desenrolar desta reflexão relaciona-se ao momento atual em que nos encontramos enquanto professores e pesquisadores. De tal modo, diante da complexidade da atualidade, é necessário respondermos

à seguinte pergunta: qual o motivo para defendermos a Geografia como um componente curricular na Educação Básica? Por meio desse questionamento, emerge o debate a respeito da importância da Geografia como disciplina escolar nos processos formativos dos estudantes. É nesse sentido que se busca destacar a necessidade da ciência geográfica no mundo globalizado e, assim, defender esse conhecimento como essencial para leitura reflexiva, crítica e propositiva dos sujeitos, o qual se mostra intrinsecamente relacionando à formação cidadã.

Sabe-se que as exigências educacionais contemporâneas estabelecem novas atitudes e caminhos, para que a construção da aprendizagem aconteça e, conseqüentemente, contribua para a formação numa perspectiva emancipadora. Por esse motivo, os sujeitos e suas subjetividades emergem como elementos na aprendizagem, a partir da realidade vivida, das relações que os estudantes constroem em sociedade e de como se apropriam efetivamente do próprio espaço geográfico (Oliveira; Copatti; Callai, 2018).

Consideramos, com base nas ponderações de Libâneo (2014), que, para uma oferta qualitativa da educação, os processos pedagógicos devem se relacionar a alguns objetivos do mundo moderno: preparação para o mundo do trabalho, formação para cidadania crítica, preparação para a participação social e formação ética. Nota-se que para atingir tais objetivos é preciso entendê-los diante do mundo que temos hoje, e esse se apresenta complexo, pois vivemos em um mundo confuso e confusamente percebido (Santos, 2009). No bojo dessa situação, é necessário pensar caminhos e projetos pedagógicos que articulem esses mesmos objetivos com vistas à formação cidadã.

Assim, preocupados com o processo de ensinar-aprender Geografia e na defesa desse componente curricular na Educação Básica, buscamos evidenciar no decorrer dessa reflexão: a complexidade e os desafios que se interpõem no mundo globalizado; a Geografia e a formação para cidadania, as

contribuições da categoria lugar na construção/consolidação da cidadania e as metodologias ativas no Ensino de Geografia.

### **1.1 A contemporaneidade e as possibilidades para pensar o mundo por meio da Geografia**

Não há práticas eternas (ou não deveriam existir), mas mudanças constantes, que sempre exigem análises, interpretações e construções de novos caminhos que questionem as antigas práticas e seus procedimentos teóricos-metodológicos no intuito de explicar e originar novas formas de relações no mundo.

As transformações acontecem e exigem olhares e atitudes sobre o fazer Geografia, principalmente quando se relaciona ao fazer pedagógico. As transformações são inúmeras e intensas e, se comparadas a outros períodos, notamos que são mais profundas que a maioria dos momentos precedentes (Giddens, 1991). Assim, as transformações são marcadas por um movimento acelerado da modernidade estabelecida pelas novas condições de transformação, ocasionado pelas tecnologias mais sofisticadas e pelas recentes formas de comunicação.

A Geo-História confirma a complexidade, em especial, na transição entre o final do século XX e início do século XXI, período que foi marcante, particularmente, pelo desenvolvimento da sociedade ocidental atual. A diversidade de processos que tomaram lugar neste momento alterou o padrão de acumulação e por meio da tecnologia transformou, de maneira radical, as formas de interações humanas, conduzindo à necessidade de se pensar os novos moldes das relações de ensino-aprendizagem (Leite; Barbato, 2011).

Os modos de vida produzidos pela modernidade conduzem a analisar a dinamicidade do espaço e, como resultado, a produção e reprodução espacial. Nesse sentido, destacamos que a complexidade é uma significativa expressão da contemporaneidade:

Talvez seja essa a característica mais marcante da contemporaneidade, pois o mundo em que vivemos articula uma multiplicidade de facetas, que desestrutura o indivíduo e as relações sociais. A contradição é a via de relação entre as partes que compõem o todo. Não existem mais verdades absolutas e os pontos de vista são direcionados pelo relativo: à cultura, sob a ótica de um dado lugar, na perspectiva de um específico grupo social, na lógica da estrutura econômica, no prisma do poder político (Leite; Barbato, 2011, p. 231).

As perspectivas culturais, sociais, políticas e econômicas passam por mudanças que são estruturais no período histórico em que nos situamos. Tais mudanças decorrem sobretudo do processo de globalização da economia que, em virtude da incorporação da tecnologia no contexto de articulação e interação entre pessoas/países, acelera e diferencia tempos e espaços. Entre tantas transformações, destacam-se as novas relações que são estabelecidas no espaço por meio da mistura das culturas, que resultam em novas formas de expressão.

A globalização é, sem dúvidas, a principal característica desse período (Santos, 2009); por isso, é por meio da ciência, da técnica e da informação que a humanidade se debruça sobre fenômenos sociais, políticos e econômicos nunca vistos na história. Entretanto, consideramos que,

[...] a globalização que hoje vivemos é, simultaneamente, um fenômeno velho e novo. Velho no sentido de que diversas vezes no passado as regiões e países viveram situações equivalentes. Novo no sentido de que os métodos, as técnicas e os resultados da globalização atual não são obrigatoriamente os mesmos do passado (Castellar, 2014, p. 179).

Esse processo que é velho, novo, unificador e, ao mesmo tempo, segregador, está intimamente relacionado ao sistema capitalista que visa à procura avassaladora pelo lucro, de modo que é necessário compreender que,

a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das

técnicas e o estado da política. Há uma tendência a separar uma coisa da outra. Daí muitas interpretações da história a partir das técnicas. E, por outro lado, interpretações da história a partir da política. Na realidade, nunca houve na história humana separação entre as duas coisas. As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que fez a história (Santos, 2009, p. 23).

Entende-se que a globalização se exhibe como um processo desigual, por estar relacionada à lucratividade. À vista disso, os campos cultural, tecnológico, social, econômico, entre outros, são afetados nessa perspectiva homogeneizadora para a qual convergem em distintas dinâmicas, o que resulta em espaços integradores (Cavalcanti, 2008).

Importante ressaltar, nessa conjuntura, que as transformações provocadas pelo processo de globalização se materializam no lugar, isto é, esse constitui-se ponto de manifestação concreta desse processo.

A globalização materializa-se concretamente no lugar, aqui se lê/percebe/entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem, todavia, anularem-se as particularidades (Carlos, 2007, p. 14).

É possível, dessa maneira, compreender as relações local/global por meio do que nos é transmitido por acessos tecnológicos de forma instantânea, simultânea e assíncrona (Leite, 2012). Essa possibilidade mostra-se expressiva, na medida em que leva à percepção da diversidade de formas e de conteúdos das cotidianidades vividas, que confere peculiaridades aos lugares. Em contraposição, o sistema capitalista conduz à homogeneização cultural, à padronização de gostos, hábitos, consumo, lazer etc. A esse respeito, Cavalcanti (2008) destaca que:

O advento das tecnologias leva as pessoas a vivenciarem o mundo de modo mais próximo, provocando familiaridades antes impossíveis entre

determinados lugares e suas representações pelos meios de comunicação; com essas tecnologias também é possível impor estilos de vida internacionais, globais, por meio da adesão, por cidadãos do mundo inteiro, ao consumo de alguns produtos e serviços (Cavalcanti, 2008, p. 16).

Como efeito, a globalização adquire um novo *status* no período atual, que se diferencia drasticamente dos demais períodos, uma vez que a técnica, a informação e a ciência condicionam a ligação entre todo o mundo, mesmo que de forma contraditória (Santos, 2009), no sentido que, a maioria dos sujeitos, principalmente, dos vários países periféricos, não possuem acesso às novas técnicas, à informação e nem à ciência, pois os atores hegemônicos assim decidem.

Essa realidade dinâmica, que está em contínuo processo de construção, impõe a necessidade de se pensar nos modos de ensinar/aprender, a fim de torná-los mais condizentes com as demandas de formação na atualidade. É preciso, então, considerar abordagens teórico-metodológicas no ensino da Geografia que (re)estabeleçam e (re)contextualizem o processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, é relevante que os estudantes se percebam como cidadãos em um mundo que está em processo de construção e transformação. Por isso,

La geografía enseñada pretende abordar, en las diversas etapas de escolaridad, temas imprescindibles para los estudiantes en su rol de ciudadanos de un mundo en constante transformación por los efectos de la actividad humana. Actualmente, forman parte de su preocupación asuntos relacionados con los patrones espaciales de ocupación humana del territorio, la interrelación entre sociedad y naturaleza, la Concepción holística del planeta como hogar del ser humano, los impactos espaciales del proceso de globalización, el calentamiento global, los flujos migratorios, la urbanización acelerada, la localización de empresas transnacionales, [...], los tratados internacionales y sus impactos en el espacio geográfico. Esta visión actualizada de la geografía se articula con los aspectos históricos, económicos y políticos tratados en cada uno de las etapas educativas, si bien,

además de los aspectos sociales, también se tienen en consideración los factores ambientales (Palacios; Souto; Núñez, 2015, p. 2-3).<sup>2</sup>

Pode-se afirmar que a escola e, nesse contexto específico, a Educação Geográfica são percebidas como uma das vias de democratização e de formação da cidadania em um mundo tão confuso, ambíguo e segregador. O processo educacional constitui-se como um fenômeno social e universal que é uma necessidade para o funcionamento de todas as sociedades. Em outras palavras, toda sociedade necessita cuidar da formação dos indivíduos e prepará-los para sua participação ativa e transformadora (Libâneo, 2014). Esse é um processo complexo que pode conduzir o ser humano a um olhar espacial mais crítico, reflexivo e propositivo do mundo em contextos essencialmente contraditórios.

Pensar a Educação Geográfica conduz à reflexão sobre a escola, o ensino e o conteúdo, em que se deve considerar o mundo possuidor de novas configurações na sociedade da informação. É preciso que se compreenda os novos tempos e espaços, os processos da globalização e as novas territorialidades, que emergem diante da complexidade com que se apresenta o mundo, bem como é preciso compreender que a Geografia se constitui como ferramenta intelectual que auxilia no entendimento de tais processos (Callai, 2011). É preciso assimilar, ainda, que todas as práticas dos sujeitos são espaciais, pois se concretizam no/pelo

---

<sup>2</sup> A geografia ensinada visa abordar, nas várias etapas da escolarização, questões essenciais para os alunos em seu papel de cidadãos em um mundo em constante transformação devido aos efeitos da atividade humana. Atualmente, questões relacionadas aos padrões espaciais de ocupação humana do território, a inter-relação entre sociedade e natureza, a concepção holística do planeta como morada do ser humano, os impactos espaciais do processo de globalização, o aquecimento global, fazem parte de sua preocupação, fluxos migratórios, urbanização acelerada, localização de empresas transnacionais, [...], tratados internacionais e seus impactos no espaço geográfico. Essa visão atualizada da geografia se articula com os aspectos históricos, econômicos e políticos tratados em cada uma das etapas educacionais, embora, além dos aspectos sociais, fatores ambientais também sejam levados em conta (Palacios; Souto; Núñez, 2015, p. 2-3).

espaço, e nunca fora dele. Por isso, afirmamos que o espaço ocupa uma centralidade no exercício da cidadania, sendo condição e meio desse exercício.

Nesse contexto, e como fundamento à compreensão da realidade, a dimensão espacial do próprio lugar onde se vive se constitui importante fator a ser considerado, uma vez que no lugar de nossa cotidianidade se materializam os fenômenos geográficos, alguns dos quais são comuns também a outras localidades.

O raciocínio que queremos destacar aqui é o de que há dificuldade em se compreender a espacialidade em virtude da dinâmica de transformações.

Vivemos em um mundo de difícil compreensão, em virtude da dinâmica espacial, que de um modo muito rápido e intenso, contribui para alteração das formas e funções urbanas postas no cotidiano vivido pelo indivíduo. Tais transformações, que modificam a própria estrutura de organização espacial, exigem a associação dos conteúdos das disciplinas escolares ao cotidiano, nas questões que estão permeadas no contexto sociocultural dos diversos sujeitos. Nesse sentido, não há significado se esse processo evadir-se do contexto em que escola, alunos e professores estão imersos, tampouco não propiciar reflexões que impliquem na construção de significados sobre essa realidade vivida pelo grupo (Carvalho Sobrinho; Leite, 2015, p. 3904).

Os autores consideram que o lugar do indivíduo pode contribuir para a construção de significados dos conteúdos de Geografia, especialmente daqueles vinculados à análise do urbano/cidade e rural/campo e, em consequência, à formação para a cidadania.

A Geografia, como ciência e disciplina escolar, ao pensar o espaço do homem, fornece um amplo campo de reflexões que podem conduzir à compreensão da sociedade no sentido de identificar seus problemas, contradições e soluções, bem como o papel do indivíduo no que se relaciona à busca por soluções e propostas viáveis para resolução dos problemas.

Pode-se afirmar, então, que são pertinentes as reflexões que possibilitem um entendimento acerca do papel que assume esse campo disciplinar em uma conjuntura mundial marcada pela

complexidade, pelas relações e pelas interações instantâneas, simultâneas e assíncronas, decorrentes dos avanços nas redes de comunicação tecnológica (Leite, 2012).

Tais considerações têm originado concepções de Geografia e, nesse contexto, de Geografia Escolar, dentre as quais se destacam aquelas que assinalam importância ao lugar e apresentam-no como categoria analítica. O lugar, no contexto da Geografia Escolar, constitui uma possibilidade de aprendizagem que parte do mundo vivido do aluno e o conduz à sistematização dos saberes, não só geográficos, mas também pertencentes a outros campos disciplinares, o que reforça sua própria importância na escolarização.

Por razões como essa, o lugar ultrapassa o campo disciplinar da Geografia ao promover um diálogo entre educação e contemporaneidade, articulando o local/global, o que é uma necessidade do contexto escolar (Leite, 2012). Por conseguinte, mediar o processo de construção de conhecimentos por meio do lugar significa dispor de um campo aberto e fértil de exploração que objetiva conferir significados ao ato de aprender.

Mediante os pressupostos defendidos por Cavalcanti (2012), a Educação Geográfica assume a responsabilidade de conduzir o indivíduo à leitura do mundo e promover uma articulação entre conhecimentos cotidianos e científicos, a fim de originar uma reflexão que se traduza em ações concretas na sociedade, as quais identificamos como práticas cotidianas espaciais que geram o conhecimento geográfico importante para a vida cotidiana. Afinal, compreender o mundo e ser sujeito de sua vida é a condição para viver com dignidade (Callai, 2011). A compreensão do mundo, como já destacado, pode ser pensada, mediada e ampliada quando se valorizam as práticas cotidianas espaciais que têm sua base de concretude no lugar.

O contexto vivenciado, que é caracterizado pela globalização da economia, imputa a necessidade de estudar o lugar como condição indispensável para o entendimento da realidade, que é ambígua. Esse condicionante é justificado pelo fato das relações

sociais materializarem-se em lugares diferentes e específicos. Em consequência, a compreensão da realidade contemporânea ocorre por meio dos significados que assumem dimensão do espaço local (Leite, 2002).

Pelo que se pode constatar, a Geografia é uma disciplina capaz de instrumentalizar o estudante no processo de sua formação cidadã e na compreensão do mundo em que vive, o qual se apresenta, cada vez mais, confuso (Callai, 1995). Um mundo que é dinâmico, de transformações incessantemente acentuadas e velozes deve considerar o modo como as sociedades constroem o seu espaço ao longo da vida. Por esse motivo, iniciamos essa reflexão apresentando a importância da Educação Geográfica na formação cidadã dos estudantes na contemporaneidade. Por isso, são necessários caminhos, reflexões e alternativas que se alinhem a compreensão da realidade e a busca da cidadania.

Este tema se apresenta como uma centralidade no contexto do espaço global ao qual nos referenciamos para poder vislumbrar uma Educação Geográfica que esteja a serviço da formação cidadã.

## **1.2 Formação para a cidadania: centralidade das aulas de Geografia**

A formação para a cidadania tem sido um horizonte defendido pelos movimentos sociais, que reivindicam uma educação pública de qualidade e que atenda aos interesses das camadas populares. Nesse sentido, a educação escolar deve ser voltada para a construção de uma cidadania ativa, ou seja, aquela em que os cidadãos efetivamente participem das decisões políticas que lhes afetam (Ribeiro, 2002).

Dessa forma, construiremos uma reflexão sobre as várias enfoques da cidadania, mas reiteramos que a nossa perspectiva está atrelada à defesa de uma Educação Geográfica que tem como base a cidadania ativa porque entendemos que esta posiciona os cidadãos nas decisões que afetam a sua espacialidade e, conseqüentemente, o seu modo de estar e ser no seu lugar vivido.

O desenvolvimento da cidadania, nesse contexto, se desenvolve por meio das mediações que são realizadas sob uma perspectiva pedagógica crítica, reflexiva e propositiva.

Entendemos, portanto, que,

[...] para o desempenho de sua cidadania ativa, de uma atividade prática e colaborativa junto à sociedade; isso, naturalmente, pressupõe a necessidade do desenvolvimento da sua autonomia intelectual. A autonomia do educando é, portanto, considerada como o elemento que faz a ligação entre o mundo da teoria, presente nas atividades educativas e a vida prática do seu cotidiano, em que se situa como cidadão crítico, participativo, enfim, emancipado. [...] não podemos conceber a ideia de um cidadão que se educaria com o intuito de continuar inerte, passivo, dependente e dominado (Lourenço Filho; Mendonça, 2014, p. 200).

Assim, a cidadania ativa só é alcançada ou sensibilizada quando realizada por e a partir de uma pedagogia da autonomia que supere as práticas tradicionais, tais como: memorização, fragmentação e passividade pedagógica. Essa concepção, também, se relaciona à formação de cidadãos no sentido mais abrangente do que simplesmente ser um sujeito possuidor de direitos. Na verdade, sujeitos que criam direitos e novos espaços para efetivação desses direitos, fortalecendo-se, assim, o movimento sempre contínuo da construção e da consolidação de sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade (Benevides, 1998).

É evidente, sem dúvida, que a Educação Escolar e Educação Geográfica são importantes no desenvolvimento social dos estudantes, não apenas preparando-os para a vida, mas expressando suas próprias vidas enquanto seres sociais inseridos em uma comunidade, exercitando-os nessa instância, desenvolvendo seu senso coletivo e orientando-os a uma formação para a cidadania (Lourenço Filho; Mendonça, 2014).

O exercício da cidadania está intimamente relacionado à qualidade da formação educacional e cultural recebida e desenvolvida pelo indivíduo, sobretudo no que se refere à sua liberdade para pensar e agir baseada em

princípios que aprendeu a eleger como corretos, elementos fundamentais das dimensões ética e moral. Assumimos, assim, que a formação para a cidadania, não conceitual, mas ativa, consciente e participativa, coincide com a formação de educandos autônomos (Lourenço Filho; Mendonça, 2014, p. 195).

Mesmo com esse entendimento defendido por nós, ao longo do tempo, o conceito de cidadania foi/é revestido de diversas e novas proposições e até se tornou um termo muito utilizado em vários campos, inclusive na educação. Reconhecemos a sua relevância, mas também devemos ter cuidado com seu uso desmedido e sem um acompanhamento de reflexões teóricas, históricas e políticas, que possam levar ao esvaziamento deste conceito (Bezerra, 2016). A definição de cidadania está, em muitas situações, atrelada ao de nacionalidade, sendo, inclusive, empregadas como sinônimos, o que cria, ao nosso ver, uma imperfeição conceitual que esvazia o termo no sentido adotado neste trabalho.

Outra questão é entender a cidadania na perspectiva do cidadão, como aquele que é um simples eleitor. Compreendemos que “o eleitor também não é, forçosamente, o cidadão, pois o eleitor pode existir sem que o indivíduo realize inteiramente suas potencialidades como participante ativo e dinâmico de uma comunidade” (Bezerra, 2016, p. 28).

Tais acepções do termo cidadania foram construídas e perduram desde a Revolução Francesa, em que se desenvolveu a noção de cidadão portador de nacionalidade, isto é, de direitos cívicos, entre eles o voto (Oliveira, 2009). É óbvio que o caso brasileiro se difere do panorama europeu pela ausência do período de transição entre o feudalismo para o capitalismo, entre outras particularidades. Entretanto, assim como na Europa, reduzimos aqui a cidadania ao voto à função meramente de um consumidor.

O cidadão, tanto para o grego clássico como para o europeu moderno, é um indivíduo do sexo masculino, dotado de razão e de propriedade. Logo, nos dois casos, a cidadania qualifica as classes que estão no poder (Atenas) ou absorvem o poder (burguesia

européia) (Ribeiro, 2002). Tanto a cidadania grega como a cidadania moderna não alicerçam seus processos de constituição na educação escolar, mas na perspectiva do ter, do consumir e da propriedade privada. Santos (2007) destaca que, quando confundimos cidadão e consumidor, a educação, a saúde, a moradia e o lazer aparecem na perspectiva da conquista individual, como mercadoria e não como direitos sociais dos sujeitos. Infelizmente, essa ideia ainda se faz presente em nosso meio, nos debates e nas afirmações de muitos sujeitos; logo, é um desafio pensar em uma escola que seja, de fato, uma ponte para a conquista da cidadania ativa na contemporaneidade.

Durante o Iluminismo, período também contraditório, foi posta em pauta a busca por uma escola pública, laica, gratuita e de caráter científico. Novamente, a dualidade marca esta época, justificando a existência de duas concepções de escola: uma para o povo e outra para os dirigentes. Neste momento, evidencia-se a classificação dos estudantes em mais capazes e menos capazes, o que dá origem à justificativa da existência de ricos e pobres (Ribeiro, 2002). Para Machado (1989), esse projeto pedagógico iluminista - formação do cidadão - é esvaziado e adquire uma concepção que justifica as desigualdades sociais.

No mundo moderno, a educação foi colocada como um pressuposto, para que se alcance a cidadania burguesa, a qual se assentou nos princípios de liberdade e de igualdade. Ribeiro (2002) destaca que estes princípios deveriam ser oferecidos por meio da educação básica e que condições igualitárias conduziriam ao exercício da cidadania. Contudo, o Estado Burguês criou artifícios que inviabilizaram a universalização da educação ao excluir os interesses dos seguimentos sociais e culturais do conceito e das práticas que implicam a cidadania.

Considerando os princípios e características que regem a cidadania burguesa, Santos (2007) argumenta acerca da cidadania mutilada em vários contextos: no trabalho, por meio das oportunidades que são negadas; na própria remuneração salarial, que são melhores para alguns; nas oportunidades de promoção; na

localização dos homens, na sua moradia; na circulação, direito de ir e vir, que alguns nem imaginam existir, uma vez que, na realidade, essa prerrogativa é tolhida para uma parcela significativa da população. Além disso, o autor destaca a cidadania mutilada na educação - em que uns têm direito à educação de qualidade, em detrimento de outros - e, também, na saúde - em que a mutilação se dá nos próprios corpos, na dor e no sofrimento.

Percebemos, ainda, que a globalização agrava e fortifica a cidadania mutilada porque amplia o fenômeno da escassez, aumenta a pobreza e a miséria e estimula a violência. Lesar os sujeitos do direito de usufruir das instalações e infraestruturas é o mesmo que arrancar o seu direito de ter direitos. A cidadania envolve a necessidade de pensar o território, pois “é no território tal qual ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, isto é, incompleta” (Santos, 2007, p. 7).

Por outro lado, a globalização que vigente na atualidade não é obrigatoriamente a que irá permanecer. A globalização que estamos vivenciando é uma globalização perversa porque determinados atores hegemônicos assim decidem. Todavia, os materiais de que dispomos hoje no mundo são suficientes para fazermos uma outra globalização, mais humana (Santos, 2009). É nesse intuito que a Educação Geográfica deve ser conduzida, para compreender os contextos atuais da cidadania mutilada, mas, por outro lado, para conduzir suas ações em um processo de superação dessa situação e de compreensão de que podemos erigir uma outra globalização.

É importante frisar, também, que a concepção que conduz este estudo é mais ampla e não se reduz à dimensão política de cidadania, que só comporta a possibilidade do voto. Defendemos que cidadania compreende o plano da consciência política, das condições sociais, do respeito à diferença e à diversidade cultural, dos processos que conduzem à aquisição do saber (Cavalcanti; Souza, 2014).

Santos (2007) argumenta que não se deve aceitar que a cidadania seja um estado de espírito ou somente uma declaração

de intenções. O autor deixa nítido, também, que uma parcela significativa da população brasileira não tem a garantia do exercício pleno da cidadania, pois leva em consideração apenas uma das vertentes da cidadania - o consumo. Por esse motivo, o brasileiro pode ser entendido como um cidadão incompleto. Para o alcance de uma cidadania completa, esta deve ser conduzida na possibilidade de superação das mazelas da sociedade atual; isto posto, este conceito deve estar na centralidade do debate da contemporaneidade.

Oliveira (2009) afirma que o indivíduo se torna cidadão completo quando vivencia as seguintes dimensões da cidadania:

- ✓ Dimensão civil: aquela em que os cidadãos têm direitos e deveres cívicos: direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade diante da lei;

- ✓ Dimensão política: relacionada à possibilidade de participar politicamente das decisões e caminhos da sociedade;

- ✓ Dimensão socioeconômica: aquela que se relaciona à contestação e ao debate diante das forças do Estado;

- ✓ Dimensão cívica: responsável pelas leis que garantem a boa convivência entre o coletivo;

- ✓ Dimensão do consumo: direito de usufruir dos bens materiais, sociais, naturais e culturais, o que lhe permite a manutenção da vida em um sentido satisfatório;

- ✓ Dimensão do pertencimento: aquela que evidencia a organização territorial em que o sujeito está assentado;

- ✓ Dimensão espacial: se traduz na espacialidade vivida pelos sujeitos.

As supracitadas dimensões, infelizmente, não são garantidas em sua totalidade. Ao contrário, para que sejam alcançadas é necessário que movimentos e instituições sociais lutem e promovam a definição de pautas que sejam específicas e contribuam para a superação do que ainda vivenciamos. Nessa perspectiva, os sujeitos ativos não se adaptam aos problemas instalados no espaço, esses não se conformam com a condição de simples portadores de direitos e deveres, mas agem no sentido de

serem criadores de novos direitos e de novos espaços, onde possam expressar o seu desejo por uma cidadania ativa. Encarar a cidadania na dimensão rasa, apenas como eleitor (voto) ou consumidor, é ignorar a multidimensionalidade da cidadania.

Por esse motivo, defendemos que a cidadania ativa está relacionada com a participação na vida coletiva, em que incluem-se as reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos amplos para melhoria nas condições de vida e sobrevivência e, também, de proposição diante dos problemas da comunidade e sociedade (Cavalcanti; Souza, 2014). Assim, é a noção de cidadania que exercita o direito de ter direitos, aquela que cria direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública (Cavalcanti, 2012). Entendemos, conforme Benevides (1994), que a participação coletiva é uma premissa da escola de cidadania que faz jus à perspectiva de garantir ao povo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação - com pluralismo e com liberdade.

Sob essa ótica, a escola e as disciplinas escolares contribuem na formação para a cidadania ativa. Nesse espaço, de forma coesa e coerente, pode-se questionar o sentido de cidadania e, desse modo, conduzir os estudantes ao desenvolvimento de um pensamento que seja crítico e propositivo em relação à sua realidade social e espacial, ao direito às condições mais dignas de vida e sobrevivência, às manifestações, ao usufruto dos espaços. Para Cavalcanti e Souza (2014), a escola tem a pertinência direta e indireta com a cidadania. Direta, pois ela pode conduzir as pessoas à construção de conhecimento e à tomada da consciência crítica sobre a realidade. Indireta, quando acreditamos que a construção de um sujeito crítico e reflexivo, por meio dos conhecimentos, o levará a outras práticas capazes de mudar a realidade em que se encontra.

Nesse entendimento de cidadania é que a presente pesquisa caminha e que o Ensino de Geografia se desenvolve (ou deveria se desenvolver). Buscamos, dessa maneira, estratégias e práticas pedagógicas que sejam capazes de promover um Ensino de

Geografia para a construção e formação cidadã em que os conteúdos sejam os mediadores deste processo.

A Geografia na escola tem o papel de conduzir e provocar os estudantes a pensarem em sua capacidade transformadora no espaço, a se considerarem os sujeitos que podem agir socialmente e contribuir com a construção da cidadania. Defendemos a Geografia como componente curricular obrigatório na Educação Básica e que seu ensino considere, a partir das complexidades globais, o lugar de vivência e as experiências socioespaciais dos estudantes, para que a cidadania seja construída, consolidada ou (re)significada.

A partir dessas considerações sobre cidadania, na seção a seguir, especificaremos questões relativas à Geografia Escolar e, nesse contexto, consideraremos a categoria lugar como um elemento de mediação pedagógica que contribui para a construção/consolidação da cidadania. Tal categoria geográfica, pautada pela vivência e experiência do sujeito, constitui-se um elemento na construção dos conhecimentos e das propostas que visam solucionar os problemas da comunidade.

### **1.3 Geografia Escolar<sup>3</sup> e a categoria lugar na construção/consolidação da cidadania**

As considerações efetuadas até o momento servem de referência para destacar a relação complexa entre Geografia e a construção da cidadania porque envolvem analisar a dinâmica da sociedade em seus diversos contextos. Consideramos que a noção de cidadania implica no conceito que se tem do lugar e do espaço, já que diz respeito à materialização das relações de todas as ordens (Damiani, 2015). No entanto, não se trata de qualquer espaço, mas

---

<sup>3</sup> Entendemos que a Geografia Escolar acontece quando há Ensino de Geografia e Educação Geográfica na escola, sendo composta pela tríade: conteúdo-professor-estudante. Assim, o ensino formal de Geografia que acontece na escola é a Geografia Escolar.

do espaço social que é apropriado coletivamente. Vejam que, para desembocar na questão da cidadania, outros debates se fazem necessários, para que o termo não se reduza simplesmente à questão do direito e do dever, como foi destacado na seção anterior.

Consideramos que a Educação Geográfica tem a tarefa de propiciar aos sujeitos a leitura e a interpretação da sua própria espacialidade e de sua vida. Como princípio geral e ao levar em consideração a produção na área, pensamos não haver dúvidas e discordância de que a Geografia ensinada ao longo da Educação Básica brasileira tem uma função principal de contribuir com a formação para a cidadania. Para Moreira (2014), há uma diferença no exercício da Geografia Universitária e da Geografia Escolar, pois defende que a Geografia Escolar é um processo dinâmico de concepção e formulação de práticas de Geografia:

Na geografia universitária o ensino é exercício de uma diversidade de especialistas em geografia física setorial e em geografia humana setorial. Já na Geografia Escolar o ensino é exercício de um único professor. Isso cria uma dinâmica de concepção e de formulação prática de geografia e de vida inteiramente distinta. É forte a tendência de se abstrair dos fundamentos epistemológicos na Geografia Universitária e forte o sentido de sempre acendê-la na Geografia Escolar (Moreira, 2014, p. 153).

Infelizmente, a Geografia Escolar ainda é tratada como se fosse uma simples subárea na ciência geográfica, o que elimina sua importante atuação na formação crítica cidadã. Ela é um ponto chave no processo de ressignificação da Geografia, pois o próprio autor defende que “perguntar se a Geografia tem sentido não é algo com que a Geografia Universitária se ocupe com frequência, mas é praticamente o cotidiano de vida da Geografia Escolar” (Moreira, 2014, p. 153-154).

A Geografia Escolar nos leva a pensar na produção científica da Geografia ao longo do tempo e, diante disso, na discussão sobre o entendimento da sua acepção como conteúdo escolar por ser uma criação particular e original dos sujeitos da escola (Callai, 2011). Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma inter-relação entre a

Geografia Escolar e Geografia Acadêmica. Ambas influenciam uma à outra, guardando em si mesmas suas identidades e peculiaridades (Cavalcanti, 2012), estabelecendo uma relação que permite pensar um Ensino de Geografia que esteja consolidado em bases da própria ciência geográfica. Da reflexão sobre essa relação e sobre o estatuto próprio da Geografia Escolar, decorre o entendimento de que esta é construída pelos sujeitos da escola, professores e alunos (Cavalcanti, 2012).

A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos, e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de Ensino de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, [...] convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessário à educação geral (Cavalcanti, 2008, p. 2).

Por isso, defendemos que a Geografia Escolar não é uma simplificação da ciência geográfica e, ainda que possua relação direta com ela, não é subordinada. A Geografia Escolar crítica e transformadora tem como perspectiva a apropriação de conteúdos que são elaborados no campo acadêmico, escolhidos e ressignificados, tendo em vista a formação da cidadania. Isso ocorre quando as escolas, por meio dos professores, trabalham os conteúdos do arcabouço teórico dessa ciência que são pertinentes à prática da cidadania e que são transpostos a um contexto específico, conferindo à Geografia Escolar certa propriedade e peculiaridade em sua abordagem. Ela é feita pelo professor num contexto de interação dialógica com os estudantes, que são partícipes do processo de construção coletiva do conhecimento, e são, conseqüentemente, sujeitos numa situação em que o papel do professor é de mediação. Desta forma, há uma relação de correspondência nas trajetórias da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar pois, ainda que guardem suas identidades e especificidades, também se cruzam e interpenetram (Cavalcanti, 2008).

É importante frisar que, ao longo dessas trajetórias, surgiram dicotomias, tais como Geografia Física e Geografia Humana, Teoria e Prática, Professor e Pesquisador, Licenciatura e Bacharelado, entre outras, que se traduziram em problemas relacionados à prática docente: dificuldades em relação à própria compreensão do espaço em toda a gama de inter-relações que o qualifica, de um lado, e à complexidade de articulação dessas, de outro, que tende a se agravar em decorrência da qualidade do processo de formação do professor.

Assim, no curso de desenvolvimento da ciência geográfica e da Geografia Escolar, formaram-se contextos históricos, políticos e sociais que desencadearam concepções diferenciadas sobre seu objeto, seu papel na sociedade e suas fundamentações filosóficas. Nesse sentido, no que se refere especificamente à Geografia Escolar, foi a adesão à perspectiva do materialismo histórico-dialético que imprimiu significativas mudanças no modo de se pensar a Geografia, ainda que não tenha sido a única. Tal movimento influenciou as discussões referentes ao currículo, notadamente a partir dos anos 1980, e resultou em iniciativas de melhoria da qualidade do ensino, revisão dos conteúdos e formas de ensinar e aprender (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

O caminho percorrido pela Geografia Escolar reflete, por conseguinte, os movimentos da Geografia Acadêmica, sem, contudo, se confundir com ela. Para Cavalcanti (2008), foi a partir de 1980, por meio de novas fundamentações filosóficas - entre as quais o materialismo histórico-dialético -, que se buscou superar a Geografia Clássica, ou seja, denunciar a falsa neutralidade e o caráter utilitário e ideológico vinculado ao Estado, o que levou a redimensionamentos e reflexões acerca desse componente curricular. Cavalcanti (2008) identifica nesse período o movimento de renovação da Geografia, o que entende como o rompimento com o fundamento positivista e o momento em que novos aportes filosóficos foram incorporados, em especial, o materialismo histórico-dialético.

A partir da década de 1980, a pesquisa voltada especificamente para o Ensino de Geografia no Brasil começou a se consolidar por meio da perspectiva da Geografia Crítica, conforme atesta Cavalcanti:

Neste momento de renovação do Ensino de Geografia - na década de 1980, como já disse, predominavam ideias e caminhos alternativos que se orientavam pelo marxismo, ou pelo materialismo dialético -, questionava-se a estrutura dicotômica e fragmentada (compostas por partes estanques do discurso da Geografia (de um lado, apresentava-se os fenômenos naturais; de outro, os humanos), e algumas propostas buscavam inserir nesse discurso elementos da análise espacial. Mas do que localizar e descrever elementos da natureza, da população e da economia, de forma separada e dicotomizada, propunha-se uma nova estrutura para esse conteúdo escolar, que tivesse como pressupostos o espaço e as contradições sociais, orientado pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais (Cavalcanti, 2008, p. 23).

É na transição do século XX para o XXI, sob os auspícios da Geografia Crítica, que alguns pesquisadores começaram a trilhar um caminho orientado à reflexão sobre as questões de ensino/aprendizagem em Geografia na Educação Básica, currículo de Geografia, formação de professores nessa área, bem como sobre demais temáticas, direta ou indiretamente, relacionadas ao universo da docência, por meio dos programas de pós-graduação em Geografia e Educação.

Essas questões são complexas na medida em que o ato de ensinar não significa transferência de conhecimento. Ao contrário, como destaca Libâneo (2014), o ato de ensinar envolve a consideração de fatores culturais, sociais e econômicos como contextualização para a aprendizagem e, além disso, exige do professor duas particularidades em relação ao conhecimento que se propõe ensinar: o saber e o saber/fazer, isto é, quem ensina deve possuir tanto o conhecimento teórico dos conteúdos a serem trabalhados, quanto dominar as formas didático-pedagógicas e práticas para promover a internalização destes conteúdos pelos

estudantes, no sentido de conferir-lhes as habilidades para se apropriarem do conhecimento.

Assim sendo, partir do pressuposto de que a Educação Geográfica e o Ensino de Geografia têm o potencial de se constituírem instrumentos de emancipação significa inferir que seu potencial para a construção da cidadania se relaciona à construção de conhecimentos, uma vez que é este processo que permitirá ao sujeito compreender a realidade que o cerca.

Ao tratar desses pressupostos contidos na contribuição da Geografia para a noção de cidadania, Damiani (2015) constrói um raciocínio que aborda tal temática por meio do significado conferido ao lugar e ao espaço, que materializam as relações humanas de todas as ordens. Conhecer o espaço por intermédio do lugar é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, e da qual se é sujeito, conhecer os direitos dos quais se é sujeito, os deveres aos quais se está sujeito e, a partir disso, perceber que tais condutas se constroem (ou deveriam se construir) por meio do coletivo, nas suas relações recíprocas no espaço geográfico (Damiani, 2015).

Considera-se que ocorreram mudanças históricas na Geografia com acirramento das contradições que desembocaram em rupturas técnicas, metodológicas e temáticas. Houve uma busca pela superação de uma visão geométrica do espaço por uma visão reflexiva dele enquanto instância social. No primeiro caso, o espaço é considerado geometricamente, por meio de pontos e trajetos com significação reduzida, enquanto a visão reflexiva, por outro lado, diz respeito à sua apropriação, à ideia de que o espaço se realiza como instância social ao ser de fato apropriado. É nesse sentido - o de apropriação - que consideramos a questão da cidadania. O cidadão, como resultado, apenas se definiria enquanto, ao viver a condição de seu espaço na qualidade de espaço social, ao reconhecer sua produção e se reconhecer nele por meio dos usos cotidianos (Damiani, 2015).

A partir dessas considerações, resgatamos o pensamento de Santos (2007) quando evidencia que, em lugar do cidadão, formou-se um consumidor que aceita ser chamado de usuário. Essa noção

engloba todo o mundo, mas em um país como o Brasil, a formação de um consumidor, em detrimento do cidadão, é algo assombroso na medida em que os direitos estão sempre atrelados à existência de bens materiais. É nesse sentido que o ensino da Geografia se prova fundamental para a formação de mentalidades, pois contribui para a construção da noção de cidadania da geração atual e das futuras, as quais precisarão gerenciar um mundo marcado pela complexidade, pleno de contradições e desigualdades (Leite, 2002).

O lugar relaciona-se à formação da cidadania na medida em que os sujeitos se identificam como ativos no contexto da produção da vida em sociedade. Disso, decorre que formar um cidadão no contexto da escola implica em prover as condições necessárias, para que o aluno se reconheça como um sujeito que possui história, conhecimento prévio do mundo e que é capaz de construir seu conhecimento, ou seja, de entender que as relações espaciais são um resultado da sua própria vida (Leite, 2012).

Porém, uma das funções primordiais da escola é a formação para a cidadania. Quais são, portanto, os delineamentos do significado desse conceito<sup>4</sup>? A formação cidadã relaciona-se a um projeto cujo ponto central é a participação política e coletiva das pessoas nos destinos de uma sociedade. Tal participação deve estar ligada a uma democracia participativa, de maneira que esse conceito pressupõe a concepção do próprio espaço público com as identidades construídas pelos cidadãos (Cavalcanti, 2008).

É preciso compreender, desse modo, que o conhecimento adquirido na escola por meio das disciplinas, das quais a Geografia faz parte, deve conduzir o sujeito ao exercício de seus direitos e deveres relativos à cidadania.

Cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito, inclusive, criar direitos e ampliar outros. É no exercício pleno da cidadania que se torna

---

<sup>4</sup> Essas considerações foram realizadas na seção anterior, em que destaco as dimensões da cidadania e o papel da escola e do Ensino de Geografia no alcance dessa proposta.

possível, então, transformar direitos formais em direitos reais (Cavalcanti, 2008, p. 85).

Eis, então, que a escola e o processo de escolarização devem caminhar rumo à formação de cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e propositivos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas da Geografia tornam-se relevantes, especialmente no que se refere à dinâmica de formação da cidadania, por meio da construção de conhecimentos geográficos, a partir da realidade vivida pelos sujeitos. Advogamos em favor de uma Geografia Escolar que se relacione à vida cotidiana do aluno, para que este construa sua própria identidade e pratique a cidadania no contexto de sua coletividade.

Dessa forma, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo central a educação para a cidadania, fazendo com que o estudante assimile que a cidadania também traduz o sentido de pertencimento a uma realidade em que as relações entre sociedade e a natureza formam um todo integrado (em constante transformação) do qual se faz parte. É necessário conhecer o lugar do qual se vê como membro participante, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos (Brasil, 2001). É nesse sentido que:

[...] as pesquisas na linha do Ensino de Geografia no Brasil têm sido produzidas com o intuito de compreender a dinâmica desse processo e de indicar caminhos e abordagens que melhores resultados produzam (ou podem produzir) na aprendizagem e na formação do cidadão (Cavalcanti, 2012, p. 5).

Para a autora, o Ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores, que ampliam a capacidade de crianças e jovens de compreender o mundo em que vivem e atuam, a partir de uma escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas.

Nessa linha de raciocínio, Callai (1995) argumenta que

A educação para a cidadania é um desafio e a Geografia é uma das disciplinas fundamentais para tanto. O conteúdo das aulas de Geografia deve ser trabalhado de forma que o aluno construa a sua cidadania. [...] Se a formação do educando para ser um cidadão passa pela ideia de prepará-lo a “aprender a aprender”, a “saber fazer”, o papel das disciplinas escolares e da Geografia particularmente, tem a ver com o método, quer dizer de que forma se irá abordar a realidade (Callai, 1995, p. 206).

Explicitar o sentido da Geografia Escolar, por meio da construção da cidadania, é um desafio a ser enfrentado. Ensinar Geografia implica em muito mais do que simplesmente memorizar conteúdo ou mesmo preparar para um vestibular. Se o objeto a ser analisado é o espaço, onde acontecem todas as atividades humanas, desde as mais simples às mais complexas, essa disciplina adquire *status* mais relevante, qual seja, o de contribuir, a partir da compreensão das espacialidades dos fatos/fenômenos, para o exercício da cidadania no sentido do cumprimento dos direitos e deveres perante a coletividade.

Tal exercício melhor se efetiva quando o sujeito possui o conhecimento sistematicamente elaborado pela sociedade em seu processo histórico, na medida em que é este conhecimento que possibilita a reflexão acerca de sua própria inserção e organização no espaço. Em outros termos, o Ensino da Geografia tem a incumbência de levar o estudante a compreender a sua realidade e desenvolver sua intelectualidade por meio da construção do conhecimento. Conforme afirma Macêdo (2016):

O Ensino de Geografia, nas escolas do ensino básico, tem o papel primordial de educar para a cidadania, ou seja, formar cidadãos que compreendam a sua realidade, o mundo em sua complexidade - as contradições socioespaciais no decorrer da história, e desse modo, sejam capazes de participar de forma ativa na transformação dos seus espaços de vivência, respeitando as suas diversas dimensões, de forma ética e responsável (Macêdo, 2016, p.153).

A Geografia, destarte, se volta para a compreensão das contradições socioespaciais e, desse modo, induz os sujeitos a

participarem ativamente da transformação da sociedade. É uma função primordial do ensino dessa disciplina considerar a experiência do aluno, para que a realidade seja problematizada, e levar em consideração a realidade de seus espaços de vivências

Contudo, as práticas de Ensino da Geografia implementadas no âmbito da Educação Básica mostram-se, cada vez mais, desafiadoras na medida em que não consideram os espaços de vivências para a problematização e construção de conhecimentos. Essa questão se relaciona a uma formação precarizada de professores, o que nos leva a entendê-la como um dos fatores desafiadores no processo de construção de conhecimentos. Como superar as práticas tradicionais em uma disciplina cuja apresentação se faz monótona, conteudista, descontextualizada, insignificante e enfadonha? A resposta a essa questão conduz a reflexões sobre alternativas metodológicas que promovam a possibilidade de pensar o espaço geográfico mediante o lugar como ponto de partida e chegada<sup>5</sup>, de maneira a desenvolver o sentido de cidadania crítica, reflexiva e propositiva.

Por essas considerações, percebe-se que o Ensino de Geografia possibilitará que os estudantes se reconheçam como cidadãos e compreendam sua atuação no espaço a partir do momento em que a construção de conhecimentos envolva a dimensão do lugar.

Assim,

[...] ao se apropriar de um conceito, o aluno precisa dar-lhe significado, inserir a nova informação para alterar esquemas, criando uma estrutura de pensamento, que pode ser simples, por exemplo, relacionando os fenômenos estudados com os do cotidiano e, com isso, estimulando as mudanças conceituais (Castellar; Vilhena, 2010, p. 99-100).

Observa-se que a utilização do lugar é sugerida por pesquisadores e professores da área no intuito de estabelecer

---

<sup>5</sup> Essa questão foi objeto de estudo da minha dissertação intitulada “**A categoria lugar na construção dos conhecimentos geográficos: análise a partir da prática pedagógica do professor de Geografia em Formosa-Goiás**” - link: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22744>.

melhores condições de significação dos conteúdos em Geografia, a fim de viabilizar a internalização de conceitos que façam sentido para o aluno no processo de pensar a espacialidade e efetuar uma leitura do mundo; é pertinente afirmar, portanto, que o estudo do lugar é uma condição para o exercício da cidadania.

Construir conhecimentos em Geografia, conferir-lhes significados, associá-los à leitura de mundo e à formação da cidadania são objetivos que encontram uma possibilidade metodológica interessante no uso da categoria lugar. Assim, consideramos relevante o estudo das categorias geográficas que devem perpassar o Ensino de Geografia porque são referências acadêmicas e escolares. Nesta pesquisa, é dada especial evidência à categoria lugar. Destacamos que tanto o conceito quanto a categoria lugar serão empregados: “categoria” porque é um recurso de análise e “conceito” porque não tem como desvincular uma categoria de seu conceito, pois este remete à produção do seu significado construído epistemologicamente na história (Bento, 2011).

Evidenciamos que as discussões estabelecidas entre cidadania, lugar e práticas pedagógicas em Geografia serão materializadas na análise da implementação do Projeto Nós Propomos!, pois reconhecemos que ele possui uma proposta didático-pedagógica na Educação Geográfica que se alinha a essas defesas.

O Projeto Nós Propomos tem como caminho a construção das aprendizagens por meio de atividades dinâmicas e ativas. Por isso, faz-se necessário refletir sobre as metodologias ativas e relacioná-las com as atividades do Projeto Nós Propomos!<sup>6</sup>, que se configura como uma proposta didático-pedagógica na Educação Geográfica e é foco de análise deste trabalho.

---

<sup>6</sup> No segundo capítulo abordamos a origem, a história e o desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! de maneira mais específica e detalhada.

## 1.4 As metodologias ativas no Ensino de Geografia

Ao nos envolvermos com as atividades do Projeto Nós Propomos! não podemos nos eximir de refletir sobre a sua atuação, no que se refere às metodologias ativas de ensino. Essas fazem parte das propostas educacionais e, no contexto da rede pública de ensino do Distrito Federal, foi assumida como um dos elementos fundamentais à construção das aprendizagens.

Ao analisar materiais das últimas décadas do século XX e início deste século (artigos, livros na área educacional, dissertações e teses), percebemos a constituição de algumas propostas para a área da metodologia de ensino e, também, da didática, no sentido de conduzir o processo de ensinar-aprender de maneira mais dinâmica e ativa. Estes estudos nos mostram que propostas materializadas em projetos se apresentaram como um campo fértil para sanar as dificuldades encontradas no ensino (Vilhena, 2015). Além disso, é importante considerar que a metodologia de projeto, por ser ativa, possibilita a construção do engajamento estudantil e consequentemente da metodologia ativa.

Para avançarmos no debate, é necessário erigir indagações: o que é metodologia ativa? Em quais pontos elas podem auxiliar no contexto da construção de conhecimentos? Quais as possibilidades reais? O Projeto Nós Propomos! faz parte do rol de metodologias ativas? Mesmo com essas indagações, é importante deixar explícito que não há um caminho único, para que a aprendizagem ocorra e que não podemos garantir eficácia desse processo.

A temática da metodologia ativa vem sendo objeto de discussão em encontros, fóruns, palestras, cursos, grupos de trabalhos, grupos de pesquisas, documentos oficiais, entre outros, dada a sua importância e necessidade de organizar os processos de ensino e aprendizagem, em que os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem, ao estimulá-los a aprender e a buscar soluções para os desafios cotidianos. Assim, algumas ações dessa natureza fazem parte do que os pesquisadores em educação chamam de metodologias ativas.

É importante abordar que na maior parte dos processos pedagógicos implementados pelas escolas são utilizados livros, revistas, materiais impressos, cópias, entre outros, antecipadamente escolhidos ou elaborados. Não desconsideramos a importância desses materiais na construção das aprendizagens. Entretanto, somente tais materiais não formam sujeitos capazes e preparados para os desafios cotidianos. A melhor maneira de aprender é combinando equilibradamente atividades, ações, desafios e informação contextualizada (Moran, 2015).

A aprendizagem contextualizada e próxima da vida cotidiana é apreendida com mais solidez e significância. Logo, “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar processos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p.18).

As metodologias ativas apresentam-se dinâmicas e eficazes porque promovem estratégias que, também, visam minimizar ou mesmo solucionar os problemas encontrados na educação, em geral, e no Ensino de Geografia, em particular. Elas potencializam a curiosidade, as contribuições dos estudantes são valorizadas, os sentimentos de engajamento na resolução dos problemas comunitários são acessados, além da percepção de competência e de pertencimento ao lugar que acontecem (Berbel, 2011).

Não podemos deixar de mencionar que a Pedagogia Libertadora proposta por Freire (2014) evidencia as metodologias ativas, indiretamente, na construção de sua proposta pedagógica. O autor destaca que nos processos da Educação de Jovens e Adultos as aprendizagens sempre serão impulsionadas pela superação de desafios e de dilemas postos no cotidiano do sujeito, bem como pela resolução desses problemas. As experiências, o desejo, a proposta, a resolução são elementos relevantes na construção dos conhecimentos por meio da metodologia ativa.

À vista disso, as potencialidades se voltam para o envolvimento real dos estudantes nas atividades, como também nos processos de reflexão e construção de conhecimentos e

conceitos que se dão a partir de situações vivenciadas de maneira ativa, problematizadora e propositiva (Moraes; Castellar, 2018).

Nesse sentido, entende-se que,

A aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo - ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (Barbosa; Moura, 2013, p. 55).

Vários estudiosos criticam a organização dos processos de ensino e aprendizagem baseados somente no ouvir. Para Dewey (2002), a atitude de ouvir significa passividade, absorção sem reflexão. Por esse motivo, a reflexão e proposição são pontos estratégicos para a aprendizagem ativa. Isso será alcançado se o pensamento do estudante estiver em estado de mobilização com estímulos, por meio das atividades, análise, compreensão e comparação de fenômenos (Moraes; Castellar, 2018). Isso pode ser alcançado se, a partir da realidade vivida, considerada um ponto de chegada e partida, construir conhecimentos sistematizados.

Quando tratamos das metodologias ativas, estamos afirmando que o ensino por investigação, o uso de tecnologias, do teatro, a aprendizagem por problemas, o trabalho de campo, as aulas cooperativas - apenas para citar alguns exemplos do que é considerado metodologia ativa - colocam os alunos em destaque no processo de aquisição de conhecimento. Alguns autores que trabalham na linha de ensino e aprendizagem entendem que a aprendizagem ativa é a que se utiliza de métodos não passivos. Nesse sentido, ler um texto ou observar um instrutor fazendo algo é aprendizagem passiva (Moraes; Castellar, 2018, p. 424).

A perspectiva da metodologia ativa é observada como um processo em que, a partir da sensibilização do estudante, se tem a construção de conhecimentos, mas esse conhecimento não estará desvinculado da realidade vivenciada. Por isso, por meio da

participação em atividades propostas, a construção de conceitos e de conhecimentos se dão de forma progressiva. Além disso,

[...] para que um momento se qualifique como aprendizagem ativa, é essencial que o professor e o estudante estejam cognitivamente envolvidos em outros métodos além de ouvir. Um exemplo que pode ser aplicado é fazer o aluno se envolver com grupos de discussão e ir acompanhando as mudanças que daí decorrerem (Moraes; Castellar, 2018, p. 425).

Na concepção de Kolb (2014), o estudante se relaciona com um processo contínuo de integração da teoria com a prática, da ação com a observação, pois é incentivado a ser sujeito e observador, interagir e ter experiência, aplicar o raciocínio abstrato e teórico (elementos considerados no Projeto Nós Propomos!). Por esse motivo, não se pode perder de vista a reflexão de como as atividades promovem um ensino que envolva os estudantes e, além disso, discutir os referenciais que estão por detrás dessas estratégias (Kolb, 2014).

Corroborando com essas observações e reflexões, Rocha e Lemos (2014) evidenciam algumas ações/atividades que podem ser caracterizadas como metodologias ativas. Deixam evidente que são atividades consideradas por eles em suas atividades profissionais, mas que estão dentro de um universo muito maior de possibilidades. A seguir, apresentamos algumas dessas ações/atividades para também refletirmos sobre como o Projeto Nós Propomos! se conecta a essas.

**Quadro 1** - Ações/atividades que podem ser caracterizadas como metodologias ativas segundo proposta de Rocha e Lemos (2014).

<b>Aprendizagem por problemas</b>	Inicia a aprendizagem criando uma necessidade de resolver um problema não completamente estruturado, mas que parta do próprio cotidiano.
<b>Aprendizagem baseadas em projetos</b>	Ganhando espaço especialmente em universidades de ciências aplicadas, devido à necessidade de os estudantes desenvolverem inúmeras habilidades para a vida profissional, proporciona experiências de aprendizagem multifacetadas, em oposição ao método tradicional de

	ensino em que esquematizam objetivos, metodologia e possíveis soluções.
<b>Peer instruction</b>	Consiste em fazer com que os alunos aprendam enquanto debatem entre si, provocados por perguntas conceituais de múltipla escolha (ConcepTests), direcionadas para indicar as dificuldades dos alunos e promover ao estudante uma oportunidade de pensar sobre conceitos desafiadores.
<b>Aprendizagem baseada em times</b>	Essa metodologia vai além de cobrir o conteúdo, garantindo aos alunos a oportunidade de praticar o uso de conceitos para resolver problemas. Assim, é projetado para fornecer aos alunos conhecimento tanto conceitual quanto processual.
<b>Métodos de caso</b>	Estimula os alunos a pensarem e descobrirem, de forma ativa e não receptiva, por meio de perguntas que levem a reflexões relevantes: para tanto, o caso estudado precisa apresentar um dilema, no qual os alunos testam suas habilidades técnicas e julgamento. Baseia-se na apresentação de dilemas reais, nos quais decisões devem ser tomadas e consequências enfrentadas.
<b>Simulações</b>	Simulações são instrumentos para auxiliar e complementar a aula expositiva, fornecendo oportunidades de participação interativa por meio de demonstrações ou para servir de suporte a Concep Tests. Uma boa simulação incentiva e orienta o processo de descoberta do aluno, proporcionando-lhe um ambiente divertido e atraente, no qual poderá fazer perguntas e ter feedback para descobrir a resposta.

**Organização:** Carvalho Sobrinho, 2019.

Na sistematização das ideias centrais dos autores, quadro 1, pode-se destacar algumas considerações acerca da metodologia ativa e relacioná-las com as atividades realizadas na atuação e implementação do Projeto Nós Propomos!. Observa-se que em todas as atividades destacadas há um anseio por participação e resolução de problemas.

Defendemos que a resolução de problemas e o engajamento estudantil constituem-se um caminho para a superação de um ensino tradicional, que não valoriza as experiências cotidianas dos estudantes. Nesse sentido, as metodologias ativas dinamizam e

buscam a superação de métodos tradicionais e das práticas tradicionais, que ainda se apresentam latentes na maioria das escolas (Libâneo, 2018). Em quase todas as atividades expressas, pode-se identificar vinculações com a proposta do Projeto, mas duas são essenciais: aprendizagem por problemas e aprendizagem baseadas em projetos. Ambas são a essência dos objetivos e atividades que se realizam no Projeto Nós Propomos!.

Para Moran (2018), as metodologias ativas desenvolvidas por projetos, específicos ou interdisciplinares, são caminhos para iniciar um processo de mudança no contexto das aprendizagens, desenvolvendo as atividades possíveis para mover mais os estudantes e engajá-los mais profundamente nos movimentos da sociedade.

Por esse motivo, não podemos deixar de afirmar que o Projeto Nós Propomos! abarca e contempla as metodologias ativas no contexto do ensinar-aprender Geografia, pois sensibiliza e engaja os estudantes na identificação, reflexão e proposição.

Assim, no próximo capítulo, evidenciamos a origem do Projeto Nós Propomos! em Portugal, sua atuação na Ibero-América e seu fortalecimento no território brasileiro. Destacamos, também, a sua atuação no Distrito Federal, tendo consciência do lugar em que estamos analisando a implementação das atividades/ações do Projeto.

## 2. O PROJETO NÓS PROPOMOS! origem, história e desenvolvimento

*A grande mensagem do projeto é, precisamente, a de que é possível sair da escola, realizar trabalho de campo e apresentar propostas úteis à comunidade - e, através das mesmas, educar para a cidadania (Claudino, 2019).*

A epígrafe inicial nos mostra o anseio que permeia as práticas pedagógicas que são realizadas pela rede ibero-americana do Projeto Nós Propomos!. O trabalho de campo, os estudos de caso e as atividades que são implementadas conduzem (ou podem conduzir) os estudantes da Educação Básica a uma relação mais próxima, efetiva e afetiva com sua escola e comunidade. O Projeto investe na leitura e análise do lugar, dos problemas locais, das possibilidades de mudanças, da solidariedade, das aprendizagens ativas e da sustentabilidade.

Sabemos que a escola deve (ou deveria) se comprometer, cada vez mais, com a resolução dos problemas das comunidades, mas a realidade, infelizmente, é outra. Por isso, o Projeto tem sua gênese no compromisso de: incutir e construir uma escola comprometida com a realidade social e com a formação de cidadãos que compreendam que sua atuação ativa e reflexiva é importante na mudança dos problemas da sociedade, principalmente do seu lugar.

A partir dessas considerações, neste capítulo, evidenciamos a origem, objetivos e metodologia do Projeto Nós Propomos! em Portugal, sua atuação na Ibero-América e seu fortalecimento no território brasileiro. Na sequência, destacamos a sua atuação e desenvolvimento no Distrito Federal. A intenção é apresentar os caminhos do Projeto e sua contribuição na Educação Geográfica e no fortalecimento do Ensino de Geografia na perspectiva da formação cidadã.

## 2.1 O Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica<sup>7</sup>: quando e onde, quais seus objetivos e metodologia?

O Projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica” se constitui por meio de uma proposta didático-pedagógica que se compromete com a transformação da realidade vivida pelos estudantes. Os jovens são desafiados a retratar os problemas do seu cotidiano e a buscar soluções que lhes são significativas no contexto da sua comunidade. Ele possui dimensões que perpassam a teoria e a prática, já que, quando os estudantes buscam propor soluções, devem investigá-las tanto no sentido prático, como teórico, para que as soluções estejam de fato sistematizadas (Carvalho Sobrinho, 2018). Por isso:

No projeto, os alunos são colocados no centro do processo educativo, ao identificarem e apresentarem propostas perante os problemas socioterritoriais concretos com o desenvolvimento de recolha, de tratamento de informações e de apresentação de propostas concretas (Claudino, 2020, p. 22).

A ideia do Projeto, com essa dimensão e ambição, iniciou-se em Portugal, no ano letivo de 2011/12, e expandiu-se por escolas de praticamente todo o território português e das Regiões Autônomas dos Açores e da Madeira. Atualmente, há o envolvimento de milhares de estudantes e professores da Educação Básica, bem como de inúmeras instituições ibero-americanas (universidades e institutos), que participam ativamente da proposta (Bazolli, 2017) e apostam em sua dinâmica metodológica e na construção das aprendizagens em Geografia.

O Projeto é coordenado pelo Professor Dr. Sérgio Claudino e, inicialmente, foi pensado e sistematizado no âmbito do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa (UL). Ele conta com o apoio do Ministério da Educação e

---

<sup>7</sup> Para mais informações sobre o Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na Educação Geográfica, acesse o seguinte endereço eletrônico: <http://www.igot.ulisboa.pt/projeto-nos-propomos>

Ciência de Portugal, da Associação de Professores de Geografia, da Associação Portuguesa de Geógrafos e da Associação Insular de Geografia. Sua proposta se desenvolve por meio de um conjunto de princípios pedagógico-didáticos que são complementares e/ou condutores de reflexões e propostas, sendo eles: “cidadania territorial; simplicidade metodológica; flexibilidade; investigação; construtivismo; diálogo/horizontalidade; parcerias; valorização de diferentes competências; multidisciplinaridade e divulgação” (Claudino, 2019). Esses princípios são um desafio de inovação na educação, em geral, e na Educação Geográfica, em particular (Claudino, 2020).

O estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento das atividades/ações do Projeto sempre foi uma intenção, bem como a participação ampla entre vários atores/sujeitos/instituições para influenciar diretamente na construção de um espaço educativo solidário e responsável. Nesse sentido, há acordos que são firmados oficialmente entre universidade e escolas, em que cada ente se compromete com o desenvolvimento do Projeto. Em todos os países, essa lógica é construída para o fortalecimento de uma rede de colaboração.

No tocante ao Regulamento das Atividades, o Projeto Nós Propomos! tem por objetivos:

Promover ativa cidadania territorial junto à população estudantil; aproximar o poder público local das comunidades por meio das escolas; contribuir para o desenvolvimento sustentável das localidades e dos municípios onde se desenvolve; valorizar o estudo de caso como trabalho experimental sobre problemas locais; fomentar redes de cooperação entre atores locais, como universidades, escolas, poderes legislativos e executivos municipais, associações locais e empresas; promover abordagens metodológicas inovadoras no âmbito do ensino das disciplinas do ensino médio, fomentar a utilização de tecnologias de informação em estudos de âmbito prático (Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial de Lisboa, 2018, s.p).

Os objetivos do projeto são explícitos e, em síntese, vislumbram a elaboração de propostas para a resolução de problemáticas locais. As ações são sempre no sentido de identificar os problemas por meio

de pesquisa de campo e apresentar soluções viáveis. Além disso, progressivamente, as atividades visam incentivar a atividade de investigação em Geografia (Claudino, 2020).

O caráter interdisciplinar é latente no Projeto, pois evidencia sua contribuição para o Ensino de Geografia, em específico, e tem uma amplitude maior que é a de promover cidadania ativa. Os demais componentes curriculares e atividades outras das escolas, também, voltam-se para a perspectiva de formação para a cidadania. Como resultado, o Projeto, além de se inserir no rol de metodologias ativas, apresenta-se como indutor da interdisciplinaridade.

Além da perspectiva da interdisciplinaridade, o projeto Nós Propomos! possibilita o desenvolvimento de suas atividades em diferentes etapas do ensino; ainda que tenha sido inicialmente pensando para o Ensino Secundário (Ensino Médio no Brasil), não há óbice para sua adaptação ao Ensino Fundamental - como acontece em Portugal, pelo Nós Propomos! Pequenos Grandes Cidadãos (Claudino, 2018) e no Distrito Federal, onde foi implementado nos anos finais do Ensino Fundamental. Aqui, sem se perder as diretrizes do projeto, foi necessário adequá-lo às especificidades do lugar e aos distintos anos.

A proposta se vincula a uma perspectiva de aprendizagem ativa e seus temas se relacionam aos interesses dos próprios estudantes, como denotam os seguintes exemplos: construção de espaços de lazer e esporte; a recuperação de imóveis abandonados para fins públicos; construção de ciclovias; melhora nos atendimentos públicos de saúde; entre outros (Claudino, 2018). Em sua ambição, encontra-se a de conscientizar os sujeitos acerca da possibilidade e da necessidade de criar momentos para debater aspectos da democracia participativa. Nesse sentido, enfatiza-se que as transformações dos comportamentos mostram um potencial à interação da sociedade civil com o poder público e, conseqüentemente, espera-se garantir uma participação mais plural na gestão das cidades (Bazolli, 2017).

De acordo com Claudino (2014), as fases do Projeto são:

- ✓ Reunião com os docentes envolvidos;
- ✓ Assinatura de protocolos com as autarquias;
- ✓ Inscrição dos estudantes no sítio do Projeto e na página do *Facebook*;
- ✓ Identificação dos problemas locais pelos estudantes;
- ✓ Formação de grupos e definição do tema de projeto;
- ✓ Concurso do logotipo do Projeto;
- ✓ Sessão da equipe de coordenação com os estudantes nas escolas;
- ✓ Sessões de trabalho sobre o Plano Diretor Municipal;
- ✓ Realização de trabalho de campo;
- ✓ Elaboração das propostas pelos estudantes;
- ✓ Autoavaliação intermediária;
- ✓ Participação em concursos de fotografia de paisagem, fotografia de trabalho de campo, texto, desenho e vídeo;
- ✓ Divulgação das propostas dos estudantes;
- ✓ Avaliação do Projeto.

Ao analisar essas fases, percebe-se que não se trata de um procedimento complexo de ser realizado. Ainda que o Projeto possua fases, por questões didáticas e institucionais, observa-se uma simplicidade metodológica intencional porque, com um procedimento de fácil utilização, é possível haver uma maior mobilização das unidades escolares, para que o projeto seja implementado em suas realidades locais.

Numa leitura global, acredita-se no contributo efetivo dos jovens para a construção de soluções viáveis para os problemas das suas comunidades e que este seu envolvimento constitui a melhor escola de formação cidadania; por outro lado, confia-se em que a simplicidade metodológica constitui a melhor arma para conseguir mobilizar um grupo alargado de escolas, desde logo aquelas de públicos aparentemente mais difíceis de mobilizar para experiências de inovação curricular - e que devem constituir, também por isso, alvos privilegiados do Projeto (Claudino, 2019, p. 41).

Dentre as fases do Projeto, três merecem atenção por serem essenciais ao desenvolvimento das atividades: identificação dos

problemas locais, a realização de trabalho de campo e a elaboração das propostas pelos estudantes.

Outro ponto importante de se abordar é a relevância do trabalho de campo no centro das ações/atividades do projeto. Os estudantes se dirigem às ruas, fotografam os espaços ou equipamentos sobre o que querem atuar e escutam as populações, por meio de pequenos questionários ou entrevistas com sujeitos locais<sup>8</sup>. Ao se dirigirem à população, a fim de recolher sua opinião ou concepção sobre determinada questão a ser melhorada/modificada, a atividade traz à tona a discussão pública sobre o problema do local vivido (Claudino, 2020). É nesse momento que os professores podem construir as aprendizagens dos conteúdos e temas por meio do Ensino de Geografia na escola, estabelecer diálogo em sala de aula, bem como conduzir os estudantes a campo para observarem mais atentamente a manifestação dos problemas sociais e dos fenômenos geográficos.

Desde un punto de vista metodológico, en el comienzo del año escolar, después de una primera fase de sensibilización para las cuestiones de ciudadanía y desafíos locales, los alumnos identifican, en pequeños grupos, problemas significativos, para sus lugares de residencia y escolarización: la recuperación de un edificio abandonado, la alteración de rutas de transporte público, pasando por la instalación de equipamientos de ocio en un espacio público o la confección de itinerarios turísticos locales. Los alumnos realizan un pequeño trabajo de investigación sobre el problema seleccionado y elaboran propuestas de resolución (Claudino; Souto; Palacios, 2018, p. 67)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> No capítulo quatro, são analisadas as atividades/ações no contexto do Distrito Federal, destacando as possibilidades e limites na construção das aprendizagens em Geografia e, conseqüentemente, são apresentados os trabalhos de campo realizados pelos estudantes.

<sup>9</sup> Do ponto de vista metodológico, no início do ano letivo, após a primeira fase de conscientização sobre questões e desafios da cidadania local, os alunos identificam, em pequenos grupos, problemas significativos em seus locais de residência e escolaridade: a recuperação de um prédio abandonado, a alteração de rotas de transporte público, através da instalação de equipamentos de lazer em um espaço público ou a preparação de roteiros turísticos locais. Os alunos fazem um pequeno trabalho de pesquisa sobre o problema selecionado e elaboram estratégias de resolução (Claudino; Souto; Palacios, 2018, p. 67).

É nesse sentido que, ao detectar os problemas e sugerir soluções, os estudantes passam a construir significado de suas aprendizagens e buscam entender conceitos e fenômenos essenciais para compreensão da Geografia com enfoque no seu lugar de vivência e experiências. Um exemplo de intervenção pedagógica: ao detectar as questões que envolvem a degradação ambiental, surgiram vários outros questionamentos, tais como ocupações irregulares, segregação urbana, crise hídrica, arquitetura das cidades, papel dos sujeitos, entre tantos outros temas e conceitos que podem ser construídos (Carvalho Sobrinho, 2018). Logo, as atividades do Projeto são fundamentais para a constituição da cidadania, já que os jovens estudantes compreenderão conteúdos de maneira dinâmica, crítica, ativa e propositiva.

[...] es un trabajo de carácter más práctico, dirigido sobre todo a la resolución de problemas regionales; una actividad que no es evaluada en los exámenes nacionales, por lo que su implantación no se ha generalizado. Por eso, el Proyecto Nós Propomos! pretende estimular en las escuelas la realización de dicho Estudio de Caso, que se dirige a la identificación de problemas socioambientales locales, así como la presentación de propuestas de solución, teniendo presente una visión global de las mismas. Además, el proyecto estimula la colaboración entre universidades, escuelas, municipios, empresas y asociaciones, con quienes intenta establecer un protocolo de cooperación. El proyecto tiene por finalidad promover una efectiva ciudadanía territorial local, en una perspectiva de gobernanza y sustentabilidad, responsabilizando a los jóvenes como protagonistas de su aprendizaje y agentes de transformación en sus comunidades (Claudino; Souto; Palacios, 2018, p. 67)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> [...] é um trabalho mais prático, visando principalmente a resolução de problemas regionais; uma atividade que não é avaliada nos exames nacionais; então sua implementação não foi generalizada. Portanto, o Projeto Nós Propomos! visa estimular nas escolas a realização do referido Estudo de Caso, cujo objetivo é identificar os problemas socioambientais locais, bem como apresentar propostas de soluções, tendo em mente uma visão global deles. Além disso, o projeto estimula a colaboração entre universidades, escolas, municípios, empresas e associações com quem tenta estabelecer um protocolo de cooperação. O objetivo do projeto é promover cidadania territorial local efetiva, em uma perspectiva de governança e sustentabilidade, responsabilizando jovens como protagonistas de

Conforme exposto, o Projeto visa estimular as unidades escolares à realização do Estudo de Caso. Consideramos que esse tipo de estudo faz com que sejam identificados os problemas sociais de contextos específicos e que, também, sejam apresentadas possíveis soluções. Dessa forma, o objetivo principal é a promoção da cidadania ativa, em uma perspectiva de governança e sustentabilidade, pensando os jovens como sujeitos que são responsáveis e corresponsáveis pela aprendizagem e que devem se portar como agentes de transformação em suas comunidades.

## **2.2 Expansão e desenvolvimento do Projeto Nós Propomos!**

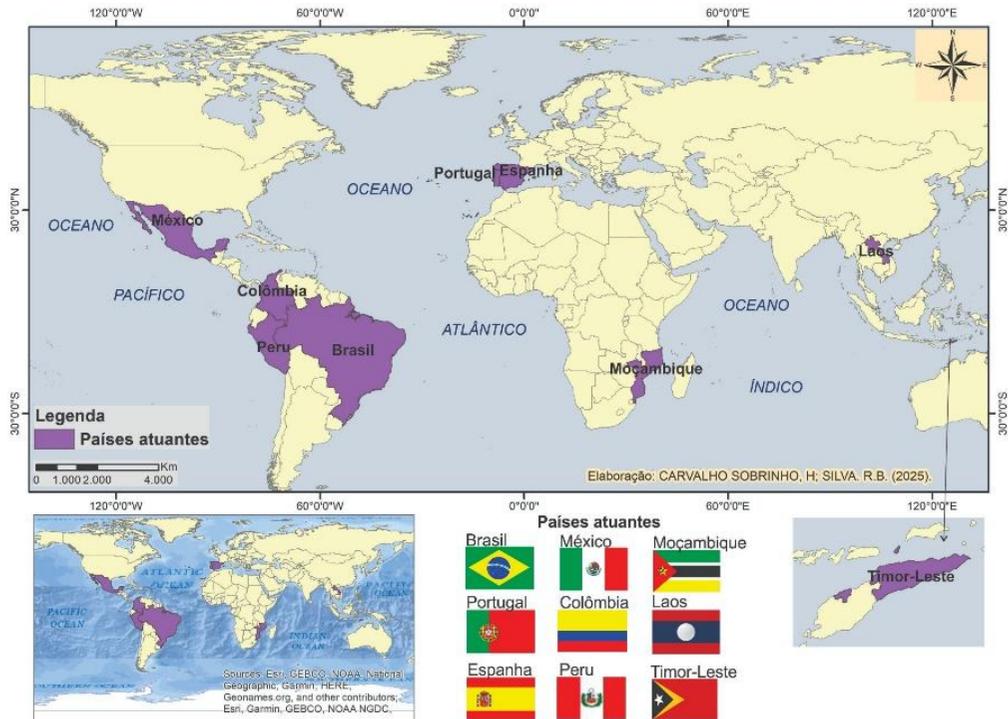
O fato de se dirigir diretamente à resolução de problemas comunitários levou as ações do Projeto a se expandirem de maneira rápida por vários países. Essa iniciativa já alcançou milhares de estudantes e professores em Portugal e territórios autônomos desse país. Constituiu-se em um projeto internacional de larga escala no âmbito da disciplina de Geografia, o que fez atravessar as fronteiras de Portugal, chegando ao Brasil (2014), à Espanha (2016), à Moçambique (2017), à Colômbia (2018), ao Peru (2018), ao México (2019), à Laos (2023) e a Timor Leste (2024), como pode ser observado na figura 1. Destaco que atualizamos essas informações recentemente, porque no contexto da pesquisa realizada em 2021 a figura tinha outra configuração.

A esfera ibero-americana foi ultrapassada com a entrada no projeto da Escola Portuguesa em Moçambique, no continente africano, em 2017, e no continente asiático, em 2023.

---

sua aprendizagem e agentes de transformação em suas comunidades Claudino; Souto; Palacios, 2018, p. 67).

Figura 1 - Projeto Nós Propomos! pelo mundo.



Elaboração: Carvalho Sobrinho, H; Silva, R. B. 2025.

Como pode ser observado, há atividades do projeto sendo realizadas em 09 (nove) países, sendo o Brasil o que possui o maior número de instituições que atuam em sua realização. Dois motivos podem se relacionar a essa questão: a quantidade de instituições educacionais no território devido às suas dimensões geográficas; a quantidade de programas de pós-graduação em Geografia que vem, de maneira emergente, destacando o Ensino de Geografia em suas linhas de pesquisa.

No contexto brasileiro, a primeira unidade da federação a implementar o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, fora de Portugal, foi Santa Catarina, no ano de 2014, por meio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Claudino, 2019). Em 2015, tem-se o início do projeto no Estado de Tocantins, via Universidade Federal de Tocantins (UFT), e uma expansão posterior por vários estados, dos quais se pode apontar: Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e Acre (Carvalho Filho, 2020).

Em 2016, o estado do Pará aderiu à proposta com execução do projeto nas cidades de Bragança, Santarém e mais recentemente em Marabá - na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - coordenado pelo Prof. Dr. Marcus Vinicius Mariano de Souza via Laboratório de Estudos Urbanos (LEURB) (Paixão, 2019).

No ano de 2017, houve a ampliação da participação do Brasil com a inserção do estado de Piauí, por meio da Universidade Federal do Piauí, e do Distrito Federal, via Universidade de Brasília. Nesta última, o Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia (GEAF/UnB)<sup>11</sup>, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria Costa Leite, assumiu a coordenação do projeto para implementação em algumas Regiões Administrativas do território do Distrito Federal. Ainda naquele ano, incluiu-se à extensa lista de participantes o estado de São Paulo, por meio da Universidade Estadual Paulista,

---

<sup>11</sup> Link do Grupo no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/208323>

em Marília e, em 2018, por intermédio da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto (Carvalho Filho, 2020).

É importante ressaltar que, no Brasil, o Projeto se concretiza por meio de uma rede de colaboração: professores da Educação Básica, estudantes, agentes públicos, universidades, empresas, sindicatos, entre outros. Nas universidades, não podemos deixar de destacar os grupos de pesquisas e extensão universitária, que tanto contribuíram/contribuem para o envolvimento das escolas de Educação Básica no Projeto.

É significativo a participação de grupos de pesquisa e extensão universitária que possuem relações, diretas ou indiretas, com a metodologia do Projeto Nós Propomos! Além disso, grupos de pesquisas e os projetos de extensão universitária contribuem com a formação dos professores de Geografia e, conseqüentemente, com os processos pedagógicos a serem praticados no Ensino de Geografia.

Interessante destacar a significativa participação de professores da Educação Básica nos referidos grupos. No Brasil, essa cultura está sendo amadurecida nos últimos anos, pois, infelizmente, percebia-se um distanciamento entre universidade e escola. Por isso, afirmamos que a relação universidade, comunidade e escola é latente no desenvolvimento das atividades do Projeto.

**Figura 2** - Esquema das contribuições do Projeto Nós Propomos no fortalecimento da relação entre: comunidade, escola e universidade.



**Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Para Carvalho Filho (2020), por meio dessa relação (universidade e escola), os professores têm amparo e orientações pedagógicas qualificadas para o desenvolvimento das práticas implementadas pelo projeto. Desse modo, universidades e grupos de pesquisa e extensão constituem-se dinamizadores do projeto para as escolas participantes em todo o território nacional.

É importante mencionar que a efetivação do Projeto ressalta a importância da formação continuada dos professores, promovida pela relação universidade-escola-comunidade. Nessa perspectiva, percebe-se que, por meio dos grupos de pesquisas e extensão universitária, os professores da Educação Básica se aproximam da universidade, se relacionam com ela no exercício de suas atividades pedagógicas e, como resultado, inserem-se no contexto da formação continuada ali promovida.

Evidenciamos, como exemplo, as atividades do Grupo de Estudos da Localidade (ELO). É um grupo de investigação reconhecido e certificado pela Universidade de São Paulo, no Brasil, desde o ano de 2006. As atividades desenvolvidas por esse grupo comprovam as considerações que emitimos na relação universidade e escola, e como necessitamos ampliar e efetivar ainda mais essa prática.

O Grupo funciona como uma comunidade de aprendizagem profissional da docência. Compartilha saberes da prática pedagógica, da área educacional e das áreas específicas de Geografia e de História. Reflete sobre as permanências e mudanças realizadas pela sociedade ao longo do tempo. Discute práticas e políticas públicas educacionais e produz materiais didáticos, investigações em ensino e a construção de novos saberes docentes. Estudantes de graduação e pós-graduação, professores das redes municipal, estadual e privada, além de professores de instituições de ensino superior público e privado, compõem o grupo ELO. Tais profissionais são, em sua maioria, professores de Geografia, de História e pedagogos (Carvalho Filho *et al*, 2020, p. 292).

Sabemos que os grupos de pesquisa e extensão universitária representam, em sua maioria, um conjunto de pesquisadores que é formado por professores universitários e estudantes em processo de formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado e doutorado). Contudo, vislumbramos uma perspectiva de mudança, já que se observa um percentual significativo de professores da Educação Básica que participam dos grupos de pesquisas e extensão. Não obstante os avanços, consideramos que essa prática ainda é restrita. Nessa perspectiva, defendemos que ações e atividades implementadas no Projeto Nós Propomos! contribuem para o enfrentamento desse desafio ao reduzirem a distância entre comunidade/escola/universidade.

Alinhado aos objetivos dos grupos de pesquisa, realizar estudos científicos conexos a uma determinada área do conhecimento, os professores universitários, os professores da educação básica e os estudantes têm no Projeto Nós Propomos! a possibilidade de encurtar aquela relação. Compreendemos seu valor e elencamos alguns motivos para defesa da atuação dos Projetos de Pesquisa e Extensão universitária nas escolas:

- desenvolvem uma visão crítica e emancipadora de educação;
- constroem, por meio de pesquisa científica, caminhos e reflexões para superação do ensino tradicional;
- promovem o encurtamento das distâncias entre universidade-escola;

- contribuem para formação continuada, que esteja alinhada às demandas da escola, e relacionam teoria e prática.

Para Dias (2009), ao pensar a prática universitária na perspectiva da indissociabilidade do que denominamos de tríade - ensino-pesquisa-extensão - a formação e a prática docente devem ser pautadas na imersão do contexto real da sociedade, o que não acontecerá sem a relação entre teoria e prática.

É relevante destacar que quaisquer universidades, escolas, estudantes ou professores devem se sentir confortáveis e identificados com a rede Nós Propomos!, desde que cumpram os seus principais objetivos e suas fases essenciais (Claudino, 2020) e valorizem o contexto peculiar dos lugares em que o Projeto é executado.

Outra vinculação, direta e indireta, é a intensa relação do Projeto com os quatro princípios-pilares da Educação para o século XXI, propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Observa-se no Relatório Delors (1998) a construção de uma reflexão e resposta de esperança para o próximo milênio por meio da proposição de que a educação deve ser organizada com base em quatro princípios-pilares do conhecimento: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser. O relatório evidencia que,

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1998 p. 89-90).

Tais caminhos do conhecimento propostos pelo Relatório, a rigor, possuem um imbricamento lógico, de forma que não é

possível realizá-los ou pensá-los de maneira separada (Werthein; Cunha, 2000). Ao analisar o que preconiza cada um desses pilares, consideramos que o aprender a conhecer se relaciona ao saber crítico e que objetiva, principalmente, o domínio dos instrumentos do conhecimento; o aprender a fazer se volta para a resolução e solução de problemas da sociedade, não apenas ao ligado à educação profissional. Entendemos que, diante das transformações do mundo, o aprender a fazer tem uma amplitude maior do que simplesmente preparar uma determinada pessoa para exercer uma tarefa específica.

O aprender a viver com os outros significa a busca por fortalecimento do respeito às identidades. Consideramos, baseado nas reflexões do Relatório Delors (1998), que este é um dos maiores desafios da educação contemporânea, sendo necessário construir e utilizar vias democráticas para a efetivação desse pilar. Um caminho possível é a construção e implementação de projetos comuns, que induzam à educação para a solidariedade (Werthein; Cunha, 2000).

Por fim, aprender a ser é conduzir a formação dos sujeitos por meio do desenvolvimento da autonomia, do saber se expressar. Os sujeitos em processo de formação precisam ser conduzidos/preparados para a autonomia intelectual e para uma visão crítica, reflexiva e propositiva da vida, de modo a poderem formular seus próprios juízos de valor e desenvolverem a capacidade de discernimento e de como agir em diferentes circunstâncias da vida (Werthein; Cunha, 2000).

Do ponto de vista pedagógico, verifica-se que os princípios do Projeto Nós Propomos se relacionam e contribuem com a construção da cidadania almejada no século XXI por meio de uma pedagogia transformadora e crítica, capaz de construir elementos para se pensar o espaço geográfico. Em síntese, ele efetiva a construção de conhecimentos, conduz à resolução de problemas reais, fortalece e valoriza as identidades, as diversidades e as culturas locais, além de investir em atividades/ações que desenvolvem a autonomia intelectual dos estudantes de maneira crítica.

Após apresentar questões relativas à origem, história e metodologia do Projeto, na próxima seção, abordaremos características importantes da implementação do Projeto no Distrito Federal, foco das análises empíricas dos capítulos 3 e 4.

### **2.3 O Distrito Federal e o Projeto Nós Propomos!**

O Distrito Federal (DF) possui certas peculiaridades em comparação a outras unidades da federação brasileira, principalmente ao considerar as dimensões do urbano e/ou rural e da sua forma de organização territorial em sua organização político-administrativa. Verifica-se uma situação complexa e, ao mesmo tempo, rica em abordagens. Haja vista, é necessário explicar essas especificidades para melhor compreender a atuação pedagógica do Projeto.

A história do DF se confunde/associa à história da construção da capital do Brasil no Planalto Central. Sabe-se que esta foi construída para abrigar boa parte dos servidores públicos e demais profissionais vinculados, direta ou indiretamente, ao poder público, que já tinham garantidos um espaço de moradia na nova cidade em constituição (Leite, 2018). Um problema emblemático e social acabou por ser agravado, já que aqueles operários que vieram trabalhar na construção da capital federal ficaram à margem desse processo. Surgiram as chamadas cidades-satélites<sup>12</sup>, local de abrigo da população operária.

Paviani (1999) destaca o modelo centro-periferia, no qual Brasília se constituiu como centro e a periferia como tal, materializando-se cerca de 30 km desse ponto central. Localidades, tais como Núcleo Bandeirante, Taguatinga, Sobradinho, Paranoá, Ceilândia e Gama surgiram em função da construção de Brasília. Uma periferização constituída e que foi agregada às regiões de Brazlândia (1933) e Planaltina (1859) (Paviani, 1999).

---

<sup>12</sup> O termo cidade-satélite foi extinto por meio do Decreto nº 10.040/1998.

A marca dessa segregação - servidores públicos em Brasília e o restante da população nas demais Regiões Administrativas - concretizou no território por meio da rede de saneamento básico, cuja espacialização evidenciou um anel sanitário de proteção a Brasília (Leite, 2018, p. 17).

Observa-se que neste anel encontrava-se o centro, em um espaço delimitado e com acesso à infraestrutura, e, nas margens, encontrava-se a população operária necessitada de condições básicas. O que queremos evidenciar em relação a essa abordagem é que, no território do Distrito Federal, há espaços desiguais e polinucleados desde a transferência da capital para o planalto central brasileiro.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Distrito Federal tem a estimativa, em 2024, de 2.982.818 habitantes, sendo que, conforme os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (Codeplan, 2013), desse total apenas 10% correspondem aos habitantes de Brasília, ou seja, o centro mais importante. Como consequência, há uma confusão acerca do entendimento desse território, o que gerou uma lógica hegemônica proveniente desse centro (Leite, 2018).

Para Cidade e Moraes (2004), o entendimento do que venha a ser Brasília é ambíguo e muda de acordo com a origem do sujeito. Assim,

Os moradores das localidades limítrofes ao DF (entorno) consideram Brasília como todo o território do DF. Aqueles que vivem nas demais cidades percebem de modo muito claro, uma distinção entre Brasília e as Regiões Administrativas, referindo-se à primeira como Plano Piloto. A exceção e tal clareza ocorre quando se considera Brasília na perspectiva de sua importância nacional (é a capital) ou como identificação de procedência a pessoas de outros Estados. Do mesmo modo, aos habitantes de Brasília cabe uma percepção muito precisa de que as Regiões Administrativas não correspondem a essa região (Leite, 2018, p. 18).

Defendemos ser necessária essa reflexão por considerar o lugar como um elemento fundamental nas mediações pedagógicas para a construção das aprendizagens em Geografia, bem como a prática da

cidadania. O Distrito Federal é diverso e possui realidades contraditórias do ponto de vista econômico e social. Assim,

[...] uma Geografia Escolar adequada às particularidades do território do DF demanda um processo de busca, resgate e valorização das histórias de vida das populações das localidades “não Brasília”, a fim de reedificar a memória de um território que se constituiu no processo de segregação espacial, imposto pela construção da capital e que vem superando sua condição de periferia, estabelecendo novos arranjos territoriais e desconstruindo a identidade brasiliense, a partir do estabelecimento de outras, ainda desconhecidas, recentes, híbridas e em franco processo de reafirmação e legitimidade (Leite, 2019, p.49).

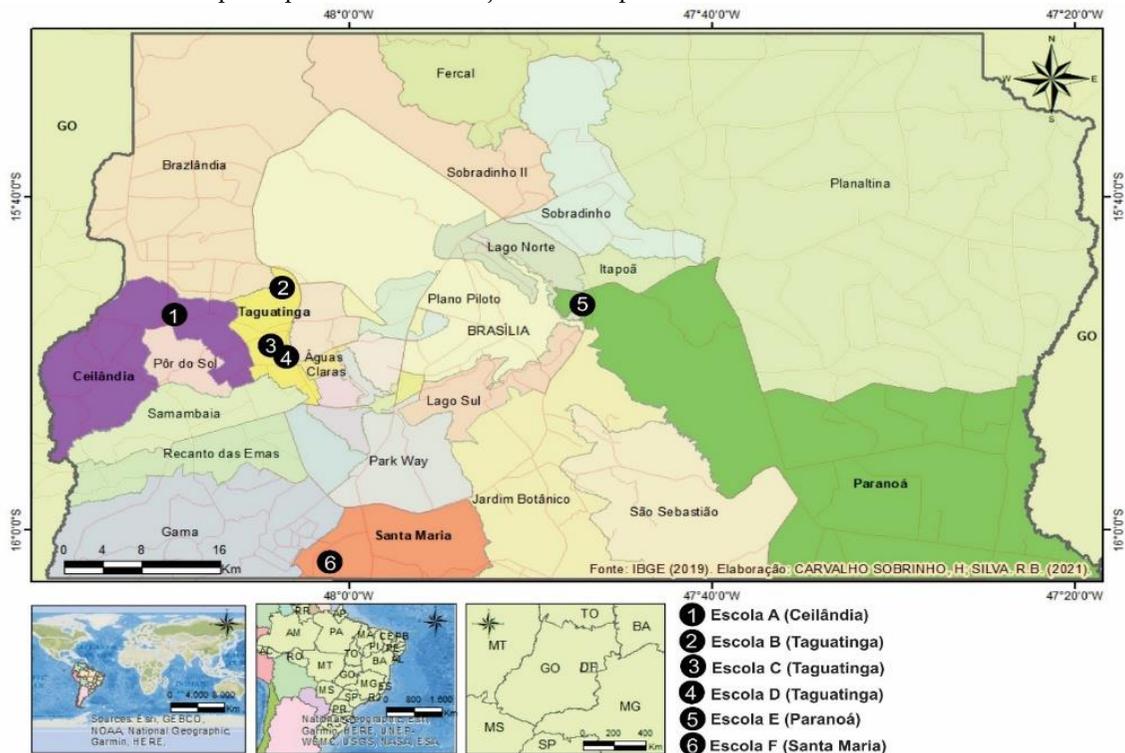
Ao destacar essas relações contraditórias no processo de formação do território do Distrito Federal, queremos pôr em destaque que a implementação do Projeto nas unidades escolares analisadas realizou-se na periferia por meio de um processo que resgata, problematiza e valoriza as cotidianidades da população (ou estudantes) das localidades não Brasília. Essas considerações objetivam evidenciar o contexto em que a realização do Projeto Nós Propomos! está inserido.

Como dito anteriormente, no Distrito Federal, o Projeto teve seu início no ano de 2017 com a participação de 05 professores da Educação Básica, integrantes do GEAF/UnB e pós-graduandos em Geografia da UnB.

Na esfera do Distrito Federal, a proposta foi acolhida por professores/pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Ensino Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB), sob coordenação da professora Cristina Maria Costa Leite da Universidade de Brasília - UnB, para sua execução nas escolas públicas do Distrito Federal, a partir de 2017, em parceria direta com professores da rede pública de ensino desta unidade federativa, de diferentes escolas públicas e Regiões Administrativas/RA's (Leite, 2019, p. 53).

Destacamos aqui a espacialização da implementação no território do Distrito Federal, conforme figura 3.

**Figura 3** - Unidades Escolares que implementaram o Projeto Nós Propomos! nos anos 2017, 2018 e 2019 no Distrito Federal/Brasil



Fonte: Base IBGE, 2021.

Elaboração: Carvalho Sobrinho, H; Silva, R. B. 2021.

A realização do Projeto em unidades escolares públicas do DF já é uma realidade e os professores participantes possuem produções na área<sup>13</sup>, o que indica a relevância das atividades e ações. Contudo, é evidente que há um longo caminho a ser percorrido, no que se refere ao desenvolvimento de uma Educação Geográfica que posicione os estudantes (ou pessoas) como os verdadeiros sujeitos das tomadas de decisões que envolvem o seu modo de vida e, conseqüentemente, o seu lugar.

Consideramos que há uma dificuldade na quebra de modelos enraizados na escola para se consolidar uma prática pedagógica que esteja alinhada ao contexto contemporâneo e ao abandono de uma didática de memorização que não desenvolve as funções psicológicas de maior complexidade nos estudantes. Nesse sentido, consideramos que,

la educación geográfica debe abandonar la memorización de un listado de lugares, sin un desarrollo de habilidades superiores de pensamiento. Promovemos una educación geográfica renovada que enfatice los problemas socioculturales y la sustentabilidad de los ecosistemas en los cuales se desarrolla la vida humana. Actualmente, através de redes académicas y esfuerzos mancomunados, se está avanzando, paulatinamente, en esta dirección y se espera que en el futuro esta tendencia se profundice y consolide (Claudino; Souto; Palacios, 2018, p. 71)<sup>14</sup>.

Por isso, defendemos que as redes acadêmicas e pedagógicas que estão sendo construídas nos últimos anos têm contribuído de maneira gradual para a superação de um Ensino de Geografia

---

<sup>13</sup> SOUZA, Vânia Lúcia Costa.; LEITE, Cristina Maria Costa (Orgs.) Ensinar e Aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos! - Distrito Federal. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2018.

<sup>14</sup> A Educação Geográfica deve abandonar a memorização de uma lista de lugares sem o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento. Promovemos uma Educação Geográfica renovada que enfatize os problemas socioculturais e a sustentabilidade dos ecossistemas nos quais a vida humana se desenvolve. Atualmente, através de redes acadêmicas e esforços conjuntos, o progresso está sendo feito, gradualmente, nessa direção e espera-se que essa tendência se aprofunde e se consolide no futuro (Claudino; Souto; Palacios, 2018, p. 71).

monótono em direção a uma Educação Geográfica dinâmica e significativa para a constituição da cidadania. Essa estratégia de parceria institucional traz, para Educação Básica, o compromisso com uma formação cidadã que esteja, de fato, ligada aos problemas enfrentados no dia a dia dos estudantes.

É importante salientar que, devido às especificidades do processo de ensinar-aprender Geografia em contextos diferenciados, foram realizadas algumas modificações para se adequar ao tempo e ao espaço em virtude das características do território do DF e, também, devido ao calendário brasileiro. Como o grupo de pesquisa está vinculado à universidade, os integrantes se tornaram partícipes na educação dos estudantes que participaram do projeto.

Sendo assim, no Distrito Federal,

A escolha das cidades do DF para implementação do Nós Propomos se deu em virtude da localidade de trabalho dos professores envolvidos, pesquisadores do GEAF - Taguatinga, Paranoá, Santa Maria e Ceilândia - e envolveram alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As temáticas foram variadas, mas, direta ou indiretamente, o estudo da cidade foi contemplado. 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 autoestima 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 (Leite, 2019, p. 54).

Em resumo<sup>15</sup>, na Região Administrativa de Taguatinga dois professores implementaram, na mesma escola, o Projeto. Alinhado à proposta pedagógica do projeto, os estudantes, a partir de seus contextos e espacialidades, escolheram temas que poderiam estudar e depois propor medidas de solução ou amenização dos problemas detectados. Nessa unidade escolar, as atividades envolveram, além de atividades internas, como colóquios e

---

<sup>15</sup> Destaco que análises aprofundadas das ações/atividades desenvolvidas pelo Projeto Nós Propomos! No DF serão abordadas nos próximos capítulos.

seminários com representantes do poder público, especialistas e lideranças de movimentos sociais, participações em eventos externos de natureza acadêmica, como visitas à Câmara Legislativa do Distrito Federal e ao Tribunal de Justiça (Suess, 2019).

Na Região Administrativa do Paranoá, a realização do projeto aconteceu com estudantes do Ensino Fundamental, anos finais. O trabalho focou *a priori* no conhecimento da história daquela cidade, para depois dessa etapa os estudantes definirem suas propostas de resolução dos problemas. Temas relevantes foram escolhidos pelos estudantes: lixo; vias de circulação para pedestres; comércio ilegal; acidentes de trânsito; consumo de drogas; alimentação escolar; cultura alimentar; Lago Paranoá. Ao final, um seminário foi realizado, para que os alunos apresentassem as propostas pensadas na presença de autoridades vinculadas às temáticas escolhidas.

Na Região Administrativa de Santa Maria, devido aos altos índices de violência derivados da condição de ser mulher, a temática escolhida pelos estudantes foi: Violência contra a mulher. Professor e alunos procuraram, por meio de pesquisas na comunidade, identificar os contextos específicos que podem influenciar nos altos índices de violência. Além disso, realizaram várias atividades externas para aprimorar o debate e as reflexões. Importante destacar que tal abordagem foi conduzida numa perspectiva da análise geográfica (Souza; Leite, 2019)

Em Ceilândia<sup>16</sup>, o Nós Propomos! ocorreu em uma escola de Ensino fundamental em área rural e abordou temas relacionados às questões ambientais, especialmente os recursos hídricos. Os contextos rural e urbano foram trabalhados de modo a provocar situações em que os alunos pensassem a respeito das particularidades, conflitos de uso e complementaridades entre o campo e a cidade (Leite, 2019).

---

<sup>16</sup> O autor dessa pesquisa realizou ações/atividades do Projeto em Ceilândia/DF em 2018; no entanto, não faz parte das informações empíricas dos capítulos posteriores.

A partir dessa apresentação do Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal, a análise aprofundada, as ações e atividades desse projeto nesta unidade da federação serão desenvolvidas nos capítulos posteriores desta investigação a partir das informações empíricas produzidas pelo pesquisador.



### **3. EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: o trabalho dos docentes na implementação do Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal**

*O projeto une-nos no objetivo comum de construirmos uma escola comprometida com as aspirações dos estudantes e da sociedade e, por esta forma, comprometida com a formação de cidadãos (Claudino, 2019).*

Neste capítulo, abordamos e problematizamos as concepções, experiências, mediações pedagógicas e desafios dos professores que implementaram, no contexto do Ensino de Geografia, o Projeto Nós Propomos! no DF.

Para constituição das reflexões, seguimos os seguintes passos: realização de entrevistas semiestruturadas, transcrições, síntese e análise. As entrevistas realizadas foram agrupadas em três temas principais: I) formação e experiências docentes; II) Educação Geográfica e III) implementação do Projeto Nós Propomos!.

O primeiro tópico, 3.1, aborda o perfil dos professores entrevistados no sentido de conhecer a formação inicial e continuada (capacitação, especialização, mestrado e/ou doutorado), bem como o tempo de atuação e experiência docente. O segundo tópico, 3.2, apresenta o motivo da escolha pelo curso de licenciatura em Geografia, as disciplinas que mais se destacaram no momento da formação inicial, as experiências e as dificuldades encontradas para o exercício do magistério no Distrito Federal. O tópico 3.3 traz as narrativas desses professores no que se refere à importância da Educação Geográfica e do Ensino de Geografia; situação do Ensino de Geografia; as mediações pedagógicas das aulas de Geografia; os problemas identificados na prática pedagógica e, por fim, qual a relevância do lugar na construção dos conhecimentos geográficos. No último tópico, 3.4, as questões direcionam-se exclusivamente para a implementação do Projeto

Nós Propomos!: conhecimento, execução, problemas identificados, vinculação com os conteúdos de Geografia, pontos positivos e negativos do projeto e com o que ele contribuiu nas aprendizagens em Geografia e na construção/consolidação da cidadania.

### 3.1 Perfil dos professores pesquisados

A participação e contribuição nesta pesquisa foram feitas a partir de quatro professores da Educação Básica, servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que implementaram o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal nos anos de 2017, 2018 e 2019. Com relação ao tempo de carreira dos professores, nota-se que: um possui menos de uma década de atuação; dois professores têm em torno de duas décadas e um possui três décadas completas de atuação como docente, conforme ilustra o quadro 2.

Destacamos que o perfil dos professores de Geografia que realizaram o Projeto Nós Propomos! não é balizado pelo tempo de atuação, de idade, ano de término da graduação e nem pelo sexo, mas é somente uma maneira de realizar uma caracterização dos sujeitos da pesquisa. A conclusão do curso de licenciatura desses professores se deu ao longo de três décadas: 1980, 1990, 2000. Desses docentes, dois são do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Os professores que implementaram o PNP! no Distrito Federal, nos anos 2017, 2018 e 2019, concordaram em participar das entrevistas e sempre se mostraram tranquilos em fazê-las. Mesmo com o roteiro estabelecido *a priori*, os professores levantaram questões relevantes, que mostraram aspectos decisivos na formação docente. Notou-se que os professores incluíram as experiências profissionais e pessoais e identificaram o momento em que se despertaram para a escolha da Geografia.

Para preservar suas identidades, realizamos a substituição de seus nomes pelas siglas P1, P2, P3 e P4. O nome das unidades escolares e algumas informações empíricas mais específicas foram

preservadas para manter o anonimato dos docentes, conforme recomenda o comitê de ética.

**Quadro 2** - Perfil dos professores que implementaram o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal nos anos 2017, 2018 e 2019.

Prof.	FORMAÇÃO ACADÊMICA			EXPERIÊNCIA		Idade
	Graduação	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Docência no Distrito Federal	Docência	
P1	Licenciatura Plena em Geografia	Especialização em Ciências Humanas e suas Tecnologias	Mestrado em Geografia	05 anos de Magistério	18 anos de Magistério	44
P2	Licenciatura Plena em Geografia	Planejamento Geoambiental e Geotecnologia com Ênfase em Georreferenciamento de Imóveis Rurais	Mestrado em Geografia	06 anos de Magistério	13 anos de Magistério	37
P3	Licenciatura Plena em Geografia	Metodologia de Ensino de Geografia e História	Mestrado em Geografia	05 anos de Magistério	05 anos de Magistério	28
P4	Licenciatura Plena em Geografia	Gestão do Território	Doutorado em Geografia	21 anos de Magistério	32 anos de Magistério	55

**Organização:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Em contextos de construção das aprendizagens, a experiência dos docentes com o lugar em que ensinam é uma informação pertinente, uma vez que, didaticamente, para se ensinar Geografia de maneira significativa, reflexiva e propositiva aos estudantes é necessário conhecer a espacialidade do lugar em que tais processos são mediados. Assim sendo, no que se refere à experiência, pode-se inferir que os docentes pesquisados conhecem o espaço geográfico do Distrito Federal, nele possuem espacialidade vivida e experimentada.

Defendemos a necessidade de os professores conhecerem e explorarem o lugar em que ensinam em suas mediações pedagógicas, já que compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história e, como consequência, a procurar entender o que ali acontece (Callai, 2005). Isso faz com que os conteúdos de Geografia tenham mais sentido, sendo capazes de sensibilizar o estudante no processo de apreensão do mundo e do seu lugar, compreendendo que no lugar há fenômenos diversos, os quais, por sua vez, oferecem condições, limites e novas possibilidades. Nesse sentido, e considerando-se que o menor tempo de permanência no DF, a partir da inserção na SEEDF, é de 5 (cinco) anos, pode-se deduzir que esse território é minimamente conhecido, dadas as condições de deslocamentos ao trabalho, bem como a participação nas diversas atividades promovidas pela SEEDF e UnB, além, é claro, da utilização do lugar para lazer.

A relevância do conhecimento e experiência no/do espaço e lugar de atuação, também é uma ideia manifestada por Damiani (2015), para quem a noção de cidadania implica conhecer o espaço e o lugar. Quem ensina necessita conhecer o espaço e o lugar, para que promova, como ponto de partida e chegada, as relações necessárias para alcançar as potencialidades dos processos pedagógicos. Portanto, em nossa análise, foi observado que os professores pesquisados têm vivência e experiência no espaço em que ensinam Geografia, como também nos lugares em que implementaram o Projeto Nós Propomos!.

Os professores pesquisados possuem a formação inicial em Licenciatura Plena em Geografia e especializações diversas nesse campo disciplinar: Ciências Humanas e suas tecnologias, Planejamento Geoambiental, Geotecnologia com Ênfase em Georreferenciamento de Imóveis Rurais, Ensino de Geografia e História e Gestão do Território. Essas linhas de pesquisa estão diretamente relacionadas atuação desses docentes no âmbito das aulas de Geografia e demonstra interesse que têm pela formação continuada.

O tema formação de professores, nas últimas décadas, é objeto de muitos estudos (Gatti, 2016), mas ainda se constitui como um dos maiores desafios da Educação Básica brasileira. Ao observar a formação dos sujeitos desta pesquisa, não desconsideramos que, mesmo com tantos problemas na formação de professores, em geral, e na Geografia, em particular, os participantes possuem qualificações que contribuem no processo de mediação dos conteúdos e na construção de habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento dos conhecimentos geográficos dos estudantes, conforme evidenciado no quadro 2.

Observou-se, ainda, que esses docentes possuem os dois momentos de formação destacados por Callai (2003): I) habilitação formal em Geografia; II) formação no processo. A primeira refere-se à formação inicial Geografia e a segunda é continuada, no sentido de se relacionar ao fazer-saber e pensar-teorizar a própria prática pedagógica. Nesse âmbito, consideramos que as experiências formativas dos professores pesquisados agregam saberes e, por conseguinte, potencializam os processos de mediação que os professores poderão ou não lançar mão em suas aulas. Certamente, a formação nos dois âmbitos são elementos que colaboram com a construção/consolidação da cidadania porque a formação, sempre em movimento, conduz a uma ação intencional cada vez mais elaborada.

Por esse motivo, a formação e a atuação dos professores da Educação Básica necessitam ter um caráter científico, reflexivo e investigativo sobre os modos de intervir na prática social e educativa que privilegiem, sem sombra de dúvidas, a construção de conhecimentos em geral e na Geografia de modo particular, tratando da produção de conhecimento comprometido com o agir intencional que implica compreensão fundamentada e refletida das práticas com vistas às possibilidades de transformação dos sujeitos, dos lugares e do mundo.

### **3.2 Primeiro Encontro: formação, experiências, dificuldades e possibilidades no Ensino de Geografia**

A finalidade dessa seção é apresentar os motivos pelos quais os professores escolheram cursar licenciatura em Geografia, quais eram as disciplinas preferidas no momento da sua formação inicial, suas experiências como professor de Educação Básica no Distrito Federal e, por fim, quais as principais dificuldades encontradas no exercício do Magistério. Consideramos que o conhecimento dessas questões possibilitou identificar os motivos que levaram estes professores a se dedicar à ciência geográfica, ao Ensino de Geografia e, em consequência, a contribuir com o Projeto Nós Propomos! na perspectiva da Educação Geográfica.

As questões relacionadas à escolha do curso de licenciatura em Geografia é assunto deste tópico. Apresentamos a discussão sobre as experiências profissionais e seus desafios no contexto da docência. Relacionamos tais discussões à luz das reflexões que foram apresentadas no capítulo 1. No momento das entrevistas, cada participante caracterizou como se deu essa escolha e, também, seu modo de atuação perante as dificuldades encontradas na Educação Básica no Distrito Federal.

A primeira questão indutora foi: **Qual foi a principal motivação que fez você optar pelo curso de licenciatura em Geografia?**

A minha decisão pela Geografia foi por ter poucas opções na cidade em que eu morava. Dentre as licenciaturas que havia disponíveis, a Geografia era a que me chamava mais atenção por interesse vinculado ao período em que cursei o Ensino Fundamental e, principalmente, o Ensino Médio. Quando eu estudei geopolítica no primeiro ano do Ensino Médio, eu tive uma paixão, um gosto pela Geografia. Foi a primeira vez que eu me interessei, que a Geografia passou a ser uma ciência que me chamava atenção (P1, 2019, s.p).

Para P1, a escolha do curso de Geografia, em um primeiro momento, esteve relacionada com as poucas opções de cursos na cidade em que morava. Percebe-se, na fala da professora, que a

Geografia é um componente que sempre chamou sua atenção no Ensino Fundamental e Médio. P1 destaca nos diálogos a relevância do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), que contribuiu de maneira consequente nos processos de sua formação por ser um dos espaços de saídas de campo na sua formação inicial. Foi esse o motivo que a levou a construir uma maior relação com a climatologia, mesmo que no início do curso se interessasse muito pelas disciplinas de filosofia e sociologia.

P2 traz à tona a relevância dos professores como referência na vida escolar dos estudantes. Percebeu-se que, apesar de ter preferência pela área de humanas, o ponto forte para a escolha do curso de Geografia perpassou pela atuação didático-pedagógica de professores de Geografia na Educação Básica. Seus professores foram decisivos na escolha do curso devido as boas e significativas experiências.

Ao terminar o Ensino Médio, eu não tinha clareza do curso que faria. Mas eu tinha uma preferência por humanas. O mesmo ocorreu até em um cursinho que eu fiz, tinha um cursinho preparatório, aí nesse cursinho tinha um professor de Geografia muito bom. Quando eu digo bom é aquele professor que acaba mostrando aos alunos o porquê se ensina tais coisas, qual a importância dos conteúdos, ele não tinha um discurso geográfico do ponto de vista acadêmico como hoje a gente aprende, sobretudo quando você faz pós-graduação na academia, mas ele tinha um discurso muito pragmático da Geografia, isso era muito interessante e combinava com a preferência que eu tinha. Entrei com muita clareza de que faria um curso de licenciatura, nunca me assustou isso, embora alguns colegas só percebessem que de fato iam ser professores lá pelo terceiro, quarto ano. Eu já entrei sabendo que seria professor e achava interessante a ideia porque tinha tido experiências significativas com professores de Geografia, bons professores de Geografia (P2, 2019, s.p).

Diante dos problemas, que não são novos no contexto da Educação Básica pública no Brasil, como por exemplo a falta de valorização da profissão, os baixos salários e a precária estrutura das escolas, percebeu-se clareza na escolha desse professor no sentido da sua profissionalidade conforme atestam suas palavras: “Eu já entrei sabendo que seria professor e achava interessante a

ideia porque tinha tido experiências significativas com professores de Geografia, bons professores de Geografia” (P2, 2019, s.p).

Para P3, há uma declaração significativa do ponto de vista do interesse por ciências humanas e da relação do ser humano com a natureza, que é promovida por meio da ciência geográfica, conforme destaca:

Na escola, eu tinha muito interesse por ciências humanas, desde cedo lia os livros de Geografia por curiosidade, gostava de saber a respeito de outros países e achava bacana essa interação que a Geografia tem entre ser humano e natureza, então de certa forma isso me atraiu, os dados estatísticos eram uma forma de diversão. Só porque a minha escolha, apesar de sempre gostar, nunca pensei em fazer, isso foi se delineando no terceiro ano do Ensino Médio e por ter o curso na minha cidade (P3, 2019, s.p).

Observa-se que esse professor tem a concepção de que o aprender Geografia, no momento da sua formação básica, sempre esteve ligado ao gostar e à diversão. Tal sentimento de satisfação com relação à disciplina de Geografia pode estar relacionado ao fato desta ciência se apresentar, na Educação Básica, como um componente curricular que possui temas indutores à formação de um sujeito curioso e investigativo por intermédio de assuntos atraentes e contextualizados ao mundo contemporâneo.

Eu sempre gostei das aulas de Geografia na escola, os estudos sobre a geologia, os tipos de rocha, o tectonismo, clima e relevo eram os meus temas favoritos. Eu gostava também de estudar a diversidade cultural e política dos diferentes países. Eu fui aprovada em geologia na Universidade de Brasília e depois de 3 anos eu mudei para o curso de Geografia por me identificar com a área de educação (P4, 2019, s.p).

A Geografia, para P4, é uma ciência que chamou atenção por estudar a diversidade cultural e política, bem como a diversidade dos elementos físico-naturais, tais como: clima, relevo, geologia, rochas e tectonismo. Esta considera que a escolha da Geografia está atrelada à identificação com a área da Educação.

Na sequência, apresentamos outra questão problematizadora, que se relaciona ao processo de formação inicial desses professores: **Professor/a, quais eram as disciplinas que mais chamavam a atenção no Curso de Graduação em Geografia?**

Eu me interessava muito pelas disciplinas no início do curso como: filosofia, sociologia que já indicavam uma inclinação do meu perfil para a área de humanas. Mas acho que a climatologia me chamava atenção pelos professores que eu tive. O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) foi uma instituição que influenciou nessa questão. Chamava atenção porque aprendemos na prática, no trabalho de campo. Então, saber que existe imagens de satélites de alta qualidade, de tecnologia sendo produzida pelo Brasil em parceria com outros países, isso tudo era muito instigante e muito atraente. Então, acho que era a climatologia que mais me atraía (P1, 2019, s.p).

Outra questão que não podemos deixar de analisar é a relevância do trabalho de campo, sendo ele um dos motivos da preferência por climatologia exposta por P1. Notou-se que o dizer “aprendemos na prática, no trabalho de campo” (P1, 2019, s.p), se vincula diretamente com as potencialidades do trabalho de campo no processo de construção de conhecimentos. Concordamos que o trabalho de campo permite o contato direto com o objeto de conhecimento e com o local em que os fatos/fenômenos se manifestam, constituindo-se em uma metodologia profícua no processo de ensino-aprendizagem em Geografia pela sua capacidade de viabilizar a construção do conhecimento geográfico (Silva; Farias; Leite, 2019), e apresentando-se como indutor e ferramenta pedagógica rica no contexto da construção das aprendizagens.

Confesso que eu não tinha preferências disciplinares tão claras, eu tinha professores pelos quais eu me interessava mais. Havia professores mais organizados, e quando eu falo organizados, não é que faziam uma aula tradicional, eram professores que tinham uma preocupação maior em preparar a aula. Acho que eu não tive uma preferência de disciplina, tanto é que no meu Trabalho de Curso, não vinculei a minha pesquisa a nenhuma área específica, era uma pegada mais ambiental. Então, usei vários aspectos da

Geografia para discutir um problema ambiental naquele momento. Eu não lembro de ter uma preferência muito clara, muito evidente (P2, 2019, s.p).

P2 evidenciou outra perspectiva, pois, apesar de não ter uma disciplina preferida, as que lhe chamavam atenção estavam relacionadas à organização dos professores. Percebe-se que este professor não se vinculou a uma área da Geografia em específico. Ao observar que a preferência se dava principalmente pela organização dos professores, infere-se mais uma vez a influência que um professor possui na vida escolar de um estudante.

As disciplinas que mais me chamavam a atenção eram voltadas à teoria do pensamento geográfico, conceitos e temas, Geografia da população e geologia. Eram os professores que mais se dedicavam na preparação das aulas (P3, 2019, s.p).

Já P3 declara que disciplinas, tais como: teoria do pensamento geográfico, conceitos e temas eram as que mais chamavam sua atenção. Entretanto, cita, também, a Geografia da população e geologia. Ao analisar essas informações, percebe-se o papel do professor no processo de formação docente. A maneira de organizar as aulas, a dedicação, o zelo dos professores pela construção dos conhecimentos são elementos essenciais no contexto das relações pedagógicas, isso ficou bastante claro nas narrativas de P2 e de P3.

Por outro lado, P4 destacou de maneira direta as disciplinas preferidas sem se deter nos motivos: “as minhas disciplinas favoritas foram cartografia, fotointerpretação e Geografia urbana” (P4, 2019, s.p). Logo, não foi possível aprofundar e problematizar a questão.

Outro aspecto averiguado foi a experiência pedagógica dos professores de Geografia. É necessário conhecer o modo de atuação/experiências, para que percebamos que são momentos de constituição da identidade docente conforme já destacado. Ademais, defendemos que para ensinar Geografia é necessário conhecer os elementos do lugar em que a mediação

acontece/acontecerá, pois entendemos que a consolidação dos conhecimentos geográficos se concretiza quando o lugar é experimentado e considerado nas intervenções pedagógicas em Geografia, inclusive, para quem ensina (Callai, 2005; Leite, 2012).

Por esse motivo, a terceira questão indutora se refere à experiência dos participantes como professores de Geografia do Distrito Federal, tendo como foco perceber a ligação dos docentes com o território do DF: **Qual a sua experiência como professor de Geografia no Distrito Federal?**

P1 relata sua experiência como docente da rede pública do Distrito Federal, mas deixa nítida a contribuição da sua trajetória como docente do Estado de São Paulo. Observou-se a preocupação com as questões que se relacionam ao processo de ensinar/aprender Geografia no Distrito Federal que, segundo o professor, possui características peculiares em comparação às outras unidades da federação.

Eu estou no DF há cinco anos. Quando eu vim pra cá, eu já tinha uma experiência de 10 anos de escola pública efetiva no estado de São Paulo e cinco anos como temporário. Terminei a faculdade em 97, em 98 saiu o concurso e em 99 saiu o resultado, eu fui aprovada e em janeiro de 2000 eu assumi. Então, fiquei 10 anos como efetiva no estado de São Paulo; foi quando eu vim para cá. Quando entrei na secretaria do DF, já tinha experiência de sala de aula, o que me ajudou bastante a lidar com as especificidades do Distrito Federal. Enfrentei desafios diferentes, alguns parecidos, outros idênticos, outros muito diferentes. A experiência me ajudou bastante a lidar com essa diversidade, que é o Distrito Federal, mas principalmente quando a gente vai às áreas periféricas (P1, 2019, s.p).

É manifestada, também, a angústia com o processo da sua própria formação, o que possibilita identificar um docente que se caracteriza como crítico-reflexivo, ou seja, é capaz de pensar e criticar a sua própria formação tendo em vista a ressignificação de sua prática (Alarcão, 1996), como podemos perceber novamente em sua fala:

Quando fui para o estágio, na verdade eu já tinha a experiência, isso acabou me dando condições práticas de lidar com os problemas e ir aprendendo na “raça”, que não é tão bom assim. Quando se tem respaldo teórico de orientar as ações em relação à disciplina, à dificuldade de aprendizagem, às diferentes dimensões do ser humano que aparecem na sala de aula, o período da adolescência, as questões relacionadas às divergências dos meninos e meninas, você vai lidando com aquilo de forma muito improvisada (P1, 2019, s.p).

Sua reflexão é corroborada por outras preocupações trazidas por P2:

Eu comecei a trabalhar como professor em uma escola confessional. Eu me percebi ali com muita dificuldade no começo, mas bastante interessado em aprender. Trabalhei em uma escola militar que, embora fosse pública, tinha uma estrutura diferenciada; tinha lá uma coordenação disciplinar que meio que coagia os alunos a ficarem mais contidos, então era uma escola mais tranquila do ponto de vista da disciplina e com muita estrutura também porque essas escolas acabam tendo uma verba extra que as outras escolas públicas normalmente não têm. No início da minha carreira, tinha preocupação muito grande com o livro didático. Só após 5 ou 6 anos de experiência que fui tendo uma noção de que o conteúdo de Geografia não dependia exclusivamente do livro didático. Então, foi um processo de formação. Quando eu chego a Brasília, em 2014, começo a trabalhar só na escola pública, tomei essa decisão porque profissionalmente era uma decisão interessante e aí eu me aproximo da Universidade de Brasília, onde tinham alguns professores que estavam iniciando um grupo de pesquisa que debatia essas questões. Por exemplo, usar o livro didático de forma muito rígida, de tentar fazer uma aula um pouco mais identificada com a Geografia, e não só um “repeteco” de informações do livro didático (P2, 2019, s.p).

Percebemos que a experiência inicial de P2 também se relaciona a outra unidade da federação, que contribuiu para o seu amadurecimento teórico e metodológico. É evidenciado em sua narrativa elementos relevantes e preocupantes. Infelizmente, ainda há um uso inadequado do livro didático, de modo geral, e do de Geografia, de modo particular. A preocupação em abordar todas as temáticas do livro didático, em detrimento de uma solidificação dos conhecimentos, é um ato corriqueiro que nos leva a pensar, criticar e analisar a utilização do livro didático. Por isso,

consideramos que a efetividade do Livro Didático acontece se for utilizada como um recurso pedagógico, não o único, por meio da perspectiva do professor crítico-reflexivo (Carvalho Sobrinho; Silva; Valério, 2019).

Notamos que a experiência de P2 no DF foi ressignificada diante das outras atuações. Para ele, as questões debatidas e as discussões realizadas no grupo de pesquisa ao qual se vinculou foram decisivas para uma melhor atuação como professor da Educação Básica: “alguns professores que estavam iniciando um grupo de pesquisa que debatia essas questões. Por exemplo, usar o livro didático de forma muito rígida, de tentar fazer uma aula um pouco mais identificada com a Geografia, e não só um repeteco de informações do livro didático” (P2, 2019, s.p).

A minha experiência começa em 2015, como contrato temporário na Secretaria do Estado de Educação do DF. Fiquei alguns meses no sexto ano e foi um choque, especialmente pelo que os professores que estavam ali falavam. Sabiam que eu era um professor novo, então depositavam muitas das frustrações, das expectativas que não deram certo, inclusive, a direção falou para não ficar rindo, não ficar dando atenção aos estudantes, isso de certa forma me prejudicou e acho que tem reflexos em certos sentidos. Em 2017, me efetivei na Secretaria de Educação, fiquei em um Centro de Ensino Médio. Nessa escola, eu tive a oportunidade de desenvolver um pouco mais a minha prática docente por ter a segurança de ser efetivo, mas tive algumas resistências na escola. Em 2019, fui convidado para atuar na Gerência de Supervisão da Rede Pública na Subsecretaria de Planejamento e Avaliação para trabalhar com a legislação educacional e, entre outras coisas, com a escrituração, mas posteriormente não me identifiquei com essa área e fui para Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação, trabalhando especialmente na pasta de Educação Patrimonial. Nesse período, tive a oportunidade de trabalhar com formação de professores e com a política pública de educação patrimonial, o que foi extremamente positivo e produtivo (P3, 2019, s.p).

A experiência de P3 possui um viés preocupante no contexto inicial de uma carreira docente. Questões como frustrações, desestímulos, rótulos e experiências negativas dos professores já atuantes podem ter contribuído para uma experiência inicial

traumática, conforme relatado: “um professor que saiu da graduação esperançoso com várias ideias pedagógicas para chegar nesse contexto e ter esse grande baque, foi uma ruptura. Acho que foi prejudicial nesse momento” (P3, 2019, s.p). É possível notar que, no início da sua carreira docente, P3 não obteve apoio dos professores veteranos, mas sim um processo de desestímulo, lançando neste professor frustração e desesperança.

Percebem-se, também, orientações no que se refere ao modo de atuar, pois há uma nítida interferência na autonomia deste professor para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, inclusive práticas afetivas com os estudantes. Conforme defendido por nós, é preciso que haja uma construção simbólica e afetiva entre professor e estudantes, para que tenhamos processos de aprendizagens mais significativos. Apesar dessa experiência, o próprio professor destacou que “a docência é isso, a gente vai aprendendo, vai experimentando e transformando cada dia a nossa prática” (P3, 2019, s.p).

Avançando nas respostas, P4 demonstra possuir uma vasta experiência, já que é docente atuante, desde 1999, no Distrito Federal. Verificou-se que sua atuação perpassa várias etapas e modalidades de ensino em diferentes Regiões Administrativas, o que o possibilitou vivenciar contextos de mediação de aprendizagens em Geografia bastante diferenciados. Contextos esses que exigem do professor uma didática diferenciada, para que a mediação das aprendizagens esteja adequada à faixa etária, como também ao lugar em que os estudantes aprendem.

No período de 1999 a 2003, trabalhei como contrato temporário em diferentes escolas de Ensino Médio e Ensino Fundamental em três regiões administrativas do DF. Em 2004, eu fui convocada, iniciei meu trabalho em Santa Maria, local ao qual retornei em 2017 após completar meu doutorado. Quando eu me formei, eu planejei ter experiência nos diferentes segmentos da educação, ou seja, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Consegui ter essa experiência. Hoje tenho preferência por trabalho em Ensino Médio por ter na mente reflexão, debates e trabalho de grupos com os alunos (P4, 2019, s.p).

A quarta questão indutora se relacionou às principais dificuldades encontradas para atuação no magistério: **Quais são as principais dificuldades encontradas no exercício do seu magistério no Distrito Federal?** Consideramos que conhecer essas dificuldades e analisá-las se torna elemento importante, pois reforça a questão de que são necessários investimentos na Educação Básica para a superação de desafios, sejam eles estruturais, administrativos e sociais.

Acredito que a dificuldade pedagógica no DF é a nacional, que seria a falta de individualização do processo de aprendizagem por questões estruturais e salas superlotadas. Você não consegue explorar o máximo do que um estudante poderia oferecer se você não oferecer para ele um atendimento individualizado. No DF, o que eu sinto em termos de problema ou desafio é a falta de infraestrutura tecnológica; a gente ainda está em um nível muito rudimentar em relação ao acesso às tecnologias, ao acesso à internet de qualidade. Isso acaba sendo um problema na sala de aula porque a gente poderia otimizar muito as aulas com o uso de imagens, o uso de vídeos curtos, o uso de mapas, as próprias ferramentas do Google se tivessem isso disponível. Então, isso é um dificultador. Acredito que poderia hoje ter uma qualidade e recursos tecnológicos que iriam otimizar muito essa aprendizagem, inclusive de Geografia, se tivesse acesso à internet. (P1, 2019, s.p).

As dificuldades relatadas por P1 trazem à tona problemas que são antigos no contexto da Educação Brasileira e, de maneira particular, no Distrito Federal: a individualização dos processos pedagógicos e a falta de recursos tecnológicos. No que se refere a primeira questão, observamos que se relaciona a uma prática pedagógica que valoriza as diferenças e as necessidades reais dos estudantes. Entretanto, a abordagem docente se volta para uma crítica à dificuldade de individualizar processos pedagógicos, que valorizem os ritmos e as necessidades reais, tendo em vista as salas de aula superlotadas. Essa concepção também pode ser observada na fala de P3 “nós temos primeiro uma infraestrutura que é ineficiente: salas pequenas, geralmente tetos baixos, pouca ventilação, o que atrapalha o processo de ensino aprendizagem, o

calor afeta negativamente, salas superlotadas, poucos materiais didáticos”. Sendo assim, é necessário que Políticas Públicas sejam discutidas e implementadas no contexto das particularidades, ritmos e metodologias de aprendizagem de cada estudante. Só que para isso acontecer é preciso que haja investimentos e estruturas adequadas para a organização do trabalho docente.

Na escola pública hoje há muitas dificuldades; tem dificuldade estrutural, tem dificuldade de disciplina, tem dificuldade de gestão. Eu diria que, hoje, a nossa maior dificuldade na escola pública é a falta do apoio e estrutura familiar em casa. Mesmo não negando que há problemas estruturais, há problemas vinculados ao orçamento, à gestão da escola, isso é um fato. Mas o rendimento na escola pública do DF só não é maior porque, antes de tudo, nós temos um problema social. As questões socioeconômicas dos nossos estudantes são pontos que dificultam os processos de aprendizagem; é preciso entender isso (P2, 2019, s.p).

Constata-se que questões de vulnerabilidade social e sua influência no pedagógico são elementos marcantes na fala de P2, corroborada pela fala de P3: “tem a dificuldade social que se relaciona ao público-alvo, os alunos mais carentes, e esses alunos precisavam de um amparo maior, não só da escola, mas do estado. Há dificuldade de disciplina também muito relacionada às questões familiares; são famílias bastante desestruturadas” (P3, 2019, s.p), as quais já foram pontos de discussões em pesquisas de Nóvoa (2009) e Libâneo (2012). Em face dessas dificuldades, ainda é latente a concepção de que a função da escola é o acolhimento em vez de a construção de conhecimentos elaborados no percurso histórico da humanidade. Dessa feita, a nossa defesa é que, se não houver um investimento em políticas públicas educacionais, que se destinem ao trabalho pedagógico efetivo, fortaleceremos o dualismo perverso da escola pública brasileira. Uma assentada no conhecimento e outra no acolhimento social; essa para os pobres, aquela para os ricos. Infelizmente, há um caminho árduo a ser trilhado, para que ocorra a superação da vulnerabilidade social e,

consequentemente, para que a escola possa contribuir de maneira produtiva para as aprendizagens dos estudantes (Libâneo, 2012).

Eu vejo que a gente tem diversas dificuldades e elas, de certa forma, refletem no contexto brasileiro. Muitos dizem que o Distrito Federal tem uma posição privilegiada, entretanto as fragilidades aqui são muitas. Tem essa dificuldade material e, no sentido da escola, se resumir muito em sala de aula. Tem poucos espaços como bibliotecas, auditórios, laboratórios. Às vezes a questão de limite e noções básicas de comportamento acaba que é o professor que tem que ensinar e, muitas vezes, não consegue êxito justamente por não ter essa referência em casa. A gente teve dificuldade também de integração do grupo de professores e esse choque geracional contribui para essa questão. Senti falta dessa integração nas minhas coordenações coletivas e pedagógicas, pois não senti um ambiente favorável para trabalhar a interdisciplinaridade (P3, 2019, s.p).

P3 evidencia e critica várias dificuldades para se implementar uma educação de qualidade no Distrito Federal. Aponta elementos como: infraestrutura das escolas, questões sociais, dificuldade de comunicação entre os professores e falta do trabalho na perspectiva interdisciplinar. Ainda, destacou:

[...] acredito ser o desafio dos professores: a comunicação. Conseguir que o estudante entenda a necessidade do estudo, a necessidade de compreender a Geografia e, também, uma linguagem acessível, que não fique só no campo do conceito, do científico, mas que atinja o objetivo real da escola que é o processo de construção de aprendizagem, de valor, de significado. Isso sempre está ligado ao processo de formação dos professores (P3, 2019, s.p).

Ao considerar as questões levantadas, é necessário ter um olhar crítico para o verdadeiro objetivo da escola: construção de aprendizagens e conhecimentos. Os desafios saltam aos olhos no contexto das escolas brasileiras e, consequentemente, no/do Distrito Federal. É indispensável entender que a realidade vivida é um movimento dialético. Dessa forma,

a apreensão do real é, ao mesmo tempo, dependente das condições materiais existentes e da concepção de mundo dos indivíduos, a formação de professores, enquanto fenômeno material concreto sensível, precisa

organizar conhecimentos que possibilitem a estes interpretar a realidade para que possam compreendê-la na forma mais crítica possível, a fim de propor práticas pedagógicas contundentes frente ao que tem sido praticado nas escolas (Silveira *et al*, 2010, p.1-2).

Nessa perspectiva, temos o registro de P4 sobre a questão levantada:

A dificuldade maior que encontro como professor é da desvalorização da docência na Educação Básica. Essa desvalorização se reflete no salário baixo, redução de gratificações, ausência de condições favoráveis de trabalho, como a falta de internet na escola ou de psicólogos que recebam e dialoguem com os alunos. Eu insisto em ser professora por gostar dessa atividade, mas nesse país é uma atividade não valorizada como deveria (P4, 2019, s.p).

Percebe-se que as concepções dos demais entrevistados se alinham as de P4 na perspectiva dos desafios e problemas que fragilizam as políticas de valorização do professorado da Educação Básica. De tal modo, os entrevistados manifestam a existência de um grande abismo entre o ideal e a realidade vivida por eles. Ao analisar as pesquisas realizadas por Gatti (2010) sobre o processo de valorização dos professores e a procura pela docência, percebemos que a reflexão, a luta e o debate pela valorização profissional são cruciais no campo da educação e que a baixa procura pela profissão se assenta na desvalorização profissional, salarial e na falta de condições para o exercício da profissão com dignidade.

Juntando-se aos desafios expostos, convivemos com a concepção de que qualquer profissional pode ser um professor, o que precariza, marginaliza e desvaloriza a construção e a formação específica para atuação docente. Esse é um dos maiores equívocos porque há processos peculiares de formação e mediação pedagógica, para que alguém se torne professor. Concepções como essas agravam a situação e paralisam o processo de luta e valorização profissional e, por isso, reforçamos a necessidade da valorização desses profissionais, para que seja constituída uma cultura que considere a profissionalização docente como elemento relevante na superação dos dilemas e problemas sociais.

Não basta saber os conteúdos a serem ensinados, é preciso conhecimento didático do conteúdo, como defende Shulman (2005), ou seja, ter o domínio de como mediá-los, para que sejam construídas e consolidadas as aprendizagens na estrutura cognitiva de cada sujeito. Este autor classifica o conhecimento do conteúdo em três classes: o conhecimento da matéria, o conhecimento didático e o conhecimento curricular. Consideramos que estes elementos são primordiais para a construção das aprendizagens e para o processo de ensino a ser desenvolvido, bem como para a valorização dos profissionais de educação.

Percebe-se que os professores pesquisados compreendem que a tarefa de ensinar não é algo fácil. Os motivos que fizeram os professores optarem pelo curso de Geografia são variados, como também são as experiências que veem arraigadas com o sonho de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Tal tarefa demanda a superação das dificuldades que impossibilitam, muitas vezes, a concretização dos objetivos do processo de ensinar e aprender Geografia.

É cabível registrar que os professores, no primeiro encontro, destacaram que no contexto atual do Ensino de Geografia é necessário, cada vez mais, o desenvolvimento de habilidades e competências, além de envolvimento, valorização da formação inicial e diálogo entre os professores, para que seja construído um Ensino de Geografia qualificado, interativo, criativo e significativo para estudantes e professores.

### **3.3 Segundo Encontro: Educação Geográfica na prática pedagógica dos Professores pesquisados**

As indagações dessa seção nos conduzem a pensar e a refletir sobre a Educação Geográfica, trazendo elementos que são capazes de estabelecer diálogo entre as concepções dos professores que participaram da pesquisa com as concepções contemporâneas sobre o tema. Foi um momento importante em que conhecemos como os professores pesquisados pensam a Educação Geográfica e

o Ensino de Geografia, bem como o modo de suas conduções e mediações em suas aulas.

Assim, no segundo encontro indagamos: **Qual é a importância que você atribui ao ensino da Geografia no contexto que vivemos hoje?**

P1 fez reflexões sobre o que denomina de esferas de importância do Ensino de Geografia. Atesta que isso se relaciona com os níveis ou mesmo etapas da escolaridade, e fazem relação com as diferentes áreas do conhecimento, por exemplo: “no início da escolarização, a Geografia está vinculada a outras áreas do conhecimento como Educação Física: questão do próprio corpo, do conhecimento das noções do corpo, do espaço e das noções básicas” (P1, 2019, s.p). Destaca, ainda, que a Geografia tem uma função de desmascarar a realidade que, muitas vezes, se encontra escondida, já que a realidade nem sempre é fácil de ser compreendida.

Entender o mundo não é uma tarefa fácil, e a Geografia é o instrumento que vem a favor disso, dessa leitura, desse entendimento, desse processo que chamo “desmascarar a realidade”. Na minha concepção, a importância da aprendizagem em Geografia começa na dimensão da própria existência. Ela é uma ciência que te faz entender qual é o seu lugar nesse mundo. Suas origens, seu passado, sua projeção de futuro. Por isso, são elementos da importância do Ensino da Geografia e que vão nos dando condições de compreender a realidade como ela realmente é. A Geografia e seu ensino são mecanismos de desvendar a realidade (P1, 2019, s.p).

Em decorrência dessa reflexão, consideramos que o lugar é “um espaço vivido, de experiências sempre renovadas o que permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro” (Callai, 2004, p. 01). Por essa razão, a compreensão exposta pela docente atrela-se ao da dimensão da própria vida, resgate dos sentidos de pertencimento e de identidade, elementos que são capazes de contribuir com a construção/consolidação da cidadania e, logo, da compreensão do mundo vivido e de sua dinâmica social. Dessa maneira,

[...] se a Geografia permanece na escola como parte de projetos de formação geral deve ser porque os conteúdos que ela veicula têm significado nessa

formação; deve ser porque seus conteúdos ajudam a compreender o mundo e sua dinâmica social; deve ser porque, com eles, é possível agir nesse mundo com mais consciência, com mais criticidade, com maior compromisso social (Cavalcanti, 2013, p.46).

Por consequência, entende-se que:

O fato de a Geografia nos colocar em contato direto com o mundo, a partir de nossa própria experiência cotidiana, nos leva a pensar sobre essa experiência particular que transforma a Geografia em um saber de significado político [...]. Dessa forma, na escola podemos auxiliar na formação de cidadãos críticos, comprometidos com o processo emancipatório ou, pelo contrário, formar pessoas passivas ao discurso ideológico neoliberal (Camacho, 2008, p. 253).

Nesse sentido, nota-se que a concepção de P1 se relaciona com as perspectivas teóricas contemporâneas da Educação Geográfica e do Ensino de Geografia, qual seja: formação de cidadãos críticos e atuantes no mundo de forma ativa em sua espacialidade. Analisar e entender o mundo na perspectiva da Educação Geográfica é uma atividade complexa que exige o desenvolvimento de habilidades e competências, para que essa leitura seja coesa, coerente e, principalmente, que esteja atrelada ao pensar geograficamente. Ler o mundo e desvendar a realidade por meio da análise espacial é foco do Ensino de Geografia conforme defendem as pesquisas realizadas por Callai (2005), Cavalcanti (2013) e Leite (2012).

“Mais do que nunca, a gente tem que dizer que a Geografia é importante para a formação dos estudantes, importante para a compreensão da realidade” (P2, 2019, s.p). “É uma ciência que tem pressupostos teóricos capazes de orientar os estudantes na direção de uma compreensão do mundo em que vivem, e não só um amontoado de informações” (P3, 2019, s.p). Com base nesses entendimentos, temos defendido o Ensino de Geografia como componente curricular essencial na Educação Básica. O processo de ensinar e aprender Geografia se mantém na escola como relevante, na medida que a sua compreensão se relacione de maneira clara e

objetivada a um projeto formativo de mediação docente que construa significado (Cavalcanti, 2013).

“A Geografia tem relação com os espaços para além da sua própria existência, entender o seu cotidiano, o seu dia a dia, e que o que você come, a água que você bebe, a camisa que você compra estão vinculados a outros espaços de produção, de fabricação, de escolhas, de intenções” (P1, 2019, s.p). Essa resposta evidenciou o cotidiano e o lugar na construção dos conhecimentos em Geografia e suas relações com o contexto global. O entendimento é que o lugar do sujeito no mundo, sua atuação, seu passado, seu presente e sua perspectiva futura se torna elemento basilar para a compreensão do mundo e, como resultado, da ciência que possibilita essa análise, ou seja, a Geografia. De tal modo, ao refletir sobre essa concepção, nota-se a defesa de que “[...] o estudo do local onde vivem se torna fundamental, ao mesmo tempo em que é um importante exercício para entender o mundo da vida” (Callai, 2001, p. 147).

Nesse sentido, percebe-se que a Geografia é um dos componentes curriculares que contribui para a compreensão da realidade dos estudantes, mesmo que reconheçamos que há muitos desafios a serem superados. Assim,

O ensino da Geografia na escola, embora enfrente muitos desafios, se apresenta como a chave para compreender a realidade. Ela é uma disciplina capaz de ajudar o aluno a entender o espaço em que ele vive. Quando eu falo espaço, é espaço geográfico. O entendimento do espaço vai se construindo quando os estudantes percebem que os seres humanos têm relação com o meio natural em que fazem modificações. A Geografia faz com que o estudante entenda diferentes contextos políticos, interesses, intenções, como os agentes de poder, seja governo, seja empresa, sejam pessoas, sejam atividades econômicas, como elas se apropriam do território, como elas utilizam o território, o porquê das pessoas migrarem de um lugar para outro, de se deslocarem, por quais interesses (P2, 2019, s.p).

Dessa forma, compreende-se que o entendimento de P2 é que a Geografia é uma ciência que contribui para interpretação dos mais variados contextos em que a sociedade e os estudantes estão inseridos, além de evidenciar que o Ensino de Geografia tem uma

particularidade para conduzir essa interpretação. De tal modo, destaca que:

Há vários assuntos que podem ser pertinentes a outras disciplinas, mas que na Geografia podem ganhar um significado muito especial, muito particular, muito próprio, que ajuda esses meninos a entenderem o mundo em que vivem numa perspectiva de compreensão das relações, dos interesses, como que tudo isso afeta a nossa vida desde a esfera mais local até escalas mais globais (P2, 2019, s.p).

Observou-se a compreensão da Geografia como uma disciplina fundamental, mas, também, que a formação de professores de Geografia necessita de avanços porque ainda se assenta na perspectiva conteudista e não se volta para o desenvolvimento de práticas e de mediações que deem sentido ao conteúdo sob um viés espacial. Ele destaca que se o processo de formação não avançar, “a gente ainda repetirá muitos erros que fazem parte do processo de formação, de uma formação que não se preocupa com elementos de mediação pedagógica em Geografia” (P2, 2019, s.p).

Para P3 “o Ensino da Geografia tem importância no contexto escolar, direcionada especialmente para formação cidadã, para a convivência em sociedade e para o mundo do trabalho em uma perspectiva integrada” (P3, 2019, s.p). Esse entendimento traz subsídios que são essenciais na defesa do processo educativo; um Ensino de Geografia efetivo e com compromisso social que possibilita a formação de cidadãos que estejam comprometidos com o espaço em que vivem e com a construção de uma sociedade, cada vez mais, inclusiva, diversa e integrada.

A Geografia está a serviço da redução das desigualdades sociais, da justiça social. Ela está direcionada à transformação, a levar esses estudantes a se dedicarem a esses problemas e a proporem soluções por meio dos conceitos geográficos. Acredito que a Geografia tem essa importância, principalmente, no que se diferencia das demais disciplinas por trabalhar a espacialidade dessas questões sociais e permitir que o aluno identifique os problemas no seu espaço, no seu mundo vivido, na sua região e que possa ver essas

relações concretas no espaço e nas questões subjetivas que acabam incorporando esse espaço por meio da cultura (P3, 2019, s.p).

Nota-se que a importância do Ensino de Geografia na visão de P3 alinha-se, também, às concepções dos principais estudiosos da Geografia Escolar ao destacar que a Geografia está a serviço da redução das desigualdades sociais e do processo de construção da cidadania, como podemos perceber em “acredito que a Geografia tem grande importância voltada à formação cidadã, à sustentabilidade, à transformação social, a um olhar crítico a respeito da história da sociedade” (P3, 2019, s.p).

A linguagem cartográfica é defendida como um elemento que traz uma peculiaridade ao processo de ensinar e aprender Geografia na concepção de P4. Observa-se que as considerações também se alinham às dos outros entrevistados, na medida em que abordam que a análise espacial conduz os estudantes/sujeitos a um entendimento crítico das mudanças temporais e espaciais. Assim, destaca que:

O Ensino de Geografia é imprescindível para a análise global dos fatos, pois somente a Geografia tem o corpo necessário para auxiliar a análise espacial que permita a visualização e análise crítica das mudanças temporais do território, suas causas e consequências. Nós utilizamos a linguagem cartográfica de forma peculiar e própria para visualização e análise dos diversos fenômenos naturais e sociais (P4, 2019, s.p).

Em resumo, no que se refere aos diálogos estabelecidos com os professores, observou-se que possuem uma visão e concepção que se alinham às perspectivas atuais da Educação Geográfica e do Ensino de Geografia, tais como: a defesa de trabalhar o lugar dos estudantes no Ensino de Geografia, a função social da Geografia, a contribuição dessa disciplina na construção/consolidação da cidadania.

Após as considerações sobre a importância atribuída ao Ensino de Geografia, partimos para outra pergunta indutora:

## **Como você avalia a situação do Ensino de Geografia no Brasil e no Distrito Federal?**

Essa questão levantada é inquietante quando, de fato, entendemos que o ensino dessa disciplina escolar está à serviço do entendimento dos problemas do mundo contemporâneo em suas diferentes escalas: local, regional, nacional e global. Isso dito, é necessária uma formação docente que busque superação dos problemas locais e globais por meio de diferentes abordagens no ensino.

Penso que a gente não tem conseguido avançar porque falta aos professores um conhecimento da realidade em que os estudantes vivem; falta esse conhecimento que é das estruturas que estão mais próximas para a construção do entendimento mais complexo da totalidade. Por isso, é um desafio ensinar Geografia no Brasil e no Distrito Federal. A prática pedagógica não está conseguindo construir um conhecimento que se relacione à realidade geográfica dos estudantes. É por isso que eu estava falando de desvendar essa realidade; acho que Brasília/DF é uma realidade a ser desvendada, que não vem sendo (P1, 2019, s.p).

Uma formação docente desejável, segundo P1, é aquela que conduz à utilização de vários métodos de ensino, capazes de guiar o processo pedagógico, para que os estudantes se desenvolvam intelectualmente. Compreendemos que as formações - inicial e continuada - devem se alinhar, também, à realidade em que os professores irão ensinar, para que o Ensino de Geografia conduza a prática da cidadania dos estudantes. Esse é um dos desafios que os cursos de formação de professores devem superar.

A abordagem pedagógica em Geografia tem a utilização da realidade geográfica como um caminho poderoso de construção das aprendizagens e do desenvolvimento intelectual dos estudantes. Nessa perspectiva, espera-se que os cursos de formação inicial e continuada articulem as bases para uma formação sólida, crítica e transformadora. Há, nesse sentido, duas dimensões que devem ser trabalhadas neste processo: a formação teórico-científica, que inclui a formação acadêmica peculiar aos

componentes curriculares; a formação teórico-prática, almejando à preparação profissional para atuação na docência, isso inclui a didática e as metodologias específicas (Libâneo, 2018). Uma formação que tenha as bases teórico-práticas e teórico-científicas, articulando-se de maneira indissociável, permitem maior segurança no exercício do magistério.

Para P2,

Um desafio no Brasil e no DF será a chegada da reforma do Ensino Médio. Na prática, nós teremos que fazer um trabalho muito bom com a nossa disciplina para não nos perdermos no meio de temas transversais que podem fazer a Geografia perder a identidade. Vejo isso como um principal desafio. No Ensino fundamental os desafios de agora, que são os mesmos de muito tempo, que é o que? Uma Geografia tradicional, estudos de natureza muito separadas da realidade de humanas, ensinando os conteúdos, os chamados aspectos físico/naturais desvinculados de aspectos socioeconômicos, ensinando uma Geografia decoreba (P2, 2019, s.p).

A consideração levantada acerca da reforma do Ensino Médio evidencia preocupações e desafios, no que se refere ao papel do Ensino de Geografia na estrutura curricular oficial. Por esse motivo, e a partir do atendimento e críticas do entrevistado, defendemos o Ensino de Geografia na compreensão da dimensão espacial e consequente contribuição para a formação cidadã como componente curricular específico na Educação Básica. Dessa maneira, consideramos que a redução e a desconfiguração da finalidade da ciência geográfica na proposta de reforma do Ensino Médio constituem-se uma forma de intervenção e esvaziamento de seu caráter crítico e como possibilidade de intervenção no mundo.

Para Silva, Carvalho Sobrinho e Leite (2017) o Ensino de Geografia e a escola (e esta é a função dela) devem se aprimorar para preparar os indivíduos para a vida, no sentido de viverem neste mundo, segundo os seus complexos arranjos organizacionais. Com isso, devem primar pela justiça, criticidade, ética, solidariedade e pela transformação social, de forma que o

indivíduo contribua na construção de um mundo menos desigual e mais democrático.

“O desafio é transformar a Geografia do Ensino Fundamental em algo útil, interessante, vinculado ao cotidiano dos alunos. Já no Ensino Médio é garantir o espaço dela. Tal intenção depende de um processo de formação inicial e continuada dos professores que garanta mais identidade, mais autonomia” (P2, 2019, s.p). Novamente é considerada na concepção de P1 a relevância do lugar na construção de conhecimentos geográficos, questão a ser trabalhada nos processos de mediação pedagógica nas aulas de Geografia e, também, no contexto da formação inicial e continuada dos professores de Geografia.

Além disso, no Ensino Médio, um dos principais desafios será o de garantir o espaço da ciência geográfica no currículo sem perder a sua função social, sua identidade, sua especificidade e o seu método. Dessa maneira,

A instituição escolar não pode, apesar de ser desigual por natureza/na sua origem, propagar/reproduzir a segregação que extrapola os seus muros, tendo o trabalho pedagógico assentado num currículo raso, que preza pela educação técnica, pois nem todos os concluintes do Ensino Médio, pelas inúmeras catracas sociais impostas politicamente, encontrarão portas abertas no mercado de trabalho, lamentavelmente (Silva; Carvalho Sobrinho; Leite, 2017, p. 133).

Atrelado a essa reflexão, P3 destaca que:

A situação enfrentada é um retrocesso no sentido de que não está claro o papel que a Geografia ocupa no ensino, principalmente, no Ensino Médio com a nova BNCC; isso muito me preocupa, acho que por trás disso há um discurso de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, mas há uma lógica neoliberal também que acaba priorizando as disciplinas de leitura, de cálculo e, então, a Geografia fica prejudicada nesse sentido (P3, 2019, s.p).

Os entendimentos de P3 estão relacionados às questões que foram levantadas anteriormente e se alinham às ideias levantadas por P4: “No futuro próximo, tudo indica que, por exemplo, o

Ensino Médio sofrerá mudanças e a carga de Geografia vai ser reduzida mais e mais” (P4, 2019, s.p). Eles alertam sobre a preocupação, no que se refere à redução e ao esvaziamento do Ensino de Geografia na Educação Básica, principalmente com a proposta do novo Ensino Médio. Podemos inferir na fala de P3 que a utilização do discurso da interdisciplinaridade de maneira equivocada poderá atenuar as áreas específicas e reduzir o papel do componente curricular de Geografia no currículo oficial, o que gerará o enfraquecimento, cada vez maior, dos componentes curriculares que integram a área das ciências humanas.

Por outro lado, vejo uma resistência forte em defesa do Ensino de Geografia, principalmente nos eventos. Mas falta isso chegar mais na escola, na sala de aula. A resistência fica muito nos eventos científicos, inclusive eventos de ensino. Falta uma resistência mais específica nas secretarias de educação, inclusive na Educação do DF (P3, 2019, s.p).

Essa resistência, destacada pelo professor, a nosso ver, deveria fazer parte de um envolvimento institucional das secretarias de educação e das universidades, no sentido de incentivar a participação dos docentes de Geografia da Educação Básica em eventos de formação. A universidade, por meio dos projetos de pesquisa e extensão, poderia promover as condições, para que essa relação e reflexão, em defesa do Ensino de Geografia, pudesse chegar na escola.

P4 relatou outra preocupação:

A situação do Ensino de Geografia no Brasil é crítica, pois muitos cursos de licenciatura estão sendo fechados, o que indica que poderemos ficar, em breve, sem professores de Geografia. Nós temos então essa lacuna que vai ser preenchida com professores de outras áreas sem a qualificação necessária para ensinar geografia. Assim, não serão formados sujeitos capazes da leitura geográfica espacial imprescindível para a compreensão da realidade. Isso é um desastre! (P4, 2019, s.p).

A avaliação é que a situação do Ensino de Geografia é crítica no Brasil. Sua preocupação diz respeito à falta de professores de

Geografia, pois muitos cursos estão sendo fechados. Isso pode se relacionar às dificuldades e, portanto, à baixa atratividade da profissão docente. Desse modo, o participante alerta que, muitas vezes, por imposição ou preenchimento de carga horária nas escolas, professores de outras áreas do conhecimento atuam como professores de Geografia. Essa prática pode enfraquecer os processos pedagógicos específicos deste componente curricular e, além disso, comprometer a leitura coesa e coerente da realidade pela visão espacial, que é importante na compreensão da realidade,

No contexto de atuação do Distrito Federal, destacou que,

Nós já temos essa situação de lacunas de professores de Geografia. Em algumas Coordenações Regionais de Ensino essa lacuna está sendo preenchida por professores com dupla ou tripla habilitação e muitas dessas sequer viram matérias de Geografia e acabam se restringindo a análises sociológicas, históricas ou filosóficas, sem a peculiaridade da ciência geográfica. A diferença das aulas é brutal, muito deficiente, mostrando que nós estamos perdendo muito nosso espaço nas escolas (P4, 2019, s.p).

Quando não se tem uma formação em licenciatura em Geografia de qualidade e aprofundada, corre-se o risco da Geografia se transformar em uma disciplina jornalística ou apenas informativa, o que desconfigura sua relevância como ciência e disciplina escolar. Infelizmente, como destaca o docente, é uma situação também enfrentada no Distrito Federal.

Em seguida, conversamos sobre como os participantes realizam o Ensino de Geografia na escola. Para tanto, lançamos a seguinte pergunta: **Professor (a), como você atua didaticamente nas aulas de Geografia, tendo em vista a construção das aprendizagens?**

P1 traz uma perspectiva de superação das práticas tradicionais no Ensino de Geografia, para ela: “as metodologias variam conforme a etapa e a modalidade. Com o Ensino Fundamental, costumo fazer sempre no sentido de não ter a lógica da centralidade do professor e da passividade do aluno” (P1, 2019, s.p).

Didaticamente falando, esse modo de trabalhar muda a dinâmica porque eles falam consigo mesmos e escutam os pares; eles se sentem mais representados e a aula passa a ter mais significado. Se tornam mais participantes, ativos, isso muda toda a lógica tradicional de ensino. Por isso, desde o diagnóstico para dar início ao conteúdo, até a atividade avaliativa, sempre busco descentralizar, tentar fazer com que eles sejam o foco da aula de maneira ativa (P1, 2019, s.p).

Percebe-se que o movimento dialógico é realizado para a construção das aprendizagens em Geografia e considera a perspectiva de valorização do papel ativo dos estudantes, questão didática relevante no contexto educativo, no Ensino de Geografia e na realização das atividades do Projeto Nós Propomos!. Além disso, P1 destaca que não utiliza somente a fala, mas outras atividades, outras linguagens, no sentido de não trazer prontos os conceitos, não entregar as respostas, mas construí-las. Em sua concepção, utiliza o mecanismo de investigação e de incitar o raciocínio, para que os estudantes consigam ir o mais longe que puderem ao elaborarem explicações sobre aquilo que sabem ou sobre os conteúdos de Geografia.

Ao realizar um diálogo entre as concepções e as práticas dos professores, percebemos que sempre realizam a avaliação diagnóstica ao abordar os conteúdos de Geografia com o objetivo de detectar o que sabem e o que ainda precisam ampliar no contexto dos conhecimentos: “eu percebo os meus alunos, pois sempre é necessário o diagnóstico e realizar uma revisão como ponto inicial” (P2, 2019, s.p) e “é necessário, antes de mais nada, realizar um diagnóstico do que os estudantes têm de conhecimento em relação ao conteúdo que irei trabalhar, para que as práticas não desconsiderem o conhecimento já acumulado e ampliar outros” (P1, 2019, s.p).

No que se refere ao procedimento de avaliação, devemos entender ser essa uma atividade didática essencial, necessária e permanente na atuação docente, pois em processo de escolarização é preciso acompanhar o passo a passo do fazer educativo, pois isso é uma tarefa complexa, que não se resume à aplicação de provas ou

à atribuição de notas; faz parte do processo avaliativo do docente para perceber se os resultados estão sendo obtidos, mas também para constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho pedagógico quando necessário (Libâneo, 2018).

Emerge, na fala dos professores, a avaliação diagnóstica. Ela é um procedimento que visa identificar os saberes já construídos pelos estudantes e/ou as fragilidades/necessidades que ainda precisam ser sanadas no contexto das aprendizagens, nesse caso de Geografia. Pode-se dizer que ela fornecerá um mapeamento das aprendizagens consolidadas e daquelas que os professores precisam focalizar. Destaca-se, assim, que a menção da avaliação diagnóstica na fala dos professores é importante no contexto das práticas pedagógicas em Geografia.

No intuito de apresentar como trabalha didaticamente, P2 destaca dois caminhos que costuma trilhar, para que os estudantes possam compreender as abordagens no Ensino de Geografia. O primeiro: partir do conteúdo para a problemática geográfica; o segundo: da problemática geográfica para o conteúdo. Para ele:

A segunda opção é a mais ideal porque você começa de um problema real e vai para conceitos que ajudam a entender a vida real. Por isso, mesmo realizando os dois movimentos, o segundo é bem mais interessante porque os estudantes acabam sendo provocados e depois vamos para o conceito do ponto de vista geográfico (P2, 2019, s.p).

Observa-se que os dois caminhos podem construir conhecimentos. Contudo, o segundo traz à tona elementos que podem influenciar de maneira decisiva na construção conceitual dos conteúdos de maneira mais sólida, pois as indagações acabam por provocar e despertar o interesse do estudante para a temática que aprenderá. Ele perceberá que a escola e o Ensino de Geografia têm ligação direta com a sua vida, seu espaço, seu lugar, sua realidade (próxima ou distante), sua comunidade, sua sociedade. Sendo assim, o conteúdo terá significado e com maiores chances de construir os conhecimentos geográficos e contribuir com a prática da cidadania.

Considero que tive êxito quando percebo que eles conseguiram olhar para aquele problema real e usar, não só os conceitos diários afins, mas conceitos geográficos para entender a questão da escala, para entender a questão do espaço geográfico, a questão do território e sair um pouco do acúmulo de informação que a gente está acostumado a dar e que os livros didáticos geralmente trazem (P2, 2019, s.p).

Essa concepção relatada faz parte do movimento e da contribuição da Geografia para a construção e consolidação da cidadania. Ao utilizar os conceitos por meio de uma problemática real e aplicá-los na vida cotidiana, os estudantes expressam os conhecimentos da Geografia e como esses são relevantes para a sua prática na comunidade e na sociedade.

No que se relaciona aos recursos pedagógicos para sua atuação, o docente evidencia que: “tento, na escola pública, usar o livro didático; fazemos várias críticas ao livro didático, mas é um material que os alunos têm, que todo mundo recebe; mesmo que ele tenha alguns problemas, tento usá-lo de todo modo e ressignificá-los sempre que posso” (P2, 2019, s.p).

As pesquisas sobre livros didáticos (LDs) realizadas por Lajolo (1996), Bittencourt (1997), Castellar e Vilhena (2010), Tonini (2011), Carvalho Sobrinho e Leite (2016), atestam que esse recurso pedagógico, no contexto brasileiro, é muito utilizado e defendemos que sua utilização deva acontecer, pois o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>17</sup> brasileiro é o mais robusto do mundo. Entretanto, consideramos que os LDs, devem ser utilizados pelos

---

<sup>17</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas (Fnde, 2021, s.p).

professores como um instrumento pedagógico, um meio e não como uma camisa de força.

[...] um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado e solicitado em sala de aula [...] é ainda um instrumento de ação constante e que ainda encontramos muitos professores que o transformam em um mero compêndio de informações, ou seja, utilizam-no com um fim, e não como um meio, no processo de aprendizagem (Castellar; Vilhena, 2010, p.137).

Discutimos sobre esse assunto em alguns trabalhos desenvolvidos e nossa defesa é a de que a utilização de qualquer instrumento para fins de mediação pedagógica só surtirá efeito se for condicionada aos conteúdos e objetivos que se esperam no contexto das aprendizagens, como meio para construí-las e não como um fim em si própria. Assim, mais uma vez, sustentamos a ideia de que a mediação na perspectiva do professor crítico-reflexivo é um caminho viável (Alarcão, 1996).

Outra questão apontada refere-se aos contextos particulares de aprendizagens, pois, segundo P3 (2019), as metodologias e práticas de ensino dependem muito do público dos estudantes, se é Ensino Médio, se é Ensino Fundamental, a receptividade da turma, a disciplina. Esses elementos são destacados pelo professor como um movimento mobilizador de inovação na prática de ensino, já que as peculiaridades não podem ser menosprezadas.

Trabalho de várias maneiras. A questão de círculo acho que fortalece o diálogo, mas nem sempre dá para fazer. Sempre realizo atividades em que o estudante tenha um papel ativo, nunca gostei de coisas monótonas, de fazer cópia. Procuo sempre despertar a capacidade do estudante de se posicionar, de escrever. Trabalho muito com seminários e prática de fichamento de textos científicos adaptados à maturação de cada turma para responder algumas perguntas que se ligam ao seu contexto, seu cotidiano (P3, 2019, s.p).

Verificamos a diversidade de metodologias que são utilizadas no processo pedagógico realizado por esse professor. Observa-se que a prioridade são as aulas dialogadas, para desenvolver no

estudante a capacidade de ler, de se posicionar e de escrever. Quando atrelamos esse modo de mediar a construção de conhecimentos com as perspectivas atuais de educação e, de maneira particular, com os conteúdos formais de Geografia, consideramos que tais práticas são possibilidades para atingir os objetivos desse componente curricular.

P4 destacou que acredita em práticas que estimulem o estudante a perguntar, a ser curioso e à descoberta, pois:

[...] facilita a aprendizagem, a problematização, a capacidade de analisar, de refletir, de comparar, de sintetizar. Boa parte das atividades que utilizo em sala de aula envolvem essa questão da capacidade de criar, de pensar, trabalho com atividades lúdicas, principalmente, quando trabalho com cartografia a ideia de representação, de materialidade (P3, 2019, s.p).

Pode-se vincular essas capacidades expressas com o que Vigotski (1993) denomina de “capacidades cognitivas nobres”. Para esse autor, o desenvolvimento dessas capacidades é o objetivo maior da atuação da escola e das práticas intencionais que são realizadas em âmbito educativo.

Trabalho a Geografia, principalmente, utilizando a linguagem cartográfica no desenvolvimento do raciocínio geográfico e espacial em assuntos que são pedidos nos exames externos, como o Programa de Avaliação Seriada e o Exame Nacional do Ensino Médio. Utilizo muitos mapas, atlas, globos, vídeos com animações e documentários. Nas minhas aulas, os alunos são estimulados a construir a sua própria representação e justificar as escolhas. Nós já tivemos exercícios de construção de maquetes e construção de mapas e globos (P4, 2019, s.p).

Segundo o professor, o ideal é utilizar vários recursos, para que as aprendizagens aconteçam, mas esta tem se dedicado à metodologia de projetos no Ensino de Geografia, assim destaca:

Atualmente, trabalho com três projetos nas aulas de Geografia: I) projeto de letramento cartográfico e geográfico; II) projeto interdisciplinar conecta ao mundo e III) e o Projeto Nós Propomos!. Todos possuem objetivos claros na

construção das aprendizagens em Geografia e tem sido a metodologia de projetos bastante difundida nas minhas aulas (P4, 2019, s.p).

No âmbito da Educação, em geral, e do Ensino de Geografia, em particular, a metodologia de projetos é muito difundida e utilizada. Essa metodologia se apresenta como potencializadora das aprendizagens. Entretanto, no contexto de construção dos conhecimentos escolares em Geografia, é necessário que o professor esteja atento ao conteúdo, às habilidades, às competências e aos objetivos do currículo, para que os projetos não se distanciem das peculiaridades desse componente curricular.

Com objetivo de analisar elementos para a reflexão sobre a importância que os professores atribuem ao estudo do lugar no Ensino de Geografia, o segundo encontro foi finalizado com a seguinte questão: **Qual é a importância que você atribui ao estudo do lugar na construção dos conhecimentos geográficos?**

Para o fim pretendido dessa indagação - papel do lugar na construção das aprendizagens em Geografia - percebe-se que os professores, em suas concepções, têm o lugar como um elemento importante no Ensino de Geografia conforme algumas afirmações: “é preciso utilizar o lugar como ponto de partida e, também, como ponto de chegada” (P1, 2019, s.p), “a Geografia tem que ser socialmente significativa e todo conteúdo tem que ser socialmente significativo” (P2, 2019, s.p) e “acredito que o lugar é um conceito-chave no ensino e, também, na pesquisa geográfica” (P3, 2019, s.p).

Ao analisar essas considerações, nota-se o sentido das concepções dos professores quando abordam a temática do lugar para a construção das aprendizagens dos estudantes em Geografia. Defendemos, também, que o lugar se apresenta como ponto de partida e chegada na construção dos conhecimentos e que os conteúdos só terão sentido e contribuirão para a construção da cidadania ativa dos estudantes se, de fato, a Geografia for socialmente significativa (Carvalho Sobrinho, 2016). Dito isso, sustentamos a ideia de que a categoria lugar e o Ensino de Geografia são caminhos, para que a ciência geográfica tenha

sentido na prática e no cotidiano dos estudantes. De tal modo, o lugar se configura como um conceito-chave para as práticas pedagógicas, mas também para a ciência geográfica e uma fonte de restauração do que a própria Geografia perdeu com o tempo (Moreira, 2014). Além disso, ele pode ser considerado como aquilo que configura-se como espaço vivido, sendo o lugar em que se vive, se aprende e se desenvolve, mas também o lugar vivido pelo outro. Logo, é necessário considerar as distintas escalas e suas implicações na interpretação e compreensão mais ampla e aberta.

Os elementos que estão no lugar de vivência dos estudantes são riquíssimos para que eles, primeiro, observem o que é o exercício do olhar. Que a gente da Geografia busca, você prepara o olhar do aluno por meio da leitura da Geografia. Então, esses elementos que estão presentes no cotidiano são ricos no sentido de expressar outros eventos que, de repente, estão acontecendo muito distantes e que eles não conseguiriam compreender por se tratar de uma realidade longínqua (P1, 2019, s.p).

Mais uma vez, é destacado que os elementos geográficos que fazem parte do cotidiano dos estudantes devem ser considerados como indutores para a aprendizagem. Interessante notar que a professora faz referência ao exercício do olhar, o qual se relaciona à leitura das paisagens cotidianas. Logo, é uma possibilidade, para que a realidade seja lida e para aprender o movimento das transformações, das histórias, das características peculiares ou não. O exercício do olhar faz com que os sujeitos entendam a complexidade do seu lugar e cotidiano. O olhar geográfico tem a função de conduzir e entender que as relações sociais, econômicas, políticas e culturais se materializam em seus lugares de vivência (Villoria, 2006).

O ato de ler a paisagem dos lugares de vivência dos estudantes se constitui como um caminho metodológico que possui efetividade nos processos de aprendizagens. Cabe ressaltar que a leitura geográfica dos lugares e das paisagens realizada pelo estudante, sob a mediação do professor, sempre será marcada pelas suas histórias de vida e, nesse processo, também interpretará e

compreenderá as territorialidades do próprio lugar. Não desconsideramos que no lugar são manifestadas as relações de poder em diferentes dimensões. Assim, consideramos que a leitura do lugar e de suas paisagens, sob um olhar geográfico, significa compreender os interesses e movimentos, que nem sempre estão apresentados de maneira clara, mas que se fazem presentes no cotidiano dos estudantes. Por isso, “a leitura do lugar, o reconhecimento do que existe, é um passo para a compreensão da realidade” (Callai, 2004, p. 05). As palavras de P2 (2019) reforçam essa perspectiva:

Hoje é fundamental, muitos autores falam disso, falam a respeito do cotidiano, das práticas espaciais, daquilo que tem sentido e significado para o aluno. Mas, para além de um discurso, que é muito comum teoricamente, isso é uma necessidade real, não precisava nem ter escrito sobre isso, é notório se eu começar a falar de algo que não tem nenhuma identidade para o aluno, ele vai se desinteressar em algum momento. Então, eu acho isso crucial, construir os conhecimentos em Geografia por meio do lugar (s.p).

Pode-se dizer que o lugar se constitui em uma das alternativas potenciais para a construção dos conhecimentos geográficos. Por conseguinte, a dimensão do lugar necessita ser considerada nas práticas pedagógicas em Geografia:

Se você começar pelo lugar, pelas referências dos estudantes ou com alguma linguagem que eles utilizam, questões que para eles são interessantes, a chance de dar certo, do ponto de vista de construir algum conhecimento geográfico ou conceito, é maior” (P2, 2019, s.p).

Outras reflexões apontadas por P2 (2019) chamam a atenção para a falta de compreensão que muitos professores possuem no que se refere ao potencial do lugar como um elemento chave da Educação Geográfica. Para ele:

[...] a maioria dos nossos colegas professores até tentam utilizar o lugar, mas acho que eles não conseguem defender isso com um pouco mais de propriedade geográfica; eles sabem que é importante fazer ações na escola que falem com os alunos e que se converse com eles a respeito do que eles

vivem, do que eles passam, mas penso que eles não perceberam isso como um caminho didático, que é um elemento chave da educação, especialmente da Educação Geográfica (P2, 2019, s.p).

Ainda se tratando dessa temática na prática pedagógica, P3 evidencia um apreço especial pela categoria/conceito lugar, já que essa permite valorizar o cotidiano dos estudantes e o mundo vivido e construir noções espaciais que estão diretamente ligadas às suas experiências. Segundo ele:

O cotidiano deve estar relacionado com todos os conteúdos, não só aqueles que destacam o local. Não preciso deixar para o quarto bimestre para trabalhar o Distrito Federal, como é de prática em várias séries/anos. Posso fazer esse processo de contextualização com todos os conteúdos, inclusive, para facilitar o processo de construção de aprendizagem em Geografia (P3, 2019, s.p).

Ao reforçar a ideia de ponto de partida no Ensino de Geografia e, ao mesmo tempo, salientar as conexões com a escala global, P4 expõe que:

O lugar é o ponto de partida para a análise espacial. É pelo lugar que iniciamos os exercícios de observação e hierarquização dos elementos de paisagem. Considerando as vivências das pessoas nesses diferentes locais. É a partir do lugar que as conexões das paisagens e regiões ocorrem. Portanto, o lugar permite a compreensão de dados mais amplos em espaços maiores, que é a escala global. Então, essa conexão tem que ser feita por reflexões de debates na escola durante as aulas de Geografia (P4, 2019, s.p).

Convém destacar que P4 considera lugar como aquele que permite a compreensão de espaços maiores, ela se refere, ao nosso ver, à relação local-global. De tal modo, é um desafio fazer a leitura do lugar para compreensão do mundo, mas se consideramos que a globalização se concretiza nos lugares, especificamente, são neles que podemos centrar nossas atuações pedagógicas em prol da leitura e compreensão do mundo (Callai, 2013), para que possamos realizar análise espacial, a observação da paisagem, dos territórios, das regiões, dos espaços.

As reflexões e concepções discutidas se entrelaçam com as ideias que discutimos no primeiro capítulo, qual seja: o lugar se constitui via para a construção das aprendizagens em Geografia. Reafirmamos, após as considerações dos professores, que o lugar deve ser considerado nos contextos de aprendizagens desse componente curricular, já que se apresenta como categoria/conceito chave ao possibilitar a construção dos conhecimentos que parte da realidade e volta a ela, por isso elemento de partida e chegada.

Diante do exposto, procuraremos, na próxima seção, evidenciar e refletir sobre a implementação do Projeto Nós Propomos!, tendo como foco a percepção de como os professores realizaram as atividades/ações no processo de execução do referido projeto e se tal atuação repercutiu de modo significativo na construção das aprendizagens em Geografia e, conseqüentemente, na construção da cidadania.

### **3.4 Terceiro Encontro: Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica do Distrito Federal**

Esse tópico tem por objetivo conhecer como os professores tiveram o primeiro contato com a proposta do Projeto Nós Propomos!, a implementação, a relação com os conteúdos de Geografia, os pontos positivos e negativos do processo de execução e como contribuiu para as aprendizagens em Geografia e, como resultado, para a construção/consolidação da cidadania ativa nos estudantes. Consideramos que este momento é importantíssimo, para que possamos compreender a concepção dos professores após trabalhar com o Projeto.

A seguir, norteado pelos mesmos parâmetros de organização da discussão desse capítulo, destacamos a primeira questão indutora do terceiro encontro: **Professor/a, como conheceu o Projeto Nós Propomos!?**

Diante da indagação, notou-se que as respostas dos professores apresentaram conteúdo bastante semelhante. Estes

evidenciaram que conheceram o Projeto Nós Propomos! por meio da professora Cristina Maria Costa Leite, da Universidade de Brasília, que divulgou a proposta no Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB), do qual são participantes como professores/pesquisadores da Educação Básica do DF.

Assim, P1 destacou:

Conheci o projeto pela professora Cristina da Universidade de Brasília através do Grupo de Pesquisa. Ela explicou sobre a iniciativa de um professor em Portugal, na universidade de Lisboa, qual era a temática, que o professor estava querendo divulgar o projeto para outros países, e que fez um convite a ela, para que ela transmitisse esse convite para os professores da educação básica. E, logo no início, me pareceu interessante a ideia, e eu me comprometi na medida do possível, depois me inteirando melhor sobre como seria o desenvolvimento do projeto e disse que me colocaria à disposição para implementá-lo (P1, 2019, s.p).

P2 descreve esse mesmo contexto, mas evidencia que, após o convite, buscou mais informações para entender melhor como essa proposta poderia ser desenvolvida em sua Unidade Escolar, deixando claro que a mediação e o conhecimento do Projeto se realizou via Grupo de Pesquisa.

Eu conheci o Projeto Nós Propomos através da professora Cristina Leite, coordenadora do GEAF, que é Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Professores de Geografia da Universidade de Brasília. Ela solicitou que todos os membros do GEAF, que estavam em docência na rede pública, iniciassem o Projeto Nós Propomos. Então, eu descobri os detalhes do projeto no site do IGOT de Portugal, onde eles descrevem as fases do projeto e as formas de participação (P2, 2019, s.p).

P3 apontou que teve acesso ao projeto pelos mesmos meios que os outros professores, inclusive que realizou contato direto com o proponente do projeto da Universidade de Lisboa, em Portugal. Além disso, destacou que a oportunidade de conhecer e experimentar a metodologia do projeto se deu por meio do GEAF/UnB.

O Projeto Nós Propomos foi apresentado pela professora doutora Cristina Costa Leite, professora da Faculdade de Educação e da pós em Geografia. A gente teve a oportunidade de conhecer esse projeto por meio do GEAF/UnB, grupo de pesquisa em Ensino e Formação dos Professores do Distrito Federal. Então, por meio da Cristina, tive acesso à proposta geral, inclusive com o contato direto com o professor proponente desse projeto, professor doutor Sérgio Claudino, da Universidade de Lisboa (P3, 2019, s.p).

P4, como os demais professores, evidenciou que sua relação com o Projeto também se fez em função da participação como professora/pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB):

Conheci o Projeto por meio do meu envolvimento com o Grupo de Pesquisa coordenado pela professora Cristina, ela falou que havia mantido contato com o professor da Universidade de Lisboa, do departamento de Geografia, que havia iniciado lá em 2011 um projeto denominado Nós Propomos e que esse projeto estava sendo replicado em outras partes do mundo, inclusive no Brasil, e que ela ficaria responsável por coordenar as atividades do projeto no Distrito Federal; quem quisesse participar, seria muito interessante e, tanto eu como outros colegas, que estavam nesta disciplina, se interessaram pelo projeto. Foi assim meu primeiro contato com o Projeto Nós Propomos! (P4, 2019, s.p).

Consideramos importante essa relação entre Escola e Universidade e, pelo exposto, cabe destacar que o Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB) exerceu um papel fundamental, para que os professores pesquisados conhecessem a proposta do Projeto Nós Propomos! Este grupo, atualmente (2025), é composto por 15 (quinze) professores/ pesquisadores, sendo 10 (dez) doutores e 05 (cinco) mestres.

Salientamos e reafirmamos, conforme já discutido, que a participação em grupos de pesquisas é relevante nos contextos de formação da docência, uma vez que se apresentam como espaços formativos que possibilitam reflexões, discussões e ressignificação das práticas. Além de possibilitarem a construção de uma rede de

pesquisadores, de professores e de projetos que podem ser divulgados e implementados.

A segunda pergunta indutora da reflexão foi: **Como foi o processo de implementação do Projeto Nós Propomos! na Unidade Escolar em que trabalha?**

Segundo P1, o primeiro momento esteve relacionado à apresentação do Projeto para a direção da Unidade Escolar, uma etapa mais burocrática, mas importante, para que todos os agentes da instituição contribuíssem com o desenvolvimento, principalmente no que se refere às saídas de campo que foram realizadas. Após essa apresentação, foi dado início a implementação pedagógica do Projeto Nós Propomos!.

Nas atividades iniciais, sensibilizamos e orientamos os estudantes sobre etapas efetivas do projeto. As primeiras aulas eram no sentido de fazê-los pensar sobre a realidade deles, sobre os desafios que estavam postos naquela realidade, o que para eles estava bom, se tudo estava bom, se havia coisas que eles gostariam de mudar. Comecei com esses questionamentos, com essa reflexão sobre a realidade com aulas teóricas e usando a cartografia. Então, a primeira ação de cunho prático foi o trabalho cartográfico de eles entenderem a configuração do Distrito Federal, entenderem a distribuição das regiões administrativas e entenderem o local onde a escola está localizada, a relação deles com esse lugar e aí começaram as atividades (P1, 2019, s.p).

O processo de indagação e problematização é importante para a construção de conhecimentos. Observou-se que a Professora, na fase inicial da implementação do Projeto, traz à tona problematizações que perpassam o pesquisar, o indagar e o refletir o próprio contexto que os seus estudantes estão inseridos. A utilização da cartografia como linguagem e abordagem da configuração territorial do Distrito Federal faz com que os estudantes construam e compreendam os elementos que originam uma identidade peculiar para o seu lugar: “A cartografia como uma linguagem me ajudou muito a espacializar os problemas e ir construindo conceitos como de paisagem” (P1, 2019, s.p). Mais uma vez notamos como o lugar é importante na mediação dos

conteúdos curriculares em Geografia e que a cartografia é uma linguagem que merece ser explorada, cada vez mais, no processo de ensino. Entendemos que o lugar é o onde acontece a vida. Por isso, para o ler mundo da vida, ler o espaço e compreender as diversas paisagens e a configuração territorial é necessário utilizar o lugar e entender que seus elementos são gerados por questões internas e externas (Callai, 2013).

Além do mais,

Em relação às atividades, tentei contemplar vários conceitos de Geografia, como, por exemplo: lugar, paisagem, território, região, sociedade, degradação, entre outros por meio de atividades variadas. Realizamos um concurso de fotografia, para que eles tivessem esse olhar sobre a realidade da cidade em que vivem. Essa atividade foi motivadora, para que eles se envolvessem no projeto; ela trouxe o olhar deles sobre a realidade em que eles viviam e serviu, também, de construção do conceito de paisagem, dos elementos que estavam presentes nessas fotos. Por que esse recorte? Por que esses elementos foram enfatizados e não outros? (P1, 2019, s.p).

Observa-se que as atividades do Projeto não se distanciaram da abordagem geográfica mediante estabelecimento de relação com suas principais categorias e conceitos. A realização do concurso de fotografia é uma atividade realizada no âmbito do Projeto Nós Propomos! desde seu início, como uma ação não de concorrência entre os estudantes, mas de busca ativa, motivadora, reflexiva e reveladora dos problemas locais e, por conseguinte, de suas soluções para o desenvolvimento de um olhar mais atento à realidade. A fotografia traz elementos para a discussão coletiva, já que discentes e docentes devem dialogar e relacionar tais elementos com os conteúdos de Geografia. De acordo com o relato, as atividades realizadas se vincularam ao que é previsto no Currículo em Movimento do Distrito Federal:

O ensino da Geografia compreende pensar de maneira consciente o espaço, estabelecendo relações com outros locais e tendo como centralidade o ser humano e suas relações com a natureza e com as forças sociais que se estabelecem. É necessário, portanto, reconhecer esse sujeito como parte dessa natureza. [...] O componente curricular de Geografia é baseado em

conhecimentos que promovam a compreensão das categorias e conceitos como: espaço, lugar, paisagem, região e território, pois estudar Geografia tem um valor formativo e oportuniza ler o mundo por intermédio da produção e reprodução do espaço, considerando o trabalho humano, as relações sociais, as representações de diferentes culturas impressas na paisagem e complexidade de contextos socioespaciais (Distrito Federal, 2018, p. 252 e 254).

Nessa concepção,

O projeto se ampliou e construiu, não só esses conceitos chaves da Geografia, mas vários outros temas: desigualdade, configuração espacial, valorização e desvalorização das áreas, área central, área periférica, área rural, elementos urbanos e rurais. Considero que todas essas discussões passaram a estar presentes nas aulas, que são os conteúdos trabalhados e previstos no currículo do Distrito Federal (P1, 2019, s.p).

Para P2, “O projeto tinha que acontecer nas aulas de Geografia. Eu tentava encaixar dentro das minhas aulas, para além do conteúdo programático que você tem que mediar que está previsto no currículo” (P2, 2019, s.p). Observa-se que o professor não desvinculou a ação do Projeto do que preconiza o currículo com os conteúdos e com as abordagens específicas da Geografia. Temos a noção de que o Projeto abarca o processo interdisciplinar que, inclusive, a Geografia procura se envolver. Entretanto, o professor retoma em sua fala um zelo pela abordagem geográfica no sentido de sempre confirmar que o desenvolvimento do Projeto não se distanciou da ciência e disciplina que trabalha: “Com relação a vincular a Geografia com o projeto, isso aconteceu, mas também fomos além com debates de várias outras temáticas” (P2, 2019, s.p).

Um exemplo que posso trazer foi o projeto sobre alagamentos. O lugar próximo da escola, perto da cidade chamada Vicente Pires, sofre com muito alagamento e era inevitável eu falar de um processo de urbanização, falar da especulação imobiliária, falar de como o território é comprado, como é especulado, como as forças econômicas acabam disputando severamente aquele território e muitas vezes a ocupação deixa de lado o planejamento, a ocupação deixa de lado a preocupação ambiental (P2, 2019, s.p).

O exemplo apresentado, no bojo do diálogo estabelecido com o professor, foi muito significativo, pois nos permite inferir como a Geografia é sensibilizada e problematizada por meio do Projeto no sentido de construir noções, raciocínios, pensamentos e conceitos que estão intimamente ligados à abordagem geográfica, ao modo como a Geografia lê mundo e o lugar de maneira particular. “Eu consegui fazer uma discussão geográfica bem interessante”, dizia P2.

Este mesmo professor traz outro exemplo para elucidar a implementação do Projeto em sua unidade escolar:

No projeto que tinha a crise hídrica como fio condutor, conseguimos trabalhar muitas questões de Geografia porque os problemas da crise hídrica não eram necessariamente naturais, mas tinha a ver com o uso, a ocupação, com políticas de saneamento, com obra atrasada. Aí esses elementos políticos, históricos, sociais se somavam à Geografia do lugar, aos componentes físicos naturais, da paisagem natural. Somando uma coisa com a outra, tínhamos uma Geografia muito específica e contextualizada (P2, 2019, s.p).

Nota-se, de igual modo, que o tema crise hídrica não se distanciou do componente curricular de Geografia, até porque as questões que envolvem hidrologia fazem parte dos conteúdos da ciência geográfica, bem como da Geografia Escolar. Compreendemos que os temas/abordagens se ligam aos elementos políticos, históricos e sociais da própria Geografia do lugar, mas que é algo que merece atenção em várias outras localidades. No entanto, o professor destacou em sua fala que, em alguns momentos, havia temas que não conseguia desenvolver tão bem. Isso acontecia, mas não era unanimidade.

Segundo P2, a implementação do Projeto seguiu as recomendações e etapas principais do projeto: a identificação dos problemas, o estudo de caso, a avaliação, a discussão e a elaboração da proposta de resolução. Os problemas identificados pelos estudantes eram apresentados por meio de seminários em que cada grupo - 4, 5 ou 6 estudantes - escolhia os temas que estavam ligados à sua comunidade. Na sequência, teriam que pesquisar e sistematizar de maneira objetiva todos os elementos daquele

problema e quais os conceitos da Geografia poderiam abordar/trabalhar. Nem sempre essa vinculação da Geografia era apresentada, como destaca P2:

Muitas vezes os alunos não conseguiam fazer uma leitura geográfica do problema, então era uma pesquisa muito descritiva: o problema é isso, as causas são essas, isso acontece no lugar A, no lugar B, no lugar C. Mas, na apresentação havia sempre minha arguição, eu tentava vincular com a Geografia para não perdermos o foco porque se não virava mais uma descrição de problemas sem necessariamente vinculá-los a uma perspectiva geográfica. Isso era feito quase sempre quando eles iam apresentar as pesquisas, e quando eles apresentavam as pesquisas, eu já marcava uma outra data com um prazo razoável, para que eles pudessem apresentar propostas para aqueles problemas (P2, 2019, s.p).

Neste momento, percebemos como a atuação e mediação do professor é fundamental. Construir conhecimentos não é uma ação simples, mas que requer o saber e o saber fazer. Requer, ainda, a superação da síncrese em direção à síntese, pois é preciso que o docente, como mediador das aprendizagens, faça com que os estudantes compreendam além da simples descrição e narração, e busquem um aprendizado de maneira organizada, contextualizada e científica conforme defende Libâneo (2014).

O Projeto tem como ambição envolver a escola e a comunidade na resolução dos problemas e convidar os representantes do poder público para dialogar e terem ciência das demandas e problemas da cidade ou do campo. Assim, observou-se a concretização dessa ação, pois foram convidados profissionais e representantes locais para a participação nas atividades.

Antes da apresentação das propostas e soluções, realizamos um evento que a gente chamava de colóquio, em que convidávamos pessoas, profissionais que entendiam do assunto. Por exemplo, quando trabalhamos como tema geral a crise hídrica, esteve conosco um profissional vinculado à empresa de saneamento do Distrito Federal. Esteve conosco, também, uma profissional da Secretaria do Meio Ambiente, ouvindo e respondendo perguntas sobre a cidade que possui muitos problemas de infraestrutura, de meio fio, de calçada, de via pública, de lixo. Convidamos a administradora da cidade, que é o representante do governo local, para apresentar os problemas

identificados porque no DF não temos prefeitos, temos administradores escolhidos pelo governador (P2, 2019, s.p).

Atrelado a essa questão do poder público, P3 menciona, logo no início da entrevista, que representantes do poder público também estavam inseridos na proposta do Projeto. Segundo ele, após a apresentação e o estabelecimento do cronograma preliminar das atividades, foram realizados dois momentos: um com os representantes do poder público e outro com os representantes dos movimentos sociais.

O projeto começou em uma perspectiva formativa de apresentação e foi apresentado para todos os estudantes; a ideia, o que eles iriam fazer e o cronograma prévio das atividades, inclusive o processo avaliativo no decorrer desse semestre. Nesse primeiro momento, a gente teve encontros, seminários em sala de aula e um colóquio com os representantes do poder público. Foram convidados o administrador regional de Taguatinga e deputados distritais. O segundo momento foi com lideranças comunitárias importantes, como movimentos sociais, movimento estudantil, como o movimento sem-terra, o movimento negro, o movimento LGBTQIA+. Esse contato foi realizado no sentido de uma construção da cidadania ativa desses estudantes, para que eles se identificassem com o poder público e se sentissem parte da governança do Distrito Federal (P3, 2019, s.p).

Nota-se que, didaticamente, foram utilizadas atividades importantes para a construção das aprendizagens em Geografia e para a sensibilização no processo da constituição da cidadania dos estudantes por meio do Projeto. Encontros, seminários, colóquios e apresentações realizadas na escola dinamizam e movimentam o cotidiano da instituição, fazendo com que o ensino seja mais criativo, animado, contextualizado, reflexivo. Essas atividades, no âmbito da escola, são capazes de gerar autonomia nos estudantes, já que necessitam exercer o diálogo, a liderança, a escuta, o olhar. Como evidenciado pelo professor, essas atividades de contato com os representantes do poder público, bem como com os movimentos sociais, constroem a cidadania ativa e fazem com que os estudantes se sintam parte da governança da sua cidade.

No que se refere às atividades, o professor destaca dois momentos:

Tivemos o primeiro momento, com visitas de campo. Fomos ao Congresso. Fomos ao Supremo Tribunal de Justiça. O segundo momento foi, na verdade, a produção desse material. A produção se deu por meio de trabalho escrito e esse trabalho escrito se tornou um pôster científico que foi apresentado com as propostas para toda a comunidade escolar (P3, 2019, s.p).

No decorrer dos diálogos, o professor menciona que a implementação do Projeto envolveu sete turmas com média de 40 estudantes em cada, ou seja, muitos estudantes foram sensibilizados a construir a aprendizagem em Geografia de maneira diferente do usual. Segundo o professor, esses estudantes são das mais variadas condições sociais, mas o que predomina é a renda baixa e média. O projeto foi realizado com a estrutura da escola e a realização de saídas de campo, que devem ser consideradas elemento importante na implementação do Projeto.

P3 considera que o objetivo do projeto foi alcançado e originou experiências com os diversos estudos de caso, promoveu a investigação científica na escola, se constituiu base para a concretização do Projeto e aprendizagens por problemas. Aqui notamos a implementação das metodologias ativas porque o processo de investigação científica e a aprendizagem, por meio da formulação de problemas, são características que nos fazem afirmar que o projeto trabalhou na perspectiva dessas metodologias especificamente, conforme afirmam Moraes e Castellar (2018).

Houve a abordagem de várias temáticas:

Foi uma grande diversidade de temas, mas os que mais me chamaram atenção foi a educação. Eles utilizaram a escola e as outras escolas em que estudaram para problematizar o tema. Trabalharam com a saúde, abordando os problemas do Hospital Regional de Taguatinga e de outros postos de saúde. O tema do transporte, do ônibus, do metrô, com as ideias que propuseram, inclusive o uso alternativo de ciclovias; eles tiveram um

olhar social, por exemplo, para a questão das pessoas em situação de rua (P3, 2019, s.p).

Avançando nessa discussão, P4 faz um relato de como foi realizado o Projeto na escola em que atua:

As atividades foram previamente agendadas no bimestre com a previsão de culminância ao final do período. Inicialmente, houve a contextualização do projeto, gastamos um tempo discutindo sobre os objetivos e as formas de trabalhar, buscando os exemplos de projetos já executados. Após esse estudo, nós realizamos o olhar sobre a cidade, sobre os problemas ambientais e sociais e, mais do que isso, olhar no sentido de trazer soluções para amenizar o problema identificado (P4, 2019, s.p).

O estudo prévio da metodologia e dos objetivos do Projeto são elementos relevantes a se considerar, para que tenhamos, mesmo que com adaptações a cada contexto, um alinhamento da proposta. O estudo e a observância dos Projetos já executados e dos que estão em execução, também, abrem a possibilidade de aprendizado, de análise, de crítica, tendo em vista o aperfeiçoamento das atividades sem desconsiderar cada contexto particular. Conforme relatado pela docente, a ação de olhar, de observar, de pensar, de planejar é uma atividade que aciona o cognitivo dos estudantes e contribui para o desenvolvimento pedagógico e, conseqüentemente, da forma de ler o seu lugar, o seu mundo, o seu espaço geográfico.

No processo das atividades, nós promovemos discussão sobre os problemas identificados e seus encaminhamentos legais, seja solicitar reparos aos equipamentos urbanos, como ter acesso à ouvidoria na administração central ou administração regional, ou fazer outros tipos de encaminhamentos e até mesmo eles realizarem limpezas diárias, removerem os lixos, entrevistarem pessoas, buscarem formas diferentes de resolver esses problemas (P4, 2019, s.p).

Observa-se que não se trata somente do debate sobre os problemas, mas a busca por soluções de maneira ativa; os estudantes aprendem a lançar um olhar, neste caso geográfico, para os problemas e para as possíveis soluções. Quando a docente

menciona que solicitam reparos, por meio da administração central, regional ou via ouvidoria, nota-se que já aciona um elemento importante no contexto social, que são os meios pelos quais cidadãos comuns podem utilizar para chegar aos representantes do poder público.

Outra questão diz respeito aos estudantes, que assumiram a responsabilidade da realização de certas melhorias e ações ao seu alcance: limpezas diárias, remoção de lixos e diálogos com pessoas da comunidade sobre o processo de descarte. Após os estudos e escolhas das temáticas para o desenvolvimento do Projeto “nós tivemos o preparo para a apresentação dos grupos, com bastante debate e avaliação dos colegas sobre o trabalho apresentado. E nós também fizemos uma autoavaliação, uma reflexão sobre o percurso feito por esses estudantes até chegarem às propostas finais” (P4, 2019, s.p).

Compreendemos que a utilização da cartografia como linguagem é um importante recurso metodológico para se construir aprendizagens no contexto do Ensino de Geografia, já que é uma forma de representar análises e sínteses geográficas por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, possibilitando a análise espacial e a promoção do interesse dos estudantes para com as aulas (Cavalcanti, 1999). Essa questão se relaciona à fala de P4 sobre a condução dos temas trazidos e das suas aulas de Geografia, como podemos observar:

Os temas trazidos pelos alunos foram trabalhados com o uso do mapa de Santa Maria e a exposição oral dos alunos sobre a cidade. Então, logo depois dessa apresentação, a gente retoma com esse mapa, a gente estimula o debate e uma análise espacial mais ampla, colocando todos os problemas encontrados nas quadras respectivas da cidade, até mesmo fazendo esse mapeamento de quais são os problemas da cidade, onde eles estão mais localizados, pensando na comunidade que reside próxima a esses problemas. Essas variáveis são analisadas e os alunos têm uma participação bastante significativa. Notei que eles conseguiram desenvolver esse pensamento geográfico através de um novo olhar sobre a cidade, observando essas características e variáveis presentes nesse espaço urbano

por meio da vivência e da construção didática dos mapas da própria realidade deles (P4, 2019, s.p).

Em análise, consideramos que, ao utilizar a linguagem cartográfica na construção dos conhecimentos geográficos, a prática pedagógica deve conduzir os estudantes a desenvolverem seus próprios mapas. Percebemos que, no processo de implementação do Projeto Nós Propomos!, a professora foi mediadora e conduziu os estudantes ao desenvolvimento e elaboração de mapas com suas próprias espacialidades e problemas identificados. Conforme defende Cavalcanti (1999), os estudantes precisam produzir suas representações da realidade, pondo em prática esquemas mentais já alcançados, como nos mapas mentais, ou aprendendo novos elementos da Cartografia para representarem, da melhor maneira, a realidade. Por isso, conforme relato de P4, os estudantes tiveram a oportunidade de ler mapas, de localizar acontecimentos, de praticar conexões entre os fenômenos.

Outra questão abordada na entrevista foi: **Qual é a vinculação do Projeto Nós Propomos! com os conteúdos de Geografia expressos no currículo?** Consideramos que essa questão é relevante no sentido de não distanciar o Projeto Nós Propomos! das questões relativas ao Ensino de Geografia e à Educação Geográfica. Os professores/as citaram vários exemplos que indicam a potencialidade do referido Projeto no processo de construção dos conhecimentos/conceitos em Geografia de maneira mais ativa, os quais partiram de movimentos investigativos dos próprios estudantes.

Ao observar os dizeres de P1, compreendemos que atividades pedagógicas diferenciadas, que são planejadas e mediadas pelos professores de Geografia, podem potencializar a compreensão desse componente curricular e, em consequência, da sociedade.

Eu não fugi do que realmente estava posto no currículo no sentido dos conceitos principais, para que todas essas discussões passassem a estar presentes nas aulas, que são os conteúdos trabalhados e previstos no currículo de Geografia. As atividades ajudaram a ir construindo alguns

conceitos chaves da Geografia, como paisagem, lugar, território, mas outros conceitos também, conceito de desigualdade, conceitos relacionados à própria configuração do espaço, de valorização e desvalorização dessas áreas, se é uma área mais central, se é uma área mais rural, por exemplo, tinham muitos alunos que moravam em áreas rurais, um pouco distantes da escola (P1, 2019, s.p).

Conforme destacado, as atividades não se distanciaram do previsto no Currículo de Geografia. Isso significa que os problemas identificados pelos estudantes foram mediados e lidos a partir das lentes da Geografia por meio de suas categorias/conceitos. Defendemos que os conceitos e as aprendizagens desse componente curricular nos auxiliam a saber porque as coisas estão onde estão e porque estão relacionadas espacialmente a várias outras coisas (Cavalcanti, 2012). No relato de P1, inferimos que a implementação do Projeto buscou desenvolver elementos importantes, tais como: localização, interação entre os estudantes, comparação das diferentes áreas, a conexão e a observação dos movimentos daquele espaço geográfico estudado pelos estudantes. Pode-se dizer que são questões que possibilitam o olhar espacial, uma vez que é por seu intermédio que os estudantes procuraram compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais daquele espaço, como se dão as relações entre os sujeitos e quais as limitações que interferem na produção e reprodução espacial (Callai, 2005). Para P1,

Esse processo foi interessante, pois construímos um arcabouço de informações e de conhecimentos sobre várias temáticas, para que pudessem propor as soluções. Eles deram respostas mais complexas. Eles perceberam que o problema do lixo, do trânsito, da alimentação não eram problemas exclusivamente de um agente único, mas que envolviam muitas pessoas, a sociedade civil, o governo, o estado e os cidadãos. O interessante foi sempre localizar, olhar, comparar, conectar, observar e analisar por meio da Geografia. Isso fez com que não nos distanciássemos dos conteúdos previstos no currículo (P1, 2019, s.p).

P2 acredita que as atividades desenvolvidas se vincularam ao currículo de Geografia, pois “o currículo tem uma preocupação

com o cotidiano dos alunos, o que eles têm como prática espacial ou prática social. Então o currículo tem um pressuposto de que é importante conduzir o processo de ensino, baseando-se em experiência dos alunos e que eles possam olhar para entender, para criticar, para vislumbrar mudança” (P2, 2019, s.p). De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal, “O Ensino de Geografia tem por objeto oportunizar ao estudante o conhecimento de sua realidade de forma consciente e crítica em seu espaço de vivência” (Distrito Federal, 2018, p. 255).

Os pressupostos do currículo do DF passam por essa questão; eu entendo que o projeto é interessante porque ele justamente convida os alunos a pensarem o próprio espaço. O currículo tem que ser vivo e ter significado na vida dos estudantes. Acho que isso é o mais interessante do projeto porque muitas vezes o aluno olha para os conteúdos escolares e não vê muita relação com o que ele tem no seu dia a dia. É um problema da escola, de um modo geral, e o projeto justamente convida o aluno a pensar a realidade dele, dizer um problema que incomoda (P2, 2019, s.p).

Acreditamos, por meio do acompanhamento do Projeto, que ele desenvolve várias habilidades e competências. Contudo, no contexto das aulas de Geografia, é necessário que sua contribuição tenha o objetivo de construir aprendizagens desse componente curricular. Nessa perspectiva, nota-se que, em seu desenvolvimento pedagógico, os estudantes são incentivados a analisar de maneira reflexiva, crítica e propositiva as questões que perpassam o cotidiano. Quando o professor enfatiza que os pressupostos do currículo convidam os estudantes a pensarem o seu espaço, quer dizer que esse currículo não deve se distanciar da realidade social desses sujeitos.

Nesse sentido, o próprio currículo evidencia que “os estudantes devem ser incentivados a analisar criticamente questões dos seus lugares de vivência relacionadas ao espaço geográfico e identificar possíveis soluções de maneira engajada (Distrito Federal, 2018, p. 256). Essa questão vem ao encontro das práticas construídas no Projeto, já que o foco é a busca pela resolução de

problemas e construção de uma cidadania ativa, engajada social e criticamente.

É interessante notar na fala de P3 a importância dada aos conteúdos de Geografia e ao Currículo em Movimento do Distrito Federal. Por meio do relato do docente, observamos que os problemas identificados pelos alunos durante o projeto e, na sequência, as respectivas propostas de solução, se relacionaram à Geografia do DF e à Geografia do Brasil. Quando as aulas de Geografia, por meio do Projeto Nós Propomos, conduzem os estudantes a pensarem o seu lugar, estamos reafirmando que ler o mundo, ler o espaço geográfico conduz ao entendimento de que todas as modificações são resultadas da vida em sociedade (Callai, 2005).

Esse projeto foi trabalhado com a segunda série do Ensino Médio, inclusive, na escrita do projeto, a ancoragem foi o currículo em movimento, a Geografia do Distrito Federal e a Geografia do Brasil também. Então, em todos esses temas, o eixo aí era a Geografia do Brasil e a do Distrito Federal. Inclusive, a escolha não foi uma escolha que o professor direcionou, foi uma escolha que eles se apropriaram dos temas. Também trabalharam com conceitos geográficos: lugar, paisagem, território, região (P3, 2019, s.p).

P3 evidencia que os estudantes trabalharam com conceitos e categorias chaves da Geografia. São esses conceitos e categorias que trazem a particularidade da análise geográfica, mas não se distanciando do seu objeto central: o espaço. Assim, o próprio Currículo em Movimento do DF traz a seguinte concepção:

O componente curricular de Geografia é baseado em conhecimentos que promovam a compreensão das categorias e conceitos como: espaço, lugar, paisagem, região e território, pois estudar Geografia tem um valor formativo e oportuniza ler o mundo por intermédio da produção e reprodução do espaço, considerando o trabalho humano, as relações sociais, as representações de diferentes culturas impressas na paisagem e complexidade de contextos socioespaciais (Distrito Federal, 2018, p. 254).

Arelado ao entendimento desse Currículo, observamos que P4, além de destacar elementos que se alinham aos conteúdos de Geografia, também destaca que o Projeto trabalha com temas que

são transversais, tais como: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

O Projeto Nós Propomos consegue incentivar os alunos a aplicar o conceito de leitura da paisagem, a identificação dos elementos das paisagens, suas correlações, causas e efeitos, impactos ambientais, organização da cidade, participação política e exercício da cidadania. Ele trabalha também temas transversais, como a questão dos direitos humanos, nós citamos o projeto da violência contra a mulher e sobre a sustentabilidade, que é a questão mesmo dos lixos no meio das ruas e o comportamento das pessoas em relação a esse excesso de lixo nas ruas (P4, 2019, s.p).

Após o rico diálogo com os professores sobre a relação do Projeto Nós Propomos! com o Currículo de Geografia, conversamos sobre os aspectos pedagógicos positivos e negativos das ações/atividades que foram realizadas. Dessa maneira, levantamos a seguinte questão: **Quais pontos positivos e negativos você identificou no processo de implementação do Projeto na sua unidade escolar?**

O fazer pedagógico é complexo e possui movimentos contínuos durante todo o ato de ensinar e aprender. O ato de avaliar, em uma perspectiva formativa, tem a função e intenção de incluir e manter os estudantes em um processo de aprendizagem que não é estanque (Hadjji, 2001). Pensar os pontos positivos e negativos da implementação do Projeto Nós Propomos! tem a finalidade de ser um dos elementos do processo avaliativo, em que poderemos examinar as questões pedagógicas que contribuíram para a construção das aprendizagens e aqueles pontos que necessitam de reelaboração e reflexão.

Nesse sentido, compreendemos que, na concepção dos professores entrevistados, há elementos que confirmam a importância do Projeto Nós Propomos! na condução e dinamização do ensinar Geografia na escola. Para P1, a implementação do Projeto mostrou inúmeros benefícios para a construção das aprendizagens, bem como para a constituição dos seres humanos e

do reconhecimento de suas identidades com o próprio lugar em que vive. Mais uma vez, retomamos aqui a ideia de que as práticas pedagógicas em Geografia, implementadas pelo PNP!, contribuem para a cidadania.

Observa-se a dinamicidade com que essa execução se apresenta: se liga ao conteúdo, ao currículo, à Educação Geográfica e desenvolve o diálogo e colaboração entre os estudantes. Essas questões são confirmadas na própria fala da docente:

Os aspectos positivos são muitos, eles perpassam os conteúdos, o currículo, a Educação Geográfica, a ciência que a gente está tendo como referência e como objetivo a se alcançar a partir do projeto. As etapas do projeto, as atividades que os estudantes tinham que apresentar parcialmente, o que eles já tinham feito, essa troca de ideias, saber o que o outro grupo estava pesquisando e ouvir o outro grupo, dar sugestões, dar dicas, essa lógica da aprendizagem colaborativa, dialógica, isso gerou benefícios no sentido da constituição como ser humano, da identidade com a cidade de onde eles vivem (P1, 2019, s.p).

Constata-se, pelos diálogos estabelecidos, que os pontos negativos se relacionam ao apoio financeiro, apoio institucional e envolvimento da própria Secretaria de Educação e do Governo do Distrito Federal no Projeto em questão. Uma relação mais efetiva entre escola e poder público proporcionaria maiores condições de diálogo e envolvimento com a comunidade, para que a relação da aprendizagem fosse contextualizada com a vida real dos estudantes, bem como com os rumos da sua própria comunidade, um dos principais elementos para a constituição da cidadania. É importante estimular os estudantes a identificarem os problemas locais e apresentarem suas propostas de resolução para a comunidade em uma parceria indissociável entre escola, comunidade e poder público. A falta de envolvimento das instituições da sociedade neste tipo de Projeto, faz com que a participação dos sujeitos nas tomadas de decisões seja enfraquecida e desconfigure a intenção de participação e responsabilização da sociedade civil nas tomadas de decisão sobre seu lugar e território (Claudino, 2018).

Ponto negativo foi a falta de apoio financeiro, apoio institucional da secretaria de educação, da administração regional e do Governo do Distrito Federal. Eu teria avançado o projeto para uma produção muito mais densa e significativa e os alunos teriam tido condições de buscar soluções mais efetivas e, aí com certeza, por tabela viria o envolvimento da comunidade (P1, 2019, s.p).

Percebe-se, dessa forma, que há a necessidade de maior envolvimento do poder público, inclusive por meio de apoio financeiro, para que as atividades e propostas possam ser mais significativas, bem como do alinhamento, cada vez maior, com a metodologia do Projeto. Assim, “algo que considero um problema e que poderia ser melhor e traria uma maior relação com a ideia de cidadania ativa e territorial, seria a de vincular os agentes políticos de maneira mais efetiva; infelizmente a gente tem dificuldade com essa proximidade” (P1, 2019, s.p).

De acordo com P2, um ponto positivo e significativo foi a adesão dos alunos às ações do projeto. Para ele, esse tipo de atividade foge da rotina convencional da escola e, por mais simples que seja, as abordagens acabaram por inovar a prática pedagógica e a forma com que os estudantes se relacionaram com os conteúdos de Geografia, provocando uma movimentação na escola que não é comum; isso foi interessante e muito positivo (P2, 2019, s.p).

No que se refere à questão negativa, notou-se que ainda é latente a concepção tradicional no processo de construção dos conhecimentos no Ensino de Geografia. Observa-se, na fala de P2, que era preciso sempre defender e justificar que o Projeto se relaciona os conteúdos previstos no currículo e que ele é importante no contexto da Geografia.

Uma questão negativa era ter que ficar sempre justificando, dizendo que o projeto tinha relação com a matéria, explicava porque que aquele projeto era importante para a Geografia. Outra questão é a financeira, pois as escolas têm um recurso muito pequeno para administrar todas as suas atividades. Por causa dessa questão, nós realizamos poucas saídas de campo e sabemos que, para a Geografia e para o projeto, as aulas de campo são muito importantes (P2, 2019, s.p).

Conforme a discutido anteriormente, esse professor também destaca o apoio financeiro para a concretização efetiva das atividades e que, por falta de auxílio, realizou poucas saídas de campo. Essa questão já foi abordada como essencial à construção das aprendizagens em Geografia. Todavia, sem auxílio ou investimentos, essa metodologia torna-se muitas vezes inviável de ser realizada.

Para P3, são muitos os pontos positivos no processo de implementação. Essa afirmação confirma as reflexões que construímos sobre a metodologia do Projeto e sua relação com o Ensino de Geografia e com a cidadania. Para os docentes entrevistados, o Projeto rompe com a lógica do ensino tradicional, possibilita que os estudantes se envolvam de maneira ativa na construção da sua própria aprendizagem.

Eu acho que são mais pontos positivos que negativos. Os pontos positivos: a quebra com a lógica escolar de cópias de trabalhos, você permite que os alunos produzam, sejam autores e isso é bastante interessante. Contribui, inclusive, para a interdisciplinaridade, pois muitos desses conteúdos foram relacionados com outras disciplinas e relacionados, também, com o contexto vivido deles. Eles iniciaram uma nova lógica na organização espacial da escola, o que de certa forma mostra que nesses trabalhos, essa dinâmica pedagógica não acontece apenas em sala de aula, mas acontece em outros espaços, como foi feito no trabalho por meio de seminários, por meio de saídas de campo e por meio dessas apresentações que não são comuns no cotidiano escolar (P3, 2019, s.p).

A interdisciplinaridade também é mencionada como um ponto positivo, já que as atividades se relacionavam a outros componentes curriculares. O reconhecimento, na prática, pelos estudantes e professores de que a aprendizagem acontece em diversos espaços, também, evidencia uma busca por superação do modo tradicional de aprender e ensinar, e reconhece que vários espaços são potencializadores dessa construção. Verifica-se que a metodologia do projeto e sua flexibilidade, para atuação em diferentes contextos, possibilita o posicionamento crítico e reflexivo dos estudantes, por meio da mediação dos professores.

Assim, “penso que um dos pontos mais positivos é de possibilidade desses estudantes se posicionarem diante de uma realidade social e que se vejam como parte dela, como pessoas que podem mudar” (P3, 2019, s.p).

Os pontos negativos: é falta de apoio da escola, há uma falta de compreensão dos demais colegas professores, há uma dificuldade de fazer parcerias, inclusive a liberação de sala de aula. A gente fez alguns seminários e alguns professores não queriam liberar esses estudantes para participarem desses seminários porque acreditavam estar prejudicando suas aulas ou por acreditarem que as saídas de campo não eram benéficas também para o processo de ensino aprendizagem, então não levavam com certa seriedade. É numa perspectiva de uma incompreensão que se faz ensino por meio de projetos, então esses são os pontos negativos (P3, 2019, s.p).

As questões que dificultam/dificultaram a execução do Projeto, de acordo com o P3, estão relacionadas à ausência de apoio da unidade escolar, principalmente pela falta de compreensão dos demais professores, de que a aprendizagem acontece em diferentes contextos. Constata-se, pelo relato do professor, que há uma dificuldade, por parte dos professores, de compreensão da relevância de um ensino dinâmico e diferenciado. Esse fato nos faz pensar que suas práticas pedagógicas ainda possuem uma concepção tradicional de educação, pautada pela memorização e fixação dos conteúdos sem uma aplicabilidade prática na vida dos sujeitos. A didática tradicional tem essa perspectiva, de entender que o estudante é um receptáculo de conteúdo, sem relação com seu lugar e contexto vivido. Infelizmente, esse tipo de didática ainda prevalece na prática escolar, com transmissão de conteúdos descontextualizados, memorização sem questionamentos, realização de exercícios repetitivos, imposição de castigos (Libâneo, 1994); a consequência é que esses elementos da didática tradicional tendem a comprometer o processo de formação para cidadania. Este é um problema que precisamos superar e as práticas do Projeto Nós Propomos! evidenciam o trabalho numa outra perspectiva, mesmo que consideremos que há muito o que

fazer para a superação de um ensino sem significado algum ao processo de formação do estudante.

O Projeto Nós Propomos!, segundo P4, promoveu mudanças significativas no contexto da escola em que atua. O tema trabalhado por meio do Projeto trouxe à tona a necessidade de outro Projeto, que focasse no bem-estar na Escola e, assim, construísse uma rede de proteção às estudantes que sofrem violência.

Conseguimos transformar o tema trazido para o Nós Propomos! em um projeto permanente na escola que é o Bem-Estar na Escola. Foram três anos de roda de conversa, debates, envolvendo o maior número de alunos/as. Então, nós conseguimos trazer para o ambiente escolar essa temática da violência contra mulher e construir também uma rede de proteção às alunas que sofrem violência, além de promover a mudança de comportamento, atitudes e valores dos alunos, combatendo o machismo. A gente conseguiu trazer esse espaço de escuta na escola, mas com tema único. Lembrando que o projeto Bem-Estar na Escola nesse ano de 2019 foi escolhido como o segundo melhor do Distrito Federal nessa temática de trazer o debate da violência contra a mulher na escola. Então, nossos alunos foram, tiveram seu trabalho reconhecido aqui no Distrito Federal, o que nos orgulha bastante (P4, 2019, s.p).

Consideramos que a função da prática pedagógica do Projeto Nós Propomos! é a busca por novas proposições e abordagens, que contribuam significativamente para a leitura do contexto vivido pelos estudantes em sua territorialidade local. Nesse sentido, percebe-se que foi por meio dele que o debate mais ativo e reflexivo sobre a violência contra a mulher se efetivou na escola, tendo o reconhecimento como o segundo melhor projeto implementado em escolas públicas do Distrito Federal. A violência contra a mulher é um problema sério no Distrito Federal e a escola assumiu a iniciativa do enfrentamento dessa questão. Com isso, consideramos que a metodologia do Projeto Nós Propomos! tem se adequado a várias temáticas importantes no contexto educativo e de cidadania. Atividades como essas promovem a mudança no comportamento, nas atitudes e nos valores e contribuem para a construção da cidadania.

P4 destacou que a limitação do tempo para a aprofundar as discussões é um fator negativo. Isso pode se relacionar à carga horária que está destinada para o componente curricular de Geografia no Ensino Médio, que atualmente são 02 (duas) hora-aula por semana, “eu encontro novamente a limitação do tempo para aprofundar as discussões, a solução dos problemas na cidade. Sem falar que precisamos de diálogo com as autoridades responsáveis e trazê-las, para a escola, para tentar solucionar de uma forma mais concreta (P4, 2019, s.p).

Ao pensar essa questão da contribuição do Projeto Nós Propomos! no contexto das aprendizagens em Geografia, bem como no que se refere à formação para a cidadania, lançamos a seguinte pergunta para a reflexão: **Com o que o projeto contribui/contribuiu no que se refere às aprendizagens em Geografia e no que se refere à cidadania?**

P1, no conjunto das atividades realizadas em sua unidade escolar, traz à tona que vários conceitos foram abordados. A abordagem do espaço como objeto da ciência geográfica e as sínteses dos conceitos principais eram realizados, para que o Projeto não perdesse o foco do Ensino de Geografia. Percebemos que o Projeto contribuiu diretamente para a construção das aprendizagens em Geografia quando a docente aponta que:

Com o tempo eles foram percebendo que a gente estava tratando do espaço, que o espaço é aquilo que a Geografia tem como obrigação estudar, investigar, buscar entender o que está acontecendo. Então, como eu falei, vários elementos, vários conceitos foram vistos ao longo do projeto. Eu buscava sistematizar esses conceitos, para que as coisas não se perdessem, embora o foco fossem sempre as temáticas deles, mas, ao longo da elaboração dessa pesquisa, que cada grupo fazia sua parte; o objetivo era também que eles percebessem os conteúdos de Geografia presentes nessas investigações (P1, 2019, s.p).

Observa-se que P1 apresentou uma temática escolhida pelos estudantes para elaboração de propostas de resolução de problemas como exemplo. Nesse sentido, percebe-se que o tema estudado - Alimentação Escolar - foi problematizado e

instrumentalizado sem se desviar dos conteúdos da Geografia, expressos no Currículo da Educação Básica, “Foi bastante intenso esse processo de aprendizagem porque eram eles que estavam buscando” (P1, 2019, s.p). Assim, as interpelações e mediações realizadas, tais como, espaço agrícola, interesses econômicos e políticos e, principalmente, a saúde no contexto dos direitos da cidadania foram trabalhados.

Como exemplo, falo do caso do Grupo que trabalhou com Alimentação Escolar, eles foram estudar o Programa de Alimentação Escolar em que uma das cláusulas diz que, preferencialmente, a escola deve buscar pequenos produtores rurais da região que produzam de forma menos invasiva. Eles perceberam que a temática perpassava a Geografia, o espaço agrícola, onde os alimentos estavam sendo produzidos, os interesses políticos e econômicos e a saúde (P1, 2019, s.p).

No contexto da construção e consolidação da cidadania, P1 busca, por meio do diálogo estabelecido, refletir sobre a cidadania, mas no sentido de evitar a banalização desse termo, pois ele está além dos direitos e deveres. Se relaciona com as decisões que tomamos em nossa vida e, segundo ele, da responsabilidade com o próprio espaço. Assim,

[...] escolhas passam pelo conceito de cidadania que é muito mais amplo, que é no sentido de você assumir as pegadas que você deixa no seu planeta, que você deixa no mundo, de assumir as consequências das escolhas que você faz, a roupa que você decide comprar, a comida que decide consumir (P1, 2019, s.p).

Essa concepção faz parte do que entendemos ser a cidadania ativa, aquela que se relaciona com a vida coletiva e com a busca por melhores condições de vida e sobrevivência e se posiciona diante dos problemas da comunidade e da sociedade (Cavalcanti; Souza, 2014).

Esse é o sentido de cidadania que sempre levei para eles e que, com o projeto, passaram a perceber, sendo vivo e prático, que é quando você começa a olhar para a sua realidade, a intervir nela, a pensar soluções para ela. Quando você se incomoda, você já está dando um passo em relação a essa proposta de exercício de cidadania (P1, 2019, s.p).

Por sua vez, P2 destacou, de maneira enfática, a relação e contribuição do projeto na formação para a cidadania:

A relação é muito forte. A cidadania é um conceito que permeia todas as nossas discussões no contexto das aulas de Geografia e do Projeto. Confesso que tive até um dilema ao longo do projeto, que muitas vezes havia mais uma ênfase na questão da cidadania do que da Geografia. Às vezes me percebia dando mais ênfase na questão da cidadania, algumas situações com foco na Geografia e dando um foco mais à cidadania. Por mais que isso seja importante, e o projeto tem essa pretensão também, não queria que o projeto deixasse de ser um projeto de Geografia. Então, sempre tentava buscar essa vinculação para não perder o foco porque, quando eles começam a pensar a própria realidade e pensar questões que incomodam a eles, eles até pensam em outros projetos que fazem atividades parecidas e que algumas escolas praticam, que é por exemplo adotar uma quadra perto da escola e buscar melhorias. Posso dizer que a relação Geografia e cidadania foi muito trabalhada (P2, 2019, s.p).

Nota-se que a relação entre Geografia e cidadania é uma premissa e essência principal do Projeto Nós Propomos!. É, por isso, que acreditamos que a educação é um caminho que propicia aos estudantes uma formação que os torna mais reflexivos e conscientes para pensar sobre como ocorrem as dinâmicas no espaço que os rodeiam, compreender sua responsabilidade com o seu lugar e com o mundo (Oliveira; Copatti; Callai, 2018).

Quando analisamos as temáticas e os projetos que foram implementados no Projeto Nós Propomos! desde o seu surgimento em 2011, ousamos afirmar que, mesmo com as inúmeras dificuldades na execução de projetos nas escolas e na comunidade, ele sempre esteve comprometido com o desenvolvimento das práticas e da participação cidadã conforme ratificado nas palavras de P2, “a relação do projeto com a cidadania é muito forte”.

O projeto contribui com a cidadania porque os alunos passam a pensar a cidade. O nosso aluno, o adolescente, infelizmente, não é um observador da cidade, ele não olha a cidade com atenção; ele usa a cidade, ele vive na cidade, mas ele não consegue muitas vezes entender o porquê a cidade tem certos problemas e, quando ele para pensar nessas questões, ele acaba por entender. Isso ficou muito claro, quando nós trabalhamos no último projeto

a questão da drenagem urbana, que era um bairro que foi ocupado de forma irregular e estavam sendo feitas obras de melhoria, de galeria de água pluvial e outras obras que pudessem melhorar a drenagem do lugar, mas como a ocupação foi feita de modo muito desorganizado, mesmo com as obras, eles entenderam que o problema não seria resolvido, mas amenizado. Aí começa a retomar porque que a ocupação foi feita de modo ilegal? O que existia nessa cidade? Então, eles passam a ser participantes de um processo de construção da cidade, mesmo sendo alunos do Ensino médio. Esse é o maior sentido de cidadania que foi construído pelo Projeto Nós Propomos!, via Ensino de Geografia (P2, 2019, s.p).

A partir da concepção de P2, retomamos a reflexão de Santos (2007) em que se evidencia o não exercício pleno da cidadania, já que praticamos, na maioria das vezes, somente a vertente do consumo. Em concordância com esse autor, o referido Projeto tem procurado dar sentido à cidadania via Ensino de Geografia. O professor/participante considera que as ações e atividades do Projeto conduzem os estudantes a questionar, pesquisar, problematizar e intervir em seus lugares de vivência.

Observamos que o relato sobre a drenagem urbana, no contexto das atividades realizadas, conduziu os estudantes ao entendimento da cidade e do lugar de vivência. Sendo assim, essas ações e práticas constituem um caminho para a construção e consolidação do sentido de cidadania, que está para além dos direitos e deveres dos sujeitos, conforme defende Cavalcanti (2012). Na compreensão de P3, o sentido de cidadania é construído quando o conteúdo da Geografia é mediado como uma possibilidade de resolução dos problemas, quando contribui com a leitura da realidade. Para ele, as práticas pedagógicas desenvolvidas foram positivas, pois os estudantes passaram a entender que a Geografia faz parte do cotidiano e que contribui com a problematização e resolução de problemas da comunidade.

Então, nesse sentido, há uma contribuição para a formação cidadã, a construção da autoria, da autonomia, da valorização do outro. Enfim, no sentido de posicionamento, de um olhar espacial e como esses problemas se espacializam, como são vivenciados e enfrentados pela população e como eles podem ser resolvidos (P3, 2019, s.p).

Assim, o docente evidencia que:

O resultado foi bastante positivo no sentido desses estudantes reconhecerem que a Geografia está presente no dia a dia, que ela pode ser utilizada para resolução de problemas e que eles fazem parte desse processo de resolução. O bacana foi nesse sentido, os estudantes podem justificar, podem propor e a mudança parte, em certo sentido, deles e não do conteúdo pelo conteúdo, mas do conteúdo associado e aplicado ao contexto direcionado para a resolução de problemas; assim, se constrói a cidadania (P3, 2019, s.p).

Observa-se que o projeto induz os estudantes a serem sujeitos ativos, a se posicionarem, escolherem, conhecerem e buscarem. Esses são elementos que se referem à cidadania ativa defendida por nós. Além disso, se relaciona também ao conceito de cidadania territorial que nos conduz a pensar o território, mas também o lugar, já que está relacionado ao processo de apropriação, transformação e identificação das comunidades com o espaço que habitam (Claudino, 2014).

O projeto contribuiu para o aperfeiçoamento de algumas noções, algumas perspectivas. A gente pode falar no sentido do entendimento dos direitos e deveres desses estudantes, do posicionamento desses estudantes perante um contexto social. Ele teve que escolher, ele teve que identificar um contexto e escolher aquele contexto mais problemático, se posicionar, buscar, conhecer (P3, 2019, s.p).

P4, de maneira direta, destaca que o Projeto contribuiu com a cidadania. Apesar de se expressar de maneira curta, observou-se uma significativa prática e concepção por parte da docente ao afirmar que:

O projeto por sua natureza é de Geografia e Cidadania. Assim, todas as atividades que realizei, posso afirmar, que diretamente ou indiretamente contribuíram para as aprendizagens em Geografia, até porque utilizamos mapeamentos e análise do contexto real desses estudantes. O olhar, o analisar, o indagar, o indignar, o propor soluções e reflexões geram o sentido de cidadania que queremos construir e defender, uma cidadania que seja real e efetiva na vida dos sujeitos (P4, 2019, s.p).

Quando analisamos o potencial da Geografia para a construção da cidadania, almejamos uma reflexão apurada dos elementos que envolvem o ser enquanto cidadão, em sua completude e de maneira efetiva. Conforme Santos (2007), a cidadania no Brasil se encontra em um patamar de incompletude, pois não alcançamos, ainda, a efetividade dessa experiência e vivência real no território e no lugar. De tal modo, ao nos alinharmos a essa concepção, consideramos que existem esforços, principalmente no campo educativo, para que possamos construir o sentido de cidadania ativa, territorializada, efetiva e real. Quando a docente diz: “o olhar, o analisar, o indagar, o indignar, o propor soluções e reflexões geram o sentido de cidadania que queremos construir e defender, uma cidadania que seja real e efetiva na vida dos estudantes” (P4, 2019, s.p), temos um indício de que a prática educativa em Geografia, via Projeto Nós Propomos, é capaz de induzir, construir e contribuir, para que possamos alcançar, em curto prazo, a perspectiva de cidadania que defendemos: a cidadania que exercita o direito de ter direitos, aquela que cria direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública.

Após as análises e reflexões das entrevistas, é preciso evidenciar e defender a importância do professor no processo de mediação e implementação do PNP!. Acreditamos que, por melhor que seja a articulação entre universidade e escola, a implementação do PNP! e seu sucesso se relacionam à consciência, à criticidade e ao olhar geográfico dos professores, em suas práticas pedagógicas, sob uma perspectiva transformadora e crítica que considera que o Ensino de Geografia pode e deve ser realizado tendo como objetivo a formação cidadã.

#### 4. NÓS PROPOMOS A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: o caso dos estudantes de escolas públicas do Distrito Federal

*“Nós propomos tantas coisas  
E não nos querem atender  
Exigimos os nossos direitos  
Mas eles não querem saber  
Queremos ter voz e vez  
Pormos em prática as leis  
Pra nossa história se refazer”*

**Maria Eduarda Nobre da Silva**

*Estudante do Centro Educacional Incra 09 - Ceilândia -*

*DF / Brasil*

*Participante do PNP! em 2018.*

As informações empíricas apresentadas, neste capítulo, foram geradas em momentos distintos durante a realização do Projeto Nós Propomos! (PNP!) no Distrito Federal. O objetivo é identificar como as propostas para a resolução dos problemas locais constroem cidadania ativa. Apresentar e analisar essas informações de maneira criteriosa faz com que possamos, não só alcançar os objetivos desta deste trabalho, mas também registrar que atividades como essas podem contribuir de maneira significativa para a construção de aprendizagens e, dessa feita, formar para uma cidadania que se liga diretamente à transformação e identificação das comunidades com o espaço que habitam (Claudino, 2014).

Compreendemos que a apresentação e a análise constituem-se uma forma de avaliação do PNP!, bem como um problematizador pedagógico a ser considerado em outras atividades/ações orientadas à prática pedagógica emancipadora, além de contribuir com o avanço da área, neste caso, do Ensino de Geografia.

Nessa perspectiva, realizamos uma seleção das informações disponíveis e mais relevantes a serem apresentadas e discutidas. Nesse contexto, o pesquisador necessita tomar consciência do seu papel e dos caminhos viáveis e significativos para problematizar e contribuir com sua área de pesquisa. Por conseguinte, tal seleção sintetiza e expressa as principais abordagens e contribuições do PNP! para a aprendizagem geográfica e para a cidadania.

Cada seção apresentará os caminhos para a construção das informações, bem como as opções no que se refere aos modos de analisar e problematizar as ações/atividades que conduzem este capítulo. Para melhor explicação e encaminhamentos, o organizamos da seguinte maneira: no item, 4.1, apresentamos e analisamos as propostas dos estudantes materializadas por meio de pôsteres científicos, com suas sugestões de resolução de problemas. Apresentamos, também, um conjunto de temas e propostas que fazem parte da implementação do Projeto Nós Propomos! em uma escola pública de Taguatinga - DF no ano de 2017. As temáticas foram diversificadas e contemplam a categorização realizada pelo pesquisador, tais como: transporte público, educação, saúde pública, problemas sociais, infraestrutura urbana, segurança pública, meio ambiente e cultura. Todos os pôsteres foram disponibilizados pelo professor responsável pela condução do projeto na escola para compor as informações empíricas.

No item 4.2, apresentamos a concepção dos estudantes no que se refere a contribuição do PNP! no contexto de suas aprendizagens, bem como das suas vidas cotidianas. As informações resultam de um questionário aplicado no final das atividades do ano letivo de 2017 e disponibilizado pelo professor, mediante participação voluntária de 100 estudantes, que estiveram envolvidos com o PNP!. Devido à quantidade de respostas, foi preciso realizar leituras minuciosas para identificação daquelas mais elaboradas pelos estudantes, com premissas ou concepções do Projeto, bem como argumentos para os questionamentos feitos. Elas se diferenciam das demais por não serem superficiais e extrapolarem o campo das respostas genéricas - sim, certamente,

contribui, com certeza, claro. Como consequência, a partir desse critério, foram escolhidas 20 respostas que serão apresentadas em quadros sistematizados (quadros 12, 13 e 14).

O item 4.3 contempla a análise e problematização dos concursos pedagógicos, parte importante da cultura do projeto.

Ao longo dos anos, foram surgindo fotografias, textos, desenhos e filmes de vídeo de grande interesse e habitualmente pouco valorizados. Constituem subprodutos dos projetos principais desenvolvidos pelos alunos. [...] Estes concursos mobilizam alunos com competências diversas e valorizam o contributo formativo da Educação Geográfica em diferentes domínios (Claudino, 2018, p. 284).

Nesse sentido, o concurso de textos analisado foi realizado, em 2019, em uma das unidades escolares que trabalhou com o projeto no Distrito Federal com o tema “A participação do Jovem cidadão em busca de soluções para os problemas da sua comunidade”.

É relevante destacar que foram realizados entre os anos 2017 e 2019 um total de 7 (sete) projetos no Distrito Federal em 6 (seis) unidades escolares. No entanto, neste capítulo, apresentamos as atividades/ações realizadas com os estudantes de 2 (duas) Unidades Escolares de Taguatinga - DF. De tal modo, esta análise não se constitui enquanto totalidade das ações didático-pedagógicas do PNP! neste território. Dessa maneira, apresentamos as temáticas dos projetos e as regiões administrativas em que foram executados e as informações a seguir:

- **Projeto Nós Propomos!** (re)pensar o cerrado e suas águas (Ceilândia - Escola A);

- **Projeto Nós Propomos!** a participação cidadã (Taguatinga - Escola B);

- **Nós Propomos! Taguatinga - DF:** uma experiência de educação científica com estudantes da 2ª série do ensino médio (Taguatinga - Escola C);

- **Nós Propomos! Taguatinga - DF:** pensando a crise hídrica no Distrito Federal (Taguatinga - Escola C);

- **Projeto Nós Propomos! Taguatinga - DF:** pensando o entorno da escola (Taguatinga - Escola D);
- **O Projeto Nós Propomos! no Paranoá - DF:** o direito às aprendizagens em Geografia (Paranoá - Escola E);
- **Projeto Nós Propomos!:** ações para a redução da violência contra a mulher em Santa Maria (Santa Maria - Escola F).

#### **4.1 Pôsteres Científicos: propostas de resoluções dos problemas apresentadas pelos estudantes de Taguatinga-DF**

A análise desta seção faz parte da implementação do Projeto Nós Propomos! na disciplina de Geografia com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, jovens entre 16 e 17 anos, no ano de 2017 (Escola C), em Taguatinga - DF. O desenvolvimento das atividades vinculadas ao projeto, nesta unidade de ensino, fez relação com a experiência da pesquisa científica por meios de estudos de caso na Educação Básica via Ensino de Geografia. O intuito foi executar o PNP! e, ao mesmo tempo, apresentar aos estudantes caminhos para a constituição de pesquisa científica.

As atividades e propostas dos estudantes se materializaram em pôsteres científicos, sistematizados a partir dos seguintes elementos: objetivos, metodologia e propostas de resolução dos problemas identificados. Os resultados apresentados nos pôsteres fazem parte da aplicação do PNP! em sete turmas, contendo, em média, 40 estudantes cada uma. Ao todo, participaram aproximadamente 260 estudantes.

Para a realização do PNP! nesta unidade de ensino, foram realizadas várias atividades: apresentação do projeto para os estudantes, organização das datas, elaboração das propostas vinculadas à realidade vivida dos estudantes, realização do colóquio com representantes do poder público, saídas de campo (visita à Câmara Federal e ao Supremo Tribunal de Justiça), utilização de grupos de *WhatsApp*, orientações sobre a elaboração dos pôsteres e, por fim, apresentação das propostas para a

comunidade escolar por meio de sua exposição, em dia e hora previamente agendados.

Foram constituídos 36 grupos com média de 7 estudantes cada um. Nesse sentido, realizamos a categorização dos pôsteres por temas, conforme demonstra o quadro 3. As temáticas identificadas foram: transporte público e trânsito, educação, saúde pública, problemas sociais, infraestrutura urbana, segurança pública, meio ambiente e cultura. De tal modo, para compor o rol de informações empíricas, desta seção, selecionamos 8 pôsteres (um para cada temática proposta). Os pôsteres selecionados foram escolhidos pelo pesquisador após leitura atenciosa a partir dos seguintes critérios: organização, metodologia e propostas efetuadas.

**Quadro 3** - Categorização dos pôsteres científicos apresentados à comunidade escolar via Protejo Nós Propomos!

CATEGORIAS	PROJETOS
Transporte Público e Trânsito	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: melhorias no trânsito na Comercial Norte e na Samdu
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: melhoria no transporte público de Taguatinga e seu entorno*
	NÓS PROPOMOS! melhorias nas linhas de metrô do DF
	NÓS PROPOMOS! SAMAMBAIA-DF: melhorias no transporte público
Educação	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: reforma do Centro Educacional 02 (Centrão)
	NÓS PROPOMOS! educação de qualidade
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: melhorias nas escolas públicas
	NÓS PROPOMOS! CEILÂNDIA-DF: revitalização do Centro Educacional 11 de Ceilândia*
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: organização no Centro de Ensino Médio Ave Branca
Saúde Pública	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: análise nas unidades de saúde pública
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: mudanças no sistema de saúde
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: reforma do Hospital Regional de Taguatinga*

Problemas Sociais	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: melhorias em um orfanato
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: inclusão de moradores de rua
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: ação social em favor dos moradores de rua
	NÓS PROPOMOS! DISTRITO FEDERAL: combate à violência contra a mulher*
Infraestrutura Urbana	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: novas ciclovias*
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: melhorias na infraestrutura da cidade
	NÓS PROPOMOS! BRASÍLIA-DF: reparo nos buracos das ruas
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: melhorias relacionadas as bocas de lobo
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: revitalização da Praça do Relógio
	NÓS PROPOMOS! VICENTE PIRES: obra de rede fluvial que não foi terminada adequadamente
	NÓS PROPOMOS! ciclovias em trânsito
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: reabilitação da Praça do Relógio
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: saneamento básico e asfalto para uma melhor qualidade de vida
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: limpeza do centro da cidade - Praça do Relógio
Segurança Pública	NÓS PROPOMOS! RECANTO DAS EMAS - DF: melhorias na segurança*
	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: melhoria na segurança no centro de Taguatinga
	NÓS PROPOMOS! SAMAMBAIA-DF: melhoria na segurança
	NÓS PROPOMOS! SAMAMBAIA-DF: segurança pública
	NÓS PROPOMOS! SAMAMBAIA-DF: segurança e policiamento na Rocinha
Meio Ambiente	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: solução para o lixo nas ruas*
	NÓS PROPOMOS! DISTRITO FEDERAL: pensar a crise hídrica no DF
	NÓS PROPOMOS! SAMAMBAIA: melhoria de problemas causados pela empresa JBS

	NÓS PROPOMOS! ÁGUAS CLARAS: Parque Ecológico de Águas Claras
Cultura	NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: novos espaços de cultura*

**Fonte:** Propostas materializadas por meio de pôster no processo de implementação do Projeto Nós Propomos! em 2017. \* Pôsteres analisados.

**Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

O quadro 3 apresenta a quantidade e diversidade de temáticas trabalhadas no PNP!, no ano de 2017, em uma das unidades escolares que implementaram a proposta. Nela podemos evidenciar, do ponto de vista quantitativo, as seguintes percentagens frente aos temas levantados pelos estudantes: Transporte Público e Trânsito (11%), Educação (14%), Saúde Pública (8%), Problemas Sociais (11%), Infraestrutura Urbana (28%), Segurança Pública (14%), Meio Ambiente (11%) e Cultura (3%).

Os estudantes desta escola possuem condições sociais variadas com predominância de baixa renda. Nota-se que as propostas possuem algumas localidades diferentes - Águas Claras, Ceilândia, Recanto das Emas, Samambaia e Vicente Pires -, o que corresponde aos espaços vividos dos estudantes em suas respectivas cidades. O fato de estudarem em Taguatinga evidencia a centralidade desta cidade, que atrai estudantes de outras Regiões Administrativas do Distrito Federal. Por outro lado, atesta, também, as vulnerabilidades sociais e escassez de serviços educacionais nas demais cidades dos estudantes. Tal situação enuncia um campo para pesquisas futuras relacionadas à mobilidade.

Destacamos que acompanhamos a execução desse projeto e que as propostas foram de livre iniciativa dos estudantes. Eles realizaram pesquisas prévias e estudos de caso para identificarem as dificuldades locais, relacionarem tais problemas com a Geografia e apresentarem propostas viáveis para a resolução dos problemas, associadas aos temas e conteúdos desse componente curricular. Assim, consideramos que os resultados alcançados nos permitiram verificar a formação de uma perspectiva crítica à realidade vivida por parte dos estudantes envolvidos na atividade.

Nesse sentido, os quadros que se seguem organizam as propostas dos pôsteres a partir dos seguintes critérios: tema, quantidade de estudantes, objetivo, problema local, metodologia e propostas de resolução de problemas.

**Quadro 4** - Síntese do pôster científico dos estudantes sobre a temática transporte público e trânsito

TEMA	
<b>NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: melhoria no transporte público de Taguatinga e seu entorno</b>	
Grupo composto por sete estudantes da 2ª série do Ensino Médio	
<b>Objetivo</b>	Analisar o transporte público de Taguatinga e de seu entorno e propor mudanças.
<b>Problema local</b>	Problema no transporte público para a população que dele necessita todos os dias. Regiões com grande número de pessoas e poucos destinos.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de reunião para escolher o tema;</li> <li>• Estudo sobre o tema e relação com a Geografia;</li> <li>• Pesquisas para levantar dados básicos sobre os problemas;</li> <li>• Aplicação de questionários para 15 pessoas que usam frequentemente o transporte público;</li> <li>• Discussão após aplicação dos questionários para a elaboração das propostas;</li> <li>• As informações foram tabeladas no <i>Excel</i> e, posteriormente, foram analisadas;</li> <li>• Propostas de intervenção.</li> </ul>
<b>Propostas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar pesquisas para saber a necessidade real dos usuários;</li> <li>• Cumprimento dos horários das viagens, implantando monitoramento via GPS com previsão de horário de partida e chegada. Solução a curto prazo, de responsabilidade das Companhias de serviço de transporte público e DFTRANS;</li> <li>• Informações sobre rotas e horários dentro e fora dos veículos, colocar painéis e placas nos pontos de parada com informações das rotas e das linhas que ali operam. Solução a curto prazo, de responsabilidade do DFTRANS;</li> <li>• Veículos com sistema de monitoramento e de velocidade, treinamento e orientação dos condutores dos veículos, solução a curto prazo de responsabilidade das Companhias de serviço de transporte público;</li> </ul>

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Trocar os veículos velhos por veículos novos e modernos e com pouco ruído, ar-condicionado, licitação para aquisição de novos veículos. Longo prazo, responsabilidade do DFTRANS.</li></ul> |
|--|---|

**Fonte:** Pôsteres do Projeto Nós Propomos! em 2017, implementado na Escola C de (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Essas propostas atestam que estudantes objetivaram analisar, refletir e propor soluções para o transporte público na cidade, considerado caótico. Esse, no Brasil, é um dos elementos relativos ao processo de desenvolvimento que imputa um maior peso às classes menos favorecidas economicamente. Aos estudantes, há a percepção da dificuldade sobre a mobilidade, que por sua vez engendra a seguinte constatação:

Um transporte ruim inibe o crescimento. Em termos sociais, ele é o meio de acesso (ou de impedimento) ao trabalho, saúde, educação e serviços sociais essenciais ao bem-estar dos menos favorecidos. A dificuldade de acesso aos locais de trabalho e aos serviços é importante componente da exclusão social que caracteriza a pobreza urbana (Gwilliam, 2003, p.12).

Nessa perspectiva, o problema identificado pelos estudantes se relaciona a alguns conceitos e temas que são trabalhados no Ensino de Geografia, tais como: mobilidade urbana, população, regiões periféricas, exclusão social, pobreza, poluição ambiental entre outros. Compreendemos que, por meio da proposta dos estudantes, é possível construir conhecimentos geográficos por/a partir dos contextos vividos e observados por eles próprios. É lançado um olhar investigativo para o espaço vivido com o intuito de formação cidadã ativa, que relaciona conteúdos e conhecimentos ao componente curricular de Geografia. Essas práticas levam a experiência de pesquisa, investigação, proposição e possíveis formas de solucionar os problemas, trazem o olhar de cada estudante e/ou grupo para seu lugar e o seu cotidiano e desencadeiam a percepção dos demais colegas acerca desses problemas, bem como seu equacionamento numa perspectiva colaborativa.

Observamos, também, que a metodologia foi investigativa, tanto no sentido dos estudos sobre o tema, quanto sobre a aplicação

de questionário para subsidiar as propostas para a resolução dessa problemática. A elaboração da proposta estabeleceu uma interação com a comunidade local, haja visto que foram consultados alguns sujeitos para justificar a relevância de se discutir e propor soluções para o problema analisado.

O pôster científico, quadro 4, apresenta os resultados e discussões do questionário aplicado a 15 pessoas que utilizam diariamente o transporte público. Tais resultados e discussões apresentadas pelos estudantes, por meio da aplicação de questionários, mostram, em sentido geral, que a comunidade local reconhece os problemas do sistema de transporte público, mas o que se infere é que há uma relação de passividade na busca por resolução, desacreditando que algo possa ser feito. Assim, os jovens elaboraram alternativas viáveis, para que o transporte público fosse aperfeiçoado e resultasse em aumento da qualidade de vida dos sujeitos conforme atestam suas propostas: o cumprimento dos horários; apresentação das rotas e linhas alternativas; monitoramento dos veículos e aquisição de veículos novos e modernos.

A busca por soluções ao problema da mobilidade pelos estudantes, denotou a promoção e a compreensão sobre as dinâmicas da cidade, suas interações. Nesse contexto, é importante ressaltar que orientações teórico metodológicas para o Ensino de Geografia na contemporaneidade brasileira elegem o tema cidade e suas dinâmicas, como fundamental à construção do conhecimento geográfico e suas análises, as quais já se integram ao conteúdo curricular no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os trabalhos com o estudo do bairro, urbanização, espaço urbano entre outros (Cavalcanti, 2008) evidenciam isso. Desse modo, a escola tem assumido um papel importante no processo de entender a cidade como um conteúdo educativo, no sentido de possibilitar que as vivências cotidianas dos estudantes sejam confrontadas com o caráter científico. Reafirmamos, nesse contexto, a relevância de projetos pedagógicos que busquem problematizar tais experiências e suas relações com os conhecimentos elaborados cientificamente.

Inferese, a partir da análise das propostas dos estudantes, a necessidade da comunidade ser ouvida. Consideramos que o tema proposto tem ligação direta com a constituição da cidadania, pois envolve a participação dos sujeitos e sua interação na vida em sociedade, como defende Claudino (2018).

**Quadro 5** - Síntese do pôster científico dos estudantes sobre a temática educação

TEMA	
<b>NÓS PROPOMOS! CEILÂNDIA-DF: revitalização do Centro Educacional 11 (CED 11) de Ceilândia</b>	
Grupo composto por sete estudantes da 2ª série do Ensino Médio	
<b>Objetivo</b>	Dar visibilidade aos problemas dessa escola e contribuir, para que haja uma melhoria tanto na estrutura, quanto na segurança e, primordialmente, na educação.
<b>Problema local</b>	A falta de verba pública para revitalização do local, falta de visibilidade dos problemas, já que a escola se localiza em uma comunidade periférica e carece de apoio da comunidade em si.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião dos integrantes do Grupo;</li> <li>• Questionário com 5 questões aplicado: 10 pais, 10 estudantes e 10 professores;</li> <li>• Visita à Regional de Ensino de Ceilândia, local onde foi realizada uma reunião com os representantes do CED X, pais e alunos;</li> <li>• Apontamentos de medidas preventivas provisórias;</li> <li>• Propostas para a resolução dos problemas.</li> </ul>
<b>Propostas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compra de equipamentos, cadeiras, mesas, armários para alunos e professores;</li> <li>• Reforma (revitalização) da escola;</li> <li>• Reabertura do Auditório;</li> <li>• Reabertura de espaços e jardins;</li> <li>• Manter os ambientes em bons estados de conservação;</li> <li>• Solicitar apoio da Polícia Militar.</li> </ul>

**Fonte:** Pôsteres do Projeto Nós Propomos! em 2017, implementado na Escola C de (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Observamos que o objetivo dessa proposta foi dar visibilidade aos problemas de uma unidade escolar localizada na cidade de Ceilândia-DF com vistas a melhorias na estrutura física, segurança e questões pedagógicas. O fato de trazerem propostas

para uma unidade escolar, que se localiza em outra cidade do DF, se relaciona ao local de moradia desses estudantes. Infere-se que houve um comprometimento em problematizar, analisar e buscar resoluções para problemas geograficamente situados na comunidade em que vivem.

Os estudantes mencionaram a realização de uma reunião no dia 08 de setembro de 2017 com gestores e tiveram a oportunidade de serem ouvidos para destacarem os problemas e as melhorias desejadas. Tal fato evidencia que a falta de segurança é um problema que causa muitos transtornos, pois a unidade escolar se encontra localizada em uma região com grande índice de vulnerabilidade social. Os dados da pesquisa construídos pelos estudantes conduziram a proporem algumas soluções para as questões estruturais e de segurança, como podem ser observadas no quadro 5.

De maneira geral, os estudantes mostram um cenário complexo da educação e sugerem melhoras na infraestrutura ao mencionar a compra de novos equipamentos e materiais (cadeiras, por exemplo), revitalização dos espaços da escola, reabertura de espaços como auditório e jardins, bem como melhorias na segurança. Nesse sentido, inferimos que suas demandas evidenciam a responsabilização da sociedade, do governo, da comunidade escolar (pais, mães, alunos, professores, gestores) para assumirem sua função perante a comunidade e, por conseguinte, com a Educação.

**Quadro 6** - Síntese do pôster científico dos estudantes sobre a temática saúde

TEMA	
<b>NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: reforma do Hospital Regional de Taguatinga</b>	
Grupo composto por seis estudantes da 2ª série do Ensino Médio	
<b>Objetivo</b>	Explicar nossas propostas para melhorar as condições de trabalho e atendimento do Hospital Regional de Taguatinga (HRT).
<b>Problema local</b>	Más condições de trabalho e atendimento no Hospital Regional de Taguatinga. Ele se encontra em péssimas condições.
<b>Metodologia</b>	• Reunião para discutir a escolha do tema;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião para decidir quais os passos seriam dados para a realização do trabalho;</li> <li>• Saídas de campo ao HRT;</li> <li>• Pesquisas na internet;</li> <li>• Elaboração de perguntas para a entrevista;</li> <li>• Entrevista, por meio de gravação de voz, com uma servidora do local que não quis se identificar;</li> <li>• Entrevista com usuários/pacientes do local;</li> <li>• Elaboração de sugestões para mudar a situação ruim de trabalho e atendimento do HRT.</li> </ul>
<b>Propostas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorizar a emergência, direcionando os recursos para suprir a falta de medicamentos e curativos;</li> <li>• Contratar médicos capacitados para aumentar a qualidade do atendimento e diminuir as filas;</li> <li>• Investir na infraestrutura, macas e aparelhos para os centros cirúrgicos;</li> <li>• Aumentar o número de leitos.</li> </ul>

**Fonte:** Pôsteres do Projeto Nós Propomos! em 2017, implementado na Escola C de (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Observamos que a partir de uma problemática local, vinculada à saúde, os estudantes realizarem reuniões, estudos e saída de campo, para que pudessem, a partir de evidências empíricas, sugerir propostas para a resolução dos problemas. Nessa intenção, apontam que os recursos públicos a serem utilizados para as melhoras no HRT deveriam vir da Administração Regional de Taguatinga, do Governo do Distrito Federal ou mesmo do Governo Federal.

A realização das saídas a campo levou os estudantes a perceberem que a situação do Hospital Regional de Taguatinga (HRT) realmente é precarizada. As entrevistas e observações *in loco* conduziram os estudantes a problematizarem as questões de saúde, bem como proporem soluções viáveis conforme pode ser observado no quadro 6.

Inferimos, também, que este trabalho contribuiu com o sentido de pertencimento com o lugar e, mais ainda, com os sujeitos que necessitam de um atendimento que é essencial para a sobrevivência: a saúde. Para os estudantes propositores, as mudanças beneficiariam a população, não só de Taguatinga, mas

de várias regiões do DF, dariam uma qualidade de vida melhor e confiança nos profissionais da saúde. Portanto, os estudantes alinharam as suas propostas com a territorialidade e com as necessidades da comunidade o que contribui para uma formação cidadã ativa (Souza; Leite, 2018).

O tema proposto é um caminho para problematização e construção de conhecimentos curriculares em Geografia, pois há uma relação direta da saúde com a ciência geográfica. Ao analisar o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), percebemos que a saúde é um tema transversal referente a uma abordagem social e espacial, isto é, ela deve perpassar os componentes curriculares. Ao abordar esse tema é necessário destacar vários outros, por exemplo, qualidade do ar que se respira, a miséria, a fragilidade social e a desnutrição, a inserção da população no mundo do trabalho ou mesmo a forma de vida pessoal (Distrito Federal, 2018).

O que queremos defender é que, por meio dessa proposta dos estudantes, é possível que o professor de Geografia, nos processos de mediações didático-pedagógicas, contemple os diversos conteúdos e objetivos do componente curricular porque a temática é fundamental para a construção dos conceitos sobre espaço, paisagem, lugar, território, as interações sociais e sua relação direta com a saúde e doença. Sendo assim, é necessário que os professores de Geografia compreendam que a Geografia da Saúde, também, se faz presente no ensino da Geografia.

**Quadro 7** - Síntese do pôster científico dos estudantes sobre a temática problemas sociais

<b>TEMA</b>	
<b>NÓS PROPOMOS! DISTRITO FEDERAL: combate à violência contra a mulher</b>	
Grupo composto por cinco estudantes da 2ª série do Ensino Médio	
<b>Objetivo</b>	Analisar a violência contra mulheres no Distrito Federal e propor medidas que coíbam essa situação.
<b>Problema local</b>	É possível observar que o ato de violência é empregado em diversas situações e de diferentes formas. O problema

	local é a violência contra a mulher, relatando suas principais características e consequências.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião do grupo para apresentação das propostas;</li> <li>• Escolha da proposta - violência contra a mulher no DF;</li> <li>• Consulta a população local por meio de questionário;</li> <li>• Reunião para apontar os tipos mais comuns de violência contra a mulher;</li> <li>• Elaboração de propostas.</li> </ul>
<b>Propostas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combater esse problema com políticas públicas;</li> <li>• Criminalização de qualquer forma de violência contra as mulheres;</li> <li>• Mudança da sociedade e suas atitudes;</li> <li>• Assegurar formas de educação para coibir esse problema.</li> </ul>

**Fonte:** Pôsteres do Projeto Nós Propomos! em 2017, implementado na Escola C de (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Esta proposta se relaciona ao contexto de desigualdade social no Distrito Federal. Nesse contexto, nas comunidades de maior vulnerabilidade social, como é o caso abordado, as mulheres são mais afetadas. Os dados do relatório da Secretaria de Segurança Pública do DF (2017) apontam que em 2017, quando o Projeto foi implementado com os estudantes, houve o registro de 14.806 casos de violência doméstica registrados formalmente. Dados atualizados evidenciam que, só no primeiro trimestre de 2021, ocorreram 3.777 casos registrados de Crimes de Violência Doméstica no Distrito Federal contra a mulher, cuja predominância dá-se nas regiões de maior vulnerabilidade social (Distrito Federal, 2021).

Nota-se que, o objetivo orientador do trabalho foi analisar a violência contra mulheres no Distrito Federal. Os estudantes, por meio da pesquisa realizada, constataram que o ato de violência é empregado em diversas situações e de diferentes formas, constituindo-se um problema sério, com significativo número de ocorrências na comunidade e, por conseguinte, demandando atenção por parte da comunidade escolar e do próprio governo. Desse modo, e na intenção de compreender o problema e de pensar nas soluções, foram realizadas reuniões, estudos e uma consulta à

população como base para a formulação de propostas para equacionar o problema.

De maneira específica, os estudantes destacam que a violência contra a mulher é um problema que merece atenção. Nesse sentido, propõem ações, tais como: políticas públicas específicas de combate à violência contra a mulher; criminalização de qualquer forma dessa violência; mudança de posturas e atitudes, além da promoção de um tipo de educação relacionada à superação dessa problemática.

O ato de pesquisar, problematizar e propor soluções, nesse contexto, promove sensibilização ao tema e incute possibilidades de superação dos problemas sociais apresentados. É interessante notar que os estudantes reconhecem a educação como forma de combate à violência por meio do acesso à informação e à formação. Contatamos aqui o quanto tais temáticas devem ser consideradas no currículo e, por conseguinte, nos ambientes de aprendizagens das unidades escolares, pois se relacionam diretamente com a busca e ampliação de direitos e construção de mais cidadania. Logo, as propostas dialogam com os trabalhos desenvolvidos pelo PNP! na cidade de Santa Maria-DF nos anos de 2017, 2018 e 2019, cuja temática perpassou questões de identificação, mapeamento e propostas para a superação da violência contra a mulher.

**Quadro 8** - Síntese do pôster científico dos estudantes sobre a temática infraestrutura urbana

TEMA	
<b>NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: novas ciclovias</b>	
Grupo composto por sete estudantes da 2ª série do Ensino Médio	
<b>Objetivo</b>	Analisar a falta de ciclovias em Taguatinga e mostrar para as devidas autoridades a necessidade que a população tem desse recurso na cidade.
<b>Problema local</b>	Há um número alto de ciclistas, porém esses não têm seu lugar nas ruas respeitado, o que coloca em risco a vida das pessoas que usam as bicicletas para se locomover. Entender que o ciclismo, como um meio de transporte, é essencial para desafogar o trânsito das cidades e para diminuir o consumo de combustíveis.

<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de reunião para estudar sobre o tema;</li> <li>• Elaboração de perguntas a serem feitas há algumas pessoas que utilizam bicicleta em Taguatinga;</li> <li>• Discussão após aplicação dos questionários para a elaboração das propostas.</li> </ul>
<b>Propostas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover campanhas para conscientização dos cidadãos no trânsito;</li> <li>• Implantar ciclovias na cidade;</li> <li>• Implantar novas sinalizações de trânsito de maneira estratégica;</li> </ul> <p>Para realizar essas mudanças sugerimos 4 formas diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O governo do DF elabora e executa integralmente essas mudanças, ou cria-se um programa social que dê aos moradores locais autonomia de executar essas mudanças (ou parte delas) ou, por fim, entregar esse projeto a iniciativa privada com parcerias de incentivo fiscais e geração de lucros a tais empresas;</li> <li>• Estender o Projeto “+Bike” para as regiões das áreas mais residenciais de Taguatinga (tais como o setor QSC, e a Avenida que dá acesso a QSC19) e não apenas às regiões compreendidas como “avenidas principais” e comerciais;</li> <li>• Devido ao grande custo de obras tais como ciclovias que podem chegar até mesmo o triplo do valor estimado (como foi o caso das obras das ciclovias na cidade de São Paulo), uma alternativa viável para o governo de Brasília seria a parceria com alguma empresa especialista em construção civil para a realização das obras dessas ciclovias;</li> <li>• Dar aulas gratuitas no DETRAN (Departamento de Trânsito) para motoristas e ciclistas sobre como se relacionar e como respeitar as sinalizações de trânsito nas ciclovias.</li> </ul>

**Fonte:** Pôsteres do Projeto Nós Propomos! Em 2017, implementado na Escola C de (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

O quadro anterior denota a preocupação dos estudantes no que se refere à infraestrutura urbana de suas cidades. A temática se relaciona à mobilidade urbana e aos desafios enfrentados pelos ciclistas por não possuírem um espaço apropriado para sua locomoção. Esse problema se relaciona diretamente ao espaço

geográfico por se tratar de deslocamentos que são manifestados no cotidiano dos sujeitos (Cavalcanti, 2019).

Observou-se que os estudantes, ao elaborarem as propostas, identificaram o problema a partir da realidade vivida por eles. Por meio da observação e da pesquisa, detectaram que a cidade de Taguatinga-DF possui um número elevado de ciclistas sem espaço adequado a sua locomoção. Nessa perspectiva, e com base nas reflexões de Cavalcanti (2019), entendemos que

[...] a mobilidade não se refere somente aos deslocamentos físicos em si, mas também está relacionada à consequência e significado desses deslocamentos. Esse conceito é muito pertinente na análise do espaço intraurbano, pois permite descrever e interpretar as práticas cotidianas dos habitantes (p. 130).

Em consequência, podemos afirmar que tal temática se insere nas propostas dos estudantes e contribui para a interpretação da vida cotidiana e seus problemas, o que se alinha aos conhecimentos geográficos e ao modo didático de construí-los por meio da realidade observada pelos próprios estudantes.

Ao analisar o objetivo do trabalho, percebemos que há um incômodo, por parte desses estudantes, decorrente da falta de ciclovias. Sua intenção é alertar e mostrar às autoridades, as necessidades e vantagens da expansão das ciclovias na cidade. Ao abordar essa problemática, os estudantes reconhecem que as ciclovias se relacionam à mobilidade das pessoas e, também, que são essenciais para desafogarem o trânsito e diminuir o consumo de combustíveis. Nesse sentido, concordamos que a bicicleta representa um meio de transporte que traz benefícios aos sujeitos pela sua economia financeira e, ao mesmo tempo, ao meio ambiente (Schneider; Copatti; Callai, 2018). Contudo, esses benefícios só se concretizam se houver infraestrutura adequada e que traga segurança para a população. Por isso, a proposta é crítica e está alinhada à falta de ciclovias na cidade.

A construção da proposta dos alunos foi decorrente de reuniões para estudo do tema, pesquisa de campo com a aplicação

de questionário, para algumas pessoas que utilizam bicicleta em Taguatinga - DF, e a elaboração de propostas a partir dos resultados obtidos. Essas propostas foram interessantes, pois almejavam ações como: promover campanhas para conscientização dos cidadãos no trânsito; implantar ciclovias na cidade e novas sinalizações de trânsito de maneira estratégica. Além disso, às proposições se aliaram a algumas possibilidades de solução dos problemas conforme pode ser observado no quadro 8. Ali estão explicitadas algumas sugestões de encaminhamentos: construção de ciclovias, por parte do governo local; autonomia aos moradores por meio de programas sociais; parcerias com a iniciativa privada; investimentos no projeto “+Bike”; parcerias do poder público para construção de ciclovias e, por fim, aulas gratuitas para motoristas e ciclistas sobre relacionamento e respeito às sinalizações de trânsito nas ciclovias.

Evidenciamos que as propostas mobilizaram os conhecimentos geográficos e seus conteúdos, bem como processos que podem contribuir com a formação para a cidadania ativa dos estudantes, pois ressignificam a concepção de que o urbano é uma dimensão que expressa os espaços de convivência, de coletividade. Assim, destacam a necessidade de investimentos por parte do setor público, no sentido de estruturação dos espaços para promoção da mobilidade e, nesse contexto, da segurança dos ciclistas em seus deslocamentos diários.

Portanto, podemos afirmar que a proposta apresentada faz parte da preocupação dos jovens no que se refere à mobilidade, que está diretamente ligada à infraestrutura urbana e à necessidade de políticas públicas eficazes para promoção da cidadania. Os estudantes deixam explícito que a melhoria na mobilidade não depende apenas da gestão pública, mas de cada sujeito que deve atuar de maneira ativa, com direito e acesso aos diferentes espaços, na busca por alternativas de soluções aos problemas da comunidade.

**Quadro 9** - Síntese do pôster científico dos estudantes sobre a temática Segurança Pública

TEMA	
<b>NÓS PROPOMOS! RECANTO DAS EMAS - DF: melhorias na segurança</b>	
Grupo composto por oito estudantes da 2ª série do Ensino Médio	
<b>Objetivo</b>	Analisar a segurança no Recanto das Emas-DF e propor melhorias.
<b>Problema local</b>	Há um grande índice de criminalidade e violência - que vem perdurando por bastante tempo - e as consequências destes atos para seus moradores.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião do grupo para escolha do tema;</li> <li>• Escolha da proposta- Melhorias na Segurança no Recanto das Emas-DF;</li> <li>• Estudos para compreensão do tema;</li> <li>• Consulta a população local por meio de questionário (10 moradores da cidade);</li> <li>• Reunião para análise das informações do questionário;</li> <li>• Elaboração de propostas.</li> </ul>
<b>Propostas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões entre lojistas e moradores locais, por exemplo, vaquinhas para a implantação de câmeras;</li> <li>• Petições por mais segurança;</li> <li>• Maior circulação de viaturas, carros em pontos fixos, e até mesmo vigilantes;</li> <li>• Criação de programas, bolsas de estudos e qualificação para jovens necessitados, já que, sem ajuda, a criminalidade tende ser maior.</li> </ul>

**Fonte:** Pôsteres do Projeto Nós Propomos! em 2017, implementado na Escola C de (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Observa-se que os estudantes tiveram o objetivo de analisar a questão da segurança em uma das cidades do Distrito Federal - Recanto das Emas - que é problemática e reflete o próprio contexto brasileiro, cuja produção do espaço é violenta, desumana desigual e consequência da ação de agentes sociais reais, históricos, possuidores de interesses e práticas espaciais intencionais (Corrêa, 2011).

No âmbito do Distrito Federal, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal - PDAD/DF (2013) aponta os problemas referentes a falta de segurança para a população: roubo, com 45,48% dos registros, seguidos pelo furto sem violência ou grave ameaça, 35,52%. Quanto ao local da

violência, predominaram as sofridas na cidade em que residem no Distrito Federal, 62,95%, seguidos pela sofrida na residência, 26,87% (Codeplan, 2013). Esses dados são reveladores da importância da discussão da temática e subsequente elaboração de propostas para diminuição desses altos índices de violência. Mesmo que esses dados façam parte de determinado espaço-tempo, eles trazem a oportunidade de um exercício ativo de práticas de cidadania, por meio da Educação Geográfica, pela reflexão sobre o próprio processo de produção do espaço.

A problemática identificada é clara: grande índice de criminalidade e violência. É interessante destacar essa questão e relacioná-la com uma proposta dos estudantes: criação de programas educacionais com o intuito de qualificação profissional e bolsas de estudos para os jovens para diminuir a criminalidade. Aqui reconhecemos um entendimento crítico de que tais questões se relacionam diretamente com a produção de um espaço desigual, na medida em que a falta de investimentos públicos nas diversas áreas, principalmente de educação, está atrelado ao alto crescimento das cidades sem o planejamento adequado, o que gera violência e falta de segurança no contexto da vida em coletividade. Percebe-se que, no espaço urbano, os sujeitos não possuem, na realidade, os mesmos direitos do usufruto e de vivenciar os espaços (Cavalcanti, 2008).

Os estudantes consideraram, por meio da pesquisa, que há uma sensação de segurança nas Regiões Administrativas (RAs) mais nobres, que apresentam menores registros de violência, assassinatos e roubos. Em contrapartida, destacam que nas cidades que estão na periferia do DF, há uma sensação de insegurança, como no Recanto das Emas, cidade que fica a 26 km da capital federal.

Pode-se notar que os estudantes fazem três movimentos importantes ao proporem a resolução de problemas para a sua comunidade local: primeiro, elaboram a proposta de responsabilização de todos por melhorias na comunidade, como pode ser observado quando destacam a realização de reuniões entre lojistas e moradores locais. Segundo, trazem os processos de

reivindicação coletiva em busca de melhorias, que é o caso das petições por mais segurança. Por fim, quando destacam a necessidade de mais policiamento e criação de programas para redução da criminalidade, evidenciam a responsabilidade do poder público. Observa-se, por meio desses movimentos, que a reflexão sobre as atividades/ações propostas pelos estudantes apresentam uma perspectiva de formação cidadã, pois inserem o papel da coletividade no processo de consciência política e social. Conseqüentemente, inferimos que a cidadania ativa é constituída na participação da vida coletiva, na análise crítica e proposições de soluções (Cavalcanti; Souza, 2014).

**Quadro 10** - Síntese do pôster científico dos estudantes sobre a temática Meio Ambiente

TEMA	
<b>NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: solução para o lixo nas ruas</b>	
Grupo composto por sete estudantes da 2ª série do Ensino Médio	
<b>Objetivo</b>	Analisar o problema de lixo nas ruas de Taguatinga e propor medidas que solucionem essa questão.
<b>Problema local</b>	O lixo nas ruas de Taguatinga - DF.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisas sobre o tema;</li> <li>• Discussão entre os integrantes do grupo;</li> <li>• Aplicação de questionário aos moradores locais;</li> <li>• Elaboração de propostas.</li> </ul>
<b>Propostas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudar a melhorar o local oferecendo mais lixeiras;</li> <li>• Ter mais coletas de lixo para a melhoria da saúde dos moradores da região;</li> <li>• Levar nossa pesquisa ao administrador da região, para que ele possa ajudar levando as ideias de melhorias ao governador;</li> <li>• Realizar campanhas educativas, dentro e fora de escolas, com o intuito de conscientizar a população que cuidar do meio ambiente é o dever de todos e que cada contribuição, para que isso possa acontecer, é válida.</li> </ul>

**Fonte:** Pôsteres do Projeto Nós Propomos! em 2017, implementado na Escola C de (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

O quadro 10 sintetiza as propostas referentes ao lixo na cidade de Taguatinga. Porém, é necessário esclarecer que a utilização do termo lixo, pelos estudantes, se refere aos resíduos sólidos, as sobras dos resíduos das atividades humanas, que são passíveis de reciclagem. Nesse sentido, o objetivo do projeto se voltou à análise desse problema nas ruas de Taguatinga e à subsequente proposição de soluções.

Na abordagem do tema os estudantes destacam que o problema do lixo nas ruas é prejudicial ao meio ambiente e acarreta transtornos imediatos à população local, como mal cheiro, proliferação de insetos e, muitas vezes, na época das chuvas, entupimentos das bocas de lobo, que dificultam a escoamento da água.

Essas problematizações apresentam relação direta com conteúdos e temas da Geografia. Além disso, o lixo apresenta inegável dimensão espacial, notadamente quando se considera sua caracterização no espaço, sua movimentação, produção, transporte, estocagem e eliminação/deposição. Evidencia-se, ainda, uma faceta da desigualdade, que se revela nas paisagens marcadas pelos lixões, ou desatenção do poder público e/ou conduta da população pela sua acumulação em terrenos baldios, margens dos rios e rodovias, espaços públicos (Neves; Muratori, 2009).

Os estudantes realizaram discussões sobre o tema e aplicaram questionários aos moradores locais no intuito de ouvir sua opinião, uma vez que convivem com o problema para, a partir daí, elaborarem as propostas a sua resolução.

Como proposições viáveis, sugeriram compra de mais lixeiras e coleta, bem como realização de campanhas educativas nas escolas com o intuito de conscientizar a população local sobre as questões ambientais. Ademais, propuseram o encaminhamento de suas propostas ao Administrador Regional da cidade.

Notamos que esse tema se relaciona ao contexto educativo e geográfico quando pensado na perspectiva de construção da consciência pessoal e coletiva com vistas à responsabilidade para com o cotidiano vivido e ao ambiente. Desse modo, o tema resíduos sólidos se insere no contexto do Ensino de Geografia, dada sua dimensão socioespacial, que se caracteriza pela, produção,

movimentação, transporte e deposição dos resíduos. Ressalte-se que a escolha do tema se deu em virtude de ser um elemento visível na paisagem, notadamente por sua acumulação nas ruas e em terrenos.

Dessa forma, consideramos que o Ensino de Geografia colabora com os conteúdos, temas e propostas pedagógicas que se utilizam de uma perspectiva crítica e conscientizadora para a explicação dos problemas sociais em lugares específicos. Nesse sentido, as propostas indicadas pelos estudantes expressam uma didática ativa, que desenvolve a leitura crítica, reflexiva e propositiva dos problemas do mundo e do lugar no intuito de possibilitar uma intervenção na realidade de maneira mais consciente. Sendo assim, as práticas pedagógicas em Geografia desenvolvem subsídios conceituais à reflexão e ação diante dos diversos problemas sociais.

**Quadro 11** - Síntese do pôster científico dos estudantes sobre a temática Cultura

TEMA	
<b>NÓS PROPOMOS! TAGUATINGA-DF: novos espaços de cultura</b>	
Grupo composto por oito estudantes da 2ª série do Ensino Médio	
<b>Objetivo</b>	Analisar os espaços de cultura em Taguatinga e propor a criação de novos.
<b>Problema local</b>	Falta de espaços culturais em Taguatinga, em específico, a ausência de teatros e museus.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião do grupo para escolha do tema;</li> <li>• Estudos para compreensão do tema – conceitos e Geografia;</li> <li>• Aplicação de questionário (12 adolescentes/moradores da cidade);</li> <li>• Reunião para análise das informações do questionário;</li> <li>• Elaboração das propostas sobre Cultura.</li> </ul>
<b>Propostas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propomos que Taguatinga tenha seu próprio museu com variadas exposições;</li> <li>• Acesso, para que toda a população brasiliense possa visitá-lo;</li> <li>• Propomos a construção e investimentos do poder público em teatros na cidade;</li> <li>• Propomos que seja de amplo conhecimento, que seja acessível a toda a população.</li> </ul>

**Fonte:** Pôsteres do Projeto Nós Propomos! em 2017, implementado na Escola C de (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Em relação ao tema cultura, observa-se que existe certa dificuldade de compreensão, por parte dos estudantes, quanto ao entendimento do que seja espaço cultural. Isso se revela pela redução do tema à ausência de espaços para cultura. Nesse sentido, é oportuno destacar que, na apresentação dos pôsteres, esse foi o único relacionado ao tema.

O objetivo do grupo foi analisar os espaços de cultura existentes em Taguatinga para propor a criação de outros novos. Por meio do estudo de caso e aplicação de questionários, os estudantes relataram que os espaços menos frequentados pelos jovens, público-alvo de sua pesquisa, referiam-se às livrarias, bibliotecas, teatros e museus. Em contrapartida, o *shopping* apareceu como espaço mais utilizado.

O trabalho se apresentou numa perspectiva crítica, onde os estudantes reconheceram a relevância de espaços formais de promoção à cultura local e identificaram um número baixo desses espaços em seu território local. Criticaram, ainda, a questão de que tais espaços não existem fora do âmbito territorial de Brasília. Além disso, levantou-se a questão relativa à falta de investimentos e incentivos, bem como o custo elevado para frequentar espaços culturais.

O trabalho dos estudantes identificou o Taguaparque<sup>18</sup> como principal lugar da cultura na cidade. Com isso, suas propostas consistiram em levar ao conhecimento do poder público a necessidade de construção de novos espaços culturais, em que se destacam teatros e museus acessíveis à população.

Nesse sentido, não podemos deixar de relacionar o tema cultura com os conteúdos do componente curricular de Geografia porque perpassa e possibilita construir vários conceitos, temas e conhecimentos que estão diretamente ligados a esse componente, como: características socioculturais da região em que moram; movimentos sociais e culturais; identidades e interculturalidades

---

<sup>18</sup> Este é o maior parque de Taguatinga, espaço de lazer e cultura. Localizado ao longo do Pistão Norte, foi inaugurado oficialmente, em 6 de junho de 2009, no aniversário de 51 anos de Taguatinga.

locais e regionais; formação socioespacial e cultural local, regional e nacional, entre tantos outros exemplos que podem ser problematizados a partir dos estudos e propostas dos estudantes em relação ao tema.

Também, consideramos que os objetivos dessa atividade, proposta pelo professor no contexto das suas aulas de Geografia e do PNP!, foi alcançado com êxito porque os estudantes vivenciaram situações diversificadas de aprendizagens ao tratarem do tema e ampliá-lo no contexto do processo de ensinar e aprender Geografia.

Diante do exposto até o momento, com as sínteses dos pôsteres especificadas em quadros, pode-se afirmar que o ato de observar, pesquisar, indagar, problematizar e propor caracterizaram procedimentos metodológicos em todos os trabalhos analisados. As pesquisas efetuadas constituíram-se como a base sobre a qual foram formuladas as propostas para a resolução dos problemas locais identificados. Observamos que os pôsteres evidenciaram o resultado das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas durante o semestre letivo no componente curricular de Geografia em total consonância com conteúdos formais dessa área estabelecidos pelo Currículo em Movimento<sup>19</sup> do Distrito Federal.

Dessa maneira, compreendemos a dinamicidade e riqueza da proposta ao vincular o PNP! a uma experiência pedagógica diretamente ligada aos procedimentos metodológicos de uma pesquisa científica. Foram apresentados diversos movimentos e situações vividas pelos estudantes no momento da realização dos trabalhos investigativos, que se materializam como um elemento de caráter essencial à formação. Deve-se ressaltar, apesar do recorte metodológico adotado, que o PNP! possui um grande potencial para ser aplicado em outras localidades, em especial no Distrito

---

<sup>19</sup> O Currículo em Movimento do Distrito Federal constitui-se como a principal normativa que encaminha as questões didático-pedagógicas no território do Distrito Federal. Link: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>

Federal, pois a sua essência é identificar problemas locais e propor soluções, não se restringindo a um espaço ou contexto específico (Suess, 2019).

Notamos que a apresentação das propostas se deu por meio de três perspectivas: do cidadão, da comunidade e dos gestores. Além disso, os estudantes trouxeram, de maneira crítica e propositiva, contextos variados de responsabilização para a resolução dos problemas e mostraram que a coletividade e a gestão pública devem considerar e se responsabilizar pela melhoria da comunidade.

A Educação Geográfica proposta com a execução dessas atividades pedagógicas fez uma interligação do lugar com as demandas globais (Callai, 2017), pois os temas e os problemas locais abordados nas diferentes temáticas, materializadas em pôster científico, caracterizaram o movimento local-global ao relacionarem várias espacialidades e estabelecerem práticas educativas inovadoras, as quais conduziram os estudantes a investigarem os problemas do seu lugar de vivência de modo criterioso, atento e analítico.

Os estudos de caso e as investigações científicas analisadas foram alicerces usados para a elaboração das propostas e conduziram a construção de conhecimentos e, por conseguinte, desenvolveram perspectivas críticas pela compreensão que nem todos possuem os mesmos direitos de vivenciar a cidade, seus espaços, seus lugares. Nesse sentido, compreendemos que “reafirmar o direito à cidade é uma maneira de contraposição à organização dominante da sociedade atual, que quer se autodenominar “globalizada”, ressaltando uma tendência de homogeneização de seus espaços” (Cavalcanti, 2008, p.83).

A análise nos leva a afirmar que os estudantes realizaram estudos de caso por meio da perspectiva de metodologias ativas de aprendizagens, ou seja, promoveram o exercício de cooperação, efetivando trocas e compartilhamentos. A realização do PNP!, atrelada ao aspecto da pesquisa e do estudo de caso, possibilitou o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de continuar a

aprender em um processo construtivo e simultâneo de problematização e questionamento da realidade vivida por eles (Rigamonte, 2019). Além disso, entendemos que as propostas e o envolvimento dos estudantes consideraram que a produção de seus espaços deve ser realizada com a participação de todos sujeitos para a construção de uma cidade com gestão democrática.

De tal modo, consideramos que os problemas geográficos locais identificados pelos estudantes - transporte público, educação, saúde pública, problemas sociais, infraestrutura urbana, segurança pública, meio ambiente e cultura - possuem ligações diretas com o lugar vivido, mas também fazem parte das reflexões que são globais e que são capazes de nos propiciar o pensar localmente em nossos problemas, a fim de propor ações globais que permitam alcançar os direitos cidadãos universais (Souto; Claudino, 2019). A aprendizagem geográfica ativa foi sensibilizada, pois os temas abordados perpassaram olhares geográficos ao estimularem os estudantes na construção das aprendizagens de maneira ativa ao invés de recebê-las de forma passiva do professor (Barbosa; Moura, 2013).

A Educação, em geral, e a Geografia, em particular, foram ressignificadas e contextualizadas por meio do engajamento dos estudantes e das metodologias ativas ao mobilizarem novas aprendizagens na perspectiva da cidadania e ao apresentarem indicativos de que estas práticas pedagógicas tentam/tentaram superar um ensino tradicional (Cavalcanti, 2013).

Além disso, nota-se que as dificuldades sociais, identificadas em seu lugar, têm ligação direta com o espaço global, pois “[...] pensar o lugar como espaço que está intimamente relacionado com o global é compreender a existência de uma tensão dialética entre aquilo que se entende por mundo e como o próprio se mostra nos diversos lugares do globo” (Lastória; Mello, 2008, p. 31).

## 4.2 Contribuição e avaliação dos estudantes sobre a execução do Projeto Nós Propomos! em Taguatinga - DF

A avaliação dos estudantes sobre a execução do Projeto Nós Propomos! em Taguatinga - DF foi efetuada por meio de questionário, aplicado pelo professor via *Google forms*, em 2017 na Escola C. Esse obteve a participação de 100 estudantes e apresentou questões relacionadas à série dos estudantes, à realização de atividades similares ao do PNP!, à contribuição das atividades para a trajetória escolar e para sua comunidade e, por fim, às dificuldades e aos desafios para elaboração do projeto. Justificamos, mais uma vez, que foi necessário a utilização desse questionário devido ao contexto global da pandemia da COVID 19, já que não houve tempo hábil para aplicação de um questionário próprio do pesquisador, constituindo-se esse o único questionário avaliativo aplicado.

Consideramos relevante apresentar as atividades que foram implementadas no contexto das aulas de Geografia e do PNP!, no ano de 2017, na unidade escolar em que foi aplicado esse questionário. Entre tais atividades destacamos: apresentação do PNP! para os estudantes; reconhecimento de problemas da comunidade com apresentação de material escrito e fotografias; organização e participação no colóquio com representantes do poder público; saída de campo para a Câmara Federal; participação no programa de TV com a temática: juventude na política; organização e participação no colóquio com lideranças da comunidade e movimentos sociais; saída de campo ao Supremo Tribunal de Justiça; usos de plataformas digitais para diálogos; orientações acadêmicas pelo professor; elaboração e entregas dos pôsteres científicos; e, por fim, apresentação final dos trabalhos para a comunidade escolar.

É relevante elucidar a diversidade de práticas que foram executadas para a elaboração das propostas dos estudantes por meio dos pôsteres científicos, como apresentado anteriormente, e contextualizar a apresentação das informações empíricas dessa

seção, que faz parte do processo de avaliação dos estudantes ao fim das atividades executadas no referido ano.

**Figura 4** - Série que os estudantes cursavam, em 2017



**Fonte:** Questionário aplicado aos estudantes do Projeto Nós Propomos!, em 2017.

**Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Observa-se, na figura 4, que quase a totalidade dos estudantes que responderam o formulário fazem parte da segunda série do Ensino Médio (99 estudantes) e apenas 1 (um) estudante da primeira série do Ensino Médio, os quais têm entre 16 e 17 anos.

**Figura 5** - Respostas dos estudantes sobre a realização de trabalhos igual ou similar ao Projeto Nós Propomos!



**Fonte:** Questionário aplicado aos estudantes do Projeto Nós Propomos! em 2017.

**Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Ao serem indagados se tinham realizado trabalhos com perspectivas iguais ou similares à proposta do PNP! em na trajetória escolar, surgiram inquietações, mas também a valorização das atividades que foram executadas.

Em relação às inquietações, percebe-se que, por mais que existam propostas de aprendizagens ativas e implementação de projetos nas propostas curriculares contemporâneas, esses não fizeram parte da cultura escolar dos estudantes pesquisados.

Nesse sentido, a ausência de propostas que induzem a prática do engajamento estudantil, da autonomia e da iniciativa caracteriza uma concepção tradicional de ensino, que é fragmentado, sem aplicação real e prática, repetitivo e pautado pela memorização e descrição (Lacoste, 1988).

Ainda é forte a realização de um Ensino de Geografia restrito às paredes da sala de aula e às páginas dos livros didáticos, um ensino que ainda é presente em muitos lugares do mundo e do Brasil e que tem estado a serviço dos interesses das classes hegemônicas (Souto; Claudino, 2019). Portanto, é relevante entender que tais práticas permanecem por interesses diversos, como a organização da escola, problemas na formação docente, concepções teórico-metodológicos dos professores defasadas e condições de trabalho precárias.

Atrelado a essa questão, Cavalcanti (2013) evidencia que o Ensino Tradicional ainda persiste e não desenvolve capacidade crítica para entendimento e superação dos problemas da sociedade, uma vez que sempre apresenta o estudante como um ente passivo, que é subjugado aos mecanismos de alienação, de verbalismo, de informações soltas por meio do que chamamos de ensino memorístico e sem vinculação com a realidade discente. Assim, consideramos que, diante de um mundo que se transforma constantemente, é urgente a construção de conhecimentos vinculados à prática social e real desses estudantes.

Por outro lado, acreditamos que a escola é a instituição que possibilita a transformação. Para tanto, apoiamos atividades que conduzam à valorização de projetos pedagógicos que permitem o

desenvolvimento do engajamento estudantil mediado pelos professores. Com isso, a escola tem a possibilidade de contribuir para emancipar e formar os sujeitos autônomos, conscientes, críticos e participativos (Cavalcanti, 2013), como preconiza o PNP!.

Os estudantes foram indagados acerca das contribuições do PNP! em suas trajetórias escolares e em estudos posteriores. Abaixo apresentamos as respostas de 20 deles, selecionadas em razão de apresentarem argumentos mais bem construídos. Para manter seu anonimato os identificamos por meio da letra E - Estudante - seguido de um número relacionado à quantidade dos partícipes.

**Quadro 12** - Respostas dos estudantes sobre a contribuição do Projeto na trajetória escolar ou até mesmo na Educação Superior

<b>Você acredita que a elaboração do trabalho do Projeto Nós Propomos! te ajudará em alguma situação em sua trajetória escolar ou até mesmo no Ensino Superior? Qual seria a contribuição?</b>	
<b>Estudante</b>	<b>Resposta</b>
<b>E1</b>	Contribuí e irá contribuir, pois na formação acadêmica (ensino superior) vou precisar elaborar trabalhos assim.
<b>E2</b>	Claro, aprender a se organizar a viver em sociedade e aprender mais sobre onde vivemos.
<b>E3</b>	Ajudará sim como já ajudou. Vai contribuir na nossa humanidade, a vermos o mundo com outros olhos.
<b>E4</b>	Sim, porque o meu trabalho foi sobre "O transporte público da samambaia " que é um meio de locomoção que é necessário todos os dias, e com as melhorias ficaria mais agradável.
<b>E5</b>	No meu ver a interação com pessoas que não conhecemos e que de alguma maneira nos deu aprendizado.
<b>E6</b>	Sim, contribui como experiência para os próximos anos ao longo da nossa trajetória escolar.
<b>E7</b>	Sim, ele mostra tipo a violência ou algo do tipo e explica como se prevenir formas de combater e como melhorar.
<b>E8</b>	Sim. Desperta o senso crítico do aluno, além de envolvê-lo com os problemas sociais.
<b>E9</b>	Provavelmente. Será positivo ter meu nome em um projeto em prol da cidade.
<b>E10</b>	Sim, este trabalho foi em grande parte de aprendizado; futuramente trabalhos similares serão propostos a nós.
<b>E11</b>	Foi uma experiência diferente para todos que realizaram o projeto e cada um pôde tirar um ensinamento pessoal disso.

	Acho sim que me ajudará no futuro, pois futuramente poderemos fazer algo parecido em prol da cidade ou da comunidade.
E12	Sim, provavelmente no ensino superior, já que foi um trabalho muito elaborado e já prepara a gente para o nível de trabalho de uma faculdade.
E13	Sim, ajuda a entender mais dos problemas abrangidos pelo grupo e procurar tentar resolver.
E14	Sim, a contribuição de ser mais solidária, ajudar em trabalhos voluntários etc. Essa contribuição será de extrema importância, pois com esse trabalho você colocará as suas opiniões e ajudará outras pessoas a expressá-las.
E15	Na minha opinião pode ajudar sim... nós podemos melhorar nossas opiniões sobre os trabalhos apresentados e as pesquisas de diferentes locais da nossa cidade e sem contar que presenciamos muitos fatos bem de perto no caso a nossa realidade.
E16	Terei mais conhecimento sobre os problemas sociais e terei uma base para sugerir soluções.
E17	Sim. Pois com esse trabalho nós tivemos que sair para conhecer locais que precisavam de atenção, aprendemos a trabalhar mais em equipe, como ocorre a tripartição de poderes, como fazer uma entrevista com as pessoas, entre outros. Houve várias formas de possuir conhecimento através do trabalho.
E18	Com a realização deste projeto, posso concluir que foi de suma importância para meu aprendizado, tive muitas dificuldades ao elaborar, mas de certa forma esse trabalho foi fundamental para estimular meus conhecimentos e contribuiu muito para a minha formação acadêmica e posso dizer também que ele me ajudará bastante nos próximos trabalhos que irei fazer.
E19	Sim, pois depois desse trabalho comecei a pensar diferente, me ajudou em partes na formação do caráter.
E20	Sim, nos ajudará a ser seres mais pensantes, a tomar uma iniciativa, pois ao mesmo tempo que nós apontamos um problema, podemos propor uma solução e até mesmo tentar executar a própria proposta.

**Fonte:** Questionário aplicado aos estudantes do Projeto Nós Propomos!, em 2017, implementado na Escola C (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

O quadro 12 expressa um resumo das opiniões dos alunos sobre o projeto. Nesse sentido e a partir dos relatos, consideramos

que o PNP! contribui/contribuiu para a ressignificação da Educação, em geral, e do Ensino de Geografia, em particular, pois possibilita/possibilitou “[...] o desenvolvimento de novas competências, a descoberta (ou redescoberta) do meio local, um renovado olhar sobre a disciplina de e, por fim, afirma-se a convicção de que o projeto promoveu o desenvolvimento de uma cidadania ativa” (Claudino, 2014, p. 8). Verifica-se, portanto, que os estudantes avaliaram positivamente as contribuições do PNP! em sua trajetória escolar e o consideraram útil para adentrarem ao Ensino Superior.

Percebemos que a realização do PNP! foi importante na construção das aprendizagens porque considerou os estudantes como sujeitos do próprio conhecimento. Nesse sentido, as decisões, o pesquisar, o dialogar com a população e o propor soluções foram atividades que marcaram a ação protagonista no processo de construção do conhecimento, como revelam as seguintes afirmações: “[...] ele foi de suma importância para meu aprendizado, tive muitas dificuldades ao elaborar, mais de certa forma esse trabalho foi fundamental para estimular meus conhecimentos e contribuiu muito para a minha formação acadêmica” (E18, 2017, s.p) e “nos ajudará a ser seres mais pensantes, a tomar uma iniciativa, pois ao mesmo tempo que nós apontamos um problema, podemos propor uma solução e até mesmo tentar executar a própria proposta” (E20, 2017, s.p), as quais mostram que os estudantes consideraram que o PNP! fez a diferença por impelir um ensino dinâmico e inovador para ações e reflexões sobre a realidade local de cada um.

Para um dos estudantes, identificado como E16, as atividades propostas conduziram ao conhecimento dos problemas sociais e formaram uma base para sugerir soluções. Compreendemos, então, que o PNP! movimentou o espaço escolar ao trazer para dentro da escola a própria comunidade e o poder local e que “[...] futuramente trabalhos similares serão propostos a nós” (E10, 2017, s.p), como bem destacou o estudante E10.

Observamos, ainda, nas respostas dos estudantes, a promoção da autonomia, do trabalho em equipe e da tomada das decisões nas reflexões sobre a contribuição do PNP!, além do reconhecimento dos lugares que necessitam de mais atenção por parte do poder público, bem como de consciência e de cuidado por parte dos moradores. Em resumo, isso expressa a formação do senso de comunidade. Dizeres como: “nós tivemos que sair para conhecer locais que precisavam de atenção, aprendemos a trabalhar mais em equipe” (E17, 2017, s.p), “[...] futuramente poderemos fazer algo parecido em prol da cidade ou da comunidade” (E11, 2017, s.p), “[...] pesquisas de diferentes locais da nossa cidade e sem contar que presenciamos muitos fatos bem de perto no caso a nossa realidade” (E15, 2017, s.p) e “[...] depois desse trabalho comecei a pensar diferente, me ajudou em partes na formação do caráter” (E19, 2017, s.p) evidenciam que os estudantes puderam dialogar com a comunidade sobre os variados temas e elaborar propostas viáveis para a resolução dos problemas da própria comunidade local.

Com base nas declarações sistematizadas no quadro 12, inferimos que o PNP! conduziu um processo de construção de aprendizagens de maneira significativa e, por isso, ressignificou a importância da Geografia na vida cotidiana e coletiva dos estudantes. Observamos que tais atividades foram capazes de provocar um olhar mais focado para os problemas cotidianos e sociais que constituem o espaço geográfico, bem como o desenvolvimento de perspectivas solidárias de atuação perante os problemas identificados. Tais questões podem ser observadas nos seguintes fragmentos: “Desperta o senso crítico do aluno, além de envolvê-lo com os problemas sociais” (E8, 2017, s.p), “No meu ver a interação com pessoas que não conhecemos e que de alguma maneira nos deu aprendizado” (E5, 2017, s.p) e “[...] a contribuição de ser mais solidária, ajudar em trabalhos voluntários etc” (E14, 2017, s.p).

O Quadro 13 apresenta a principal contribuição do projeto para a comunidade escolar na concepção dos estudantes. As respostas evidenciam o potencial do PNP! no processo de ensino e aprendizagem ao contribuir em diversos aspectos cognitivos,

afetivos, físicos, éticos e estéticos que interferem diretamente no exercício da cidade ativa (Suess, 2019).

**Quadro 13** - Respostas dos estudantes sobre a principal contribuição do Projeto para a comunidade escolar

<b>Qual foi a principal contribuição do projeto para você e para a comunidade escolar?</b>	
<b>Estudante</b>	<b>Resposta</b>
E1	Esse projeto me trouxe bastante conhecimento, me fez olhar as pequenas coisas que possuímos ao nosso redor e valorizar mais cada coisinha, cada espaço, acho que de uma certa forma irá ajudar bastante as pessoas que frequentam os locais públicos.
E2	A contribuição para mim foi ter adquirido conhecimento quanto à realização de trabalho desse tipo.
E3	Contribuiu com o conhecimento.
E4	Sair da comodidade e buscar soluções. Debater ideias, conhecer melhor o lugar que moramos e as formas de intervenção existentes no nosso governo.
E5	Nos conscientizar de que devemos fazer propostas sobre os problemas da nossa cidade e dar a nossa opinião.
E6	Conhecemos mais nossa cidade em geral, e tivemos que pensar em soluções para problemas que vemos diariamente.
E7	Que podemos ter a oportunidade de ter voz.
E8	Ajudou a ver os problemas da região e procurar soluções.
E9	A conscientização para os problemas das cidades e procurar soluções.
E10	Um trabalho muito gostoso de se fazer, sério! Abriu muito meus olhos para os problemas urbanos.
E11	Desenvolver propostas de melhoria e levantar questões importantes, além de chamar atenção para diversos problemas que são relacionados a Geografia.
E12	O projeto me induziu 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.
E13	Poder propor melhorias para a instituição.
E14	São ideias boas para melhorar a cidade; então acho que contribuiu com as pessoas e com o nosso aprendizado também.

E15	Mostrar alguns defeitos e apresentar soluções para as devidas correções e melhorias e até dizer de onde viria a verba necessária para tal feito.
E16	Acho que ajudamos algumas pessoas ali, demos uma ajuda à população e, para nós que somos estudantes, a maior contribuição foi termos ajudado pessoas com necessidades. E podemos servir de exemplo.
E17	Aprender! Apreendi coisas que não sabia, descobri muitas coisas sobre Taguatinga; foi ótimo!
E18	Que todos nós devemos olhar para o próximo e ser mais solidário com eles independentemente de qualquer coisa; a contribuição para a comunidade é ser exemplo de solidariedade, pois assim todos ajudaram as pessoas necessitadas.
E19	Nós fomos estimulados a participar de formas diferentes na nossa sociedade.
E20	Esperamos que nossas sugestões sejam atendidas, assim a comunidade será beneficiada.

**Fonte:** Questionário aplicado aos estudantes do Projeto Nós Propomos!, em 2017, implementado na Escola C (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

A análise dessas respostas/afirmações nos permite afirmar que a principal contribuição do PNP! refere-se à leitura do lugar de vivência, seus problemas e potencialidades, na compreensão efetiva do espaço geográfico. Nessa perspectiva, palavras como comunidade, população, sociedade, solidariedade, região, cidade, locais públicos, espaço, Geografia, problemas urbanos e lugar constituem-se possibilidades de problematização para construção dos conhecimentos geográficos.

A contribuição para a cidadania ativa e territorial é clara, pois a realização do projeto permitiu a identificação do espaço habitado em um contexto de construção da vida coletiva. Notamos que houve valorização do lugar para se pensar a cidade em suas diversas contradições, onde é possível pensar em intervenções também. Desse modo, os estudantes iniciaram o processo de compreensão da cidade e do lugar em que vivem, pois identificaram os problemas do espaço vivido e desenvolveram o sentimento de pertencimento ao participarem do PNP! (Carvalho Filho, 2020), o que confere sentido à

dimensão da cidadania ativa. Além disso, houve a promoção de um Ensino de Geografia significativo, como relataram alguns dos estudantes:

Esse projeto me trouxe bastante conhecimento, me fez olhar as pequenas coisas que possuímos ao nosso redor e valorizar mais, cada coisinha, cada espaço, acho que de uma certa forma irá ajudar bastante as pessoas que frequentam os locais públicos (E1, 2017). O projeto me induziu a ser um ser pensante, fazer avaliações, pesquisar, ou seja, buscar maiores informações e refletir sobre. Para a comunidade escolar, pode-se dizer que o maior conhecimento da área em que habitam e ver que alguns dos problemas puderam ser solucionados” (E12, 2017, s.p). Conhecemos mais a Geografia da nossa cidade em geral e tivemos que pensar em soluções para problemas que vemos diariamente (E6, 2017, s.p).

Os processos de construção e consolidação do sentido de cidadania foram contemplados, uma vez que as investigações e intervenções realizadas não estiveram isoladas, mas se deram na perspectiva das transformações espaciais, bem como da vida comunitária e coletiva.

A despeito dessa unanimidade acerca do projeto, existiram críticas, notadamente no que se refere aos pontos que precisariam ser melhorados, como pode ser verificado na sistematização dessas respostas no quadro 14 que segue abaixo.

**Quadro 14** - Respostas dos estudantes sobre questões que poderiam avançar na execução do Projeto

<b>O que poderia ter sido melhor na realização do Projeto Nós Propomos!?</b>	
<b>Estudante</b>	<b>Resposta</b>
<b>E1</b>	Quanto à organização e disponibilidade do professor, não tenho do que reclamar e ressaltar uma melhora, pois ele foi atencioso, organizado e competente. Em relação ao meu grupo, faltou a participação e colaboração de todos. Poderíamos ter aproveitado mais e explorado da melhor forma possível esse trabalho e o conhecimento que ele pôde proporcionar, mas houve desinteresse deles. Portanto, não foi ao todo de bom proveito para algumas pessoas.
<b>E2</b>	Nada, estou satisfeito.

E3	Deveria ter sido um trabalho do primeiro semestre, não do último bimestre, onde todo mundo já está esgotado.
E4	É um trabalho diferente e muito interessante, mas deveria ter sido proposto para pessoas com real interesse.
E5	Poderia ter tido mais passeios.
E6	Um tempo maior porque sinceramente eu gostei deste projeto; contudo gostaria de ter entrevistado mais pessoas, saber o ponto de vista de cada um e o que cada pessoa passa em relação a saúde pública - meu tema.
E7	A aplicação das propostas pelo governo.
E8	Não sei, pois eu fiquei satisfeita com tudo!
E9	Mais professores poderiam ter participado para ajudarem a gente; afinal, é um projeto grande e lindo.
E10	Gostei de tudo! Tudo foi muito bom.
E11	Mais soluções dos problemas encontrados por parte dos estudantes.
E12	Elaboração da parte dos alunos, leitura, mais pesquisas, para um trabalho melhor.
E13	O trabalho muito rico e amplo em conteúdo. Foi tudo muito bem elaborado; então, acho que não tem o que melhorar.
E14	Organização dos grupos.
E15	Ter um período maior para o projeto.
E16	Ter alcance de influenciadores do governo para conseguirmos melhorias no que foi proposto
E17	O interesse de alguns alunos.
E18	Acho que demos o nosso melhor e, portanto, não poderia melhorar.
E19	Poderia ter tido mais debates.
E20	Eu diria que mais comprometimento dos estudantes e de outros professores.

**Fonte:** Questionário aplicado aos estudantes do Projeto Nós Propomos!, em 2017, implementado na Escola C (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

O quadro 14 evidencia problematizações, elogios, problemas e questões que poderiam avançar na execução do Projeto, segundo as concepções dos estudantes. Algumas respostas/afirmações mostram a dificuldades na realização de trabalhos em grupo. No entanto, compreendemos que os conflitos são elementos importantes na constituição das perspectivas de solidariedade, respeito às diferenças, diálogo e cidadania. Determinados

estudantes destacaram a falta de compromisso de alguns integrantes, o que gerou conflitos nas relações interpessoais. Isso pode ser observado nas posições de E4, E17 e E20. Um dos estudantes é enfático nessa questão:

Quanto à organização e disponibilidade do professor, não tenho do que reclamar e ressaltar uma melhora, pois ele foi atencioso, organizado e competente. Em relação ao meu grupo, faltou a participação e colaboração de todos. Poderíamos ter aproveitado mais e explorado da melhor forma possível esse trabalho e o conhecimento que ele pôde proporcionar, mas houve desinteresse deles. Portanto, não foi ao todo de bom proveito para algumas pessoas (E1, 2017, s.p).

A dificuldade de alguns sujeitos da escola se manifesta em relação à aceitação e à participação em propostas de ensino diferenciadas e ativas que buscam desenvolver a perspectiva do engajamento dos estudantes e da interdisciplinaridade, entendida como a relação entre os diversos componentes curriculares para a construção integrada dos conhecimentos. Acreditamos que existe, vinculado aos processos de formação na perspectiva tradicional, a resistência ao novo, do se lançar às práticas que promovam movimento no âmbito escolar, pois temos o entendimento de que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro, já que um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas (Gadotti, 1994).

Por outro lado, as rupturas não se concretizam de uma hora para outra, mas por meio de um procedimento pedagógico que exige resignificação dos processos de formação para a docência; por isso, acreditamos ser possível essa resignificação pela perspectiva de uma formação docente crítica e reflexiva, como aponta Alarcão (1996). Essa resistência pode enfraquecer as questões pedagógicas e dificultar a realização de parcerias no interior das unidades escolares para o desenvolvimento de práticas iguais ou similares ao PNP!. Essa discussão fica evidenciada quando os estudantes se referem ao envolvimento de mais professores na proposta: “eu diria que mais comprometimento dos

estudantes e de outros professores” (E20, 2017, s.p) e “mais professores poderiam ter participado para ajudarem a gente; afinal, é um projeto grande e lindo” (E9, 2017, s.p).

É necessário, também, apresentar e analisar as críticas construtivas dos estudantes no que se relaciona ao quando e tempo de realização do Projeto. Essas considerações são processos de avaliação coletiva, para que os projetos pedagógicos possam ressignificar e contribuir na construção das aprendizagens em Geografia e, conseqüentemente, no desenvolvimento da cidadania ativa e territorial. Assim, destacaram: “deveria ter sido um trabalho do primeiro semestre, não do último bimestre, onde todo mundo já está esgotado” (E3, 2017, s.p), “ter um período maior para o projeto” (E15, 2017, s.p) e “um tempo maior porque sinceramente eu gostei deste projeto, contudo gostaria de ter entrevistado mais pessoas [...]” (E6, 2017, s.p). Compreendemos que boa parte dos estudantes gostaram da metodologia ativa proposta pelo PNP na construção de reflexões e em busca de soluções para os problemas da comunidade.

Em resumo, consideramos que o PNP! criou espaços de reflexões sobre práticas pedagógicas no âmbito escolar que possibilitaram aos jovens envolver-se em atividades que exigiram iniciativa, autonomia, liberdade, compromisso, participação ativa e construtiva na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (Gomes, 2000). A avaliação dos estudantes mostrou que é necessário investir em ações pedagógicas que induzam a participação estudantil, a abordagem de assuntos relativos ao lugar, ao seu espaço vivido e, ao mesmo tempo, ajustes na execução do projeto.

### 4.3 Concurso de Textos: “A participação do Jovem cidadão em busca de soluções para os problemas da sua comunidade”<sup>20</sup>

O concurso de textos, promovido pelo P2, foi realizado no dia 12 de junho de 2019, em uma unidade escolar de Taguatinga, com estudantes da 1ª série do Ensino Médio (Escola B). A temática escolhida foi “A participação do Jovem cidadão em busca de soluções para os problemas da sua comunidade”. Para a realização da atividade, houve a apresentação de três textos motivadores<sup>21</sup>, para que os estudantes pudessem compreender e problematizar, por meio de suas experiências no/do projeto, a relação direta com a temática proposta.

O texto I, retirado do livro Educação para a cidadania e em direitos, escrito pela professora Maria Vitória Benevides (Benevides, 1998), apresenta uma reflexão sobre cidadania e conceitua o termo cidadãos ativos ao destacar que são os criadores de novos direitos para o fortalecimento e consolidação de novos sujeitos políticos. O texto II, uma charge, faz uma relação com a temática ao considerar o tema educação como um meio à produção de cidadania. O texto III, de autoria da professora Vânia Vlach, destaca o papel do Ensino de Geografia na compreensão dos problemas do mundo atual e estabelece uma relação crítica entre indivíduo-sociedade-natureza ao refletir sobre as contradições e os problemas da sociedade (Vlach, 2007). A partir desses textos, que tinham caráter unicamente motivador (anexo), os estudantes foram

---

<sup>20</sup> Esta seção foi ressignificada e publicada na Revista Signos Geográficos com adaptações necessárias ao contexto do periódico.

<sup>21</sup> Texto I - BENEVIDES, Maria Vitória. **Educação para a cidadania e em direitos humanos**. Anais EMDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, SP, 1998. Texto II - Só a Educação Produz cidadania. Link: [https://encryptedtbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR\\_TbcUI2Ct1MLFxtMZ-QAr3kwaW7Wm8JA0UEv5vNbt9VspkcXF](https://encryptedtbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR_TbcUI2Ct1MLFxtMZ-QAr3kwaW7Wm8JA0UEv5vNbt9VspkcXF). Texto III: VLACH, Vânia. Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, v. 11, 2007.

motivados a escreverem textos, do tipo dissertativo-argumentativo, que estivessem ligados ao tema proposto.

Para compor as análises e as reflexões desta sessão, foram acatados os critérios de seleção da Unidade Escolar onde o concurso foi feito. Nesse sentido, cada texto foi avaliado por duas professoras de Língua Portuguesa e por um professor de Geografia, que estabeleceram critérios de pontuação para cada texto. Assim, os 7 textos que compõem o rol de análises correspondem às redações selecionadas pela unidade escolar, como aquelas que tiveram as melhores médias (notas). A partir disso, realizamos a leitura desse material e o sistematizamos nos quadros que se seguem.

Inicialmente, é importante mencionar que a participação do concurso de redação foi voluntária e, como resultado, nem todos os alunos participaram. Para uma melhor perspectiva dessa situação, registra-se que 123 estudantes submeteram textos ao concurso, conforme quadro 15, e que houve uma premiação<sup>22</sup> para os sete melhores, cujas redações serão aqui analisadas.

Os critérios usados para pontuação dos textos foram os seguintes:

- Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
- Compreender a proposta de redação e desenvolver o tema dentro dos limites estruturais de um texto dissertativo-argumentativo;
- Organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários tanto à coesão, quanto à coerência textuais;
- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado.

Além desses critérios para avaliação dos textos, outras orientações foram expostas:

---

<sup>22</sup> A premiação foi possível com auxílio financeiro/pedagógico do Sindicato dos Professores do Distrito Federal - Sinpro/DF.

- É obrigatório transcrever o texto do rascunho para o campo definitivo;
- A redação deve ser transcrita à caneta;
- A redação deve ter, no mínimo, 20 (vinte) linhas e, no máximo, 30 (trinta) linhas;
- Não pule linhas, não use letras de tamanho anormal e compense trechos rasurados com mais textos;
- Será registrada nora zero antes da correção se a redação definitiva:
  - a) Tiver menos de 20 (vinte) linhas;
  - b) Tiver mais de 30 (trinta) linhas;
  - c) For escrita a lápis;
  - d) For apresentada em letra ilegível.

Isso posto, destacamos que não fizemos parte do processo de seleção dos textos que foram vencedores do concurso.

**Quadro 15** - Quantidade de estudantes que participaram do concurso de textos

Série	Número de estudantes
1ª série - G	19
1ª série - H	21
1ª série - I	24
1ª série - J	20
1ª série - K	20
1ª série - L	19
<b>Total</b>	<b>123</b>

**Fonte:** Lista de assinatura dos estudantes. **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Após essa explicação em relação a organização do concurso de textos, passemos à análise dos sete textos vencedores. Os texto serão apresentados na íntegra, nos quadros que se seguem, e se baseam nas propostas de resolução dos problemas locais e sobre a cidadania.

**Quadro 16** - Texto 1: 1º Concurso de Textos Nós Propomos!

Todas os locais possuem algum tipo de defeito e, para resolvê-los, é necessário fazer uma análise crítica sobre os problemas e, assim, pensar em alternativas para solucioná-los. O governo geralmente é responsável por isso; porém, o jovem cidadão pode auxiliar na conclusão.

Uma maneira do jovem ajudar é realizando campanhas e manifestações com a intenção de acabar com algum problema existente em sua comunidade. Ao fazer isso, há a possibilidade da população se sensibilizar e se juntar em prol da resolução.

Outra forma é utilizar o projeto “sonhar é preciso”, o qual tem o objetivo de fazer o aluno identificar os defeitos do lugar onde vive, entender como e porque ocorrem, e pensar em propostas para melhorar. Estas propostas podem ser ouvidas e realizadas pelo governo ou órgão responsável pela região.

Diante disso, percebe-se que o jovem cidadão e a população em geral têm a participação importante na conclusão do problema. Eles podem e devem se preocupar em melhorar o ambiente no qual vivem, tanto para seu benefício próprio, quanto para o das futuras gerações.

**Fonte:** Redação vinculada ao Projeto Nós Propomos!, em 2019, da Escola B (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Nesse texto o estudante mostra seu posicionamento crítico relacionado à responsabilidade do governo na resolução de problemas, mas também imputa responsabilidade ao jovem cidadão, que seria acionado por meio da realização de campanhas, orientadas à sensibilização.

Nota-se que o jovem/autor sugere a implementação de um projeto intitulado “sonhar é preciso” com objetivo de identificar problemas nas especialidades vividas, entender onde surgem e propor sua resolução. Constata-se que a proposta do projeto se alinha aos objetivos do Projeto Nós Propomos!, pois contempla duas de suas importantes fases: a identificação de problemas locais e a subsequente elaboração de propostas.

Necessário destacar que o jovem/autor demanda participação da população e na comunidade por meio de suas proposições para solução dos problemas. Alerta, ainda, que a população deve se preocupar com o ambiente em que vive para usufruto das futuras gerações. Percebe-se que o texto do jovem denota um pensamento crítico sobre a sua própria comunidade e sua especialidade. Nesse

sentido, se liga à cidadania ativa, pois leva à identificação e mudança do espaço habitado com o foco central na participação social, na atividade prática e colaborativa junto à sociedade (Lourenço Filho; Mendonça, 2014; Claudino, 2014).

A reflexão aqui gerada aponta para um estudante que compreendeu a sua própria atuação na comunidade; denota uma noção de cidadania, que se orienta pela preocupação relativa à melhoria das condições atuais do seu lugar e território, bem como para o cotidiano das futuras gerações e da vida coletiva. Consideramos que o texto tem evidências claras de pertencimento e participação estudantil, pois indica a função dos sujeitos nas tomadas de decisão e ação sobre o território local.

Assim, para Silva (2018, p. 5-6),

O protagonismo estudantil nas lutas sociais ocorridas nos últimos anos revela, por um lado, que o jovem deseja discutir, ser ouvido, participar de decisões de modo a construir um país com menos desigualdades e opressão; ele demonstra possuir conhecimentos e interesse sobre economia, cultura, educação e política, e, por isso, questiona medidas que implicam na intensificação de problemas que essas áreas já apresentam.

Além disso, considera-se que esse engajamento provoca reflexões de questões elementares ao processo de ensinar e de aprender no âmbito da Educação Básica, quais sejam: o perfil político do jovem estudante na atualidade; a busca por participação nos processos decisórios da sua comunidade; a vontade de mudar seu lugar, a sua capacidade de leitura crítica da realidade social e autonomia (Silva, 2018).

**Quadro 17 - Texto 2: 1º Concurso de Textos Nós Propomos!**

A cidadania é um conjunto de direitos e deveres exercidos por um indivíduo que vive em sociedade. Os jovens do mundo atual estão, cada vez mais, preocupados em cumprir seus deveres e garantir seus direitos, usando a internet como principal veículo de comunicação e fiscalização buscando ajudar sua comunidade.

No que diz respeito à mudança, um grupo de jovens de Manaus-AM mostra, por meio de seu projeto, como limpar as ruas e o bairro, e despoluir o rio local, gerando renda para os participantes que têm dificuldade em entrar no

mercado de trabalho, e conscientizando a população sobre o respeito com o meio ambiente. Por esse fato, vemos o apoio dessa juventude com a comunidade.

O projeto “Nós Propomos” é reconhecido e executado de forma internacional. Mostra e incentiva o estudante a questionar e procurar soluções para sua região, fazendo uso da internet e com propostas e sugestões. Dessa forma, essa participação se mostra concreta e muito efetiva.

Em virtude do que foi dito, é por meio dessa geração, conectada e questionadora, que boas ações são realizadas e a participação de tais jovens se mostra presente, construindo um lugar melhor e consciente.

**Fonte:** Redação vinculada ao Projeto Nós Propomos!, em 2019, da Escola B (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Esta redação traz o conceito de cidadania que extrapola a dimensão de direitos e deveres e orienta-se a uma perspectiva mais ampla. Nesse sentido, o autor destaca a atuação de jovens num projeto que contribui com a resolução de problemas da comunidade e, a partir disso, ainda é capaz de gerar renda. Em seguida, destaca características do Projeto Nós Propomos!, o que evidencia compreensão de sua funcionalidade e objetivos, e sugere propostas para resolver questões do lugar. A construção textual do estudante evidencia a reflexão e preocupação com a construção de um espaço com melhores condições para se viver. Há um sentimento de preocupação em cumprir e garantir direitos, um sentimento de pertença a um lugar.

**Quadro 18 - Texto 3: 1º Concurso de Textos Nós Propomos!**

A busca por soluções nunca foi uma tarefa fácil. Analisar os problemas com base em diversas perspectivas, opiniões e possibilidades é importante e preocupante. Com todo o conhecimento já pensado e adquirido, tais problemas são mais simples se vistos com olhares novos, recentes e objetivos.

Contudo, problemas surgem em todo lugar, como diria o geógrafo Thomas Sawell “parece que estamos caminhando em direção a uma sociedade que ninguém é mais responsável pelo que faz, no presente ou passado”. Novas soluções são necessárias para problemas antigos, todos sofrem as consequências e, com esse “efeito bola de neve” de problemas, sobra para novas gerações solucionarem tais feitos. Com novos olhares, percebe-se que, em pequenos atos, como cuidando da utilização da água ou a intenção de

promover algo em conjunto, pode-se fazer a diferença em um futuro próximo que esperam que exista.

Com isso, representantes da Adasa mostram que problemas, como drenagem urbana, não se resolvem apenas com a instalação de um sistema de drenagem, mas existe um conjunto de sistemas que levam a um pleno funcionamento.

Dado o exposto, os jovens têm conhecimento e precisam mostrar suas propostas e soluções para uma melhora há muito tempo buscada. Com o financiamento e análise do governo, isso poderá ser feito em conjunto e com o auxílio escolar, como projetos como o “Nós Propomos”, que impulsionaram essas ideias e, então, a comunidade será mais responsável por aquilo que faz.

**Fonte:** Redação vinculada ao Projeto Nós Propomos!, em 2019, da Escola B (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Nesta redação, o estudante demonstra que as soluções e os problemas devem ser pensados em variadas perspectivas, opiniões e possibilidades. Para ele, o conhecimento adquirido faz com que os sujeitos possam desenvolver seus objetivos e novos olhares sobre o cotidiano. Nesse raciocínio, o texto contempla a ideia da falta de responsabilização dos sujeitos e, por isso, propõe soluções novas para problemas antigos: pequenos gestos individuais e coletivos.

Sob a ótica das atividades realizadas pelo PNP!, no contexto das aulas de Geografia, o estudante cita a participação da Agência Reguladora de Águas, Energia e Saneamento Básico do Distrito Federal (ADASA), o que atesta a conversa realizada com representantes dessa agência, relativa a temas e conteúdos de Geografia que coincidem com interesses da comunidade.

Assim, no nosso entendimento, ocorreu a construção crítica e reflexiva de conhecimentos. Além disso, a busca por soluções aos problemas identificados impõe a necessidade de pesquisa para a formulação de propostas viáveis, como por exemplo, financiamento de projetos educativos, por parte do governo, que sensibilizem os jovens à busca de resolução dos problemas sociais de seus lugares vividos.

**Quadro 19 - Texto 4: 1º Concurso de Textos Nós Propomos!**

A cidadania é um conjunto de fatos que reúne a sociedade atual, que possui cidadãos conscientes, independentemente de sua classe social, que lutam por seus direitos e expressam suas ideias para melhorar o meio onde moram.

O jovem é um agente importante para identificar esses problemas da sociedade, como infraestrutura, redes de saneamento, problemas com água parada.

A infraestrutura é a integração de recursos que auxiliam no desenvolvimento de um bairro ou local. Problemas como iluminação, buracos, acúmulo de água em cidaddes, como Vicente Pires, possuem esses problemas por falta de planejamento e estruturação.

O saneamento básico é atingido por causa de falta de sistemas de esgotos, falta de bocas de lobo, que muitas vezes estão entupidas por lixo e entulho, que são trazidos pelas águas das chuvas por causa de acúmulo de lixo na beira das pistas e estradas.

Água parada traz dengue e a água que corre pelas vias se acumulam em poças, buracos, gerando doenças que afetam a saúde da população.

Dessa forma, o jovem, junto com a comunidade, pode elaborar pesquisas e projetos que possam reunir esses problemas e buscar auxílio do governo para se aprofundarem no tema discutido para buscar uma solução. Formar manifestações, eventos, propagandas para chamar atenção da sociedade que sofre com esses problemas. Procurar informar agências que atuam naquela área e propor soluções amplas para melhorar a estrutura da nossa sociedade.

**Fonte:** Redação vinculada ao Projeto Nós Propomos!, em 2019, da Escola B (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Esta redação apresenta uma concepção de cidadania que diz respeito à participação na coletividade e à formação de cidadãos conscientes. Notam-se perspectivas de inclusão social e de atribuição de responsabilidade aos jovens na resolução de problemas da comunidade. Entendemos, novamente, que os exemplos trazidos pelo estudante fazem parte das atividades que foram desenvolvidas no contexto do PNP! e que se ligam diretamente com temas e conteúdos do componente curricular de Geografia, neste caso, aqueles se relacionam aos conteúdos de Geografia Urbana; a saber: infraestrutura, redes de saneamento, problemas com água parada.

O estudante utiliza a atividade para emitir considerações críticas sobre a falta de infraestrutura, especialmente saneamento

básico, relevante questão no contexto da cidadania que, em suas palavras, manifestam-se pelos seguintes termos: “problemas como iluminação, buracos, acúmulo de água [...]”, “[...] falta de sistemas de esgotos, falta de bocas de lobo [...]”. Além disso, relaciona os problemas observados no seu lugar com a saúde pública e conclui que são decorrentes da falta de organização, planejamento e responsabilidade social, tanto do poder público, quanto da comunidade.

É retomada a importância do jovem na resolução dos problemas, na contribuição e elaboração de projetos que surtam efeitos positivos no contexto da comunidade local. Indica, ainda, a necessidade de buscar auxílio governamental, para que temas, por ele apontados, sejam consensuados como base para a proposição de soluções viáveis. Nesse sentido, propõe “formar manifestações, eventos, propagandas para chamar atenção da sociedade que sofre com esses problemas”.

Sabe-se que a sensibilização, por si só, não garante uma conduta diferente, pois conhecer os princípios morais e normas de conduta não leva necessariamente a praticá-los, ou seja, transformá-los em convicções e atitudes efetivas frente aos problemas e desafios da realidade (Libâneo, 2018). Todavia, concordamos com o estudante no sentido de ser uma ação inicial para constituição de uma nova cultura cidadã frente aos problemas do lugar e cotidiano.

**Quadro 20 - Texto 5: 1º Concurso de Textos Nós Propomos!**

“Nós somos filhos da época, e a época é política”. É assim que começa o quadrinho Geremias Pele, tomando de partida características políticas desde o início, como o que acontece com os jovens de hoje. É de suma importância a participação dos jovens na política, já que assumirão postos que hoje são de seus sucessores.

É visível para todos que não se faz política apenas dentro dos parlamentos, dito corretamente por Leandro Roque: “não existe vida fora do planeta político”. Não precisa nem ser humano para participar de assuntos políticos, podendo ser até mesmo petróleo bruto ou concentrado para ter valor político. Logo, também é de saber público que não serão os parlamentares que viverão futuramente nesse planeta.

É, por isso, que é dever do jovem participar da comunidade ativamente, pois será ele que assumirá tais postos e ele que viverá nesse planeta. Mas, se isso não for feito, o que restará para nós que clamamos por atenção, mas não fazemos nada? Isso certamente é nossa maior preocupação.

É uma necessidade e um dever do jovem achar soluções para sua comunidade, já que não são os velhos parlamentares, pais ou ídolos que viverão nesse lugar desolado. E essa é uma questão para todos o jovens que um dia assumirão este lugar, por sua vez, esta seria uma questão política.

**Fonte:** Redação vinculada ao Projeto Nós Propomos!, em 2019, da Escola B (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Esta redação traz um novo sentido às discussões relativas à resolução dos problemas. Propõe-se participação política, na perspectiva de representação política partidária, o que evidencia sua inclinação à participação ativa nos rumos da comunidade, como se constata em “é uma necessidade e um dever de o jovem achar soluções para sua comunidade, já que não são os velhos parlamentares, pais ou ídolos que viverão nesse lugar desolado”.

A política, segundo o estudante, está em todos os lugares, inclusive em questões que envolvem poder e dinheiro, “não precisa nem ser humano para participar de assuntos políticos, podendo ser até mesmo petróleo bruto ou concentrado para ter valor político”. Interessante destacar que ele chama a atenção para o papel/função do jovem na política na perspectiva da responsabilidade coletiva. Essa concepção se alinha aos aspectos críticos da formação dos sujeitos, bem como para a cidadania, como consideram Callai (2005; 2013), Cavalcanti (2002; 2012; 2013; 2014; 2019), Claudino (2014) e Leite (2012).

#### **Quadro 21 - Texto 6: 1º Concurso de Textos Nós Propomos!**

A participação do jovem para solucionar os problemas de sua cidade, país, casa ou família é importante, pois os lugares em que convive, muitas vezes possui algum defeito, sendo alagamentos, como em Taguatinga, ou problemas piores em casos mais extremos. Se o jovem não procurar solucionar, no futuro irá ficar bem pior e mais difícil.

A população de Taguatinga sofre constantemente com chuvas fortes que conseqüentemente causam alagamentos, exurradas e outros. Porém, muitas vezes, este problema é causado pelo acúmulo de lixo nas bocas de lobo da cidade. O jovem cidadão poderia evitar de jogar lixo na rua, que levado pela

chuva, acaba se acumulando onde deveria ser utilizado apenas para acúmulo de água.

Outra forma que o jovem poderia ajudar para resolver este problema de alagamentos, seria criando formas em sua casa para evitar a grande quantidade de água que é totalmente levada para a rua, causando alagamentos. Algumas dessas formas seriam áreas verdes nas casas ou ligações para conduzir a água para algum reservatório ou para uma piscina. Os jovens devem colaborar para as soluções dos problemas da sua comunidade.

Sendo assim, pode-se afirmar que não é somente o governo que pode solucionar os problemas da comunidade, o jovem cidadão é muito importante para ajudar a sua comunidade com soluções simples. Porém, ainda existem alguns problemas que somente o governo pode solucionar.

**Fonte:** Redação vinculada ao Projeto Nós Propomos!, em 2019, da Escola B (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Esta redação revela que a atuação do jovem é muito importante no processo de resolução dos problemas da comunidade, mas atesta o reconhecimento de seus limites também, na medida em que há clareza sobre o papel do governo quanto às suas responsabilidades. Assim, são destacados alguns exemplos que referenciam seus problemas no lugar vivido: alagamentos, enxurradas, acúmulo de lixo, entre outros.

A resolução desses problemas perpassa pela adoção de práticas simples, tais como as apontadas pelo estudante, “criando formas em sua casa para evitar a grande quantidade de água que é totalmente levada para a rua, causando alagamentos” e “O jovem cidadão poderia evitar de jogar lixo na rua [...]”. Nota-se, por conseguinte, que as propostas do estudante perpassam por ações cuja responsabilidade é coletiva e, também, individual.

#### **Quadro 22 - Texto 7: 1º Concurso de Textos Nós Propomos!**

Sou morador do 26 de setembro e quero apresentar a questão da grilagem de terras que está sendo praticada por lá. Os grileiros, que se dizem donos das chácaras com alguns documentos, vendem pedaços de terras em lotes de maneira desordenada e por valores oscilantes.

O efeitos dessas atividades são já sentidos agora e a tendência é só piorar com o aumento dos moradores. Como há muitas construções desordenadas, acaba resultando em ruas que não são do tamanho ideal, ruas estreitas e os comércio sem estacionamentos, resultando também em becos e lugares

inacessíveis, o que torna a cidade quase em uma favela com muitas casas amontoadas em pouco espaço. Sem fiscalização resulta também em falta de saneamento e muitas doenças.

Uma boa resolução para essa questão é a intervenção do governo. Não expulsando os que já moram no local, mas com fiscalização e mais planejamento, loteando toda a área. Seria bom para a cidade que teria planejamento. A cobrança de impostos após a regularização é uma solução que deve ser adotada e um mínimo de senso entre os compradores para não comprar lotes nas mãos de grileiros.

**Fonte:** Redação vinculada ao Projeto Nós Propomos!, em 2019, da Escola B (Taguatinga). **Elaboração:** Carvalho Sobrinho, 2021.

Essa redação, por mais que não cite a participação do jovem de maneira direta, evidencia a concepção de um jovem estudante que faz um desabafo (ou denúncia) sobre um problema latente de sua espacialidade que precisa ser resolvido: a grilagem de terras. De maneira crítica, ele traz à tona elementos e problemas que são causados por falta de fiscalização e planejamento urbano e, também, ausência de políticas de habitação, que desencadeiam inúmeros outros processos que, em última instância, prejudicam os mais vulneráveis.

A partir da abordagem do texto autoral do estudante, é possível construir variados conceitos e temas no âmbito do Ensino de Geografia, tais como: especulação imobiliária, capitalismo, segregação social, planejamento urbano; apropriação e uso da terra; elementos culturais, demográficos e políticos; conceito de urbanização; conceito de cidade; processo de urbanização local, regional e nacional; os principais problemas ambientais provenientes da urbanização sem planejamento, entre outros.

Observamos que o estudante traz encaminhamentos, para que a grilagem não aconteça em sua comunidade. Ele sugere “intervenção do poder público, fiscalização, regularização e planejamento” e reforça a importância da opinião dos moradores diante do poder público, para que juntos possam articular políticas públicas em prol da melhoria da qualidade de vida dos envolvidos.

Diante do exposto, é possível afirmar que a Educação Geográfica trabalhada por meio do PNP! contribui para a

construção de sujeitos com perspectivas críticas, reflexivas e autônomas e possibilita a participação social dos estudantes na busca por construção de conhecimentos e resolução dos problemas locais da sua comunidade, além de motivar a formação de jovens cidadãos. Portanto, o PNP! é uma proposta que concretiza a oportunidade de mobilização da sociedade, desde a escola, na procura de resoluções dos problemas cotidianos e na formação da cidadania (Souto; Claudino, 2019).

Observamos, direta e indiretamente, o aparecimento de conceitos e categorias geográficas nas ações/atividades propostas pelos estudantes. Por isso, para não nos distanciarmos da abordagem geográfica, defendemos o papel importante no professor de Geografia, como mediador na associação dos temas e dos conteúdos da Geografia Escolar. Dessa maneira, pode-se afirmar que o PNP! contribui para as aprendizagens do componente de Geografia de maneira ativa e possibilita que os estudantes compreendam os conteúdos por meio do lugar e da territorialidade vivida.

Consideramos também que os diversos estudos de caso apresentados possibilitaram que os estudantes fossem desafiados a identificarem os problemas locais e construir propostas de intervenção/ação comunitária em uma perspectiva de formação para a cidadania em sua relação direta com o Ensino de Geografia e de Educação Geográfica. Ademais, foi perceptível o desenvolvimento, por meio das situações evidenciadas, do ato da escuta como um exercício de cidadania ativa e colaborativa no sentido de perceber os problemas e possíveis soluções a serem implementadas em distintos espaços, lugares e territórios.

## DIÁLOGOS EM ABERTO E HORIZONTES POSSÍVEIS...

O processo de ensinar e de aprender Geografia, no período contemporâneo, apresenta-se complexo e desafiador. As práticas pedagógicas desse componente curricular devem ser adequadas à compreensão da atualidade, na qual a dinâmica espacial precisa ser levada em conta, o que impõe novas formas e funções aos lugares dos indivíduos e, conseqüentemente, em sua relação com a totalidade.

Diante das questões apresentadas, compreendemos que, para fazer Educação Geográfica crítica e transformadora, é preciso um esforço para superar o ensino alinhado às perspectivas tradicionais. O ensinar Geografia não deve se reduzir a passar conteúdos, mas, sim, que esses sejam mediados para construir conhecimentos significativos junto aos estudantes e a seus lugares. Necessita-se, portanto, que a prática de ensinar Geografia uma instrução e educação no sentido de que os conteúdos e os conhecimentos geográficos tenham significados e considerem a vida dos sujeitos.

Notamos que os caminhos trilhados, no que se relaciona à implementação do Projeto Nós Propomos! (PNP!) no Distrito Federal, levaram os professores e os estudantes participantes a compreenderem a sua realidade sem que houvesse distanciamento dos objetivos do Ensino de Geografia e da Educação Geográfica. Por meio do PNP!, os estudantes, sob a mediação dos professores, tiveram condições de construir uma atitude propositiva, de interferência e/ou reflexão, sobre a vida em coletividade.

Nesta pesquisa, buscamos identificar e analisar quais atividades/ações permearam as práticas pedagógicas do PNP!, implementadas no Distrito Federal, e que denotam a contribuição efetiva para uma Educação Geográfica cidadã. Assim, pode-se afirmar que a Educação Geográfica contribui para a

construção/consolidação da cidadania ao apontar a necessidade dos processos pedagógicos se relacionarem à dinamicidade do mundo contemporâneo e à (re)significação dos olhares e atitudes sobre o fazer Geografia. A formação para a cidadania é central no contexto do Ensino de Geografia e da Educação Geográfica por conduzir os estudantes à percepção e à análise do lugar e do espaço, como pressupostos a sua própria ação. Defendemos a importância desse componente curricular na escola, para que sejam promovidos espaços propositivos à formação e ao exercício da cidadania ativa.

Compreendemos que as práticas pedagógicas em Geografia possibilitam e permitem que as complexidades globais sejam levadas em consideração, bem como o lugar dos estudantes e suas experiências socioespaciais, para que a cidadania seja construída, consolidada e/ou (re)significada. Contudo, isso se concretiza por e a partir da mediação intencional do professor, pois é parte de sua experiência pedagógica exercer e ter a clara dimensão da cidadania. Ao professor compete, então, por meio da construção dos conhecimentos geográficos, redimensionar a perspectiva da cidadania.

No contexto das reflexões teórico-práticas promovidas em decorrência do PNP!, foi possível evidenciar a importância do lugar no processo de mediação pedagógica orientada à construção de conhecimentos geográficos. Logo, conferir significados aos conhecimentos em Geografia, e associá-los à formação para a cidadania, constitui-se uma possibilidade metodológica por meio da categoria lugar.

Compreendemos que as metodologias ativas constituem caminhos férteis e eficazes por serem estratégias didático-pedagógicas que buscam minimizar e/ou sanar as dificuldades encontradas no processo de construção de conhecimentos no espaço escolar. Admitimos que elas conduzem à construção de aprendizagens e à aquisição de conhecimentos por meio de investigação, uso de conhecimentos diversos como teatro, música, trabalho de campo e aprendizagem por problemas - apenas para evidenciar alguns exemplos - que sensibilizam e provocam os

estudantes à reflexão, como pressuposto prévio à ação. Para isso, é necessário, portanto, organização e planejamento precedentes às atividades a serem executadas, as quais devem estar sempre associadas a objetivos de aprendizagem, além de pressuporem a interação com o professor, entre os pares e quaisquer outros objetos para fins de mediação e promoção de atividades que incentivem a colaboração para possibilitar os processos de interação e habilitar a prática no exercício de atividades coletivas.

Nesse sentido, as atividades do PNP! no Distrito Federal, por meio da concepção de ensino e aprendizagem ativa, potencializaram a crítica, a imaginação, a proposição e a construção de situações para a resolução dos problemas identificados; ou seja, é/foi uma proposta que visou a efetiva participação dos estudantes e não o cumprimento passivo de ações que estavam desconexas dos conteúdos e das suas realidades.

O enfoque orientado à atividade do estudante, na perspectiva de seu engajamento, favorece a busca por resolução de problemas e, por conseguinte, evidencia a possibilidade de superação do ensino tradicional que não valoriza as experiências cotidianas e territoriais dos estudantes, uma vez que inibe o diálogo, a atividade e/ou sua participação.

Outra questão importante é o fato de que a pesquisa realizada permitiu revisitar a origem e o desenvolvimento do PNP! no contexto internacional, nacional e local, além de fazer perceber sua contribuição para a mudança das práticas tradicionais, que ainda se encontram enraizadas nos processos pedagógicos, em geral, e no Ensino de Geografia em particular.

As entrevistas realizadas com os docentes possibilitaram conhecer as mediações pedagógicas dos professores no desenvolvimento das aulas de Geografia orientadas à formação cidadã, as quais reafirmaram o lugar como categoria de análise do espaço geográfico e, por conseguinte, concretizaram sua utilização como elemento-chave na ressignificação do processo de ensinar-aprender Geografia. Ademais, as informações apontaram a necessidade de investimentos na formação acadêmica nos níveis de

mestrado e doutorado para professores da educação básica, o fortalecimento da participação dos professores de Geografia em grupos de pesquisa e de projetos de extensão, a utilização de metodologias ativas no Ensino de Geografia e a necessidade de intensificação das relações entre universidade-escola-comunidade.

No conjunto de análises das atividades/ações dos estudantes, ressaltamos que o PNP! se apresentou como uma proposta pedagógica de Educação, em aspectos gerais, e de Educação Geográfica, em um nível mais particular, o que potencializou as aprendizagens em contextos variados de atuação nas Regiões Administrativas do Distrito Federal em que foram executados. Do ponto de vista dos estudantes, observamos que seu lugar foi valorizado ao conduzi-los à reflexão sobre seu espaço vivido e, nesse contexto, ao mundo, na relação dos conhecimentos elaborados cientificamente para a compreensão da dimensão do não vivido.

As atividades induziram os processos que se relacionam com a cidadania ativa porque os estudantes elaboraram propostas voltadas para a pesquisa em sua realidade local. Desse modo, o PNP! promoveu, no âmbito das escolas analisadas no Distrito Federal, aprendizagens significativas ao abordar os conhecimentos de maneira integrada, ao destacar a relação entre o cotidiano e o conceito científico por meio do processo de mediação pedagógica efetuado pelo professor no contexto das aulas de Geografia.

A voz e as concepções dos professores e dos estudantes mostraram pontos importantes de seus contextos vividos e formativos, bem como os sentidos que atribuem ao Ensino de Geografia na construção de sujeitos críticos, reflexivos e propositivos. Nessa mesma direção, acreditamos que é possível construir processos de aprendizagens em Geografia que se alinhem diretamente à compreensão e à transformação da realidade em sua dimensão espacial. Nesse processo, nota-se uma relação estreita entre Educação Geográfica e formação cidadã.

Em relação à cidadania ativa, concluímos que a participação efetiva dos estudantes na construção e na consolidação do sentido

de cidadania, base para sua atuação nas ações que afetem seu próprio lugar, sua coletividade e a de outros também. No entanto, essa cidadania ativa só foi alcançada quando os processos de mediação pedagógica utilizados pelo professor para a construção de conhecimentos geográficos, realizaram-se por meio de uma pedagogia crítica, reflexiva e propositiva, que superou práticas tradicionais de memorização de dados sem sentido prático e fragmentação dos conteúdos, por exemplo. Tal constatação nos permite afirmar que a intenção de formar para a cidadania é passível de ser alcançada quando, na escola, por meio do Ensino de Geografia, o professor considere o lugar como categoria de análise do espaço geográfico e, nessa perspectiva, como elemento de mediação pedagógica fundamental à ressignificação dos conteúdos formais de aprendizagem.

Antes de finalizarmos nossas percepções e considerações últimas sobre os resultados dessa pesquisa, é preciso considerar que ela evidenciou um trabalho rigoroso e um processo trabalhoso, porém passível de ser realizado nas unidades escolares, demonstrando possibilidades que se ligam diretamente aos princípios pedagógico-didáticos que são complementares e/ou condutores de múltiplas reflexões. Desses princípios, três foram essenciais para a mediação e construção de conhecimentos em Geografia, sendo eles: identificação de problemas locais, realização de trabalho de campo e apresentação de propostas. Dessa maneira, afirmamos que as experiências vividas nos diversos contextos no Distrito Federal demonstram a consolidação, construção e ressignificação da cidadania dos estudantes.

Por isso, a utilização pedagógica da categoria lugar constituiu-se uma possibilidade de suplantar aquela concepção tradicional de Ensino de Geografia para buscar relações dos conhecimentos e dos conteúdos estudados com a realidade dos estudantes e seus problemas locais. Utilizar a categoria lugar também permite elaborar explicações e atividades que façam pensar o seu espaço e os problemas que necessitam de um olhar geográfico, em diferentes escalas, numa dinâmica de articulação da relação local-global.

É preciso evidenciar que a apresentação e análise do PNP!, no contexto espacial do Distrito Federal, contribui para que outros projetos e atividades contemplem a autonomia, a crítica, a proposição, a reflexão e possam fazer parte da cultura escolar ao colaborarem com a formação para a cidadania ativa no estabelecimento de ações e de atitudes coletivas na educação, em geral, e na Educação Geográfica, em particular, já que a formação e a educação para a cidadania são pautas essenciais no mundo contemporâneo.

Assim o diálogo se mantém aberto. Acreditamos em horizontes possíveis na **educação geográfica** por meio de novas **perspectivas e reflexões teórico-práticas**.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Ser professor reflexivo**. Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão, p. 171-189, 1996.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BAZOLLI, J. A.; CLAUDINO, S. N.; COSTA E SILVA, M. V.; VIANA, S. F. R.; SILVA, W. C. (Org.). **A extensão Universitária como indutora à Cidadania: a experiência do “Nós 170 Propomos”**. Palmas-TO: Ed: Eduft, 2017.
- BENTO, I. P. **Estudar a cidade e seus sujeitos para aprender Geografia**. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza (Orgs.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Editora Vieira, p. 71-88, 2011.
- BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 5-16, 1994.
- BENEVIDES, M. V. M. Educação para a cidadania e em direitos humanos. **Encontro Nacional de didática e prática de ensino**, v. 9, p. 165-177, 1998a.
- BERBEL, N. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v.1, p. 25-40, 2011.
- BEZERRA, A. C. A. Tecendo caminhos e afirmando sentidos entre cidadania, espaço e Geografia Escolar. **Revista Tamoios**, v. 12, n. 2, 2016.
- BITTENCOURT, T. C. M. F. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, C.M. F. (Org.). O saber histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997. p.69-90.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

- CALLAI, H. C. **Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem.** Tese (Doutorado em Geografia). Pós-Graduação em Geografia. São Paulo: USP, 1995.
- CALLAI, H. C. A Geografia e escola: Muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-151, 2001.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia.** Ijuí: Unijuí, 2003.
- CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.** 2004.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, p. 72-112, 2005.
- CALLAI, H. C. A Geografia Escolar - e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**, v. 1, n. 1, p. 128-139, 2011.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professor.** Ijuí: ed. UNIJUI, 2013.
- CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação Geográfica, Cidadania e Cidade. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, 2017.
- CAMACHO, R. S. **O ensino da Geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2008. 462f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidana, 2008.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/ do mundo.** São Paulo: Labur Edições, 2007.
- CARVALHO FILHO, O. R. **O Ensino de Geografia e o estudo do local: o Projeto Nós Propomos! no estado de São Paulo, Brasil.** 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

CARVALHO SOBRINHO, H.; LEITE, C. M. C. **Geografia Escolar e o lugar: construção de um processo de ensino/ aprendizagem significativo**. Presidente Prudente: Enanpege, 2015.

CARVALHO SOBRINHO, H.; LEITE, C. M. C. A categoria lugar na construção de significados no Ensino de Geografia: alguns pressupostos. **Revista Querubim**, n. 30, v. 2, p. 112-118, 2016.

CARVALHO SOBRINHO, H.; LEITE, C. M. C. Abordagem do lugar no livro didático de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 14, n. 02, p. 125–140, 2016.

CARVALHO SOBRINHO, H. A cidade e o Ensino de Geografia: significação a partir das atividades do Projeto Nós Propomos. In: SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves.; LEITE, Cristina Maria Costa (Orgs.) **Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2018.

CARVALHO SOBRINHO, H.; SILVA, A. S.; VALÉRIO, G. M. F. Livro didático e o professor crítico-reflexivo - associações possíveis. **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 1, p. 01-13, 2019.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTELLAR, S. M. V. **A globalização: suas interpretações no Ensino de Geografia**. In: Temas da geografia na escola básica, p. 179-198, 2014.

CAVALCANTI, L. S. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 125-145, 1999.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a cidade: Ensaio de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus Editora, 2013.

- CAVALCANTI, L. S. **Ensino de Geografia e cenários urbanos cotidianos: laboratórios para o desenvolvimento do pensamento geográfico.** 2019.
- CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, C. V. A formação do professor de Geografia para atuar na Educação Cidadã. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 18, n. 494, p. 1-17, dez. 2014.
- CIDADE, L. C. F.; MORAES, L. B. **Metropolização, imagem ambiental e identidade de cidade no Distrito Federal.** Geografia, Rio Claro, v.29, n.1, p.21-37, 2004.
- CORRÊA, R. L. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios.** São Paulo: Contexto, v. 1, p. 41-51, 2011.
- CLAUDINO, S. Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. **Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, 2014.
- CLAUDINO, S. Educação. Riscos e Currículos Escolares. **Territorium**, Coimbra, 25 (II). p. 5-18, 2018.
- CLAUDINO, S.; SOUTO, Xosé M.; ARAYA PALACIOS, Fabián. Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana. **Revista Lusófona de Educação**, v. 39, n. 39, June 2018.
- CLAUDINO, S. **Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania.** O Projeto Nós Propomos! In: VEIGA, Feliciano Henriques Veiga (Coord.). O ensino na escola de hoje. Teoria, investigação e aplicação. Lisboa: Climepsi Editores, 2018. 550p. p. 265-303.
- CLAUDINO, S. construir uma escola cidadã por meio do Projeto nós propomos!: um desafio no espaço ibero-americano. **SobreTudo**, v. 10, n. 2, p. 35, 2019.
- CLAUDINO, S. Projeto Nós Propomos! Geografia e cidadania. In. TELES, G, A.; CLAUDINO, S.; SOBRINHO, J, F (Orgs). **Ensino e formação de professores de Geografia: Experiências no semiárido Brasileiro e em Portugal.** Sobral - CE, Sertão Cult, 2020.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 50-61.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. 2002.

DIAS, A. M. L. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, 2009.

DISTRITO FEDERAL, Governo do. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio**, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Segurança Pública. Violência doméstica no DF. Brasília. **Relatório Técnico**, 2017.

DISTRITO FEDERAL.. Secretaria de Estado de Segurança Pública. Violência doméstica no DF. Brasília. **Relatório Técnico**, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. **Pressupostos do Projeto Pedagógico**. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

CODEPLAN - **Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD**. Brasília: CODEPLAN/SEPLAN/GDF, 2013.

GOMES, A. C. C. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Fundação Odebrecht, 2000.

GWILLIAM, K. **Cidades em Movimento: estratégia de transporte urbano do Banco Mundial** tradução: Eduardo de Farias Lima; São Paulo: **Sumatra Editorial**, 2003.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre - RS: Artmed, 2001.

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO - IGOT. **Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica 2018/19**. Lisboa, 2019.

INSTITUTO DE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Distrito Federal. **Brasília**. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 de março. 2025.

IGOT-UL - **Regulamento de Atividades**. 2018. Disponível em: <<http://nos-pro-pomos.igot.ul.pt>>.

KOLB, David A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. FT press, 2014.

LACOSTE, Y. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

LASTÓRIA, A. C.; MELLO, R. C. Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da Geografia Escolar. **Universitas**, Fernandópolis, v. 4, p. 27-34, 2008.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, p. 3-9. 1996.

LEITE, C. M. C. Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Espaço e Geografia**, v. 5, n. 2, 2002.

LEITE, C. M. C.; BARBATO, S. B. Reflexões sobre o conceito de lugar na escola contemporânea. **Espaço e Geografia**, v. 14, p. 225-255, 2011.

LEITE, C. M. C. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professor de Geografia do ensino fundamental**. 222 f., 2012. Tese (doutorado em Geografia). Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

LEITE, C. M. C. O processo de ensinar e aprender Geografia por meio do projeto Nós Propomos!: A experiência do distrito federal. In: SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves; LEITE, Cristina Maria Costa. (orgs.). **Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos!**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2018.

LEITE, C. M. C. **Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos: a experiência do Distrito Federal**. In: CLAUDINO, S.; SOUTO GONZÁLEZ, M. X.; DOMENECH, M.

A.; BAZOLLI, J.; LENILDE, R.; GENGNAGEL, C. L.; MENDES, A.; SILVA, B. A. T. (Org.). Geografia, Educação e Cidadania. Lisboa: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território IGOT, 2019. p. 42-57.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo**. Pensar a Prática. Goiânia: FEF/UFG, v. 1, n. 1, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**, São Paulo: Cortez. 2018.

LOURENÇO FILHO, L. A.; MENDONÇA, S. A autonomia do educando na pedagogia de Dewey. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 33, p. 187-203, jan./abr. 2014.

MACÊDO, H. C. Refletindo sobre o espaço vivido: o lugar na construção dos conhecimentos geográficos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 10, p. 152-165, 2016.

MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas para o Ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, F. O; MURATORI, A. M. A Geografia do Lixo: Dos espaços de relegação aos de proximidade. **Revista Geografar**, 2009.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. P. Um conceito de cidadania para se trabalhar a cidade. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 93-120, 2009.

OLIVEIRA, T. D.; COPATTI, C.; CALLAI, H. C. A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SU JEITO: reflexões numa perspectiva cidadã. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 2, p. 01-13, 2018.

PALACIOS, F. A.; SOUTO, X. M.; NÚÑEZ, Y. H. El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 19, 2015.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

REGO, N.; COSTELLA, R. Z. Educação geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 15-15, 2019.

RIBEIRO, M.. **Educação para a cidadania**: questão colocada pelos movimentos sociais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, nº 2, p. 113-128, jul./dez., 2002.

RIGAMONTE, R. **Projeto Nós Propomos! Metodologia ativa em ação**. In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia: Políticas, Linguagens e trajetórias. 14., 2019. Anais... Campinas: Unicamp, 2019. p. 2861-2871.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. M. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. **IX Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicação. Resende, Brazil: Associação Educacional Dom Boston**, v. 12, 2014.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e o meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 5 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2007.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: BestBolso, 2009.

SILVA, A. S. O protagonismo juvenil em movimentos sociais brasileiros e o papel da Geografia Escolar. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 2, p. 01-13, 2018.

SILVA, A. S.; CARVALHO SOBRINHO, H.; LEITE, C. M. C. Análise crítico-reflexiva da reforma do ensino médio: o Ensino de

Geografia em questão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 128-140, 2017.

SILVA, A. S.; FARIAS, R. C.; LEITE, C. M. C. O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de viabilização da construção do conhecimento geográfico. **Revista Tamoios**, v. 15, n. 1, 2019.

SILVEIRA, B. X.; MINASI, L. F.; GOMES, M. R.; ALMEIDA, P. S. Formação de professores de geografia: um estudo de caso. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos**. UFRGS: Porto Alegre, 2010.

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**, n. 1, p. 1-16, 2019.

SUESS, R. C. Do centro de Ensino Médio Ave Branca para o Distrito Federal: identificando problemas e propondo soluções -a experiência de uma educação científica por meio do projeto Nós Propomos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 18, p. 245-268, 2019.

SCHNEIDER, E. J.; COPATTI, C.; CALLAI, H. C. Mobilidade urbana e cidadania: desafios para uma mobilidade sustentável. **5º Colóquio Internacional da Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia**, p. 35, 2018.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, 2005.

TONINI, I. M. **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**: Livro Didático: textualidades em rede? Porto Alegre: UFRGS, 2011, 180p.

VESENTINI, J. W. **Educação e ensino da geografia**: instrumentos de dominação e/ou de libertação. Org. Carlos, Ana Fani A. - 9. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2015.

VIGOTSKI, L. S. Um estudo experimental da formação de conceitos. **Pensamento e linguagem**, v. 2, p. 65-102, 1993.

VILLORIA, A. L. **Geografías de la vida cotidiana**. In: Tratado de geografía humana. *Anthropos*, p. 356-400, 2006.

VLACH, V. Papel do Ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova**: revista electrónica de geografía y ciencias sociales, v. 11, 2007.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Unesco, 2000.

# ANEXO - Textos motivadores do 1º Concurso de Textos Nós Propomos - DF

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
DRET – DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE TAGUATINGA  
ESCOLA B (TAGUATINGA)

REDAÇÃO - 1.ª SÉRIE – II BIMESTRE de 2019

TEXTO I:

Cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação para a cidadania e em direitos humanos. Anais EMOPE, Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Aguas de Lindóia, SP, 1998.

TEXTO II:



Fonte: [https://encryptedtbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR\\_TbcUzC1M1FstMEc\\_QAr3IweW7Vrm8IA0UvSvNbrFVjpkc8F](https://encryptedtbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR_TbcUzC1M1FstMEc_QAr3IweW7Vrm8IA0UvSvNbrFVjpkc8F)

TEXTO III:

***E o Ensino de Geografia? Qual é o seu papel?***

Deve proporcionar alternativas para a elaboração de "raciocínios geográficos" a todos os cidadãos na escola, na perspectiva de contribuir na compreensão de problemas do mundo atual, muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo. Lembrando que a Terra é o planeta vivo e da vida, entende-se que tal convivência coloca em relação indivíduo-sociedade-natureza, com tudo o que isso comporta em termos de diversidade, desigualdade, contradição, harmonia etc. A complexidade do Ser humano na Terra, o planeta da "morada do homem", não é passível de entendimento sem a Política, sem o Político: a Política, no sentido da atividade humana que busca elaborar o melhor regime na dinâmica das relações sociais para assegurar os direitos (e os deveres) de cada indivíduo na esfera pública, e o Político, como a atividade de indivíduos reconhecidos como cidadãos, que discutem na praça pública seus problemas, geralmente vinculados ao território (ai incluídos os desafios da questão ambiental).

VLACH, Vânia. Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. Scripta Nova: revista electrónica de geografia y ciencias sociales, v. 11, 2007.

A partir dos textos acima, que têm caráter unicamente motivador, redija, utilizando a modalidade da língua escrita, um texto dissertativo-argumentativo com seus elementos básicos (introdução, desenvolvimento e conclusão) no qual seja abordado o tema a seguir:

**"A PARTICIPAÇÃO DO JOVEM CIDADÃO EM BUSCA DE SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS DA SUA COMUNIDADE."**



## SOBRE O AUTOR



### **Hugo de Carvalho Sobrinho**

Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) na área de concentração de Gestão Ambiental e Territorial. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Formosa/Goiás. Professor da Carreira do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal (SEEDF). É integrante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica da Universidade Federal de Goiás (NEPEG/UFG), do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (GECEF/UEG) e do Grupo de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia da Universidade de Brasília (GEAF/UnB). Foi premiado por meio do Edital n. 01/2021 - Ação de Incentivo à Pesquisa do NEPEG Jovem Pesquisador 2021 na área da Geografia Escolar pelo NEPEG/UFG. Compõe a Rede Iberoamericana de Professores investigadores do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Tem experiência na área de Geografia e Educação, atuando nos seguintes temas: Metodologia científica em Geografia, Ensino de Geografia, Políticas Educacionais, Cidade e Ensino, Educação Ambiental, Práticas de Ensino, Estágio Supervisionado em Geografia, Pedagogia Histórico-Crítica, Processos Pedagógicos, Experiências e Práxis na Educação Geográfica, Temas e Conteúdos de Geografia, Formação de Professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9844607875928973>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0995-9763>

"Acredito que as reflexões presentes neste livro contribuem para o avanço dos estudos sobre a educação geográfica - por intermédio de reflexões teórico-práticas - ao evidenciar a importância do ensino de Geografia, da pesquisa científica e da formação para cidadania e, conseqüentemente, para o enfrentamento da complexidade e dos desafios do mundo contemporâneo".



ISBN 978-65-265-1970-7



9 786526 519707 >