



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

www.revistas.ufg.br/signos

CONSTRUÍMOS UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A CIDADANIA PARTICIPATIVA. O CASO DO PROJETO NÓS PROPOMOS!

CONSTRUIMOS UNA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PARA LA CIUDADANÍA
PARTICIPATIVA.

¡EL CASO DEL PROYECTO NOSOTROS PROPONEMOS!

WE HAVE BUILT A GEOGRAPHIC EDUCATION FOR PARTICIPATORY
CITIZENSHIP.

THE CASE OF WE PROPOSE! PROJECT

Xosé Manuel Souto
Universidade de Valência
xose.manuel.souto@uv.es

Sérgio Claudino
Universidade de Lisboa
sergio@campus.ul.pt

Resumo: A Geografia passou por diversas etapas na sua evolução científica. Nos séculos XVI e XVII está associada à expansão marítima europeia, com progressos na cosmografia e na cartografia – é uma ciência matemática. Já no século XVIII, desde logo com os enciclopedistas, surge mais como uma ciência ambiental, que cataloga os grandes conjuntos geográficos e os recursos de diferentes lugares. É um conhecimento associado ao colonialismo, como o demonstra a atividade das Sociedades de Geografia, com grande expansão no século XIX e começo do XX. No século XX, a Geografia oscila entre um saber cultural descritivo e um domínio técnico ao serviço do ordenamento do território. No final do mesmo século, e também em reação ao conhecimento normativo e neopositivista da “Nova Geografia”, a Geografia Humanista, a Geografia da Percepção, a Geografia Radical ou a Geografia Crítica abrem portas e janelas para estudar o cotidiano e propiciar a participação cidadã. É neste contexto que se desenvolve o Projeto Nós Propomos!

Palavras-chave: ciência geográfica, saber escolar, Nós Propomos!, cidadania.

Resumen: La Geografía pasó por diversas etapas en su evolución científica. En los siglos XVI y XVII está asociada a la expansión marítima europea, con progresos en la cosmografía y la cartografía - es una ciencia matemática. Ya en el siglo XVIII, en especial con los enciclopedistas, surge más como una ciencia ambiental, que cataloga los grandes conjuntos geográficos y los recursos de diferentes lugares. Es un conocimiento asociado al colonialismo, como lo demuestra la actividad de las Sociedades de Geografía, con gran expansión en el siglo XIX y comienzos del XX. En el siglo XX, la Geografía oscila entre un saber cultural descriptivo y un dominio técnico al servicio del ordenamiento del territorio. A finales del mismo siglo, como reacción al conocimiento normativo y neopositivista de la "Nueva Geografía", la Geografía Humanista, la Geografía de la Percepción, la Geografía Radical o la Geografía Crítica abren puertas y ventanas para estudiar el cotidiano y propiciar la participación ciudadana. Es en este contexto que se desarrolla el Proyecto Nosotros proponemos!

Palabras clave: ciencia geográfica, saber escolar, Nosotros Proponemos!, ciudadanía.

Abstract: Geography as gone through several stages in its scientific evolution. In the sixteenth and seventeenth centuries, it is associated with the European maritime expansion and with progress in cosmography and cartography - it is a mathematical science. Already in the eighteenth century, with the Encyclopaedists, it emerges more as an environmental science, which catalogues the great geographical groups and resources of different places. It is knowledge associated with colonialism, as demonstrated by the activity of Geography Societies, and undergoes great expansion in the nineteenth and early twentieth centuries. In the twentieth century, geography oscillates between a descriptive cultural knowledge and a technical domain at the service of spatial planning. At the end of the same century, and also in reaction to normative neo-positivist "New Geography", Humanist Geography, the Geography of Perception, Radical Geography or Critical Geography open doors and windows to study everyday life and foster citizen participation. It is in this context that the Project We Propose is developed!

Keywords: geography science, school knowledge, We Propose!, citizenship.

O desafio cidadão da escola

A cidadania e a educação são duas palavras que aparecem amiúde nos *mass media*, mas respondem a uma construção histórica e institucional. A educação, com origem no étimo *educare*, significa “guiar para fora”, instruir para o mundo e para os outros, numa riqueza de acepções que frequentemente esquecemos. O conceito de cidadania tem uma evolução que podemos reconhecer, desde logo, através do Dicionário da Real Academia Espanhola (Figura 1). Antes das revoluções liberais, a cidadania estava associada à qualidade de viver numa cidade, lugar com privilégios conquistados aos domínios senhoriais de origem feudal. Com a instauração do liberalismo, a cidadania constitui-se como conjunto de direitos

(e deveres) nacionais, consagrados nas Constituições. Assim, a partir do século XIX, as definições de cidadania adotam o conceito de “direitos” dos cidadãos, como se constata na Espanha e em Portugal. Entre os geógrafos, a cidadania não tem estado no centro das atenções e surge de forma quase relutante nos manuais acadêmicos de referência. A cidadania surge, sobretudo, como a vinculação a um lugar, a um país e a uma comunidade informal, “podendo estar associada a um sentimento de pertença ou mesmo a um sentido de dever e ao desejo de servir uma comunidade alargada”, sendo “também geográfica” (YARWOOD, 2016, p. 457). Numa definição mais formal, seguem-se as definições dos dicionários de que a cidadania descreve a relação entre o indivíduo e o estado, “incluindo que direitos e deveres ele ou ela podem esperar” (DANIELS, BRADSHAW, SHAW, SIDEWAY, HALL, 2016, p. 492). A cidadania continua a ser uma preocupação dos geógrafos.

Año	Definición
1729*	<i>“El vecino de una ciudad que goza de sus privilegios”</i>
1843*	<i>“la calidad y el derecho de ciudadano”</i>
1983*	<i>“Conjunto de derechos, deberes, garantías, protecciones, etc...que un país reconoce a sus ciudadanos”</i>
2001**	<i>“Condição ou qualidade de cidadão, membro de um estado, de uma nação, no pleno gozo dos seus direitos políticos, cívicos e deveres para com esse estado ou essa nação”</i>

Figura 1. Definições de cidadania

Fonte: *Real Academia Espanhola, Dicionário da Língua Espanhola. **Academia das Ciências de Lisboa, Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea.

No sistema escolar dos estados constitucionais, instituído no século XIX, a educação cidadã surge como um dos objetivos principais, cabendo fundamentalmente ao ensino de História e de Geografia, a par de efêmeras disciplinas de civildade, a sua transformação em conteúdos escolares. A Geografia Política colabora na construção do estado-nação do século XIX e marca de forma decisiva os programas escolares. À valorização da escala mundial herdada dos homens da Ilustração da segunda metade de setecentos (que Humboldt exemplifica), acresce a identificação com os emergentes territórios nacionais. A Geografia vai ser mobilizada tanto para diferentes construções políticas, seja a supranacional União Europeia, uma “segunda pátria” para Norman Graves (CLAUDINO, 1990), sejam comunidades de caráter federal, que pretendem afirmar a sua identidade, como sucede na Espanha (GRANJA, BERAMENDI, ANGUERA, 2001). Contudo, sem prejuízo de

experiências de inovação escolar que valorizam o contato direto do aluno com a realidade próxima, a escala local surge habitualmente esquecida nos currículos e, sobretudo, nas práticas escolares – no ensino secundário/médio, as alusões à realidade histórica e territorial da comunidade surgem como opcionais e de ilustração do que se estudou no mundo ou no país, sem que a comunidade constitua, em si mesma, um objeto de estudo.

Entretanto, a própria sociedade exige da escola um papel mais ativo na formação dos mais jovens. Em sociedades cada vez mais urbanas, assiste-se a uma transferência crescente da responsabilidade da socialização dos mais jovens da família para a escola (TEDESCO, 1997), de quem se espera ou se exige um papel mais efetivo na sua formação cívica e cidadã. Nas legislações educativas nacionais, a cidadania surge cada vez mais como uma finalidade, particularmente valorizada no começo do século XXI, no quadro de reformas que apelam ao desenvolvimento de múltiplas competências sociais nos alunos, como ocorre na Europa na sequência da Agenda de Lisboa, de 2000.

Esta maior exigência à escola ocorre quando são mais insistentes os apelos da sociedade civil para a construção de uma sociedade democrática que discuta e decida o destino da sua comunidade e cujos membros exerçam uma efetiva cidadania. Ao paradigma do governo, que toma decisões em nome dos eleitores, sobrepõe-se o da *governança*, em que emerge “a defesa de uma participação mais intensa e diversificada de atores no processo de decisão de iniciativa ou de responsabilidade pública [...] uma maior participação por parte dos cidadãos, da sociedade civil organizada [...]” (FERRÃO, 2014, p. 58). Pretende-se resgatar tanto o défice democrático das instituições supranacionais, particularmente vivido na União Europeia (que em 2001 lançou o Livro Branco sobre Governança Europeia), em que as decisões acabam por ser exteriores à população (FERRÃO, FARINÓS DASI, 2016). Multiplicam-se as “Agendas 21 Local”, desenvolvidas na sequência da Conferência do Rio, com que se pretende o lançamento de planos de ação que visem ao desenvolvimento sustentável local, num esforço coordenado entre autarquias e atores comunitários. Mesmo aqueles para quem a governança é um projeto imposto, mais do que desenvolvido pelas comunidades, está, de fato, associado a relações entre organizações, ela é “um complexo processo social que envolve múltiplos atores frequentemente com agendas conflituais” (DODDS, WOON, 2016, p. 487), ou seja, está associada a processos de partilha e de discussão.

A educação cidadã desenvolvida na escola distancia-se, assim, cada vez mais da formação patriótica herdada do século XIX, para se afirmar como a participação num Estado com direitos jurídicos reconhecidos. À Geografia compete colaborar na construção do

conhecimento das instituições e, sobretudo, na explicação dos problemas socioterritoriais, para favorecer a participação cidadã.

Uma Geografia que se abre aos problemas sociais no território

A evolução da ciência geográfica como requisito para o estudo da cidadania está ligada à evolução da filosofia dessa ciência (CAPEL, 1981) e da ideologia na institucionalização da mesma como ciência social (GREGORY, 1978). Estas referências teóricas são relevantes para apreciar a alteração que se registou na Geografia: de ciência matemática numa Era Moderna marcada pelas grandes expedições marítimas, à ciência dos lugares, desde o Iluminismo, oscilando entre uma leitura culturalista da realidade e as preocupações pelo ordenamento do território, no século XX, ela é finalmente valorizada como forma de conhecimento dos problemas sociais no território, na viragem do século XX para o XXI. Reconhecemos essa nova leitura numa Geografia Humanista, atenta aos interesses, às preocupações e à valorização dos fatos pelas pessoas, onde por vezes é inserida a própria Geografia da Percepção (PEET, 1998), mais centrada nas representações construídas por cada uma das realidades que as rodeiam, bem como na Geografia Radical, que denuncia as desigualdades sociais numa sociedade capitalista (JOHNSTON, GREGORY, SMITH, 2009) ou ainda, numa Geografia Crítica particularmente atenta às desigualdades associadas a uma globalização efetivamente marginalizadora (SANTOS, 2012). Estas “geografias” valorizam, nas suas preocupações, a justiça social, a pobreza, as alterações climáticas, as desigualdades.

Quando falamos de participação cidadã estamos nos referindo à mobilização da sociedade na procura das suas solicitações: tal participação pode começar desde a escola, mas, na atualidade, pelos estudos conhecidos (HART, 1993; PUIG et al., 2000; SANT, 2013) e pela nossa própria observação, não existe uma prática escolar cotidiana deste tipo de conteúdos – também na contradição de se pretender que uma instituição fortemente hierarquizada como a escola se constitua como espaço de prática de cidadania. A proposta que se concretiza no Projeto Nós Propomos! é uma oportunidade para fazer realidade este desejo, que parte da vontade etérea de políticos, docentes e pessoas de boa vontade.

Assim como a Geografia foi evoluindo como ciência social, a Pedagogia também foi transformando as suas reflexões metafísicas em orientações metodológicas, guiadas por um modelo que, primeiro, esteve condicionado pela tecnologia dos objetivos comportamentais e, mais tarde, deu lugar ao cognitivismo dos erros conceituais. A chegada das teorias mais relacionadas com a fenomenologia e a construção do conhecimento deu lugar ao que se viu

designar de paradigma emergente: o construtivismo. Neste modelo, a dialética entre as imagens da realidade e sua observação analítica com técnicas precisas, favoreceram a análise crítica do território (Souto, 1998). O modelo propõe a reconstrução analítica da realidade observada, pois existe a suspeita de ser manipulada pelos interesses políticos e econômicos, que apresentam uma realidade como se fosse natural, ahistórica e eterna.

Uma educação geográfica comprometida com os direitos humanos

A Didática de Geografia é o campo do conhecimento que pode explicar o processo de elaboração dos esquemas conceituais dos alunos, que tem implícito o seu processo de decisão. Por isso, interessou a professores dos diferentes níveis educativos entenderem como estes constroem a representação dos problemas sociais no espaço. Optamos, assim, por uma educação geográfica (SOUTO, RAMÍREZ, 1996) em que o papel dos docentes na orientação da aprendizagem dos alunos constitui o tema central; uma metodologia que segue os critérios da Investigação & Ação, que procede de Stenhouse. Os professores necessitam de uma formação disciplinar e didática (conteúdo pedagógico disciplinar) que lhes permita desenhar uma metodologia de aprendizagem para os seus alunos. Como veremos mais adiante, o Projeto Nós Propomos! favorece esta atitude por meio do estudo dos problemas locais. Mudamos o conceito de ensinar uma cultura geográfica “academicista e enciclopédica” (nomes de lugares) por uma aprendizagem de lugares que estão envolvidos numa dinâmica social.

A educação geográfica deve integrar os princípios educativos universais, como os que procedem da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Aqui se reafirma a primeira geração de direitos humanos, de liberdade e igualdade, de 1948. Acrescenta-se uma segunda geração de direitos que, como os primeiros, contribuem para a liberdade, justiça e paz: os direitos econômicos, sociais e culturais (Artigo 22º). Entre eles, contam-se o direito ao trabalho; ao repouso e ao lazer; à saúde e ao bem-estar, à alimentação, ao vestuário, ao alojamento e à assistência médica; à segurança no desemprego, na doença e na velhice e à uma educação elementar gratuita. A Carta Internacional da Educação Geográfica, de 1992, buscava a sua fundamentação na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração dos Direitos da Criança e noutros documentos internacionais, mas este discurso é interrompido na nova Carta, de 2016: para além de renovar esta fundamentação inicial, os direitos humanos não são mencionados uma única vez ao longo do novo texto (INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION, 2016).

Na realidade, esta concepção de cidadania tem escasso eco na educação geográfica, numa escola mais orientada para a descoberta das características dos lugares do mundo. Pelo contrário, a alternativa que assinalamos fala dos direitos pessoais, políticos e sociais, que ficam ocultados na aparência de territórios em progresso. Dá-se a entender que as liberdades não formam parte do currículo escolar, pois isso corresponde à vida política fora das aulas. Procuramos incorporar o cotidiano nas aulas, para evitar os muros que separam os conteúdos escolares das preocupações da população.

A inércia dos sistemas de ensino reconhece-se, por exemplo, na sua própria incapacidade em adotar os currículos a públicos escolares, ante a diversidade social cada vez mais importante; ao mesmo tempo em que se indica que a aprendizagem deve contemplar os interesses dos jovens, os cânones escolares definem os conteúdos de maneira homogênea e simples, ignorando os interesses políticos e econômicos que, de forma tão poderosa, marcam a construção dos territórios e as suas desigualdades. É a *Geografia dos Professores* de Yves Lacoste (1976, 1983), que perdura por mais de quarenta anos depois da sua denúncia. No começo dos anos de 1970, perante a aparente incapacidade de as “tradicionais” Geografia e História explicarem a realidade social, a reação escolar foi considerar que era preciso incorporar o estudo das Ciências Sociais (CAPEL, LUIS, URTEAGA, 1984) - que chegou ao currículo como um conjunto de saberes pouco integrado, com dispersão e superficialidade do conhecimento.

As Cartas Internacionais de Educação Geográfica (MIGUEL, CLAUDINO, SOUTO, 2016) quiseram reclamar uma educação mais atenta aos problemas planetários mundiais, às desigualdades, como é particularmente sentido na primeira Carta (UGI, 1992). Contudo, terá sido pouco mais do que uma declaração de boa vontade, pois não existiu uma implementação destes objetivos nos conteúdos propostos para o ensino e pela própria ausência de continuidade de discursos na Carta Internacional, de 2016, como antes referimos. Contra a renovação da educação geográfica está a procura dos processos técnicos: gráficos, mapas de cores, internet... mas não se faz perguntas, nem se formula hipóteses sobre os grandes dilemas da humanidade: ter habitação digna, trabalho e salário justo. Acolhe-se no que aparece nas representações virtuais e sociais dos territórios e, não, no que está dentro da mente das pessoas, o que estas sentem e raciocinam, como as lutas das mulheres por serem iguais em direitos, a migração na procura de uma vida digna (SOUTO, CLAUDINO, 2004).

Assim os processos de inovação escolar no que diz respeito à cidadania são minoritários, como acredita o grupo Gea-Clío de Valencia, nos seus trinta anos de história

(RAMÍREZ, SOUTO, 2017), ao organizar o seu projeto curricular sobre alguns problemas sociais relevantes, como os seguintes:

- *nem todas as pessoas dispõem de um trabalho onde desenvolver as suas competências físicas e intelectuais;*
- *alguns países são explorados por outros através de relações comerciais injustas;*
- *no crescente processo de urbanização, há grupos de pessoas que vivem em situações de marginalização social junto a outras que dispõem de vastos recursos económicos e materiais.*

No campo escolar fala-se, amiúde, da tríplice divisão dos conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais. Os primeiros são simples de definir, pois representam a ciência de referência. Os procedimentais são um pouco mais complexos, pois se confundem com as técnicas de trabalho. E os últimos praticamente não se trabalham, pois se assemelham equivocadamente ao comportamento moral. Pelo contrário, pensamos que a partir do Projeto *Nós Propomos!* é possível abordar nas aulas os problemas sociais, a partir das atitudes dos alunos, buscando um tempo que lhes permita a reflexão sobre a vida e o cotidiano. Para esta finalidade, também precisamos das atitudes dos docentes, que necessitam de uma formação diferente, com uma atitude de pesquisa sobre o lugar em que trabalham e uma curiosidade por partilhar os seus estudos com colegas que estejam distantes: uma postura de quebrar o isolamento das aulas e buscar a cumplicidade com as pessoas e instituições que procuram construir uma cidadania com critérios.

O Projeto Nós Propomos!

O Projeto *Nos Propomos!* inicia a sua trajetória no ano de 2011, em Portugal. Surge no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT-UL). Aproveitava-se de uma conjuntura escolar, do programa de Geografia para jovens de 16/17 anos, que contemplava um Estudo de Caso dirigido à resolução de problemas territoriais regionais. Neste contexto, o Projeto *Nós Propomos!* ajuda a identificar os problemas socioambientais locais e favorece a busca de soluções na vida política da comunidade – desde logo, apostou-se na mobilização das autarquias. O Projeto é possível pela colaboração entre universidades, escolas, empresas e associações, para além dos municípios, entidades com que se tenta estabelecer um protocolo de cooperação (CLAUDINO, 2014, 2017 e 2018). Este projeto de cidadania, dirigido a jovens, mas que também já mobilizou cidadãos mais velhos, de “Terceira Idade”, não tem parado de crescer. Alargou-se na Espanha, em Moçambique e no Brasil, e inicia a sua

implementação no Peru, na Colômbia e no México, contando com mais de 40 universidades e milhares de alunos.

No cerne do projeto, Sérgio Claudino, seu fundador, tentou transformar os objetivos curriculares em conteúdos didáticos, tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a formação dos professores (CLAUDINO, 2014). As perguntas-chave do Projeto podem formular-se da seguinte maneira: É possível, desde as aulas, fomentar a participação política e cidadã? Podem-se transformar os alunos e alunas em cidadãos livres, autônomos e críticos? Que atividades e ações estimulam a formação cidadã dos alunos, favorecendo o seu desenvolvimento social e espírito crítico (BAZOLLI, 2017)? As autoridades locais aceitam as propostas de cidadania jovem para melhorar a democracia participativa local? Podemos partilhar experiências locais no contexto da cidadania universal?

Os objetivos que se pretendem alcançar com o desenvolvimento da proposta são, fundamentalmente, os seguintes: inovar na educação; estimular uma efetiva participação cidadã; conhecer, valorizar e interpretar a cidade e outros espaços habitados pelos alunos; estabelecer sinergias de trabalho entre a administração local e a comunidade educativa; contribuir para o desenvolvimento sustentável da cidade; promover enfoques metodológicos inovadores no ensino dos problemas locais; desenvolver atividades de investigação nas escolas, desde logo entre os alunos, mas também entre os professores; e fomentar a criação de redes de cooperação entre os diferentes atores locais, tais como universidades, escolas, autoridades locais, associações e empresas (CLAUDINO, SOUTO, ARAYA, 2018).

Os problemas locais referentes à transporte, requalificação urbana, recolhimento de resíduos sólidos, poluição, instalação de equipamentos de lazer, têm um reflexo global. Por isso, o *Projeto Nós Propomos!* liga-se ao Geoforo Iberoamericano (<http://geoforo.blogspot.com/>), para que possamos pensar localmente em nossos problemas e propor ações globais que nos permitam alcançar os direitos cidadãos universais.

Como se referiu, o Projeto Nós Propomos! parte do desafio da realização de um Estudo de Caso, habitualmente entendido como o estudo holístico de um caso ou de um número limitado de casos (TIGHT, 2017). A metodologia seguida é a análise geográfica por meio de “trabalho de campo”, ou investigação “in situ”, que favorecem o processo de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais em aula e fora dela. O desenvolvimento do projeto gera uma Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), e, ao mesmo tempo, promove uma Aprendizagem em Serviço (APS), que responde às necessidades reais da sociedade.

Este Projeto caracteriza-se por incorporar às aulas a competência social e cidadã e promover experiências que lhes servirão como modelo de atuação cidadã, ao apresentar

temáticas que interessam aos alunos, com a possibilidade de realizá-las de maneira cooperativa. Ao mesmo tempo, facilita o trabalho de campo com entrevistas, inquéritos e coleta de imagens de espaços concretos, porque os resultados dos trabalhos realizados são expostos à comunidade universitária e à sociedade.

O projeto educativo *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación en la Educación* é uma dinâmica centrada em soluções e não só nos problemas, o que supõe colocar o foco nos aspectos que podem estar ocultos no desenvolvimento curricular, colocando a cidade, o espaço urbano no qual se vive, como eixo central da aprendizagem.

Em Portugal, o Projeto iniciou-se em 2011/12 e alargou-se em todo o país, incluindo também as Regiões Autônomas Insulares (Figura 2). Na Espanha, em 2016/17, o Projeto chegou primeiro à Ciudad Real, em íntima articulação entre a Universidade de Castilla-La Mancha e o poder local do município. Propôs-se promover as competências básicas e específicas, como as geográficas, entre outras, na capacidade de projetar e programar trabalhos de campo metódicos e organizados em torno de objetivos planejados e de uma metodologia clara (RODRÍGUEZ-DOMÈNECH, CLAUDINO, 2018). Mais tarde, chegou à Valência, Ontinyent e Xàbia, onde se conta, tal como na Ciudad Real, com a participação de alunos da Educação Secundária e Primária e com o apoio do município. No mês de março de 2018, celebrou-se um Seminário entre os grupos espanhóis na Universidade de Valência, a que se seguiu um outro Seminário em março de 2019, em Córdova, onde o Projeto se difundiu, realizando-se em abril de 2019 um novo encontro, de dimensão ibérica, na Ciudad Real. Tem-se desenvolvido a colaboração entre escolas portuguesas e espanholas, como sucedeu com o intercâmbio de experiências entre escolas do conselho de Sertã e de Ontinyent (Valência/Espanha).

No Brasil, o Projeto Nós Propomos! iniciou-se com a participação da Universidade Federal de Santa Catarina (2014), tendo-se depois alargado para o Tocantins, através da respectiva Universidade Federal (2015/16). Entretanto, tem-se difundido a outras regiões, aproveitando a infraestrutura de grupos de trabalho, como Grupo de Pesquisa ELO/Grupo de Estudos da Localidade, em Ribeirão Preto/São Paulo; o Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia da Universidade de Brasília (GEAF/UnB); o Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas/RETLEE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Francisco Beltrão; o Grupo de Pesquisa Cidade e Meio Ambiente/CNPq-Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal do Tocantins, em Palmas; Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade da Universidade Federal de Goiás. O Projeto

Nós Propomos! tem-se difundido ainda para outras partes do Brasil. O Projeto encontra-se numa fase mais embrionária nos demais países da América do Sul, mas em fase de expansão e consolidação (Figura 3).

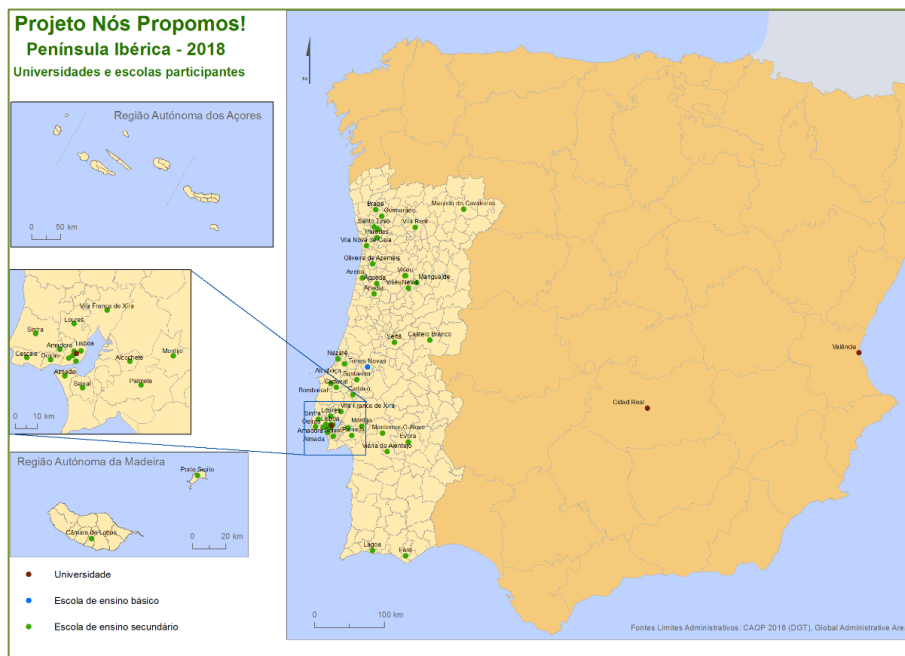


Figura 2 – Universidades ibéricas e escolas portuguesas participantes
Fonte: Limites Administrativos: CAOP 2016 (DGT). Global Administrative Areas.



Figura 3. Projeto Nós Propomos! América do Sul – 2018.
Fonte: Epi Info™, Natural Earth, Global Administrative áreas.

Em setembro de 2018, realizou-se no IGOT-Universidade de Lisboa o I Congresso Iberoamericano Nós Propomos: Geografia, Educação e Cidadania, com a participação de investigadores, docentes, mas também de alunos, e que representou uma importante fase de consolidação da rede iberoamericana do Projeto.

Temáticas

Como resultado da participação escolar, os problemas escolhidos para serem trabalhados são diversos, pois as crianças de diferentes idades criam expectativas do uso do espaço diferenciadas, onde claramente influi o contexto familiar e cultural. A taxonomia que elaboramos constitui uma tentativa de sistematização dos conteúdos dos projetos, seguramente a ser modificada no futuro.

As temáticas abordadas pelo projeto são variadas e consequência da ação participativa dos alunos. Podemos diferenciar, no essencial:

1. Problemas urbanísticos e infraestruturas: mobilidade sustentável, trânsito, requalificação de prédios, valorização de espaços urbanos abandonados.
2. Apostas de desenvolvimento rural, como prevenção de incêndios, através do ordenamento da floresta, e iniciativas de empreendedorismo e da recuperação de infraestruturas locais.
3. Poluição e ambiente: rede esgotos, lixeiras ilegais, espaços naturais, abastecimento de água.
4. Espaço e problemas sociais: evitar o isolamento dos idosos, lares de idosos, espaços sociais para adolescentes, violência de gênero.
5. Direitos da cidadania: educação, saúde, problemas do sistema escolar e de assistência farmacêutica e médica.
6. Cidadania escolar e participação democrática: associações e locais de ócio.
7. Patrimônio e turismo: valorização do patrimônio arquitetônico e das tradições locais, tanto na perspectiva da sua preservação como da sua potencialização turística.

Ao encontro da perspectiva construtivista adotada, os projetos refletem muito os contextos locais e regionais (assim, por exemplo, a valorização turística dos recursos surge de forma sistemática nas regiões onde esta atividade assume uma grande relevância, assim como a recuperação de equipamentos públicos abandonados é valorizada em áreas rurais

despovoadas). A aposta nas tecnologias de informação tem, como se poderia esperar, uma relevância crescente.

Perspectivas de futuro

A evolução de um programa tão complexo como Nós Propomos! precisa da colaboração das instituições. Na Espanha, o caso do município de Ciudad Real ou do município de Xàbia é bem representativo neste âmbito, com a autarquia colaborando ativamente com a comunidade escolar, com as famílias, professores e alunos. Igualmente em Portugal, esta colaboração tem ocorrido, assumindo agora particular expressão a dinamização do próprio Projeto pelo município de Cascais, da Área Metropolitana de Lisboa. Desenha-se, neste momento, a criação de uma rede internacional de municípios Nós Propomos!, num novo salto qualitativo do Projeto, que reforça esta dimensão de parceria institucional.

Em segundo lugar, é preciso que os professores/as estabeleçam um compromisso com a cidadania, como temos dito noutros lugares em que abordamos a avaliação de programas de formação não regulada administrativamente (SOUTO, 2007).

Importa, por último, definir um programa de atuação para o futuro, consolidando a rede atual do Projeto Nós Propomos! com o Geoforo Iberoamericano, onde os grupos locais disponham duma plataforma para expor as suas argumentações e propor soluções num contexto de propostas globais. O recente *I Coloquio internacional de enseñanza de la geografía y ciencias sociales. Balance de 10 años de reflexión. Foro Iberoamericano Educación, Geografía y Sociedad* constituiu um marco no cruzamento dessas redes e no aproveitamento de sinergias entre as mesmas.

Bibliografia

BAZOLLI, João Aparecido. “Nós propomos” e a busca da inovação no campo da extensão universitária. In J. A. Bazolli, Sérgio Claudino, Maria da Vitória Costa e Silva, Sandra F. R. Viana, Wainesten C. Silva (org.) *A Extensão Universitária como Indutora à cidadania: a Experiência do “Nós Propomos*. Tocantins. Editora UFT (EDUFT), 2017.

CAPEL, Horacio. *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova, 1981.

CAPEL, Horacio; LUIS, Alberto; URTEAGA, Luis. La Geografía ante la Reforma Educativa. *Geocrítica*, nº 53, Set. 1984.

CLAUDINO, Sérgio. Norman Graves: La Grande Patrie est la Communauté Européenne - Un entretien avec Norman Graves. *The European Geographer*, nº 2, December, p. 51-54, 1990.

_____. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova*, número 496 (09), Barcelona: Geocrítica, 2014.

_____. O Projeto Nós Propomos. Construir uma comunidade melhor com os alunos. *Revista Galega de Educación*, nº 69, p. 72-77, 2017.

_____. Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania. O projeto Nós Propomos. In Feliciano H. Veiga (coord.) *O ensino na escola de hoje. Teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, p. 265-303, 2018.

_____. *Project We Propose! Building Territorial Citizenship from School*. In José A. Pineda-Alfonso, Nicolas de Alba-Fernandez, Elisa Navarro-Medina, *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. Hershey: IGI Global, p. 470-489, 2019.

CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé M.; ARAYA PALACIOS, Fabián. Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 39, n. 39, p. 55-73, 2018.

DANIELS, Peter; BRADSHAW, Michel; SHAW, Denis; SIDEWAY, James; HALL, Tim. Glossary. In DANIELS, Peter; BRADSHAW, Michel; SHAW, Denis; SIDEWAY, James; HALL, Tim (2016). *An Introduction to Human Geography*. Harlow: Pearson, p. 491-504, 2016.

DODDS, Klauus, WOON, Chih Yuan (2016). Global Governance. In DANIELS, Peter; BRADSHAW, Michel; SHAW, Denis; SIDEWAY, James; HALL, Tim (2016). *An Introduction to Human Geography*. Harlow: Pearson, p. 456-469.

FERRÃO, João. *O Ordenamento do Território como Política Pública*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

FERRÃO, João, FARINÓS DASI, Joaquín. Governança [Gobernanza, Governance]. In J. A. RIO FERNANDES, L. LÓPEZ TRIGAL, Eliseu S. SPOSITO (orgs.), *Dicionário de Geografia Aplicada. Terminologia da análise, do planeamento e da gestão do território*, p. 237-238. Porto: Porto Editora, 2016.

GRANJA, José Luis; BERAMENDI, Justo, ANGUERA, Pere. *La España de los nacionalismos y las Autonomias*. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

GREGORY, Derek. *Ideología, ciencia y geografía humana*. Barcelona: Oikos-tau, 1978.

HART, Roger A. *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Nueva Gente, 1993.

INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION. *International Charter on Geographical Education*. Moscow: International Geographical Union, 2016.

JOHNSTON, Ron J.; GREGORY, Derek; SMITH, David M. (Ed.). *The Dictionary of Human Geography*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 5ª ed., 2009.

LACOSTE, Yves. *La Géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*. Paris: Maspéro, 1976.

_____. *A Geografia. A Filosofia das Ciências Sociais (de 1860 aos nossos dias)*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, p. 197-243, 1983.

MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael de; CLAUDINO, Sérgio; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. La Utopía de la Educación Geográfica en las Declaraciones Internacionales de la UGI. *XIV Coloquio Internacional de Geocrítica*. Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro. Barcelona: Geocrítica, Univ. Barcelona, 2016.

PEET, Richard. *Modern Geographical Thought*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

PUIG, Josep. M. et al. *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*. Barcelona: Graó, 2000.

RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana, In García Monteagudo, Diego, Ramírez Martínez, Santos; Souto González, Xosé Manuel (coord.) *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula*. Valencia: Nau Llibres, p. 153-178, 2017.

RODRÍGUEZ DOMENECH, María de los Ángeles; CLAUDINO, Sérgio. Principios y base metodológica del proyecto «¡Nosotros proponemos!». In M. A. Rodríguez Domenech, S. Claudino (Ed.) *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostentabilidad e Innovación Geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*, p. 19-38. Barcelona: Editorial Graó, 2018.

SANT OBIOLS, E. *L'ensenyament i l'aprenentatge de la participación*. Tesis doctoral, Barcelona: UAB, 2013.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, Editora Record, 22ª ed., 2012.

SOUSA, Vânia Lúcia Costa Alves; LEITE, Cristina María Costa (orgs). *Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos*. Distrito Federal: GEAF, 2018.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Espacio geográfico y educación para la ciudadanía. *Revista Didáctica Geográfica*, nº 9 (2007), p. 11-31, 2007.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel; RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos. Enseñar geografía o educar geográficamente a las personas?, *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 9, p. 15-26, 1996.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel; CLAUDINO, Sérgio. Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI. *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa Portugal: Território e Protagonistas*. Guimarães, Universidade do Minho e Associação Portuguesa de Geógrafos, 14-16 de Outubro 2004. Acesso em http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A1_14Out_Xos%20Souto%20e%20S%C3%A9rgio.pdf

TEDESCO, Juan Carlos. *The New Educational Pact; Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society*. UNESCO-IBE, Genève, 1997.

TIGH, Malcom. *Understanding Case Study Research*. London: Sage, 2017.

UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL/UGI. Carta Internacional da Educação Geográfica. Lisboa, Separa da revista *Apogeo*, Associação de Professores de Geografia, 1992.

YARDWOOD, Richard. The geographies of citizenship. In DANIELS, Peter; BRADSHAW, Michel; SHAW, Denis; SIDEWAY, James; HALL, Tim (2016). *An Introduction to Human Geography*. Harlow, Pearson, p. 456-469, 2016.

Xosé Manuel Souto

Doutor em Geografia pela Universidade de Santiago de Compostela. Professor Catedrático de Didática das Ciências Sociais na Universidade de Valência (Faculdade de Magistério) e diretor do Mestrado de Professores do Ensino Secundário. Coordenador do grupo de pesquisa SOCIALSUV e do grupo de inovação Gea-Clio, desde 1989. Presidente do Conselho Diretivo do Geoforo - Foro Iberoamericano Educação, Geografia e Sociedade.

Avda Tarongers 4, Valência 46022- Espanha

E-mail: xose.manuel.souto@uv.es

Sérgio Claudino

Doutor em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa. Professor Auxiliar do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT e Investigador Efetivo do Centro de Estudos Geográficos da mesma Universidade. Coordenador do Mestrado em Ensino da Universidade de Lisboa e coordenador do Centro de Formação do IGOT-ULisboa. Fundador e coordenador do Projeto Nós Propomos! Membro do Conselho Diretivo do Geoforo - Foro Iberoamericano Educação, Geografia e Sociedade.

Rua Branca Edmée Marques 1600-276 Lisboa Portugal

E-mail: sergio@campus.ul.pt

Recebido para publicação em 07 de maio de 2019.
Aprovado para publicação em 03 de junho de 2019.
Publicado em 24 de junho de 2019.