

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO PROJETO NÓS PROPOMOS! GUARAPUAVA

Contribuições pedagógicas  
para a Agenda da ONU de 2030



Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes  
Clayton Luiz da Silva  
Anderson Roik  
Eduardo Yuji Yamamoto  
(org.)

### **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Carla Juscélia de Oliveira Souza	Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)
Claudivan Sanches Lopes	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Daniel Luiz Stefeno	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Denis Richter	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Eloiza Cristiane Torres	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Karla Annyelly Teixeira de Oliveira	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Leonardo Dirceu de Azambuja	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Mugiany Oliveira Brito Portela	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Rosângela Lurdes Spironello	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Ronaldo Duarte	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
Thais Angela Cavalheiro de Azevedo	Doutoranda da Universidade de São Paulo (USP-Campus Ribeirão Preto)

Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes  
Clayton Luiz da Silva  
Anderson Roik  
Eduardo Yuji Yamamoto  
(org.)

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO PROJETO NÓS PROPOMOS! GUARAPUAVA**

Contribuições pedagógicas  
para a Agenda da ONU de 2030



GOIÂNIA, GO | 2023

© Autoras e autores – 2023

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825,  
de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),  
Catalogação na Fonte.



**C&A ALFA**  
**COMUNICAÇÃO**

**Presidente**  
Luiz Carlos Ribeiro

**Revisão Geral**  
Paulo Moretti

**Projeto Gráfico / Capa**  
Adriana Almeida

**Conselho Editorial**

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)  
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)  
Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)  
Denis Richter (UFG)  
Eguimar Felício Chaveiro (UFG)  
Lana de Souza Cavalcanti (UFG)  
Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)  
Míriam Aparecida Bueno (UFG)  
Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

---

F724 Formação de professores de Geografia no Projeto Nós Propomos! Guarapuava : contribuições pedagógicas para a Agenda da ONU de 2030 / Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes ... [et al.] (Organização). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2023.  
319 p. 16x23cm.

ISBN 978-65-89324-95-9 (Impresso)

ISBN 978-65-89324-96-6 (E-book)

1. Formação de professores - Geografia. 2. Projeto Nós Propomos! 3. Estudos territoriais - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU de 2030. I. Gomes, Marquiana de Freitas Vilas Boas. II. Silva, Clayton Luiz da. III. Roik, Anderson. IV. Yamamoto, Eduardo Yuji.

CDU: 911:378

---

# SUMÁRIO

Prefácio .....	10
Apresentação.....	21

## EIXO I

### Formação de Professores e Projeto Nós Propomos

1	Contribuições do projeto Nós Propomos! Guarapuava à formação inicial do professor de Geografia.....	24
	<i>Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes</i>	
2	Processo de ensino e aprendizagem de geografia por meio da investigação e resolução de problemas com o projeto Nós Propomos! .....	40
	<i>Solange Francieli Vieira</i> <i>Xosé Manuel Souto González</i> <i>Diego García Monteagudo</i>	
3	O Pibid Geografia e a orientação de estágio no contexto do Projeto Nós Propomos! Guarapuava: Juventude Educando-se na/com a cidade .....	53
	<i>Clayton Luiz da Silva</i>	

4	Formação de professores de Geografia: Construção de conhecimentos e conexões educativas . . . . .	69
	<i>Michael Wellington Sene</i>	

5	Horta escolar na construção do conhecimento geográfico e interdisciplinar. . . . .	80
	<i>Cecilia Hauresko</i>	

## EIXO II

### **Estudos territoriais no contexto dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) para 2030**

6	Território, pertencimento e cidadania . . . . .	97
	<i>Anderson Roik</i>	
	<i>Angela Maria Moura Costa</i>	

7	Comunicação, Geografia e Comunidade. . . . .	111
	<i>Eduardo Yuji Yamamoto</i>	

8	Cidades sustentáveis: entrelaçamentos entre agroecologia e emergência climática. . . . .	122
	<i>Adriana Massaê Kataoka</i>	
	<i>Jorge Luis Favaro</i>	
	<i>Maurício Camargo Filho</i>	
	<i>Fernanda Gurgel Matakas</i>	

9	Efeitos da urbanização e das mudanças climáticas nas inundações: algumas considerações sobre a importância do conhecimento para a redução de desastres . . . . .	133
	<i>Leandro Redin Vestena</i>	
	<i>Emerson de Souza Gomes</i>	
	<i>Paulo Nobukuni</i>	

**EIXO III**  
**Experiências pedagógicas no**  
**Projeto Nós Propomos! Guarapuava**

- 10 O despertar da cidadania na percepção sobre o bairro . . . 149  
*Marisa do Belem Pereira Kaminski*  
*João Gabriel Barbosa de Oliveira*
- 11 Transformar transformando-se: coletivos juvenis como  
lugares de práticas e aprendizagens . . . . . 161  
*Bruno Fantin Salvi*  
*Célio José dos Santos*  
*Marta Campos de Quadros*
- 12 Os espaços públicos tematizados em sala de aula: a ação  
do Projeto Nós Propomos! Guarapuava na formação  
cidadã no Ensino Médio . . . . . 179  
*Juliane Pra Penteado Bittencourt Marcondes*  
*Letícia Sther Castellari Amâncio*
- 13 Estudo sobre o patrimônio cultural em Guarapuava: uma  
prática de ensino e de estágio curricular de Geografia . . . 192  
*Eduardo Cavalheiro de Jesus*  
*Clayton Luiz da Silva*  
*Josiane Ferreira Nunes*
- 14 Compreendendo desastres naturais através da perspectiva  
do Projeto Nós Propomos! . . . . . 210  
*Milena dos Santos Pereira*  
*Lenilso Camargo*  
*Emerson de Souza Gomes*

15	Explorando metodologias participativas: a horta no ensino de Geografia . . . . .	222
	<i>João Pedro Wendler Bahls</i>	
	<i>Maicon Nogueira</i>	
	<i>Luís Henrique Lambrecht</i>	
	<i>Cecilia Hauresko</i>	
16	Protagonismo juvenil: um olhar geográfico sobre a inclusão social na cidade de Guarapuava/PR. . . . .	236
	<i>Luana Guidoni</i>	
	<i>João Pedro Wendler Bahls</i>	
	<i>João Carlos de Souza</i>	
	<i>Wesley Henrique Beira da Silva</i>	
17	Áreas verdes urbanas no ensino de Geografia: reflexões sobre a experiência no Estágio Curricular Supervisionado. . .	248
	<i>Adrian Pablo Camargo Oliveira</i>	
	<i>Bruno Kartoski Ortiz</i>	
	<i>Gizele Cavalheiro da Silva</i>	
	<i>Leticia Chulek</i>	
	<i>Cecilia Hauresko</i>	

**EIXO IV**  
**Entrevistas**  
**Programa Nós Propomos! Diálogos**

18	O Projeto Nós Propomos! e a cidadania territorial . . . . .	260
	Transcrição   <i>Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes</i>	
	Entrevistado   <i>Sérgio Claudino</i>	
19	A cidade como conteúdo no ensino de Geografia: O contexto da entrevista . . . . .	277
	Transcrição   <i>Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes</i>	
	Entrevistada   <i>Lana De Souza Cavalcanti</i>	



20	Em busca do conceito de cidadania territorial – Nós Propomos! Diálogos . . . . .	282
	Transcrição   <i>Clayton Luiz da Silva</i> Entrevistada   <i>Elza de Farias</i>	
21	as políticas públicas e o papel do Executivo e do Legislativo Municipal . . . . .	292
	Transcrição   <i>Letícia Chulek</i> Entrevistado   <i>Terezinha Dalprai</i>	
22	A gestão da cidade com participação cidadã. . . . .	295
	Transcrição   <i>Milena Dos Santos Pereira</i> Entrevistado   <i>Celso Araújo</i> Entrevistador   <i>Anderson Roik</i>	
	Sobre os/as organizadores/as . . . . .	304
	Sobre os/as autores/as. . . . .	306

# PREFÁCIO

**E**ste livro partilha reflexões e experiências relativas ao Projeto Nós Propomos! Guarapuava: Juventude Educando-se na/com a cidade, desenvolvido em 2022/23 em três escolas públicas da cidade. Há três eixos que conformam os dezessete capítulos do livro: i) a formação de professores, sobretudo a inicial ii) a concretização do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 11, Cidade e Comunidades Sustentáveis; e iii) a participação juvenil na elaboração de soluções para os problemas do território. Numa acepção lata, é este o grande mérito do livro: promover o registro e estimular a reflexão, por parte de diversos atores, do trabalho empírico desenvolvido no Projeto. Na latitude desta definição, cabem textos essencialmente de reflexão teórica e conceitual, um capítulo que testemunha o desenvolvimento do Projeto em Valência/Espanha e textos sem relação direta com o Nós Propomos!, embora neles se descubram as relações com o Projeto. Esta foi, seguramente, a primeira vez que muitos estudantes de licenciatura/professores em formação deixaram impressos os registros das suas experiências, o que se sublinha. Enfim, note-se a mobilização universitária em Guarapuava para que fosse produzido este extenso manual. Seguindo a ordem porque se dispões os capítulos,

Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, que coordena o Nós Propomos! Guarapuava e este livro, aborda as “Contribuições do projeto *Nós Propomos! Guarapuava* à formação inicial do professor de



Geografia”. O seu capítulo é, como será razoável, de balanço do trabalho já desenvolvido. Lembra que o professor é um sujeito social, cuja formação vai muito para além da sua formação académica, mas sem desvalorizar a mesma. Recorda a abordagem construtivista da aprendizagem e parte da experiência desenvolvida em Guarapuava, na primeira edição do Projeto, centrada no ODS 11, Cidade e Comunidades Sustentáveis. Nas escolas, os alunos identificaram problemas urbanos concretos. A partir dos mesmos, os professores em formação pesquisaram textos de orientação dos estudantes, em resposta aos problemas levantados pelos mesmos e desenvolveram todo um trabalho partilhado com estes alunos: preparação de questionários, organização de visitas a responsáveis locais, de interpretação e discussão da informação recolhida, partilha dos resultados obtidos, na perspectiva de que o professor é um mediador entre o aluno e o objeto de estudo. Neste processo, teve-se presente a valorização da escala local, mas o diálogo da mesma com a escala global e a relevância das relações de poder na produção do espaço público. A autora conclui pela relevância do Projeto Nós Propomos! na sua própria experiência de formadora, designadamente no sentido ético e político.

Solange Francieli Vieira, Xosé Manuel Souto González e Diego García Monteagudo debruçam-se sobre o “Processo de ensino e aprendizagem de geografia por meio da investigação e resolução de problemas com o projeto *Nós Propomos!*”. Recordam que a inovação escolar está ligada à tentativa de relacionar a escola com o quotidiano dos alunos e partem do exemplo da implementação do Projeto Nós Propomos! em diversas escolas de Valência/Espanha, em que problemas sociais relevantes são transformados em problemas escolares. Em todos os casos, recorreu-se ao apoio de outras instituições ou projetos para trabalhar na formação dos docentes.

No IGOT-ULisboa, onde surgiu, o Projeto Nós Propomos! foi cuidadosamente definido como estudo de caso, por dois motivos: i) assim surge nos programas oficiais portugueses de Geografia do ensino médio (*secundário*) – e foi a partir da necessidade imediata de o estudo



de caso ser implementado que o Projeto foi criado; apesar de o programa de 2001 referir, também, o trabalho de projeto; ii) apesar de o Projeto Nós Propomos! estar alinhado com a aprendizagem baseada em problemas, preferiu-se não proceder à identificação do Nós Propomos! tanto com o trabalho de projeto como com a aprendizagem baseada em problemas, porque a) uma leitura mais rigorosa de ambas as metodologias dirá que o Nós Propomos! não cumpre todos os seus pressupostos e passos metodológicos e b) se ter querido evitar polémicas conceituais, pouco frutíferas, em torno de um projeto que coloca, de facto, os alunos no terreno, a trabalhar a partir de problemas locais. Se quisermos ser mais exaustivos, há um olhar distanciado, desde o Nós Propomos!, sobre autores frequentemente pouco consequentes com as propostas educativas que enunciam e que se traduzem, no máximo, em experiências pontuais, quase laboratoriais. É neste contexto que surge muita da novidade do texto de Solange Francieli Vieira, Xosé Manuel Souto González e Diego García Monteagudo: apoiados, sobretudo, em Moraes (2010), identificam o Projeto Nós Propomos! como aprendizagem baseada em problemas. No desenvolvimento do seu texto, estes autores assumem a aprendizagem como uma construção e, não, uma recessão de conhecimentos, e defendem que a escola deve ajudar os alunos a investigar (Moraes, 2010), apostando-se no trabalho em equipa, que desenvolve competências para a vida em sociedade. Os autores consideram que o Projeto Nós Propomos! exige uma reorganização do currículo oficial, sendo, por isso, implementado, extracurricularmente ou a partir da reorganização do próprio currículo, opção tomada em Valência – e é também com esta reorganização que é implementado em Portugal, refira-se.

Clayton Luiz da Silva escreve sobre “O Pibid Geografia e a orientação de estágio no contexto do Projeto Nós Propomos! Guarapuava: Juventude Educando-se na/com a cidade”. O autor apoia-se, sobretudo, em Lana Cavalcanti, para referir a importância da construção de conceitos geográficos no âmbito da própria educação geográfica (*geografia escolar*) e o papel de mediador do docente na construção destas



aprendizagens – no que se pode considerar uma (correta) valorização da aprendizagem dos conceitos específicos de Geografia e do papel dos docentes. Clayton da Silva sublinha a importância do PIBID, da Residência Pedagógica e do estágio no processo de formação dos docentes e, a partir de Caporale e Zeiner, traz o conceito de “terceiro espaço”, um espaço de formação dos futuros docentes, entre a universidade e a escola, o que sublinhará que a formação não se confunde, exatamente, com o quotidiano de ambas as instituições. Na referência ao Projeto Nós Propomos!, sublinha, sobretudo, o facto de este ter suposto o trabalho dos alunos fora da escola, com o que isso supõe de diligências burocráticas e despesas com deslocações dos alunos. Note-se, entretanto, que a valorização do espaço local na consecução do Projeto tem, também, este sentido de facilitação dos procedimentos práticos dos docentes.

Michael Wellington Sene escreve sobre “Formação de professores de Geografia: construção de conhecimentos e conexões educativas”. Logo no início do texto, arrisca uma divisão linear entre uma universidade que fornece uma formação teórica e metodológica e uma escola que fornece a formação prática aos futuros docentes. Em seguida, define os domínios de formação do professor e, posteriormente, o que considera de “dimensões” do ensino de Geografia. Detém-se, depois, nas conexões entre a universidade e a escola, para concluir sobre a relevância da formação de professores para a qualidade do próprio ensino. Como sucede sempre que se procede à sistematização de diferentes vertentes de um processo de formação, este texto é suscetível de ser alvo de assinalável discussão conceitual – mas o facto de a poder provocar constituirá um mérito do mesmo.

Cecilia Hauresko debruça-se sobre a “Horta escolar na construção do conhecimento geográfico e interdisciplinar”, a partir da experiência de construção de uma horta numa escola, que os estudantes de licenciatura da UNICENTRO/Guarapuava tiveram com alunos daquela escola. Este é o primeiro capítulo sobre experiências com hortas escolares.

Considerando, corretamente, que “Uma horta na escola pode ser muito mais que um canteiro de hortaliças”, defende que ela proporciona



abordagens diversas e um espaço de prática pedagógica (se quisermos fugir do discurso dominante, poderíamos falar em prática didática?), que proporciona a integração de diferentes saberes e metodologias. A autora procede, então, a um interessante levantamento de experiências que podem ser desenvolvidas em várias disciplinas, das Artes à Matemática, passando pela História, Geografia e outras, em torno da horta. Acabamos por não ter registro de como decorreu a experiência que inspira este texto, que alerta, na realidade, para as potencialidades educativas da horta escolar.

O texto “Território, pertencimento e cidadania”, de Anderson Roik e Angela Maria Moura Costa, parte da experiência da “Incubadora Social” da UNICENTRO, que acompanha coletivos de diferentes territórios, que desenvolvem relações diferenciadas com os mesmos. Os autores mobilizam o conceito de “cidadania territorial”, surgido do Projeto Nós Propomos!, e surpreendem-nos com uma riquíssima reflexão sobre o território (espaço de exercício de poder, mas também de identidade e memória), para defenderem a cidadania territorial como processo de ação crítica no engajamento com a comunidade. Tendo por pano de fundo o direito à cidade, os autores pugnam pela necessidade do diálogo entre os vários coletivos, a fim de serem quebrados estigmas no compromisso com os vários territórios.

Eduardo Yuji Yamamoto, em “Comunicação, Geografia e Comunidade”, desenvolve uma interessante reflexão a partir da sua experiência no Projeto Nós Propomos! Guarapuava. Sublinhando como as componentes comunicacionais influenciam a construção do território, refere como vamos transitando do território físico para o território digital, num processo complexo. Apoiado no conceito de “comunidade” de Esposito, defende que o território deve passar de lugar de conformismo a exercício ético de construção de novos territórios de liberdade (nos quais não cabe a miséria). A escola pode constituir-se como espaço de inventividades, de interação, ou de repetição – apontando o Projeto Nós Propomos! para a primeira concepção de escola, acrescentamos nós.



O capítulo Cidades sustentáveis: entrelaçamentos entre Agroecologia e Emergência Climática, de Adriana Massaê Kataoka, Jorge Luis Favaro, Maurício Camargo Filho e Fernanda Gurgel Matakas, debruça-se entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, sobretudo aqueles que apontam para cidades e comunidades sustentáveis, mudanças climáticas globais, fome zero e agricultura sustentável e suas articulações. Defende-se que a Agroecologia, produção de produtos agrícolas com mobilização de recursos naturais, mas também com circuitos comerciais de economia solidária, constituem uma via de enfrentamento da Emergência Climática, do que é dado o exemplo da Feira Agroecológica da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Lembrando a preponderância da população urbana, os autores defendem que a agroecologia será potenciada pelo desenvolvimento das hortas urbanas.

Leandro Redin Vestena, Emerson de Souza Gomes e Paulo Nobukuni abordam os “Efeitos da urbanização e das mudanças climáticas nas inundações: algumas considerações sobre a importância do conhecimento para a redução de desastres”. Partindo da crise ambiental e da intensificação de eventos hidrometeorológicos adversos no território brasileiro, lembram a previsão de uma diminuição das chuvas numa região e o seu aumento noutras. As inundações surgem como o principal gerador de desastres, a partir daqueles fenômenos extremos. Defendem o monitoramento contínuo e a modelagem, associado a uma política do “zonamento” do uso da terra e para a importância do sistema de drenagem, alertando-se para uma urbanização sem planejamento. Nesta sequência, os autores, denunciam, particularmente a situação de Guarapuava, na bacia do Rio Cascavel. A rápida expansão urbana coloca bairros de baixa renda, sobretudo, em perigo de desastre, com a impermeabilização do solo, pelo que se aponta para o desenvolvimento de políticas públicas apoiadas num melhor conhecimento da dinâmica hidrológica – diríamos que aqui surge um campo de trabalho muito interessante para o Projeto Nós Propomos! Guarapuava.

Marisa do Belém Pereira Kaminski e João Gabriel Barbosa de Oliveira detêm-se sobre “O despertar da cidadania na percepção sobre



o bairro”. Consideram que práticas de cidadania territorial (conceito que mobilizam) “permitem aos alunos compreender o mundo, engajar-se na transformação social e enfrentar os desafios contemporâneos”. Apoiados nas contribuições teóricas do *Nós Propomos! Guarapuava: juventude educando-se na/com a cidade*, pesquisaram as percepções de 181 alunos de quatro escolas do Ensino Médio de Guarapuava, através de um questionário no Google Forms. Através das mesmas, segundo os autores, ficou patente o desigual acesso a equipamentos, como creches, praças e parques nos diferentes bairros da cidade. Identificada esta desigualdade, os alunos refletiram e debateram estas desigualdades, e apresentaram propostas de solução, que depois levaram à Câmara de Vereadores de Guarapuava. Os alunos identificaram os problemas sociais dos seus bairros, revelando uma certa apatia quando interrogados sobre o seu papel para os resolver, mas acabaram por avançar com propostas para a sua resolução – o que leva os autores a concluir que “o despertar da cidadania entre os jovens é um processo constante de construção e amadurecimento, e, o projeto Nós Propomos! Guarapuava plantou as sementes.” – nada de mais verdadeiro, se é possível mobilizar as experiências de outros países. Os autores sublinham como este processo de construção da cidadania (“ativa”, mas existirá cidadania passiva?) exige a mobilização da escola, da comunidade e dos vários poderes institucionais. Será oportuno dizer que um professor faz a diferença, mas que a colaboração da escola e da comunidade são muito importantes nos projetos que colocam a escola a dialogar com a comunidade.

Bruno Fantin Salvi, Célio José dos Santos e Marta Campos de Quadros, que partilham do Grupo de Pesquisa Geografias das Juventudes (GEOJUVES), escrevem sobre “Transformar transformando-se: coletivos juvenis como lugares de práticas e aprendizagens”. Como o título indica, também a partir do seu conhecimento de coletivos juvenis brasileiros, consideram os mesmos espaços de aprendizagem, também de jovens que não se reconheciam na escola e que, nestes coletivos, de cultura horizontal e autónoma, onde se desenvolvem atividades culturais, como o Hip Hop, se mobilizam e regressam, até, ao espaço escolar.





Juliane Pra Penteado Bittencourt Marcondes e Letícia Sther Castellari Amâncio relatam, em “Os espaços públicos tematizados em sala de aula: a ação do *Projeto Nós Propomos! Guarapuava* na formação cidadã no Ensino Médio”, a sua experiência de licenciatura com uma turma que trabalhou, igualmente, o Objetivo 11 dos ODS. Foram constituídos cinco grupos de pesquisa em torno dos seguintes temas: áreas verdes, acessibilidade nos espaços públicos, mobiliário urbano, segurança nos espaços públicos e ruas completas. Numa fase inicial, realizou-se trabalho de campo de observação orientado por estas futuras professoras e os estudantes tiveram aulas sobre construção de gráficos digitais a partir dos resultados de inquéritos. As propostas dos alunos foram, depois, apresentadas no Seminário Nós Propomos! organizado pela UNICENTRO, no final do ano letivo – que contou com a participação de diversos atores, também responsáveis políticos locais. Estas autoras destacam o desenvolvimento de metodologias ativas, num trabalho conjunto de alunos e professores.

Uma nova experiência do Projeto Nós Propomos! surge no texto de Eduardo Cavaleiro de Jesus; Clayton Luiz da Silva e Josiane Ferreira Nunes, sobre o “Estudo sobre o Patrimônio Cultural em Guarapuava: uma prática de ensino e de estágio curricular de Geografia”. Os autores sublinham como o Projeto coloca a realidade local como objetivo de estudo e não como mera ilustração do que se aborda a outras escalas. O patrimônio cultural surge, aqui, valorizado na sua dimensão da diversidade cultural, ao encontro da própria diversidade brasileira. Os alunos selecionaram e discutiram textos sobre patrimônio material e imaterial, como atividade de sensibilização. Decidiram, então, na turma, pesquisar as diversas origens étnicas da população da cidade (alemães, ucranianos etc.). O exercício mais difícil foi o de selecionar o questionário a realizar, comum a todos os autores, depois aplicado a transeuntes. Em seguida, visitaram-se dois museus locais e uma igreja, com o que se “mergulhou” na história local. Os alunos trabalharam, então, os dados recolhidos das entrevistas e verificaram que a dança era identificada como um patrimônio que reunia o contributo de diferentes



povos. Consultaram, também, o plano diretor municipal, para verificarem como a cultura é contemplada no planejamento da cidade. Os alunos prepararam diversos recursos para apresentação que, entretanto, contribuíram, para o Seminário a decorrer na UNICENTRO, segundo os diferentes grupos. Os autores concluíram pela relevância do Projeto Nós Propomos! numa formação inicial/estágio, em que ao aluno é dado protagonismo, ao procurar informações, questioná-las e apresentar propostas de solução.

Milena dos Santos Pereira, Lenilso Camargo e Emerson de Souza Gomes escreveram sobre “Compreendendo Desastres Naturais através da Perspectiva do Projeto Nós Propomos!”. Depois de caracterizarem o Projeto, referem que os alunos se debruçaram sobre as inundações num bairro próximo da escola. Após uma primeira atividade de leitura de textos da imprensa sobre desastres naturais, foi realizado uma aula de trabalho de campo, em que os alunos tinham um inquérito comum preparado na aula. Visitaram ainda a UNICENTRO, onde tiveram uma palestra com especialistas universitários na temática. Os alunos elaboraram, então, as suas propostas, concluindo os autores sobre o enriquecimento que a sua formação teve através da realização do Projeto.

João Pedro Wendler Bahls, Maicon Nogueira, Luís Henrique Lambrecht e Cecilia Hauresko escrevem sobre “Explorando metodologias participativas: a horta no ensino de Geografia”. Também aqui, no âmbito do Projeto Nós Propomos!, os alunos realizaram trabalho de campo na área da escola e identificaram problemas relativos aos espaços verdes. Construiu-se uma “Árvore de Propostas”, em que cada aluno foi responsável por colocar uma folha da árvore com uma proposta. Por fim, os professores estagiários construíram uma horta na escola, com colaboração dos alunos, valorizando a mesma como espaço de aproximação dos alunos aos processos de produção de alimentos.

O texto “Protagonismo Juvenil: Um olhar geográfico sobre a inclusão social na cidade de Guarapuava/PR” de Luana Guidoni, João Pedro Wendler Bahls, João Carlos de Souza e Wesley Henrique Beira da Silva, defini a inclusão como a igualdade de oportunidades e de



direitos de todos. Os alunos definiram como temas de projeto: saúde pública; pessoas em situação de rua; situação do transporte público; acessibilidade de pessoas surdas; desigualdade econômica e vulnerabilidade social. Foi realizado na turma um inquérito único, que depois foi aplicado numa deslocação realizada durante o tempo letivo de uma aula. Posteriormente, realizaram uma visita à Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social, para melhor compreenderem o papel da assistência social. Trataram, então, os resultados obtidos nos inquéritos de rua (36) e, depois, cada grupo elaborou uma sugestão para cada um dos temas selecionados, que levaram ao Seminário da Unicentro. Os autores concluem pelo engajamento dos alunos na construção de uma cidade mais inclusiva e igualitária, através do Projeto Nós Propomos!

Adrian Pablo Camargo Oliveira, Bruno Kartoski Ortiz, Gizele Cavalheiro da Silva, Leticia Chulek e Cecilia Hauresko debruçam-se sobre “Áreas Verdes Urbanas no Ensino de Geografia: Reflexões sobre a experiência no Estágio Curricular Supervisionado”. Os alunos, em grupo, trabalharam sobre as áreas verdes das capitais do sul do Brasil, a partir de um guia elaborado pelos professores estagiários. Depois, realizaram um percurso a pé no bairro da Escola, de identificação dos espaços onde existiam espaços verdes (e, eventualmente, os seus problemas) e aqueles onde os mesmos faltavam, com apoio de uma planta. Também aqui foi realizada uma Árvores das Propostas, em que cada aluno contribuiu com a sua sugestão para os espaços verdes – valorizando os autores esta procura de soluções para os problemas encontrados.

Percebem-se as semelhanças metodológicas no trabalho de grupos de jovens professores que são colegas entre si e partilham as mesmas escolas ou escolas próximas, como é natural. Fica a expectativa de que registros posteriores nos tragam uma ainda maior autonomia dos alunos nas suas práticas escolares no âmbito do Projeto Nós Propomos!, ele próprio um processo que se aprofunda. Mas fica, deste livro, não só algumas interessantes reflexões conceituais e o registro de alunos que são estimulados a olharem criticamente para a comunidade, como o



testemunho de uma prática de formação inicial docente que se transforma, de forma generalizada, através do Projeto Nós Propomos! E isso é algo de inédito na rede internacional do Projeto.

**Sérgio Claudino**  
Universidade de Lisboa



# APRESENTAÇÃO

O livro *Formação de professores de Geografia no projeto Nós Propomos! Guarapuava: contribuições pedagógicas para a agenda da ONU de 2030*, sistematiza as ações do projeto – Nós Propomos! Guarapuava: juventude educando-se na/com a cidade, um projeto que faz parte da Rede IberoAmericana do Nós Propomos!, realizadas no ano de 2022/2023. O objetivo dos textos é contribuir com discussões sobre a formação cidadã de jovens da educação básica e de professores por meio da problematização dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda da ONU para 2030.

O projeto tem sido realizado em escolas da educação básica, integrando estudantes e professores da educação básica, acadêmicos de graduação e pós-graduação e professores universitários, num processo de formação colaborativa que integra ensino, pesquisa e extensão. As ações entre universidade e escola estão articuladas em três eixos: à formação inicial e continuada de professores; o protagonismo do jovem na aprendizagem; e a cidade enquanto objeto de estudos no ensino, na perspectiva da cidade educadora. Os temas abordados nas últimas edições foram: inclusão social, mobilidade urbana, vulnerabilidade social, áreas de lazer, desastres naturais, áreas verdes, cultura e sustentabilidade ambiental. Para isso, integraram-se as áreas de Geografia, Biologia e Comunicação Social em um processo multi e interdisciplinar.

Os jovens escolares foram convidados a estudar os problemas dos bairros e/ou comunidades em que vivem; a dialogar com a



população local sobre o impacto destes nas condições de vida; a estudar experiências científicas bem-sucedidas, políticas públicas existentes e o plano diretor do município; após o estudo, elaboram uma proposta de solução aos problemas encontrados e socializaram, por meio de um seminário, as sugestões com o poder público e lideranças locais. A estratégia de diálogo com o poder público municipal (executivo e legislativo) e/ou pessoas da comunidade ou do setor privado para entender a responsabilidade de cada setor na construção de soluções aos problemas territoriais, é uma das discussões apresentadas no livro. As visitas as secretarias municipais, participação em audiências na câmara municipal de vereadores, a pesquisa sobre a políticas públicas, são demonstradas no relato de experiências apresentados por professores e acadêmicos que realizaram as atividades.

Nos textos do livro, demonstra-se como a autonomia de pensamento é construída a partir do envolvimento dos estudantes em todo o processo: elaboração, execução e avaliação de situações problema. Com isso, desenvolve-se a cidadania territorial, por meio do sentimento de pertencimento e compromissos comunitários. Desse modo, o projeto contribui com as bases para a formação de crianças e jovens para a democracia, por meio da educação sobre os instrumentos necessários para entender, posicionar-se e agir, com observância à justiça social e ambiental.

Deste modo, neste livro, apresenta-se a síntese das ações da II Edição do Projeto Nós Propomos! Guarapuava, articulando textos teóricos e conceitos, reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores, experiências didáticas com relatos empíricos das ações e entrevistas com pesquisadores, professores e agentes públicos sobre os temas pertinentes ao projeto. É um trabalho coletivo, com muitas mentes e mãos, que acreditam no projeto e no potencial da educação e do diálogo na construção de soluções aos problemas do território.

**Os autores**



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROJETO NÓS PROPOMOS!



## Capítulo 1

# CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO NÓS PROPOMOS! GUARAPUAVA À FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES

**A** condição de professora da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia Licenciatura na Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro tem me desafiado na construção de ações pedagógicas que possam contribuir para a formação inicial de professores.

Meu ponto de partida é o entendimento de que o professor é um sujeito social, historicamente situado e, portanto, os conhecimentos que ele mobiliza para ensinar não se restringem àqueles adquiridos na sua formação profissional inicial, pois inclui seus saberes pessoais [relacionados a sua trajetória e contexto de vida], saberes da formação escolar anterior [adquiridos na socialização pré-profissional], saberes das suas ferramentas de trabalho [currículo, programas pedagógicos, livros didáticos, etc.] e os saberes da prática profissional [decorrentes da própria experiência e da socialização do trabalho].

Em outras palavras, a profissionalidade docente integra saberes temporais, plurais e compostos, e os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos (Tardif, 2002). Contudo,





a aparente diluição do papel da formação inicial no conjunto desses saberes não reduz sua importância, seu papel específico e fundamental no desenvolvimento profissional, visto que é nela que se pode criar condições para que o futuro professor perceba essa complexidade do ato de ensinar [sua dimensão social, política e ética] e o reconhecimento da necessária formação contínua e crítico-reflexiva.

Há diferentes implicações dessa compreensão, dentre elas, aos conhecimentos que podem ser explorados nos cursos de licenciatura, entre os quais estão aqueles aprofundados nas experiências do estágio supervisionado, momentos teórico-práticos que possuem importantes contribuições na identificação do futuro professor com o contexto vindouro de trabalho.

Nesse contexto são destaques, entre os conhecimentos necessários ao futuro professor, aqueles relacionados à educação de modo geral [currículo, dimensão pedagógica, finalidades e valores]; aos contextos de trabalho [históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais]; a importância do conhecimento dos estudantes e da comunidade escolar [quem são eles? o que querem? quais são seus imaginários geográficos e seus contextos de vida?]; ao conteúdo que ensina, as possibilidades para representá-lo e ensiná-lo [o que impõe domínio epistêmico da ciência de referência articulado aos conhecimentos da didática] (Shulman, 2005; Pimenta, 2012; Lopes; Pontuschka, 2015).

Portanto, é necessário que os cursos de licenciatura superem o divórcio entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos, e oportunizem a relação teoria e prática integradas e contextualizadas (Libâneo, 2015). Sobre isso, acredito que são profícuos os processos colaborativos entre universidade e escola por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão que fortaleçam as atividades de investigação no/do ensino com professores da Educação Básica. Esse é o motivo que me leva a compartilhar, neste texto, a reflexão sobre a experiência no desenvolvimento do projeto *Nós Propomos! Guarapuava<sup>1</sup>: juventude*

---

1 O projeto *Nós Propomos! Guarapuava* está na sua 3ª edição. Apoia-se nas orientações indicadas por Souto e Claudino (2019); Claudino (2018), mentor da metodologia; e nas



*educando-se na/com a cidade*, articulando-o ao estágio supervisionado em Geografia.

Com vistas a problematizar algumas de suas potencialidades, busquei destacar três aspectos do projeto que, a meu ver, são muito representativos para a formação de professores. São eles: os desafios pedagógicos do ensino de geografia por investigação; a escala local e o desenvolvimento do pensamento geográfico; e o protagonismo do estudante e a mediação do professor. O fio condutor da discussão é o potencial das ações no desenvolvimento de dois conhecimentos que, segundo Shulman (2005), são inerentes à prática profissional docente, o conhecimento de conteúdo e pedagógico de conteúdo.

## Os desafios pedagógicos do ensino de Geografia por investigação

Entre os pesquisadores do Ensino da Geografia que se apoiam nas teorias construtivistas de aprendizagem, há um consenso de que é fundamental, ao professor, criar condições para que os estudantes se envolvam ativamente na produção do seu conhecimento. Isso significa elaborar percursos didáticos nos quais eles possam investigar um determinado fenômeno e/ou processo, buscando ligar o que já sabem ao novo conhecimento, reelaborando-o. É uma negociação de sentidos entre o imaginário geográfico que dispõem e o saber sistematizado. Nessa linha, o professor não só poderia estimulá-los por meio de questionamentos, como incentivá-los a aprender geografia por investigação a elaborar suas próprias questões (Roberts 2010, 2014; Cavalcanti, 2019). Questões intrínsecas à alfabetização geográfica são: Onde ocorrem determinados fenômenos e processos? Por que ocorrem nesses lugares? Quais causas e fatores explicam as espacialidades?

---

experiências obtidas com a equipe do projeto *Nós Propomos! Goiás* (Oliveira, Cavalcanti, Moraes, 2022). Contudo, a curricularização do projeto junto à disciplina de estágio supervisionado exigiu adaptações relacionadas aos objetivos da formação de professores, às especificidades do contexto local e dos interesses dos professores das escolas, supervisores do estágio e parceiros na sua implementação.



Sobre isso, considero ilustrativo o exemplo dado por Milton Santos, em uma entrevista para o apresentador Jô Soares, quando foi questionado se a maneira que os professores ministram suas aulas interfere no aprendizado. Ao relatar sua própria experiência com a escola e seus professores, afirmou que como ensinar é “determinante”, e por isso, “tudo deve ser ensinado como um grande enredo” (Santos, 1995<sup>2</sup>). Nas suas palavras:

Tudo deve ser ensinado como um grande enredo. Os próprios livros deveriam ser escritos como enredos. Eu creio que o que está nos faltando é poder abandonar a linguagem da faculdade, *o falcultês*, *o universitês*, *o geografês* e, se possível, tentar apresentar os fatos, as realidades, como um enredo, tudo isso é enredo<sup>3</sup> (Santos, 1995<sup>2</sup>, grifos nossos).

Logo, é preciso substituir a apresentação de fatos, conceitos e definições prontas por problematizações que possam conduzir os estudantes ao questionamento do mundo e à busca por desvendar a trama que o compõe. Contudo, essas mudanças não são espontâneas: é necessário que a formação inicial e contínua de professores invista em processos pedagógicos com esses objetivos. É um dos motivos da implementação do *Projeto Nós Propomos! Guarapuava*, articulado à disciplina de Estágio Supervisionado.

Para viabilizar o projeto, realizei a parceria com os professores da Educação Básica, acordando coletivamente um cronograma de atividades e definição de responsabilidades. Aos pesquisadores e orientadores coube a coordenação dos estudos, acompanhamento da implementação do projeto e orientação da equipe; aos estagiários, a

---

2 Informação em vídeo, por isso não há numeração de página.

3 “A palavra enredo tem origem na palavra ‘rede’ [sic], o que sugere o entrelaçamento, o emaranhado, o envolvimento. No contexto narrativo, enredo é o encadeamento dos fatos narrados em um texto, é um dos elementos da estrutura de um romance, de uma novela ou de um conto. É o conteúdo em que a narrativa se constrói. É a trama, é a sequência dos fatos, são as situações vividas pelos personagens durante o desenrolar de uma história” (Significados [s.d.]).



responsabilidade de implementar, juntamente com os professores da Educação Básica, o projeto na escola; e aos professores da Educação Básica, a implementação do projeto, bem como a supervisão das atividades dos estagiários. Para isso, foram realizadas reuniões quinzenais da equipe na universidade, discussões semanais nas aulas das disciplinas de estágio e acompanhamento sistemático na escola.

No projeto, os estudantes das escolas foram convidados a investigar e propor soluções para um problema que identificavam na cidade, no contexto dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), particularmente o Objetivo 11 – Cidade e Comunidades Sustentáveis. A primeira ação foi verificar como eles compreendiam os ODS e se identificavam alguma relação entre eles e a cidade de Guarapuava, por meio de questionamentos, tais como: Há problemas na sua cidade? De qual natureza? Que relação eles têm com a concepção de sociedade sustentável? Dessa maneira, foram orientados a observar o espaço urbano e sua própria experiência com a cidade, tendo como referência o bairro de moradia e o entorno da escola. Com essa observação atenta do espaço urbano, almejava-se o desenvolvimento da percepção crítica, algo que os geógrafos fazem por ofício, e que possui muitas contribuições para a educação geográfica.

Organizados em grupo, os estudantes listaram os problemas que identificavam na cidade, dentre eles: ausência de calçadas, lixo depositado em terrenos baldios, ausência ou má conservação dos espaços públicos, depredação do patrimônio público, e moradias em áreas sujeitas à inundação. Esses problemas foram analisados nas aulas de estágio, por meio do seguinte questionamento: Como eles poderiam se tornar objetos de pesquisa sob a perspectiva da geografia?

Um questionamento aparentemente simples, mas que se apresentou como desafio aos estagiários e professores porque, para respondê-lo, precisaram acionar seus conhecimentos geográficos, por meio de outras questões, como: Eles podem ser explorados pela Geografia? Se sim, que perguntas os geógrafos fazem sobre eles? Quais procedimentos realizam para compreendê-los?



Esses conhecimentos podem ser associados aos conhecimentos de conteúdo, definidos por Shulman (1986), como aqueles relacionados aos saberes disciplinares, que não se reduzem a conceitos e fatos, mas à compreensão da estrutura substantiva e sintática de uma disciplina. Shulman (1986, p. 9, tradução minha, grifo do autor) explica que

As estruturas substantivas são as variedades de formas em que os conceitos e princípios básicos da disciplina são organizados para incorporar os seus fatos. A estrutura sintática de uma disciplina é o conjunto de formas de estabelecer a verdade ou a falsidade, a validade ou a invalidade, são estabelecidas. Quando existem afirmações concorrentes sobre um determinado fenômeno, a sintaxe de uma disciplina fornece as regras para determinar que afirmação tem maior justificação. Uma sintaxe é como uma gramática. É o conjunto de regras para determinar o que é legítimo dizer num domínio disciplinar e o que “quebra” as regras.

A reflexão sobre isso, em sala, permitiu aos estagiários buscarem quais vínculos as perguntas dos alunos tinham como a ciência geográfica e, com isso, foram orientados a pesquisarem textos da área que os ajudassem na orientação dos estudantes, seja para elaborarem os problemas de pesquisa, seja para interpretar os fenômenos e processos a eles associados. Desse movimento, buscaram explicações sobre mobilidade urbana, gestão de resíduos sólidos, desastres naturais, urbanização, entre outros.

Os estudos realizados pelos estagiários conduziram-nos ao aprofundamento do conhecimento sobre esses temas e a selecionarem um conjunto de materiais para que, com os estudantes, elaborassem os questionários que seriam aplicados à população local. Isso configura uma das etapas do projeto, cujo objetivo é incentivar os estudantes a conversarem com a população da cidade e/ou com autoridades locais para conhecer a percepção deles sobre aqueles problemas que consideravam relevantes. Essas enquetes compõem os dados empíricos no desenvolvimento da pesquisa.



É preciso registrar que a própria elaboração do questionário e sua sistematização provoca um conjunto de operações relacionadas à produção da informação, seu tratamento e análise, tais como selecionar, classificar, sistematizar e analisar os dados. Portanto, trata-se de uma contribuição significativa do ensino por investigação, como apontada por Roberts (2010): criar uma necessidade de saber; utilizar dados; fazer sentido e refletir sobre a aprendizagem. Por meio dessa atividade, os estudantes são incentivados a refletir sobre: como se produz dados em uma pesquisa? Qual amostra é considerada significativa para definir a percepção de um determinado grupo populacional?

Outro aspecto relevante é a aplicação do questionário, realizada por meio do trabalho de campo. É uma etapa fundamental do projeto, e que envolveu não só os estudantes, os estagiários e os professores da escola, mas também a comunidade escolar. Essa atividade tem muitas contribuições para a produção de conhecimento geográfico, na observação da paisagem, pelas informações obtidas junto à população local e/ou entrevistas realizadas com especialistas ou autoridades locais. Os estagiários organizaram sistematicamente a etapa, e integraram a aplicação dos questionários à população da cidade, entrevistas a autoridades das secretarias municipais, e visita técnica aos laboratórios da universidade e a museus.

A etapa seguinte do projeto foi a sistematização, por meio da confrontação dos dados empíricos, com as teorias explicativas sobre os fenômenos estudados. Essa ação foi fundamental para que analisassem as formas, as funções, as estruturas e os processos inerentes a sua explicação.

Dessa maneira, o desafio aos estagiários, para orientação dos estudantes, apresentou-se de várias maneiras: Que fontes usar? Quais linguagens são mais adequadas [charges, mapas, filmes, fotografias etc.]? Como representar didaticamente esse conhecimento científico? Como avaliar a aprendizagem?

Para isso, pesquisaram e ajudaram os estudantes na análise de artigos científicos, dados censitários e outros materiais [plano diretor



da cidade, legislações específicas sobre os temas relacionados], com os quais os estagiários, juntamente com os professores da escola, realizaram dinâmicas de grupo, aulas expositivas, seminários, jogos e outras estratégias didáticas para que os estudantes analisassem os dados empíricos e produzissem a síntese, com os resultados da pesquisa.

O conjunto de ações, nesse percurso didático, foi importante para problematizar, com os estagiários, outro conhecimento necessário ao professor: o conhecimento pedagógico de conteúdo, que diz respeito ao amálgama entre o quê ensinar [conteúdo] e como ensinar [pedagogia]. Trata-se de um tipo de conhecimento que pode ser desenvolvido pelo professor experiente ao longo de sua trajetória profissional, e é distintivo, porque diz respeito “[...]a forma como determinados tópicos e problemas são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos e apresentados para ensino” (Shulman, 2005, p. 11, tradução minha), um conjunto de saberes que é enriquecido não apenas com a teoria, mas também com a própria experiência.

Lopes e Pontuschka (2015) consideram o conhecimento pedagógico de conteúdo fundamental no desenvolvimento da profissionalidade dos professores e no fortalecimento de sua identidade profissional. Destacaram alguns desses conhecimentos, que são comuns entre os professores de geografia que fizeram parte de suas pesquisas, e que compõem um repertório de saberes próprio da área, tais como: a visão panorâmica e integrada dos conteúdos curriculares selecionados no ensino [que conduz à compreensão dos pré-requisitos à aprendizagem, os conceitos e ideias mais importantes e até previsão de dúvidas mais comuns dos estudantes]; a centralidade da análise espacial com vistas à promoção de raciocínios geográficos; o espaço geográfico como uma extensão da sala de aula [o que supõe a realização de trabalhos de campo, visitas técnicas, estudos do meio]; a mobilização de esquemas práticos e estratégicos de ação que favoreçam a aprendizagem [procedimentos diversos com a exploração de esquemas, imagens, mapas, desenhos etc.]; e a valorização da vivência geográfica dos estudantes e



a articulação com diferentes escalas de análise. Este último é considerado estruturante no projeto *Nós Propomos!*, como destaque na sequência deste texto.

## A escala local e o desenvolvimento do pensamento geográfico

O estudo da escala local é um dos principais pilares do projeto *Nós Propomos!* e relaciona-se ao objetivo de aproximar a geografia escolar do espaço vivido pelo estudante, mas com o desenvolvimento de relações de pertencimento que podem contribuir para ampliar o interesse de participação cidadã (Souto; Claudino, 2019).

Essa análise, contudo, não é tão simples e, portanto, foi um dos desafios do projeto, justamente para que essa abordagem não se encerrasse nas contestações empíricas em si, mas que se ampliasse para uma perspectiva relativa e relacional. Nas aulas de estágio e no grupo de estudo, o debate partiu da discussão da globalização e da relação entre a escala mundo e a escala local. Afinal, conforme Santos (2011, p. 15), o mundo atual se configura pela “[...] a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais mais-valia globalizada”. Ele não é só confuso, mas também é confusamente percebido, e compreendê-lo exige descortinar a trama de poder e relações assimétricas da sociedade capitalista, que é essencialmente complexa e se materializa no lugar.

No lugar ocorre a dialética entre o local e o global. Nele, há um acontecer solidário entre as verticalidades e as horizontalidades. As verticalidades dizem respeito ao acontecer hierárquico, cujas relações são externas ao lugar e demandadas pelos agentes hegemônicos. Já as horizontalidades são acontecimentos complementares e homólogos, cujas relações são internas ao lugar, demandadas por agentes hegemonzados e não hegemônicos (Santos, 1996).





Para Massey (2017), o desenvolvimento de uma mente geográfica implica a compreensão dessa complexidade do mundo, com suas diferenças, as quais devem ser reconhecidas e respeitadas. Na escala mundo ou do lugar, pensar geograficamente significa explorar as geometrias de poder de suas interações e interdependências, o que demanda a negociação das nossas diferenças. Para a autora, a educação geográfica deve

[...] fazer isso mediante uma variedade de perspectivas e dar credibilidade suficiente para pontos de vista dos/as próprios estudantes. É mais útil pensar em lugares como tão complexos, diferenciados internamente, “lugares de encontro” de diferentes pessoas, diferentes grupos e etnias. A diferença tem de ser reconhecida e negociada antes de qualquer sentido de comunidade, ou mesmo de sociedade, que possa ser desenvolvido. Ao negar a diferença, podemos negar aos estudantes as oportunidades de desenvolver as habilidades de pensamento de ordem mais profunda, necessárias para produzir explicações mais complexas dos fenômenos geográficos (Massey, 2017, p. 40)

Um desafio que, no projeto, se materializou nas discussões do grupo de estudo, nas aulas e nas orientações aos estagiários. Ao articular as discussões que se iniciaram sobre a escala local (do bairro ou da cidade), buscou-se evidenciar as imbricações das relações de poder entre diferentes agentes na produção do espaço urbano [proprietários fundiários, incorporadores imobiliários, poder público e população], e problematizar as verticalizações [oriundas de ordens distantes] que, ao aterrissar no lugar, negociam ou entram em conflito com os locais, resultando em implicações sociais, econômicas e culturais.

Atividades organizadas pelos estagiários, como entrevistas com moradores dos bairros e autoridades locais, debates de matérias jornalísticas, discussões de filmes, visitas a museus e análises de fotografias e de legislações, dentre outras, oportunizaram aos estudantes o estabelecimento de conexões sobre como o modo de produção capitalista, e/ou eventos e decisões políticas internacionais, nacionais ou locais,



interferem diretamente na sua vida e na cultura local. As discussões consideraram as orientações de Massey (2017, p. 40, grifo da autora):

Para possibilitar aos/as estudantes o “pensar geograficamente”, nós devemos garantir que a investigação geográfica considere necessariamente (diferencialmente) o poder. Isso levaria a um reconhecimento das geografias (geometrias do poder) através das quais o mundo é construído e as geometrias de poder, talvez mais igualitárias, através das quais ele possa ser reconstruído.

A atitude de contestação das situações adversas apresentadas pelos estudantes também é uma contribuição do projeto *Nós Propomos!* As soluções por eles elaboradas, como as de natureza não estrutural, incluindo campanhas de sensibilização sobre a mobilidade urbana, inclusão, prevenção aos desastres naturais; ou estruturais, abrangendo organização de hortas escolares, adaptação de calçadas, implementação de mobiliário em praças e parques urbanos, e elaboração de leis de valorização do patrimônio cultural são, por vezes, simples e de fácil implementação. Ainda, seu potencial para a formação para a cidadania é evidenciado em todo o processo, mas tem, no Seminário de Avaliação, em que é realizada a socialização das experiências, um papel muito importante na compreensão do todo.

Essas propostas com soluções também contaram com a supervisão dos estagiários e professores, por meio da orientação nas pesquisas sobre as políticas públicas, ações e tecnologias realizadas em outros lugares, as quais inspiraram os estudantes na inovação de ideias e na criatividade. Para isso, dois propósitos do projeto foram fundamentais: o protagonismo do estudante e o papel da mediação dos estagiários e professores das escolas.



## O protagonismo do estudante e a mediação do professor

A etapa de encerramento do projeto, Seminário de Socialização, também foi espaço-tempo fundamental aos objetivos do projeto. Nele, os estudantes apresentaram suas pesquisas uns aos outros, havendo troca de experiência entre as escolas e a apresentação às autoridades locais. Trata-se de um processo que (re)significa o distanciamento, sempre muito presente entre poder público e cidadão. Nos seminários, sempre há a presença de vereadores, secretários municipais e autoridades da universidade, o que é bastante interessante quando se discutem as diferentes responsabilidades e papéis na proposição e implementação de políticas públicas, mas também o papel de participação da população.

Para produzir conhecimento sobre os objetos de estudo, elaborado pelos estudantes da Educação Básica, os estagiários organizaram visitas técnicas nas secretarias municipais de meio ambiente e serviço social, em museus, na universidade e percursos de campo na cidade de Guarapuava, nas quais os alunos conversaram com pesquisadores e representantes do poder público [técnicos, secretários] que tinham relação com os temas estudados.

O protagonismo do estudante da escola é um dos princípios do projeto *Nós Propomos!*, alcançado pela sua participação ativa no processo de construção do seu conhecimento. A autonomia de pensamento é incentivada, ao envolvê-lo em todo o processo de implementação do projeto, da elaboração dos projetos de pesquisa à execução, e desta, à avaliação.

Para isso, compreendo que foi importante o desenvolvimento do percurso didático mais centrado no aprendizado do que no ensino, buscando superar o ensino enciclopédico e pretensamente neutro da geografia escolar, por uma reformulação sobre o quê e o como ensinar, de modo intencional e crítico-reflexivo. Para isso, as reuniões entre equipe, professores da Educação Básica e estagiários, assim como as aulas na disciplina de estágio tiveram papel especial. Buscou-se estudar e problematizar o papel do professor como mediador, sendo uma referência importante as proposições de Cavalcanti (2005; 2019), que



defende que “a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar)” (Cavalcanti, 2005, p. 198) com especial valorização dos saberes prévios dos próprios estudantes. Para a autora,

A perspectiva socioconstrutivista [...] concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento [...]. Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser ‘inserido’ no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo (Cavalcanti, 2002, p. 31-32, *apud* Cavalcanti, 2005, p. 199).

No projeto, esse exercício foi experimentado de diferentes formas, sendo realizado um conjunto de operações, com a elaboração de materiais didáticos que não estavam prontos e/ou definidos em um livro didático ou no programa de ensino da escola. Foi necessário aos estagiários, com apoio dos professores da escola e da equipe do projeto, a organização de seu próprio percurso didático. Essa mediação, como já mencionei em outro estudo (Gomes, 2022), exige disposição para o inesperado, autonomia e autoria, que implicam a insegurança própria de professores em formação inicial, que foi compensada na experiência de ensinar e aprender com os estudantes da escola e com os professores supervisores e orientadores, pelo processo colaborativo e virtuoso, com importante impacto na formação inicial.



## Considerações finais

Ao longo do processo de implementação do projeto *Nós Propomos! Guarapuava*, foi importante refletir com os estagiários e professores da Educação Básica sobre as geografias cotidianas das crianças e jovens [estudantes das escolas], e as espacialidades inerentes as suas práticas sociais. Em todo o processo, foi problematizada a incorporação dessas experiências no processo de ensino, ao mesmo tempo em que se buscava compreender os significados atribuídos aos conceitos científicos pelos estudantes.

Foi um processo permitido pelo percurso didático que sustenta o projeto: a pesquisa sobre o espaço de vivência do e pelo estudante, a problematização do cotidiano articulada aos conhecimentos científicos, a elaboração das propostas de solução aos problemas encontrados e sua socialização para as instituições de ensino [escola e universidade], mas para a sociedade também [por meio do seminário e da apresentação de demandas ao poder público – legislativo e executivo do município].

Busquei, neste texto, apresentar algumas contribuições do projeto para a formação inicial de professores, dentre as quais estão experienciar um processo de ensino aberto, com várias situações inesperadas e desafios; autonomia e autoria na elaboração dos materiais didáticos e na condução dos percursos pedagógicos, estruturadas nos princípios do projeto *Nos Propomos!* e no desenvolvimento de conhecimentos voltados à profissionalidade docente.

Os próprios desafios encontrados na execução do projeto relacionados à estrutura organizacional da escola, ainda muito centralizada, dificuldades com a realização de atividades no contraturno e de trabalhos de campo, rompimento com a rigidez do currículo prescrito, e as próprias condições objetivas dos professores supervisores, quanto a espaço-tempos para realização de ações fora da sala de aula, são, no meu entendimento, vivências importantes para o conhecimento da ambiência do trabalho do professor, e fundamentais aos estagiários.

Em suma, minha percepção é que o projeto *Nós Propomos!* também tem contribuído com minha prática profissional como professora



formadora, por meio do exercício de realizar atividades que colocam em prática algumas orientações dadas pelos pesquisadores da área de ensino, voltadas ao sentido político e ético do ensino de geografia, e experienciar caminhos virtuosos para a formação inicial e contínua, comprometidas com as dimensões humana, democrática e cidadã da Educação Básica e universitária.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. Campinas: **Cad. Cedes**, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf> Acesso em: 20 Out. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2019.

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

GOMES, Marquiana de F. V. B. A contribuição da extensão universitária na formação inicial dos professores de Geografia. In: VALLERIUS, Daniel Mallmann [org]. **Ensino de Geografia, Cidadania e Redes Colaborativas: Múltiplos Olhares**. Goiás: Editora Alfa, 2022.

LOPES, Claudivan. S.; PONTUSCHKA, Nídia. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 – 092, 2015.

MASSEY, Doreen. A Mente Geográfica. **GEOgraphia**, v. 19, n. 40, p. 36 – 40, 5 out. 2017.

OLIVEIRA, Karla. A. T. de; CAVALCANTI, Lana. de S., MORAES, Loçandra. B. de (Org.) **Projeto Nós Propomos! Goiás: Construção do pensamento geográfico e atuação cidadã**. Goiânia: C&A Alfa. Comunicação, 2022. 255p.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2012. p. 20-62

ROBERTS, Margaret. Geographical enquiry. Teaching Geography. Sheffield, vol. 35, ed. 1, Spring. 2010. Disponível em: [https://www.open.edu/openlearn/pluginfile.php/690429/mod\\_resource/content/3/Section%202.1%2C%20Activity%204%2C%20Geographical%20enquiry.pdf](https://www.open.edu/openlearn/pluginfile.php/690429/mod_resource/content/3/Section%202.1%2C%20Activity%204%2C%20Geographical%20enquiry.pdf)



ROBERTS Margaret. Powerful knowledge and geographical education. *The Curriculum Journal*. 25(2):187–209. 2014

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. Jô Soares entrevista Milton Santos. **Programa Jô Soares Onze e Meia**. Entrevista concedida em 10 de julho de 1995. [vídeo] Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzUIHAAilSM>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Professorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*. Granada – España, ano 9, n.2. p. 1-30. 2005.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SIGNIFICADOS. **Enredo**. [s.d.]. Disponível em: Disponível em: <https://www.significados.com.br/enredo>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SOUTO, Xosé Manuel; CLAUDINO, Sergio. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa: o caso do Projeto Nós Propomos! **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. universal. São Paulo: Record, 2000.



## Capítulo 2

# PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA POR MEIO DA INVESTIGAÇÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM O PROJETO NÓS PROPOMOS!

SOLANGE FRANCIELI VIEIRA  
XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ  
DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO

**N**a história da educação, há uma constante nos projetos de inovação: procurar ligar a vida dos alunos com as propostas de ensino escolar para que o cotidiano possa fazer parte dos conteúdos educativos. As propostas de John Dewey ou Paulo Freire insistem nessa relação, que forma parte da representação social da utilidade da educação escolar nos grupos didáticos, como o caso de IRES<sup>1</sup> (Estepa Giménez; García Pérez, 2020) ou Gea-Clío<sup>2</sup> (Ramírez Martínez; Souto González, 2017).

A habilidade de resolver problemas decorre da capacidade de saber lidar com situações conflituosas que estimulam o indivíduo a relacionar causas e consequências, conjecturar alternativas, formular soluções, e até mesmo refletir sobre formas de evitar novos problemas.

---

1 Projeto IRES – Grupo de Investigación e Renovação Escolar. Mais informações em: <https://www.redires.net/>.

2 Mais informações em: <https://socialsuv.org/gea-clio/>.





Esse processo de aprendizagem repercute no currículo escolar. Por uma parte, na seleção dos conteúdos educativos: fatos conceituais e habilidades de processamento da informação; por outra, as estratégias de ensino, métodos de aprendizagem e apresentação das soluções. Na sequência da programação, as duas decisões estão vinculadas à definição de problema social e escolar, uma práxis que implica a reorganização do currículo oficial.

No ensino de Geografia, o cotidiano do aluno e sua vivência de espaço urbano podem ser usados como ponto de partida para a identificação de problemas locais e formulação de ações propositivas para solucionar tais situações. Para isso, o aluno precisará refletir e mobilizar princípios que auxiliarão na internalização dos conceitos geográficos fundamentais para a compreensão da produção espacial da cidade.

Nesse sentido, dividimos o texto em duas partes. Na primeira, contextualizamos os problemas sociais aos problemas escolares na escolha e definição dos conteúdos para abordar em sala de aula, com exemplos práticos desenvolvidos nas escolas da Comunidade Valenciana (Espanha). Na segunda parte, discutimos a resolução de problemas como metodologia de aprendizagem em Geografia como estratégias inovadoras no processo de ensino escolar.

## **Dos problemas sociais aos problemas escolares na seleção de conteúdos**

Uma dificuldade que temos que esclarecer, no momento de desenvolver uma aprendizagem para a participação cidadã, como é o caso de *Nós Propomos!*, é a confusão entre o estudo de um problema social e outro escolar. Nas aulas, podemos resolver problemas escolares e orientar sobre a tomada de decisão social do problema escolhido como referência. Por isso devemos determinar esses conceitos na escolha dos conteúdos que são reflexos de fenômenos sociais.

Para poder avançar, entendemos que um problema social responde ao levantamento de “uma situação com resposta desconhecida,



que deve procurar-se com métodos científicos” (Fuster; García Monteagudo; Souto, 2021, p. 81-82). Essa definição passa, ao mundo da didática, através de vocábulos como problemas sociais relevantes, temas controvertidos ou questões socialmente vivas (Fuster; García Monteagudo; Souto González, 2021).

No caso da Comunidade Valenciana, escolhemos um conjunto de problemas que envolvem alunos do Ensino Fundamental e principalmente alunos do Ensino Médio. A seleção de problemas sociais e ambientais é coerente com algumas metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030<sup>3</sup>, ao mesmo tempo em que tem favorecido a colaboração entre a formação inicial e permanente de professores (García Monteagudo; Campo Pais, 2021; Henarejos; Campo; García Monteagudo, 2022). O quadro a seguir resume esses problemas em cada uma das escolas da Comunidade Valenciana.

A entrada da escola de Riba-roja permitiu recolher uma tradição de trabalho que já tinha realizado o centro escolar (Mas d’Escoto) sobre educação ambiental, que consiste no reflorestamento da bacia do rio Túria. Como podemos apreciar, nos quatro casos estudados, aparecem como referências problemas sociais de enorme impacto na vida social: uso do espaço público, o cuidado da paisagem, a educação ambiental, os problemas urbanísticos e deslocamentos. Uma constatação que conta com o apoio das instituições políticas (Campo Pais *et al.*, 2019b). Aqui, aparece um elemento central no projeto *Nós Propomos!*, que é a colaboração entre a democracia participativa (a partir das escolas) e a democracia representativa (a partir das instituições do poder local).

---

3 Em 2015, a ONU aprovou a Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável, uma oportunidade para os países e suas sociedades empreenderem um novo caminho para melhorar a vida de todos, sem deixar ninguém para trás. A Agenda inclui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que vão desde a eliminação da pobreza até ao combate às alterações climáticas, à educação, à igualdade das mulheres, à defesa do ambiente ou à concepção das nossas cidades (Naciones Unidas, 201?).



**Quadro 1** – Projeto Nós-Propomos na Comunidade Valenciana

Escolas	CEIP Mediterrània – Xàbia	IES4 Jaume I e Colégio Concepción – Ontinyent	IES Font de Sant Lluís – València	Colégio Mas d’Escoto – Riba-roja
Problemas	O problema da água no meio urbano. O litoral e as águas marinhas. O uso do espaço público.	A melhora da paisagem fluvial do rio Clariano. Impacto da mudança climática na vida local.	A melhora dos problemas do bairro de Quatre Carreres: habitação, transporte, reciclagem do lixo.	Reflorestamento da paisagem do rio Túria.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Contudo, os problemas sociais entram nas aulas para serem transformados em problemas escolares, em situações acadêmicas para as que não temos resposta certa, como tampouco caminho para desenvolver uma proposta de solução. Então, aparece o processo metodológico. Buscamos uma sequência de atividades na procura de uma metodologia, de um caminho para encontrar uma resposta que seja crível para poder adotar soluções na vida cotidiana. Um caminho com incertezas e dúvidas que influem na decisão dos professores para seguir os elementos desse modelo (García Pérez, 2021).

## Resolução de problemas como metodologia de aprendizagem na Geografia escolar

Dar significado ao espaço que nos rodeia faz da Geografia uma ciência fundamental para contextualizar o cotidiano do aluno. Práticas

4 IES – Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (Em português: Instituto de Ensino Médio Obrigatório).



pedagógicas que gerem reflexão, compreensão e interiorização de conhecimento configuram uma meta a ser perseguida para a formação crítica do aluno, para capacitá-lo a resolver problemas e para que desenvolva uma forma de pensar geograficamente. Além disso, necessitamos da ajuda das ciências da educação para poder seguir um modelo experimentado em outras matérias escolares.

Assim, aparecem alguns modelos educativos que podem servir de exemplo. No contexto da aprendizagem baseada em problemas (ABP), “o disparador principal do processo ensino-aprendizagem se utiliza de situações-problemas” (Aquilante *et al.*, 2011, p. 148), e o problema é o ponto inicial (Souza; Dourado, 2015). Ela é centrada no aluno, e resulta do processo de trabalhar a compreensão e resolução de um problema em situações da vida real (Souza; Dourado, 2015; Lopes *et al.*, 2019), com casos autênticos, relevantes e representativos. Para isso, é preciso considerar, em sala de aula, as condições de aplicabilidade, material didático, recursos, fontes de informação, tempo, forma de avaliação e quais objetivos se busca alcançar (Aquilante *et al.*, 2011). Além de considerar, no final do processo, não somente os saberes, mas o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da responsabilidade diante da situação (Aquilante *et al.*, 2011).

Nos casos da Comunidade Valenciana (Espanha), utilizamos materiais didáticos realizados para o projeto *Nós Propomos!* (Campo Pais *et al.*, 2019a). Igualmente, desenvolveu-se uma política de formação em exercício para poder debater as propostas em coerência com o modelo utilizado. Assim, no caso do município de Ontinyent, realizou-se uma atividade formativa em colaboração com a Universidade de Valência e com os Centros de Professores (CEFIRE) das administrações autônomas. No caso da cidade de Valência, o projeto foi assumido por todo o centro educativo, o que deu lugar a uma política específica de formação. No caso do município de Riba-roja, utilizou-se a experiência de projetos anteriores (como o *Bom dia rio Túria*) (Morales *et al.*, 2022); e no caso do município de Xàbia, a aprendizagem realizou-se com os próprios alunos, em um programa específico



(denominado *Mestres por alguns dias*) (Henarejos; Cardona, 2017). Nos quatro casos, podemos mostrar como é possível realizar esses projetos com ajudas externas (instituições locais, ajudas econômicas, projetos), pois a partir os centros escolares, vimos que não existe tempo suficiente para poder abordar a formação docente.

Nos casos assinalados, temos que explicar a participação no projeto a partir de experiências que já tinham alcançado os centros escolares. Por uma parte, na organização curricular, através do plano de centro e do projeto de direção; pela outra, no trabalho das aulas, em que o professorado individual exerce o labor de liderança. São pessoas que estão vinculadas a grupos de inovação, como *Gea-Clio*, e que favorecem o trabalho colaborativo com alunado e outros docentes.

Lopes *et al.* (2019, p. 50) afirmam que a aprendizagem baseada em problemas é uma estratégia de ensino e aprendizagem que envolve a “identificação do problema em situações complexas baseadas na vida real, e na busca de soluções possíveis”.

O ponto de partida é o conhecimento prévio do aluno, aplicado em um contexto para ter significação. Nisso resultada a inserção de conhecimentos geográficos para relacionar e comparar a teoria com a cidade conhecida, na busca de resolução de problemas. Esse modelo já foi utilizado em numerosas ocasiões por pessoas e grupos interessados na inovação educativa, como Decroly ou Kilpatrick no início do século XX, e IRES e Gea-Clío, no final do mesmo século (Pérez Esteve; Ramírez Martínez; Souto González, 1997). Trata-se de um processo que promove a aprendizagem por reconstrução das próprias ideias e opiniões das pessoas em aprendizagem.

Os princípios do uso dessa teoria/metodologia estão na ideia de

[...] que o conhecimento deve ser produzido a partir da realidade; de que a construção do conhecimento é um processo social; de que a aprendizagem é a construção e não a recepção de novos conhecimentos; e de que a escola deve motivar os alunos a investigar (Moraes, 2010, p. 65).



A aprendizagem baseada na resolução de problemas é orientada ao aluno. Ela exercita o pensamento lógico, criativo, a atenção, e mobiliza o raciocínio geográfico para relacionar variáveis e, com isso, conjecturar soluções eficazes e aplicáveis ao contexto local. Além disso, contribui para sua forma de perceber e raciocinar sobre a organização e dinâmica urbana, de maneira conceitual, através do pensamento geográfico.

Para Pozo, Postigo e Crespo (1995), as etapas para trabalhar com resolução de problemas incluem, inicialmente: propor tarefas abertas que permitam várias possibilidades de resolução, mudar a forma de apresentar o problema, diversificar o contexto, utilizar cenários significativos, adequar a definição do problema às perguntas, e desenvolver sequência didática. Para os autores, durante a solução, é preciso: orientar o aluno para que ele tome decisões sobre o processo de solução (autonomia de tomada de decisões); fomentar a cooperação com debates e troca de ideias sobre os caminhos alternativos na busca de soluções; estimular os alunos a questionar, orientando-os com perguntas. Na avaliação: avaliar mais o processo de solução em si do que o resultado; considerar a capacidade de planejamento prévio, a reflexão, e a profundidade das soluções alcançadas, e não a rapidez com que são obtidas (Pozo; Postigo; Crespo, 1995).

Além disso, Leite e Afonso (2001) destacam que essa metodologia não nega o conteúdo, mas não reconhece a importância futura de conteúdos memorizados em contextos abstratos: a ênfase está na capacidade de adquirir conhecimento conceitual à medida que é necessário, e com isso, tirar proveito em uma dada situação.

Para isso, é salutar planejar situações-problema que considerem diferentes contextos espaciais para que o aluno desenvolva a habilidade de relacionar variáveis, refletir sobre condições de vida sustentáveis e correlacionar processos em distintas escalas geográficas.

Para Moraes (2010, p. 66), a ideia é “conceber o indivíduo como sujeito participativo do processo de ensino e aprendizagem, e em se pensar diferentes estratégias associadas fundamentalmente ao papel do professor como mediador da construção do pensamento científico”.



Professor orienta o pensamento e guia a investigação dos alunos para entender a situação-problema (Lopes *et al.*, 2019).

Aquilante *et al.* (2011) destacam que a ABP:

[...] não se limita à solução de problemas, mas os utiliza para o aumento da apreensão do conhecimento, não só de caráter cognitivo, mas também de desenvolvimento de capacidades de autonomia, negociação, comunicação e responsabilidade diante das situações.

Para isso, considera-se que o uso dessa metodologia em equipes promove a autonomia, cooperação para vida em sociedade, habilidades e competências com a resolução dos problemas em outros contextos da vida do aluno (Leite; Afonso, 2001; Moraes, 2010; Souza; Dourado, 2015; Lopes *et al.*, 2019). “A interação é a chave do processo de aprendizagem” (Souza; Dourado, 2015, p. 185).

Pensar no ensino com o uso de resolução de problemas complexos pode trazer ganhos para além da questão da temática específica, exige criatividade e lidar com incertezas, o que contribui para a melhora da compreensão de problemas, para além do contexto local.

O processo de geração de solução é criativo, dialético e não depende somente de experiências individuais, mas da colaboração de todos, também do aspecto atitudinal, evidenciando a presença do lado humano ao trazer o debate de princípios, valores, normas implícitas ou explícitas (Aquilante *et al.*, 2011, p. 149).

Para Leite e Afonso (2001), a aprendizagem baseada em resolução de problemas é uma estratégia de ensino inovadora porque coloca o aluno em uma situação não só de aprender ciência, mas de aprender a fazer ciência (de uma forma integrada, contextualizada e cooperativa) e de aprender a aprender, desenvolvendo várias competências como cidadão.

Por meio de situações-problema da vida real, é possível compreender a dinâmica espacial, considerando a paisagem, as estruturas,



as funções e a relação existente entre sociedade e meio físico. O espaço geográfico conhecido permite contextualizar, problematizar e sintetizar o conhecimento geográfico, partindo das materializações para entender o visível e o escondido, com o intuito de dar ferramentas ao aluno para pensar no plano das possibilidades, nesse caso, configurações de espaços urbanos sustentáveis.

Conforme relatado por Vieira (2022), uma das formas de trabalhar com essa metodologia é por meio de uso de jogos digitais de simulação, que permitem que o aluno utilize sua capacidade criativa para identificar problemas, causas e soluções para problemas urbanos. Segundo a autora, o jogo simula um espaço urbano com características similares ao espaço real, que resultam em situações que precisam ser resolvidas para avançar no desenvolvimento da cidade. O aluno é colocado em uma situação ativa, propositiva e reflexiva, que possibilita que ele use conceitos e princípios geográficos para compreender e organizar a cidade de forma sustentável (Vieira, 2022), considerando conjuntamente as condições sociais e as características do meio físico.

Assim, possibilidades educativas com resolução de problemas que permitem aos alunos analisarem as consequências das configurações e dinâmicas espaciais, que resultam em problemas sociais e ambientais, configuram uma metodologia de ensino que tende a trazer bons resultados.

## Considerações finais

Trabalhar com resolução de problemas sociais e ambientais permite ao aluno ampliar sua percepção espacial em relação com a sua própria cidade e território. Isso contribui com a tomada de consciência da necessidade de preservar o meio físico, o que permite refletir sobre situações do cotidiano e, com isso, propor medidas eficazes e exitosas para combater problemas sociais, ambientais, culturais e econômicos, tendo como foco, por exemplo, cidades sustentáveis.





O projeto *Nós Propomos!* facilita a intervenção em problemas da vida real, mas isso supõe a reorganização do currículo oficial, tanto na programação das Unidades Didáticas como no processo metodológico, que implica um tempo escolar e uma avaliação diferente. Há duas possibilidades ante esse dilema: fazer um projeto de forma extraescolar, fora do tempo letivo, ou modificar o currículo escolar, o que supõe mais esforço por parte da equipe docente e que pode gerar resistências entre outros colegas, alunos e mesmo nas famílias, pois combate o modelo canônico da síntese acadêmica do saber oficial. No caso da Comunidade Valenciana (Espanha), optamos por essa proposta, ainda que saibamos das dificuldades de implementar essa práxis.

Em escala internacional, o projeto *Nós Propomos!* é divulgado por diversos meios (páginas da web, redes sociais) que ajudam a construir um conhecimento geográfico útil para a construção de uma cidadania crítica (Claudino Nunes; Mendes, 2021). Por meio do “Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía e Sociedad<sup>5</sup>, está se consolidando uma rede de interessados em educação que compartilham ideias sobre educação geográfica e a importância do ensino de geografia em um mundo global e sustentável” (García Monteagudo; Souto González, 2022). A partir dessa comunidade, o ensino da Geografia é estimulado a considerar os problemas sociais e ambientais da cidadania, sobre questões que estão presentes na Agenda 2030 e que são debatidas em diversos fóruns para desenvolver uma educação crítica.

Por fim, destacamos que, em todas as iniciativas aqui mencionadas, está presente a identificação do problema, a tentativa de formação de propostas de solução com participação ativa dos alunos, o que lhes permite questionar, refletir e repensar o espaço geográfico ao qual estão inseridos e, com isso, pensar com a Geografia.

---

5 Geoforo Ibero-americano de Educación, Geografía e Sociedad – mais informações em: <http://geoforo.blogspot.com/>.



## REFERÊNCIAS

AQUILANTE, Aline Guerra; SILVA, Roseli Ferreira da; AVÓ, Lucimar Retto da Silva de; GONÇALVES, Flávia Gomes Pileggi; SOUZA, Mariza Borges Brito de. Situações-problema simuladas: uma análise do processo de construção. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 2, p. 147-156, 2011.

CAMPO PAIS, Benito; CASTELLÀ, Moisés; MARTÍNEZ, Miquel; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. **Nosaltres Proposem: què passa amb el paisatge del riu Clariano?** València: Nau Llibres, 2019a.

CAMPO PAIS, Benito; HENAREJOS CRESPO, Isabel; MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel; PERIS DE SALES, Vicent; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. De Nós propomos! a Nosaltres proposem! **Apogeo**, Lisboa, Associação de Professores de Geografia, Número 52-53, 2019b; p. 40-56.

CLAUDINO NUNES, Sergio.; MENDES, Luís Felipe. Project “We Propose!” Territorial citizenship and curricular innovation in portuguese geographical education. **Didáctica Geográfica**, 22, p. 47-71. 2021. <https://doi.org/10.21138/DG.564>

ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús.; GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino. El modelo del profesor investigador en el proyecto IRES. **Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, (100), p. 22-28, 2020.

FUSTER, Carlos; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa. **REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, 9, p. 79-96, 2021. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>

GARCIA MONTEAGUDO, Diego; CAMPO PAIS, Benito. La formación docente en Ciencias Sociales desde un proyecto curricular basado en los problemas socio-ambientales: el caso de Nos Propomos en la Comunidad Valenciana. IN ROMERO, José María; RAMOS, Magdalena; RODRIGUEZ, Carmen; SOLA, José María (coords.), **Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible**. Madrid: Dykinson, p. 1100-1112, 2021.

GARCIA MONTEAGUDO, Diego; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Contribuições do Geoforo para a formação da cidadania crítica. **Ensino Em Revista**, 29(Continua), e027, 2022. <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-27>

GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino. De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas. **REIDICS**, 9, 2021, pp. 6-13.

GEO-CLÍO. Disponível em: <https://socialsuv.org/gea-clio/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GEOFORO. **Foro Iberoamericano sobre educación, geografía y sociedad**. Disponível em: <http://geoforo.blogspot.com/> . Acesso em: 25 jul. 2023.



HENAREJOS, Isabel; CAMPO, Benito; GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. Lideratge per transformar un centre: la necessitat d' un projecte curricular a Xàbia. IN PARRA MONSERRAT, David; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (coords.), **El profesorado como agente de cambio**. València: Nau Llibres, p. 61-75, 2022.

HENAREJOS, Isabel; CARDONA, Esther. Mestres per uns dies. Història moderna i contemporània del poble de Xàbia. IN GARCIA MONTRAGUDO, Diego, RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos, SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (coords.), **Las buenas pràxis escolares: investigar desde la práctica de aula**. València: Nau Llibres, p. 47-60, 2017.

IRES – Investigación y Renovación Escolar. Disponível em: <https://www.redires.net/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LEITE, Laurinha; AFONSO, Ana Sofia. Aprendizagem baseada na resolução de problemas: características, organização e supervisão. **Boletín das ciências**, ano XIV, número 48, novembro, p. 253-260, 2001.

LOPES, Renato Matos; ALVES, Neila Guimarães; PIERINI, Max Fonseca; SILVA FILHO, Moacelio Veranio. Características gerais da aprendizagem baseada em problemas. IN: LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio, ALVES, Neila Guimarães (Org.) **Aprendizagem baseada em problemas: Fundamentos para a aplicação no Ensino Médio e na Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Publíki, p. 47-76, 2019.

MORAES, Jerusa Vilhena de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania**: uma proposta para o ensino de geografia. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

MORALES, Antonio José; REY SASTRE, Isabel; CAMPOS, Miriam; HUERTAS, Serafín. Ofertas institucionales y rol docente en el ámbito de la sostenibilidad ambiental. IN: PARRA, David; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (coords.), **El profesorado como agente de cambio**. València: Nau Llibres, p. 237-252, 2022.

NACIONES UNIDAS – NU. **La Agenda para el Desarrollo Sostenible**. 201?. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PÉREZ ESTEVE, Pilar; RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos; Xosé Manuel SOUTO GONZÁLEZ (coordenador) **¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?** Valencia: Nau Llibres, 1997.

POZO, Juan Ignacio; POSTIGO, Yolanda; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en Ciências. [Versão eletrônica]. **Revista Alambique** 5, p. 1-6, 1995.



RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana, In GARCÍA MONTEAGUDO, Diego, RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M **Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula**, Valencia. Nau Llibres, pp. 153-178

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Revista Holos**, ano 31, vol. 5, p. 182-200, 2015.

VIEIRA, Solange Francieli. Uso dos jogos digitais de simulação no processo de ensino e aprendizagem de geografia. **Brazilian Journal of Development**. 8, 7, 50731-50749, 2022. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n7-135>.



## Capítulo 3

# O PIBID GEOGRAFIA E A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO NO CONTEXTO DO PROJETO NÓS PROPOMOS! GUARAPUAVA

Juventude Educando-se na/com a cidade

CLAYTON LUIZ DA SILVA

O presente texto procura resgatar memórias de experiências da formação de professores ocorridas com discentes do curso de licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, um trabalho desenvolvido a pouco mais de uma década em parceria entre a universidade e o Colégio Estadual Ana Vanda Bassara, localizado no município de Guarapuava, Paraná. Na sua redação são problematizadas duas questões centrais, a importância da parceria entre o ensino superior e a educação básica e a docência compartilhada possibilitada pela supervisora da escola. Ambos conceitos são discutidos a partir das experiências realizadas a fim de contribuir com o debate sobre a necessidade de estratégias que fortaleçam a formação de novos professores.

A parceria<sup>1</sup> realizada com o Colégio Ana Vanda Bassara permite que os licenciandos possam melhor aproveitar a escola, inclusive

---

1 No colégio contamos com a professora de Geografia Elza de Farias, cuja parceria na supervisão de estagiários iniciou no segundo semestre de 2011, no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado para o Ensino de Geografia. Desde então ela vem auxiliando



tornando-a um campo de investigação ainda durante a graduação. A experiência ali realizada mostra a importância que a supervisão e o acolhimento da escola faz na vida do professor em formação inicial.

Para aprofundar o relato das experiências de formação inicial de licenciandos em Geografia, buscar-se-á comentar aquelas desenvolvidas nos dois últimos anos, realizadas com estagiários do curso e com graduandos que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. O trabalho foi realizado utilizando a metodologia do Projeto Nós Propomos!.

## O Projeto Nós Propomos! Guarapuava: Juventude Educando-se na/com a cidade

*O Projeto Nós Propomos! Guarapuava: Juventude Educando-se na/com a cidade* já conta com duas edições e em ambas foi desenvolvido na escola aqui abordada de forma paralela, orientando as ações dos estudantes que realizavam a disciplina de graduação de Estágio Supervisionado II, ao mesmo tempo em que eram desenvolvidas as ações do Pibid. Para todas as ações a supervisora na escola era a mesma, sendo que as ações do estágio ocorriam com os estudantes da educação básica do Ensino Médio, com o primeiro ano, enquanto o Pibid era desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental anos finais, com os sétimos anos. A temática geral do trabalho abordou a cultura e foi muito interessante poder realizar no mesmo espaço escolar as duas propostas de formação inicial.

Enquanto o Pibid permitia as primeiras incursões dos estudantes na escola, o trabalho com os estagiários levava licenciandos a desenvolver práticas mais elaboradas de ensino. Por sua natureza, o Pibid é realizado pelos licenciandos matriculados no primeiro ou segundo ano do curso, enquanto o Estágio Supervisionado II é realizado pelos

---

na formação de professores, com grande comprometimento e dedicação, fica aqui meu agradecimento e reconhecimento da importância do trabalho da supervisora na escola.



estudantes matriculados no quarto ano do curso de licenciatura em Geografia. É importante ressaltar que alguns dos estagiários eram bolsistas ou voluntários do Programa Residência Pedagógica, um programa voltado a atender os graduandos a partir do terceiro ano do curso<sup>2</sup>. A troca de experiência entre os estudantes foi interessante, pois dúvidas de estudantes menos experientes no contexto escolar puderam contar com propostas de solução oriundas daqueles que já passaram pelo processo inicial, criando um ambiente de aprendizado coletivo que reforça a importância da parceria com a escola, nesse caso a partir do trabalho desenvolvido nela pelos licenciandos. Dificilmente essa troca ocorreria exclusivamente no contexto de sala de aula na universidade.

Esse diálogo entre estudantes iniciantes e concluintes parece, portanto, fundamental, pois o Pibid procura apresentar a escola como locus para a reflexão sobre a prática de docência, permitindo que desde o primeiro ano os licenciandos possam conhecer o espaço social que atuarão no futuro. Embora ainda estejam sendo apresentados a Geografia que é ensinada no ensino superior, têm a oportunidade de conhecer, ao mesmo tempo, o ambiente de sua futura prática profissional. Por sua vez, os estagiários do quarto ano do curso de licenciatura em Geografia estão concluindo o curso, levando na bagagem os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de estudos. É dessa maneira que se ressalta a importância da parceria universidade e escola, agora a partir do trabalho com pibidianos e estagiários.

Numa situação ideal, os estudantes que participam do Pibid desde o primeiro ano chegam no estágio conhecendo o espaço escolar, o que inclui obviamente o espaço físico, mas inclui mais que isso a importância do trabalho da equipe pedagógica, da direção, das rotinas escolares, do papel das famílias no cuidado e amparo no estudo dos

---

2 Inclusive alguns dos graduandos que estavam estagiando e participavam do Programa Residência Pedagógica haviam participado do Pibid, de modo que tiveram oportunidades de realizar a prática e refletir sobre ela desde o primeiro ano do curso. Esse incentivo a formação é muito interessante pois cria uma cultura de estar no espaço escolar desde o início da graduação, permitindo que novatos e graduandos prestes a concluir o curso possam trocar experiências.



estudantes da educação básica, dos equipamentos e espaços físicos disponíveis e necessários para a prática das aulas, entre tantas outras questões que envolvem a escola. Ao mesmo tempo, estimulados a realizarem a prática pedagógica dos conteúdos ensinados, fazem, conjuntamente, a reflexão sobre essas práticas, permitindo melhor compreender o trabalho que desenvolvem.

A articulação entre o Pibid e o estágio é uma tarefa muito produtiva, pois ao mesmo tempo em que coloca para dialogar discentes em diferentes momentos de sua formação, dá aos mesmos condições de pensar e vivenciar a licenciatura, dentro da cultura da escola, com suas rotinas, desafios, dificuldades e conquistas. Vale destacar que o Programa Residência Pedagógica permite continuidade nas ações desenvolvidas desde o Pibid, para os licenciandos que conseguem passar pelos dois programas. Há, assim, um fortalecimento da licenciatura, com a criação da condição de serem vivenciadas as disciplinas acadêmicas, tanto de conteúdo específico da área de formação em Geografia quanto as de formação para a docência, com o exercício profissional no espaço da própria prática profissional. É fortalecido o vínculo entre educação básica e ensino superior, permitindo que professores possam ser formados aprendendo a Geografia e o seu exercício de docência na escola.

Para fortalecer esse trabalho entrou em cena também o projeto de extensão Nós Propomos! Guarapuava: Juventude Educando-se na/ com a cidade, cuja formato incentiva a prática de ensino mediante projetos em que os estudantes da educação básica são estimulados a localizar situações problemas dentro do seu quadro de existência (bairro e cidade), apresentando propostas de solução. Assim, alia-se ao trabalho de formação inicial um elaborado contexto de sequências didáticas que enriquecem o trabalho do professor, principalmente por chamar os estudantes da educação básica a contribuírem com seu próprio processo de aprendizado. O objetivo é a construção de um ensino que permita que o estudante se perceba como sujeito social, capaz de diagnosticar, mediante o uso de diferentes ferramentas (estudos do meio,





questionários, entrevistas, estudos de documentos oficiais, entre outras) e situações problemas de seu entorno, conferindo uma dimensão territorial à sua formação cidadã.

Educar sobre e na cidade é algo que a educação geográfica tem muito a contribuir, afinal a cidade é obra humana, materializada na paisagem, um monumento presentificado nas rugosidades e no uso delas pela sociedade, conforme discutido por Santos (1996). Complementar a isso, a aprendizagem geográfica da cidade, conforme Cavalcanti (2005), implica a apropriação da linguagem, pois:

A aprendizagem geográfica requer [...] a formação de conceitos geográficos, ainda que não se considere essa formação suficiente. E, sendo assim, o ensino deve se voltar para a apropriação de significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultante da relação dialógica (Cavalcanti, 2005, p. 199-200).

Em sala de aula, os conceitos são apresentados e ilustrados a partir de diferentes suportes, como a fotografia, o vídeo, o texto, mas há o desdobramento disso, em campo, com o estudo do meio, quando os estudantes exercitam seu olhar sobre o mundo concreto, relacionando a teoria a ele. Na relação ensino-aprendizagem Cavalcanti (2005) ressalta a importância da compreensão de conceitos gerais e específicos pelos estudantes:

Alguns conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico [...] que são: natureza, lugar, paisagem, região, território. Além desses, vários outros são essenciais para compor um modo de pensar que seja instrumento de análise da realidade do ponto de vista espacial, como: ambiente, cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial, e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica. Não é o caso de analisar o conteúdo da geografia escolar em si mesmo, mas de atribuir importância para esse conteúdo como ferramenta intelectual. Nesse caso, não se pode abonar práticas de ensino que



se voltam para a memorização, para a associação de palavras, para a definição de fenômenos. (Cavalcanti, 2005, p. 201)

Assim, os conceitos são apresentados, discutidos de forma teórica, mas são aprofundados no contexto vivido pelos estudantes, ganhando um possível conteúdo significativo para além da memorização, descrição ou definição formal. O objetivo é alcançar aquilo que Castellar (2006) cita sobre os conceitos, como meios que “permitem ao aluno, no estudo da Geografia, localizar e dar significação aos lugares, pensar nessa significação e no papel que os diferentes lugares têm na vida cotidiana de cada um.” Para Cavalcanti (2005) o professor é o mediador da construção do conhecimento pelos alunos, dentro de um contexto dialógico:

É preciso, então, que o professor aguace bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação, ao mesmo tempo, dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno. Na verdade, o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for encarado como tal, como um processo do aluno, que dele parte e nele se desenvolve. (Cavalcanti, 2005, p. 201)

Ensinar a geografia na escola não pode prescindir desse trabalho de colocar de forma colaborativa professor e estudante, mediados pelo contexto de vida em que estão inseridos, ali está o conteúdo da geografia, que acionado permite fazer o conceito ganhar sua real dimensão de ser, que é explicar como o mundo funciona, traduzi-lo, obviamente sem abandonar o conhecimento científico.

Não se desconsidera, aqui, o importante papel do conhecimento científico e do professor (ele próprio ligado a um contexto histórico-cultural) como mediação do aluno com o objeto a conhecer; ao contrário, o texto insiste



no entendimento de que se trata de o aluno aproveitar formas de mediação, de colaboração coletiva, para a construção e o desenvolvimento de funções psicológicas pessoais, de pensamento por conceitos. (Cavalcanti, 2005, p. 201)

Conclui essa autora:

A cidade, enquanto conteúdo escolar, não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico, e seu estudo volta-se para desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular. Além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias para os deslocamentos do aluno, seja nos espaços mais imediatos de seu cotidiano, seja em espaços mais complexos, que podem envolver uma rede de cidades. (Cavalcanti, 2005, p. 203)

Assim, conhecimento sistematizado (científico) ganha também conteúdo e significado a partir daquilo que é observado em campo, nos estudos do meio, e é problematizado pelo estudante, o que o coloca “em cena”, como sujeito do processo. Para entendermos a complexidade das cidades é fundamental considerar as percepções e as concepções que delas temos, conforme esclarece Castellar (2006):

[...] estudos mostram que as cidades têm suas especificidades, suas histórias, expressam em suas dinâmicas um modo de vida, elementos da espacialidade urbana que são comuns às cidades brasileiras e mundiais contemporâneas e à cultura. Para entendermos a complexidade das cidades, vale considerar as percepções e as concepções que temos delas. Em função dos saberes escolares e do como desenvolvê-los em sala de aula (Castellar, 2006, p. 97).

O trabalho desenvolvido envolveu as etapas definidas pela metodologia proposta por Claudino (2014), com: definição dos temas, aulas



teóricas, preparação de roteiro de estudo do meio, construção de recursos de pesquisa (questionários, roteiros de entrevista), registro em campo (relatório, fotografia, vídeo), organização do material (confecção de gráficos, por exemplo), preparação de apresentações com os problemas e soluções apontadas pelos estudantes, socialização de materiais dentro e fora da escola. Para esse autor os “[...] alunos são sensibilizados para a reflexão em torno dos problemas locais e do seu papel na resolução dos mesmos, constituindo um inquérito individual, frequentemente, um instrumento promotor desta reflexão.” (Claudino, 2014, p. 6).

A metodologia do Nós Propomos! é capaz de permitir que os estudantes possam realizar a relação entre teoria e prática, criando as condições para uma compreensão mais sólida dos conceitos geográficos e o papel da geografia em suas vidas.

## **Parceria universidade e educação básica: fortalecendo a formação de novos professores**

Para melhor compreender o desafio da parceria entre universidade e educação básica, algumas questões surgem: Quais os desafios da parceria entre universidade e Escola? Em que medida a parceria permite ao licenciando uma formação mais orgânica? É possível, mediante o trabalho compartilhado, retroalimentar escola e universidade com problemas e soluções em termos de formação, didática, metodologia e estratégias de aprendizado?

A formação de professores é uma tarefa complexa e que envolve muitos sujeitos e instituições. Discentes das licenciaturas, professores-orientadores, supervisores escolares, direção escolar, entre tantos outros sujeitos. Dando suporte para suas ações, departamentos pedagógicos, coordenações institucionais de estágio, órgãos públicos estaduais responsáveis pelo ensino e escolas cooperam para que o trabalho de formação inicial possa ocorrer, e os futuros novos professores possam fazer a imersão necessária na prática de ensino, mas também possam realizar a reflexão sobre essa prática.



Ao tratar do estágio supervisionado, Oliveira e Santos (2019), citam que a docência é uma profissão e que como tal necessita ser reconhecida e compreendida em suas especificidades, dentro daquilo que define a identidade docente, pois “...é a partir da construção da identidade docente [...] é que se efetiva e consolida a profissionalização docente” (Oliveira e Santos, 2019, p. 103).

A identidade docente é resultado das necessidades profissionais que se iniciam na formação acadêmica, ganha organicidade nas práticas desenvolvidas tanto dentro da universidade quanto das escolas, mas principalmente nelas, pois ali o conteúdo que gerará a identidade pretendida é vivido de forma prática (mas não sem a reflexão sobre essa prática!). Programas como Pibid e Residência Pedagógica resultam de anos de questionamentos sobre as melhores formas de criar a identidade docente. Oliveira e Santos (2019) apontam que as Diretrizes Curriculares Nacionais são fruto de diálogos produzidos desde as últimas décadas do século XX, os quais apontam a necessidade de maior atenção para esse momento da formação (o estágio supervisionado, e porque não incluir as práticas desenvolvidas desde o primeiro ano com o Pibid?!), mas resgatam, citando Pimenta e Lima (2012), que o estágio deve ir além da mera prática, explicitando que

[...] a finalidade do estágio deve ser de integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. (Oliveira e Santos, 2019, p. 103).

Dentro desta perspectiva, o Pibid e o Residência Pedagógica podem ser apontados como desdobramentos daqueles diálogos abertos sobre a formação inicial e o campo de atuação do professor que se pretende formar, ou seja, a escola.

Assim, a dimensão prática da teoria trabalhada durante a graduação é alcançada dentro das escolas, dando a forma da profissionalidade tanto sonhada para o trabalho do professor de Geografia. Ao mesmo



tempo, só o estágio supervisionado, principalmente se compreendido como momento estanque dentro do curso em que os estudantes apenas cumprem horas no lugar do professor supervisor, não é capaz de dar a real dimensão do que é o trabalho do professor na escola. Para se vencer alguns dos desafios da parceria entre universidade e escola, há que se construir pontes seguras, sobre as quais os licenciandos possam seguir aprendendo a teoria ensinada nos bancos universitários, mas conectada com situações práticas, dentro das quais os estudantes possam conhecer as múltiplas dimensões que envolvem a docência na escola. Portanto, há que ir além, aliando a reflexão sobre a prática da teoria a meios objetivos de capacitar e ampliar o contato dos futuros professores com o ambiente escolar e suas rotinas, assim conseguir-se-á construir a identidade docente, superando a dicotomia entre a teoria e a prática numa ressignificação do papel do estágio supervisionado, conforme apontado por Sacramento & Filho (2019), que assim argumentam:

A discussão sobre a prática do estágio supervisionado ganhou uma grande proporção ao longo dos anos, principalmente nas questões voltadas a superar a dicotomia entre a teoria e prática. A partir dela, pode-se dialogar acerca das concepções didático-pedagógicas e da própria organização da escola, uma vez que os alunos estagiários vivenciam as diferentes dimensões do que é a docência, não só na sala de aula, mas no ambiente escolar como um todo. (Sacramento & Filho, 2019, p. 277).

Não poderiam ser mais certos, afinal a escola não se resume a sala de aula, sendo composta de uma teia de relações, para as quais cooperam, segundo Kimura (2008, p. 18) os materiais voltados para o ensinar-aprender, o pensar-fazer como fonte do ensinar-aprender, a organização dos tempos e espaços escolares, e os sistemas de ensino e políticas públicas. Dentro dessa teia que é desenvolvido o trabalho do professor, de modo que a docência é uma tarefa complexa cujo aprendizado e exercício é influenciado de forma positiva por programas como o Pibid e o Residência Pedagógica.



Caporale (2019, p. 94) traz a contribuição de Zeichner (2010) que estuda a relação entre a Universidade e a Educação Básica, trazendo o conceito de terceiro espaço, os espaços para a formação de professores. Caporale (2019) argumenta:

O Terceiro Espaço de Formação Docente pode se materializar tanto na Universidade como na escola básica, pois sua territorialização vai depender das relações de poder ali existentes em um determinado tempo e das atividades ali desenvolvidas. Esse Terceiro Espaço de Formação pode ser desfeito quando terminam as atividades de integração entre as instituições de ensino. (Caporale, 2019, p. 95)

Esse autor, por fim, cita o Pibid por sua capacidade de “[...] ampliar esse espaço de reflexão sobre a docência, ou seja, pode ampliar o tempo de permanência na escola antes do licenciando completar a sua formação” (Caporale, 2019, p. 95). Pode-se argumentar que situação similar é construída pelo programa Residência Pedagógica. Conclui o autor que o Pibid favorece a aproximação entre o espaço universitário e o espaço escolar objetivando inserir o graduando naquele ambiente de trabalho e dando condições para a reflexão sobre as práticas ali desenvolvidas.

Nesse sentido, a parceria entre universidade e escola permite ao licenciando uma formação mais orgânica, pois as vivências que envolvem sujeitos, materiais necessários, a construção de itinerários formativos, a busca por soluções sejam de conflitos inter-sujeitos ou para o encaminhamento de propostas de conteúdos ou formas de trabalhar conteúdos, entre tantas outras questões que envolvem o trabalho do professor na escola, são apresentados e os licenciandos acionados para participar e dar sua visão e contribuição.

Em síntese, o trabalho compartilhado retroalimenta escola e universidade com problemas e soluções em termos de formação, de produção didática, de busca por encaminhamentos metodológicos e de estratégias de aprendizado. Mas para a execução desse trabalho a figura do supervisor na escola é central, pois é o primeiro e principal



sujeito que acolhe na escola os licenciandos, cedendo seu espaço, e mais que isso compartilhando sua autoria docente de sala de aula e de protagonismo na escola, em nome dos licenciandos, para que esses sejam iniciados nas práticas de ensino e possam também desenvolver sua autoria docente. Trata-se de um processo de construção social único, sem o qual em muito é dificultada a construção daquela identidade docente, anteriormente citada. Por isso merece um comentário a mais.

## **Docência compartilhada: uma proposta para a formação de novos professores**

Algumas questões parecem centrais quando se quer discutir o processo de formação de novos professores, dentre elas: O que é a docência? O que é a docência na escola? O que é a docência na formação inicial? Qual a importância do professor supervisor na formação inicial?

A docência é uma dessas ocupações fundamentais em nossa sociedade, vista ela em sua construção social e histórica. Trata-se de uma atividade humana especial que além de assegurar a transmissão da cultura de geração a outra, permite a reflexão sobre esse legado humano. Obviamente sua construção é um processo que necessita de investimento tanto de tempo quanto de recursos, necessários para o seu exercício. A docência é uma prática social que nunca estará pronta e definida, sendo muito mais um processo que um sujeito. Mas a docência não existe sem o professor, daí a importância na escola do supervisor, pois ele é quem abre seu espaço e cede parte de sua autoria para que novos professores possam ser formados.

A escola, como já mencionado, tem seu espaço e tempo próprios, que embora discutidos teoricamente na universidade, vistos em sua concretude ganham feições e expressões próprias. Ter na escola um sujeito que acolhe e orienta é fundamental, como também o é quando essa pessoa avalia e realiza a crítica positiva, que permite o redirecionamento e crescimento profissional dentro do qual se constrói o professor.





A docência na escola é fundamental para que possam ser apresentados os conteúdos sem os quais a sociedade não é capaz de se compreender. A vida em sociedade implica uma série de procedimentos, atitudes e valores que necessitam de um espaço social específico para que sejam trabalhados e aprendidos, dando função social central à escola, fora que a ela própria, em seu funcionamento, é um instrumento de socialização. É papel da escola estimular e dar meios para que as pessoas possam conhecer mais de si e do mundo. Dentro de cada disciplina escolar os estudantes são acionados para produzir conhecimento, ou, pelo menos, deveriam. Mais que formas de reprodução prontas, as escolas devem permitir que seus estudantes possam refletir sobre os conteúdos que lidam diariamente, sendo central para isso o papel do docente. Neste sentido a docência aparece como um tipo de atividade intencional direcionada para a construção de algo, no caso esse conhecimento do estudante sobre sua situação no mundo, reafirmando a importância da autoria docente na escolha de seus encaminhamentos metodológicos e didáticos, bem como a autonomia na escolha de seus conteúdos. Não é momento aqui para aprofundar, mas quaisquer ações que neguem aos professores sua autonomia e autoria é um retrocesso diante do enorme avanço alcançado no processo de pensar a educação, isso em pleno século XXI!

O supervisor na escola é uma peça central para a formação de novos professores por que apresenta para os licenciandos as rotinas da escola, que envolvem o trabalho de planejamento, com a distribuição dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo. Envolve também o constante diálogo com outros professores, com o corpo pedagógico e diretivo da escola. Envolve negociações para a realização de tarefas e encaminhamentos de atividades didáticas. Implica apresentar às famílias as propostas de trabalho e aquilo que foi desenvolvido pelos alunos. Envolve ainda participar de cursos de capacitação, de reuniões dentro e fora da escola. Enfim, junto a muitas outras tarefas realizadas no dia a dia da escola e fora dela, o professor que escolhe ser supervisor tem uma tarefa muito importante que é abrir



as portas de sua sala de aula, e também de seu tempo fora dela, para que novos professores sejam formados.

Dentro do trabalho desenvolvido na escola Ana Vanda Bassara, a professora supervisora ainda assumiu mais um desafio, aliar a formação de novos professores com a reflexão sobre sua própria formação, pois ela se permitiu refletir sobre suas práticas. Numa atitude que não foi inédita, dado que ao longo dos mais de dez anos de constante trabalho de supervisão em vários momentos ela questionou a si própria, dialogando com os parceiros da universidade, trazendo suas inquietações e dúvidas, numa atitude que permitia que todos pudessem rever posicionamentos e decisões. Vem sendo um trabalho compartilhado de lida com as responsabilidades que são adjacentes a formação de novos professores.

Na escola a supervisora apresenta seus alunos, conhece suas potencialidades e dificuldades, sabe quais jeitos de melhor desenvolver as atividades e em quais turmas, é uma guia que dá segurança para os licenciandos colocarem em prática seu planejamento, para o qual ela também coopera.

Nas reuniões com estagiários e pibidianos, não poucas vezes, os acolheu na escola para traçar as sequências didáticas que seriam criadas por eles e aplicadas nas aulas. Também não foram poucas as vezes que fez questão de recebê-los em casa com um gostoso café, para reuniões de planejamento ou avaliação. Sempre fez questão de mostrar a importância da ciência por parte da direção escolar e equipe pedagógica das ações que estavam sendo desenvolvidas, cobrando delas seu papel e mostrando para os licenciandos a importância do apoio da escola para o trabalho que o professor está desenvolvendo.

Dentro do projeto Nós Propomos! a supervisora teve papel também central, pois o trabalho envolveu ações fora da escola, com visitas a museus e outros espaços da cidade que para ocorrer implicava o envio de autorizações aos pais, o recolhimento de dinheiro e pagamento de transporte, o agendamento nos lugares a serem visitados. Assim, ela foi uma pessoa fundamental que permitiu que ao longo do trabalho



desenvolvido os alunos pudessem conhecer a câmara de vereadores de Guarapuava-PR, dois museus, a sede da secretaria de turismo da cidade, uma igreja de rito ucraniano, além de praças e outros monumentos da cidade.

Orientou ainda os licenciandos na escolha dos temas junto aos estudantes da educação básica, cedendo suas aulas e negociando com a escola e outros professores para que pudesse utilizar suas aulas, principalmente para os estudos do meio. Como o projeto Nós Propomos! inclui atividades de formação continuada, além de participar delas estimulou colegas da escola a se inscreverem e realizar os cursos oferecidos.

Ainda junto com os licenciandos reservou e fez uso de outros espaços da escola, como os laboratórios de informática, onde foram tabulados os dados levantados por seus alunos durante os estudos do meio, a sala de multimídia, que permitia explorar novas possibilidades didáticas pelos estagiários e pibidianos, além da quadra e sala de aula, onde foram realizadas mostras daquilo que foi produzido durante a aplicação das sequências didáticas produzidas.

## Conclusão

Para formação de novos professores é fundamental a construção da identidade docente, de um profissional que compreenda seu papel social e conhecedor da sua área de conhecimento, capaz de refletir sobre suas próprias práticas. Contribuem para isso programas de fomento que possibilitem a permanência dos licenciandos na escola desde o primeiro ano do curso, e ao longo dele, pois amplia as possibilidades de contato com as diferentes situações que compõem o dia a dia do trabalho do professor na escola. A proposição de projetos na escola que permitam que os estudantes sejam protagonistas de seu aprendizado é uma tarefa vital para que se alcance uma educação dentro da qual possam compreender seu entorno e problemas, podendo contribuir efetivamente com a sociedade. A supervisão compartilhada dentro da



escola permite que os licenciandos possam desenvolver com segurança sua autoria docente.

## REFERÊNCIAS

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A cidade e a cultura urbana: um estudo metodológico para se ensinar Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 85, p. 95-112, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 185-207, 2005.

CLAUDINO, Sérgio. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. Scripta Nova. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 18, 2014.

CAPORALE, Giancarlo. Pibid – Terceiro Espaço. *In*: VALLERIUS et alli, **O estágio supervisionado e o professor de geografia: múltiplos olhares**. Jundiaí: Paco, 2019.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos & FILHO, Manoel Martins de Santana. Estágio Supervisionado e as tensões de uma identidade profissional em Geografia. *In*: VALLERIUS et alli, **O estágio supervisionado e o professor de geografia: múltiplos olhares**. Jundiaí: Paco, 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SHOKO, Kimura. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima, SANTOS, Luline Silva Carvalho. Dimensões da docência em Geografia: o Estágio Supervisionado, os sujeitos e o registro. *In*: VALLERIUS et alli, **O estágio supervisionado e o professor de geografia: múltiplos olhares**. Jundiaí: Paco, 2019.



## Capítulo 4

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

## Construção de conhecimentos e conexões educativas

MICHAEL WELLINGTON SENE

**A** formação de professores desempenha um papel crucial na qualidade da educação oferecida em nossas escolas. Ela é um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também a preparação para enfrentar os desafios reais da sala de aula. Nesse contexto, a relação entre a universidade e a escola desempenha um papel fundamental. A colaboração entre essas duas instituições é essencial para garantir que os futuros professores recebam uma formação sólida que os capacite a atender às necessidades dos alunos de forma eficaz.

A universidade fornece a base teórica e metodológica, enquanto a escola oferece a experiência prática necessária para que os futuros professores desenvolvam suas habilidades pedagógicas. Essa parceria entre teoria e prática é fundamental para formar professores que estejam bem preparados para enfrentar os desafios da sala de aula moderna e proporcionar uma educação de qualidade aos alunos.



## Construindo Saberes e Habilidades: Formação de Professores de Geografia

A profissão de professor é intrinsecamente complexa, pois abarca tanto a disseminação do conhecimento quanto a gestão das relações humanas. Essas relações exigem que os professores desenvolvam uma ampla gama de estratégias que não se limitam apenas a promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também englobam uma complexa rede de dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas que emergem no ato de interagir com os estudantes e promover seu crescimento integral.

Nessa conjuntura, a formação de professores de Geografia é um processo fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e para a compreensão das dinâmicas do mundo contemporâneo. Essa formação é um processo complexo e contínuo que envolve diversos aspectos, desde a aquisição de conhecimento geográfico até o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a compreensão das questões sociais e culturais relacionadas à Geografia.

O papel do professor envolve tanto educar quanto continuar sua própria formação, em um processo de interação entre diferentes indivíduos dentro do contexto escolar. Nesse sentido, a ação pedagógica ocorre em diversos espaços, como na sala de aula, nos corredores da escola, no pátio, na biblioteca e na sala dos professores, e atualmente, também nas redes sociais. O professor, como um sujeito social, desempenha seu papel não apenas com base em seu conhecimento específico da matéria, mas também com base em sua perspectiva de mundo, que é moldada por sua própria história de vida e ideologias. Isso não pode ser dissociado do contexto social e espacial em que ele está inserido. Portanto, ao discutir a figura do professor, é importante levar em consideração essa complexidade, que abrange não apenas a dimensão intrínseca ligada à transmissão de conhecimento em sua área de formação, mas também suas dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas.



Ao considerar essas questões abrangentes, é indispensável que o professor de Geografia se esforce constantemente para aprimorar seus conhecimentos e habilidades em várias áreas. Isso inclui:

a) **Conhecimento Pedagógico:** O professor deve compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, a organização curricular, a legislação educacional e as formas de avaliação, elementos cruciais na produção do conhecimento geográfico.

b) **Conhecimento de Conteúdo Geográfico:** Refere-se à compreensão profunda e abrangente dos temas e conceitos que compõem o campo da Geografia. Conceitos fundamentais, como espaço geográfico, lugar, paisagem, território, região e outros (Pires e Alves, 2013, p. 241), desempenham um papel crucial no ensino da Geografia. Eles não apenas são essenciais para a disciplina, mas também capacitam os alunos a adquirir uma compreensão do espaço geográfico e a desenvolver habilidades de raciocínio geográfico. É essencial que, durante sua formação, os professores adquiram conhecimento sólido sobre os temas geográficos. Isso deve ser complementado com a capacidade de transpor esse conhecimento para o contexto da sala de aula, ou seja, como transformar esse conteúdo em experiências educacionais significativas, considerando a função social da educação escolar de formar cidadãos críticos capazes de compreender e atuar no mundo.

c) **Ensino Geográfico no Cotidiano e do contexto:** O professor de Geografia deve ser capaz de relacionar o conteúdo da disciplina com a vida cotidiana dos alunos, o momento histórico em que vivem, a relação dessas realidades com o espaço onde estão inseridos, tornando-o relevante e contextualizado.

d) **Utilização de Metodologias Geográficas Adequadas:** É essencial que os professores utilizem abordagens pedagógicas e linguagens próprias da Geografia para oferecer aos alunos diferentes maneiras de interpretar o mundo por meio do raciocínio geográfico, tais como: as linguagens, as representações e a exploração dos trabalhos de campo que vão auxiliar os alunos na construção do conhecimento.



Essas dimensões são pilares fundamentais para que o professor de Geografia desempenhe um papel eficaz na educação, ajudando os alunos a desenvolver um entendimento profundo e crítico do mundo ao seu redor.

Para Cavalcanti (2010, p. 03):

Se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno e se a construção do conhecimento pressupõe curiosidade pelo saber, esse é um obstáculo que precisa efetivamente ser superado [...] o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla.

Já Lopes (2012, p. 317) afirma que:

Não basta saber Geografia e dominar os conhecimentos dessa ciência, é fundamental saber e aprender ensiná-la continuamente. É indispensável, nesse mesmo processo, renunciar a modelos idealizados de escola, de professores e de alunos, resistindo à adoção de modelos ou esquemas apriorísticos que não possuem sustentação social, uma base real. Trata-se, enfim, de incorporar, em um fluxo contínuo, saberes que permitam subsidiar o trabalho pedagógico. É preciso, enfim, estar aprendendo a ensinar permanentemente e investindo nos processos de produção de saberes e de identidade profissional.

Ou seja, ser um bom professor de Geografia não se resume a dominar a matéria, é essencial também aprender a ensiná-la de forma contínua. Isso requer abandonar ideias preconcebidas sobre como a escola, os professores e os alunos devem ser. Em vez disso, é necessário incorporar constantemente novos conhecimentos que melhorem o ensino. Aprender a ensinar é um processo contínuo que envolve investir na construção de saberes e da profissionalidade docente.





Neste sentido, a importância da sólida formação profissional em uma área de especialização é indiscutível. No entanto, é igualmente relevante possuir uma qualificação que permita ao profissional compreender a totalidade do contexto escolar, indo além de seu domínio específico. Isso implica que o professor deve incorporar diversos tipos de conhecimento: o saber, o saber ser, e o saber fazer (Libâneo, 1987).

Conforme argumentado por Gomes (2002), respaldado nas ideias de Libâneo (1987), os conceitos de saber, saber ser e saber fazer englobam as dimensões pedagógicas, políticas e técnicas da educação. Desenvolvê-los requer um compromisso político sólido e competência técnica. Quando esse compromisso político visa uma educação voltada para a transformação social e a construção de uma sociedade democrática, é fundamental que a escola capacite os alunos a se tornarem cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Nessa circunstância, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser mecanicista, deve ser uma interação recíproca que abrange não apenas o ambiente da sala de aula, mas também o contexto social da escola. Isso ocorre porque os sujeitos envolvidos, tanto professores quanto alunos, são influenciados por fatores intrínsecos à escola (como coordenação, direção, materiais pedagógicos, equipamentos, bibliotecas, etc.) e fatores extrínsecos (tais como políticas educacionais e condições socioeconômicas da sociedade). Todos esses aspectos devem ser levados em consideração para alcançar os objetivos pedagógicos, que, em última instância, envolvem a produção do conhecimento (Gomes, 2002).

No caso da Geografia, a disciplina desempenha um papel essencial no processo educacional, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento geográfico e da capacidade dos alunos de interpretar e refletir sobre o mundo que os cerca.

Esse papel fundamental pode ser observado em várias dimensões: a) Percepção do Espaço: auxilia os alunos a perceberem e compreenderem o espaço em que se inserem. Isso envolve a identificação e a compreensão de lugares, regiões, paisagens, limites territoriais e sua localização em relação a outros lugares; b) Contextualização:



permite que os alunos situem eventos, fenômenos e processos em um contexto espacial. Eles aprendem a responder a perguntas como “Onde?” “Como?” “Quando?” e “Por quê?”, o que ajuda a dar significado aos acontecimentos no mundo; c) Análise Espacial: A Geografia ensina os alunos a analisarem padrões espaciais e a fazer conexões entre diferentes elementos geográficos. Isso inclui compreender, por exemplo, como a distribuição de recursos, populações, climas e fenômenos naturais afeta a vida das pessoas; d) Pensamento Crítico: incentiva o pensamento crítico ao examinar as relações complexas entre as pessoas e o ambiente. Os alunos são desafiados a avaliar questões como sustentabilidade, justiça social e impacto ambiental; e) Abordagem Interdisciplinar: que significa que os alunos são expostos a uma variedade de perspectivas e conhecimentos de outras áreas, como história, biologia, ciências sociais, geologia e economia. Isso enriquece sua compreensão do mundo; f) Alfabetização cartográfica: possibilita aos alunos ler e interpretar mapas, gráficos, imagens de satélite e outras representações espaciais. Essas habilidades são cruciais em uma era de informações geoespaciais abundantes.

A Geografia desempenha um papel crucial na construção do pensamento espacial dos alunos, fornecendo-os conhecimentos e habilidades que são essenciais para compreender e interagir com o mundo de forma significativa. Através da Geografia escolar, os alunos desenvolvem uma perspectiva espacial que os ajuda a explorar, analisar e interpretar o ambiente ao seu redor, tornando-se cidadãos informados e conscientes das complexidades do nosso planeta.

De acordo com Cavalcanti (2013, p. 59), temos que:

[...] a tarefa da escola é a de propiciar instrumentos para a reflexão teórica, por meio dos conteúdos, para que os alunos desenvolvam um pensamento geográfico, um ‘olhar geográfico’ e com ele, possam fazer um elo entre o que acontece no lugar – mundo vivido – em que vivem seu cotidiano – e os outros lugares do mundo – o que é possível pelo pensamento teórico, pelo pensamento conceitual.



Para Cavalcanti (2015) “[...] A escola tem de ajudar o estudante a entender o espaço público como uma produção social, um direito e uma responsabilidade de todos. O professor forma cidadãos quando dá subsídios para a turma participar conscientemente da vida social”.

O papel do professor de Geografia é claro: ele deve guiar os alunos na compreensão de que a sociedade é um resultado das ações humanas, e que essa relação constitui o foco de estudo da disciplina. Para cumprir essa função, a Geografia utiliza seus próprios conceitos, linguagem e metodologias, além de emprestar conhecimentos de outras áreas em abordagens interdisciplinares necessárias para compreender o mundo, seja em relação à organização social ou à interação com o ambiente natural. A Geografia por possuir essa especificidade única, requer domínio por parte do professor. No entanto, é fundamental destacar que esse domínio está intimamente ligado à busca constante de aprendizado por parte do professor, bem como à sua formação contínua.

## **Conexões Educativas: a colaboração Universidade-Escola na formação de professores de Geografia**

A colaboração entre a universidade e a escola desempenha um papel vital na formação de professores de Geografia, sendo um elemento-chave para o sucesso na preparação dos educadores. Essa colaboração estratégica entre duas esferas educacionais distintas é essencial para proporcionar aos professores uma formação abrangente e prática. A universidade oferece uma base teórica sólida, transmitindo conhecimentos acadêmicos e metodológicos fundamentais para o ensino da Geografia. Por outro lado, a escola proporciona um ambiente real de ensino e aprendizagem, onde os futuros professores podem aplicar esses conhecimentos em situações concretas, interagindo com alunos, colegas e desafios do mundo real.

A formação do professor é um processo contínuo e dinâmico que transcende os limites da sala de aula e se estende por diferentes contextos ao longo de sua carreira. Compreender essa necessidade de



aprendizado constante é fundamental para promover uma educação de qualidade. Nesse sentido, é essencial o estabelecimento de parcerias sólidas e colaborativas entre as escolas e as universidades.

A criação de um canal de interlocução entre essas duas instituições, bem como entre professores e pesquisadores, é um passo importante na busca pela excelência na formação dos educadores. Essa colaboração mútua pode ser benéfica de diversas maneiras:

- **Troca de Conhecimento:** As escolas e as universidades possuem experiências e perspectivas únicas sobre a educação. Através da colaboração, professores da rede de ensino básico podem compartilhar suas práticas bem-sucedidas e desafios com os acadêmicos, enquanto os pesquisadores trazem os mais recentes desenvolvimentos na teoria educacional.
- **Desenvolvimento Profissional:** A parceria entre escolas e universidades pode oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para os professores. Isso pode incluir cursos, workshops, palestras e a formação continuada de professores nos programas de pós-graduação.
- **Pesquisa Aplicada:** Os pesquisadores acadêmicos podem realizar pesquisas direcionadas às necessidades das escolas, fornecendo percepções valiosas sobre estratégias de ensino eficazes e abordagens pedagógicas inovadoras.
- **Estágios e Práticas:** As universidades podem facilitar a colocação de estudantes de educação em estágios e práticas em escolas, permitindo que eles ganhem experiência prática e estejam em contato direto com o ambiente escolar.
- **Atualização Curricular:** A colaboração entre escolas e universidades pode ajudar a manter os currículos escolares atualizados, incorporando as mais recentes descobertas e tendências educacionais.
- **Inovação Pedagógica:** Professores e pesquisadores podem colaborar na experimentação e implementação de novas



abordagens pedagógicas, tecnologias educacionais e métodos de avaliação.

- **Avaliação e Melhoria:** A parceria também pode facilitar a coleta de dados e a avaliação do desempenho dos professores, escolas e sistemas de ensino, visando à contínua melhoria da qualidade educacional.

Ao mesmo tempo em que oferece inúmeros benefícios, esse processo enfrenta diversos desafios. Um dos principais é a necessidade de alinhar as expectativas e abordagens entre as instituições acadêmicas e as práticas escolares. As universidades tendem a enfatizar a teoria e a pesquisa, enquanto as escolas priorizam a prática e a gestão da sala de aula. Isso pode resultar em lacunas no desenvolvimento de habilidades práticas e no alinhamento dos currículos. Além disso, a alocação adequada de recursos, como tempo de prática nas escolas e formação de professores orientadores qualificados, é um desafio constante. A comunicação efetiva e a coordenação entre as partes envolvidas também são essenciais para superar esses desafios e proporcionar uma formação de qualidade para os futuros professores.

A formação do professor é uma jornada contínua, e a criação de uma parceria eficaz entre escolas e universidades é fundamental para enriquecer a experiência educacional e garantir que os educadores estejam bem preparados para enfrentar os desafios em constante evolução da sala de aula. Essa colaboração não só beneficia os professores, mas também os alunos, que recebem uma educação de alta qualidade e relevante para o mundo em constante mudança em que vivemos.

## Considerações finais

A formação de professores, seja no estágio inicial ou contínuo, é um processo complexo e abrangente que abarca diversas dimensões. Isso engloba a aquisição de conhecimento teórico, a aplicação prática em sala de aula, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, o



crescimento pessoal e profissional, entre outros aspectos. Adicionalmente, os programas de formação de professores enfrentam uma série de desafios no cenário atual. Um desses desafios é assegurar que os futuros educadores desenvolvam as competências essenciais para enfrentar as dificuldades que podem surgir no ambiente escolar. Isso inclui a tarefa desafiadora de garantir que os programas de formação proporcionem experiências práticas adequadas, abrangendo inclusão e atividades de ensino, a fim de permitir o aprimoramento das aptidões dos professores em formação no contexto real de sala de aula.

Em síntese, a formação de professores de Geografia é um investimento fundamental na construção de uma educação de qualidade e no desenvolvimento de cidadãos conscientes e engajados. Esses educadores desempenham um papel importante ao construir com os alunos os conhecimentos e habilidades necessárias para compreender o mundo sob uma perspectiva geográfica, analisar questões complexas e contribuir para uma sociedade mais justa e sustentável. A formação sólida dos professores de Geografia não apenas aprimora a qualidade do ensino, mas também molda a maneira como as diferentes gerações percebem e interagem com o ambiente em que vivem. Portanto, investir na formação desses educadores é uma prioridade que beneficia não apenas o sistema educacional, mas também a sociedade como um todo, à medida que enfrentamos desafios globais e locais que demandam compreensão geográfica e pensamento crítico.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia Escolar e a Busca de Abordagens Teórico/Práticas para Realizar Sua Relevância Social. In: SILVA E. I.; PIRES, L. M. (Orgs.). **Desafios da Didática de Geografia**. 1ed. Goiânia: PUC Goiás, 2013, v. , p. 45-68.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Belo Horizonte, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia deve ser nutrida com novas abordagens**. [Editorial]. Nova Escola, Ed. 238 dez., 2015.



GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **Abordagem metodológica de elaboração e uso de SIG em bacias hidrográficas**: contribuição à educação ambiental. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP, Presidente Prudente. 2002. p. 276.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

LOPES, Claudivan Sanches. Aprendizagem Da Docência Em Geografia: Reflexões Sobre A Construção Da Profissionalidade. **Ensino em Re-Vista** (Online), v. 19, p. 307-320, 2012.

PIRES, Lucineide Mendes, ALVES, Adriana Olívia. Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. In: SILVA, E. I., PIRES, L. M. (Orgs.). **Desafios da didática de Geografia**. 1ed. Goiânia: PUC – GO, 2013, v. 1, p. 235-254.



## Capítulo 5

# HORTA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E INTERDISCIPLINAR

CECILIA HAURESKO

**A**s hortas urbanas são, em geral, consideradas espaços de produção de alimentos, nos quais se busca segurança alimentar e nutricional dos agricultores, além de ser complemento da renda. Entretanto, para além dessas funções, elas promovem espaços verdes nas cidades, oferecem momentos de lazer e bem-estar à população, amenizam temperaturas elevadas, ajudam na dissipação da poluição atmosférica, reduzem a poluição visual e ocupam espaços ociosos, transformando áreas deprimidas da cidade em áreas saudáveis.

Sob outro prisma, esses espaços verdes produtivos (as hortas) podem ser compreendidos como ferramentas pedagógicas, reconhecidas como *laboratório vivo* (Figueiredo dos Santos *et al.*, 2021), espaços de interação social e de construção do conhecimento geográfico e interdisciplinar. Compreende-se que uma horta agrega formas e conteúdo que possibilitam uma leitura mais profunda do espaço geográfico urbano, e por isso, sua construção na escola é considerada uma ferramenta necessária para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. As ações que podem ser praticadas nas hortas





são a observação, a investigação e a experimentação, e representam enorme potencial de educação e transformação por meio do pensamento crítico, coletivo e prático.

É com esse propósito de demonstrar a contribuição pedagógica das hortas que se apresenta, neste texto, a experiência dos acadêmicos do Curso de Geografia Licenciatura na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, com estudantes dos 7º anos do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Padre Chagas, na cidade de Guarapuava, Paraná. As ações foram vinculadas ao *Projeto Nós Propomos! Guarapuava: educando-se na e com a cidade*, e permitiram, entre outras atividades, abordar o tema *Espaços Verdes Urbanos*, atrelado aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (s.d), especificamente ao 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis.

Nesse objetivo há sete metas, duas delas<sup>1</sup> correspondem à importância da implantação de espaços verdes como equipamentos urbanos nas cidades ou comunidades (IPEA, 2019). Da mesma forma, esse tema contempla a estratégia para o alcance de outras ODS, como a de número 1 Erradicação da Pobreza – acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares, meta 1<sup>2</sup>; e a ODS 2, Fome Zero e Agricultura Sustentável – acabar com a fome, alcançar a segurança

---

1 **Meta 11.5** – Até 2030, reduzir significativamente o número de mortes e o número de pessoas afetadas por desastres naturais de origem hidrometeorológica e climatológica, bem como diminuir substancialmente o número de pessoas residentes em áreas de risco e as perdas econômicas diretas causadas por esses desastres em relação ao produto interno bruto, com especial atenção na proteção de pessoas de baixa renda e em situação de vulnerabilidade. [...]

**Meta 11.7** – Até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, em particular para as mulheres, crianças e adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência, e demais grupos em situação de vulnerabilidade (ONU, 2015).

2 **Meta 1.4** – Até 2030, garantir que todos os homens e mulheres, particularmente os pobres e vulneráveis, tenham direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a serviços básicos, propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias apropriadas e serviços financeiros, incluindo microfinanças (ONU, 2015).



alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável<sup>3</sup>, Meta 1.5 (ONU, 2015).

A metodologia do projeto *Nós Propomos!* Integra, em suas atividades na escola, professores em formação inicial (estudantes bolsistas do projeto e estagiários do Curso de Licenciatura em Geografia) e continuada (professores da Educação Básica). Em uma perspectiva interdisciplinar, os professores de Geografia e de outros componentes curriculares são responsáveis por participar da implementação, supervisionar e acompanhar as ações dos bolsistas e estagiários na escola.

As ações desenvolvidas pelos estagiários com os estudantes envolveram pesquisa e estudo sobre os espaços verdes urbanos. O recorte territorial indicado pelo professor supervisor do Estágio foi para as capitais da região sul do Brasil: Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre. A pesquisa realizada pelos estudantes limitou-se às principais características, funções e benefícios oferecidos por esses espaços à população dessas capitais.

Essa atividade foi seguida da pesquisa dos espaços verdes no próprio bairro onde a escola está situada, por meio do trabalho de campo no entorno do colégio. Os estudantes, orientados pelos estagiários, puderam observar a existência ou não de espaços verdes, a condição da arborização de arruamento, o que havia nos terrenos baldios e quais eram os potenciais espaços para cultivo de frutas, para horticultura e para formação de bosques ou jardins. Posteriormente, realizaram-se várias atividades e, dentre elas, a construção de uma horta no Colégio Padre Chagas.

A construção dessa horta provocou reflexões sobre como é possível tornar a Geografia mais atrativa e significativa aos estudantes da Educação Básica e, ao mesmo tempo, enriquecer a experiência formativa dos estagiários e dos professores da escola. Essa experiência é apresentada neste texto, com o objetivo de mostrar as múltiplas funções da

---

3 **Meta 1.5** – Até 2030, construir a resiliência dos pobres e daqueles em situação de vulnerabilidade, e reduzir a exposição e vulnerabilidade destes a eventos extremos relacionados com o clima e outros choques e desastres econômicos, sociais e ambientais (ONU, 2015).



implementação e manutenção da horta escolar, sobretudo para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem em Geografia e de outras áreas do currículo escolar.

## **Agricultura urbana e periurbana, hortas, espaços verdes urbanos: definições mais usuais**

As atividades da Agricultura Urbana e Periurbana (AUP) são antigas nas cidades, mas sua abordagem não é simples: compreendê-la exige conhecer e se apropriar dessa conceituação.

Para Mougeot (2000), a expressão *agricultura urbana*, ou *agricultura intra e periurbana*, de início, era utilizada somente nos meios acadêmicos, ocasionalmente, pelos meios de comunicação. Contudo, atualmente vem ganhando outros espaços e ampliando o debate, pois vem se alastrando como prática em muitas cidades.

Como sabemos, as cidades são formadas predominantemente por espaços cimentados – ruas, calçadas, praças, edifícios – e são os elementos evidentes desse modo de construção, que garante a sua continuação formal ao longo do tempo e que muito contribui para sua imagem identitária. Os elementos naturais, aqueles que correspondem ao material de construção vivo – espaços agrícolas e florestais residuais, hortas, parques e jardins, arborização de arruamento, entre outros – completam o cenário das paisagens urbanas, na sua diversidade e variabilidade de formas e cores (Fadigas, 2020). Nesse contexto, a agricultura urbana e periurbana pode ser uma das soluções para criar espaços verdes nos centros urbanos, desde que haja reconhecimento e integração dessas soluções pelas políticas de planejamento urbano (FAO, 2012).

A Agricultura Urbana é composta por “elementos que podem nos ajudar a rever a ideia de que a cidade é o produto da técnica, exclusivamente constituída de ambientes construídos” (Coutinho; Costa, 2005, p. 82). Para esses autores, as cidades também possuem diversos tipos de áreas verdes com os mais variados usos. A componente natural urbana integra a estrutura ecológica que liga a periferia menos



edificada, onde as manchas de território rural dominam, e o interior da cidade, dando suporte a um *continuum naturale*<sup>4</sup> de revitalização biológica e de garantia da biodiversidade no interior dos tecidos urbanos (Fadigas, 2020).

As definições mais usuais da agricultura urbana baseiam-se nos seguintes fatores: econômico; de localização intraurbana ou periurbana; área onde é praticada; escala e sistema de produção; tipos de produtos (categorias e subcategorias, alimentícios e não alimentícios; e Destinação dos produtos, inclusive sua comercialização (Mougeot, 2000). Entretanto, a agricultura urbana não se caracteriza apenas pelo cultivo de alimentos e de árvores frutíferas nas cidades, mas também inclui a criação de animais, aves, abelhas, coelhos, cobras, cobaias (porquinhos-da-índia), outros animais e aves nativos, assim como a produção urbana de peixes. O sistema agrícola urbano é uma combinação de atividades diferentes: a horticultura, a produção de alimentos básicos, a coleta, a caça (Drescher; Jacobi; Amend, 2000) e inclusive a vegetação de porte arbóreo que reveste uma cidade, em área pública e privada, com finalidades ecológica, social e econômica.

Para Fadigas (2020), o debate sobre agricultura urbana em geral vem sendo ampliado, e isso ajuda na definição e especificidade do conceito de agricultura urbana (AU), pois somente com maior coerência interna e funcionalidade externa ele poderá se tornar uma ferramenta útil e específica para o compreendermos e utilizarmos. Com relação à coerência interna, devemos questionar: a agricultura urbana é realmente o que chamamos, queremos chamar, ou o que percebemos na realidade? Ainda, no que se refere à funcionalidade externa, precisamos conhecer a relação da agricultura urbana com outros conceitos, como o de agricultura rural, o de desenvolvimento urbano sustentável ou o de sistemas urbanos de abastecimento de alimentos. Em outras

---

4 A ideia de *continuum naturale*, tal como o definiu o professor Caldeira Cabral, corresponde ao sistema contínuo de ocorrências naturais que permitem a manutenção do potencial genético e a biodiversidade, mesmo quando sujeito a processos de transformação de uso (Fadigas, 2020).



palavras, a ideia é que se compreenda o potencial de complementaridade e de sinergia com outros conceitos correlacionados (Fadigas, 2020).

No que tange os espaços verdes, o estudo de Taylor e Hochuli (2017, *apud* Silva; Lima; Saito, 2020) destaca que a denominação espaço verde (*greenspace*, tradução literal do inglês) é a mais usual na literatura científica internacional, sobretudo para pesquisas de âmbito inter/multidisciplinar.

Com relação à utilização ao conceito de espaços verdes, ampara-se na descrição de espaços verdes de Macedo (1995, p. 16):

Toda área urbana ou porção do território ocupada por qualquer tipo de vegetação e que tenham um valor social. Neles estão contidos bosques, campos, matas, jardins, alguns tipos de praças e parques etc. enquanto terrenos devolutos e que tais não são necessariamente incluídos neste rol. O valor social atribuído pode ser vinculado ao seu utilitarismo em termos de área de produção de alimentos, ao interesse para a conservação ou preservação de conjuntos de ecossistemas ou mesmo de um único ecossistema, ao seu valor estético/cultural e mesmo a sua destinação para o lazer ativo ou passivo.

Está bastante claro que a preservação do meio ambiente tem sido a preocupação da sociedade em busca da sustentabilidade. Essa mudança de mentalidades e comportamentos tem sido tratada por Vargas, Hillig e Netto (2013) como uma *revolução paradigmática*, que visa a um desenvolvimento mais sustentável, capaz de harmonizar a coevolução do homem e da natureza.

Nesse contexto, uma alternativa para melhorar a qualidade do espaço urbano e, portanto, a vida do homem na cidade, é o aumento de espaços verdes e o direito a eles, conforme os ODS. Os espaços verdes urbanos, públicos e privados, assumem, nos últimos tempos, crescente importância nas políticas públicas, na procura de estrutura verde contínua no espaço urbano, com uma relação de continuidade com o espaço natural envolvente (Fernandes; Ramos, 2014). Como exemplos



de espaços verdes urbanos, as hortas urbanas que são responsáveis por mudanças no ambiente da cidade, bem como na alimentação e qualidade de vida da população.

Para Quevedo *et al.* (2015), o desenvolvimento de horta constitui-se em uma importante modalidade de produção e consumo da população considerando o ponto de vista nutricional, além de ter consequências diretas na melhoria do hábito de consumo das pessoas, na economia das famílias e até na manutenção e melhoria da saúde. Sob tal foco, entende-se a relevância da construção de uma horta escolar e do estudo de tal tema na escola, porque entre os vários problemas, um deles é a preocupação com o meio ambiente, devido ao aumento da degradação ambiental pelos seres humanos. Há necessidade de retomada do meio ambiente como parte fundamental para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, associada à harmonia e à justiça, e a educação escolar pode ser um importante espaço para essa reflexão, conforme abordado a seguir.

## A horta escolar e os seus variados contributos pedagógicos

Uma horta na escola pode ser muito mais que um canteiro de hortalças. Nessa visão, ela permite que muitos caminhos sejam traçados e diversas questões simples e complexas sejam tratadas. Entretanto, a horta pronta, como produto, não pode ser o único objetivo, porque é o próprio processo de discussão, atividades e resultados que ela proporciona que carrega seu potencial. Se assim não fosse, poder-se-ia contratar pessoas para construir a horta na escola e, sem dúvida, seria um processo mais rápido e possivelmente mais barato (Barbosa, 2007).

Por isso, entende-se que uma horta escolar oferece algo maior, proporcionando a abordagem de temas diversos, como ambiente, ecossistema urbano, alimentação e nutrição com vistas a mudanças dos hábitos alimentares e ambientais. Além disso, é uma prática pedagógica dinâmica, prazerosa e geradora de aprendizagens, tanto para os



estudantes da Educação Básica, quanto enriquecimento do processo de formação inicial e continuada de professores.

A Horta escolar pode ser um importante espaço para a construção de conhecimentos disciplinares e interdisciplinares, integrando diferentes áreas e metodologias. As atividades nesse espaço podem ser promotoras de novos olhares, novos comportamentos, novas atitudes, e exercerem múltiplas funções: produtivas, ecológicas, culturais e educacionais. São espaços verdes que podem ser provedores de múltiplos benefícios, entre eles, melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes sobre uma diversidade de temas importantes. Esse tipo de horta é compreendido como espaço que não tem vocação comercial e, por isso, deve-se priorizar sua vertente pedagógica antes da vertente produtiva, para que os estudantes desenvolvam a sensibilização e conscientização para com o meio ambiente, e a importância de combinar a conservação do meio com a utilização sustentável dos recursos naturais através de uma agricultura ecológica (Gomez-Gonçalves, 2021).

Leff (2001) afirma que, para resolver e reverter as causas dos problemas ambientais, é necessário que ocorra uma mudança radical na forma de organização do conhecimento. Isso porque a “crise ambiental veio questionar a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza” (Leff, 2001, p. 15). A crise ambiental atinge de forma direta e indireta os seres humanos e, por isso, torna-se imprescindível uma abordagem a partir do diálogo de múltiplos saberes, apoiado em uma perspectiva interdisciplinar (Jacobi, 2003; Phillip Jr. *et al.*, 2000), não se limitando ao conhecimento disciplinar tratado pela Geografia Escolar.

A interdisciplinaridade implica junção e colaboração entre os diversos componentes curriculares, com trocas de seus instrumentos, metodologias e conceitos no tratamento de um tema comum (Melo; Hora, 2023). O diálogo e a interdependência de diferentes áreas do saber apontam para novas ações educativas para a mudança de hábitos, de atitudes e práticas sociais, em um processo educativo comprometido com a sustentabilidade e com a formação de cidadãos. Assim, os



estudantes são preparados para a participação ativa nos processos de tomada de decisão e construção de ações baseadas na sustentabilidade ecológica e na equidade social (Jacobi, 2003).

Nesse sentido, entende-se que a geografia em unidade com as demais áreas (Quadro 1) podem oferecer uma visão integradora com consciência crítica e propositiva, introduzindo discussões relevantes sobre problemas ambientais complexos.

**Quadro 1** – Sugestão de discussões e atividades para diferentes áreas

Componente Curricular	Sugestões de temas e atividades
Artes	<p>Pintar a estrutura (caixotes) dos canteiros com o solo retirado da área da escola ou fora dela. A terra tem variadas cores e texturas e por isso, pode ser utilizada para produção de diversos tipos de arte e artesanato. Isso inclui a pintura de paredes, telas, materiais recicláveis, quadros entre outros, a depender da criatividade dos estudantes e do professor.</p> <p>Fabricar tinta com a terra (ver Oliveira, 2016) e pintar as caixarias que seguram os canteiros da horta, além de outras ações. O trabalho de produção da tinta pode ser desenvolvido junto com o professor de Química. Também se faz tinta com plantas: folhas verdes e beterraba (Ver em Alves, 2020).</p>
Biologia	<p>Refletir sobre a horta como lugar que agrega várias formas de vida, tanto da flora como da fauna; Verificar a importância do processo fotossintético, relacionando os fatores luz, oxigênio e gás carbônico, e da água para o desenvolvimento das plantas; Abordar os ciclos do carbono, nitrogênio e oxigênio; Identificar os aspectos da taxonomia dos seres vivos, como o nome científico das hortaliças e animais encontrados na horta; Confeccionar tabelas sobre a composição nutricional e medicinal das hortaliças cultivadas na horta; Montar a composteira, minhocário, herbário e estufa para produção de mudas; Estudar o crescimento e desenvolvimento das verduras, hortaliças, composição nutricional de cada espécie, a reação dos adubos químicos e a vitalidade das plantas.</p>





Componente Curricular	Sugestões de temas e atividades
Educação Física	<p>Abordar a postura correta para o manejo das ferramentas agrícolas; Refletir sobre a horta como espaço para uma alimentação saudável e bem-estar físico e mental; Compreender a relação entre o Movimento do Corpo estimulado pela prática do manejo do solo e cuidado com a planta – revolver o solo, capinar, regar, colher; A importância da exposição do corpo humano ao sol (por tempo determinado), por que quando a radiação solar atinge a pele, ela estimula a produção de vitamina D. Esse hormônio ajuda na absorção do cálcio e fortalece os ossos. A radiação solar é essencial para a vida no planeta. Ficar muito tempo sem se expor à luz do sol pode acabar colaborando para o surgimento de uma série de doenças físicas e psiquiátricas (Zanella, 2020).</p>
Geografia	<p>Compreender a formação do solo da região, tipos de solos e minerais; Escolher da área adequada para a horta – A área não pode ser sujeita a alagamentos e encharcamentos; Analisar o local do plantio e disposição das mudas, para evitar disputa pelas plantas de nutrientes do solo, luz solar e boa ventilação. Para isso, o professor de matemática poderá com os alunos calcular a área dos carteiros, adequar a distância entre as mudas, quantidade de mudas por área do canteiro, quantidade de terra e adubo, entre outros cálculos necessários; Estabelecer analogias entre os extremos do clima e perda de produção; Compreender os fatores responsáveis pela perda de fertilidade dos solos; Entender a importância da recarga pluvial no solo; Pesquisar os benefícios da Horta para a cidade e a população atendida.</p>
História	<p>Contextualizar a história das civilizações, da agricultura e em específico, as hortas urbanas; Pesquisar a origem das hortas e os respectivos propósitos; Estudar a contribuição das hortas urbanas para a alimentação em diferentes épocas; Analisar as tradições, culturas alimentares e receitas praticadas, em diferentes tempos e espaços; Abordar como se dá a orientação e planejamento do plantio pelo calendário popular (fases da lua) e com conhecimentos empíricos e tradicionais dos agricultores.</p>



Componente Curricular	Sugestões de temas e atividades
Línguas – Português Inglês e espanhol	<p>Registrar todas as etapas de construção da horta na escola – relatório, produção de texto, redação, reportagem etc.</p> <p>Além da produção textual, os estudos sobre os diferentes gêneros; Organização de um Diário de campo, demonstrando aos alunos a importância do registro na pesquisa. Ainda, contextos gramaticais podem ser abordados a partir da produção dos alunos, tornando a aprendizagem da língua vernácula mais próxima da realidade e despertando o interesse dos estudantes; Elaborar Receitas com base nos principais alimentos cultivados em hortas; Fazer a tradução dos materiais elaborados em português para o Inglês e Espanhol.</p>
Matemática	<p>Estabelecer a quantidade e a distância entre as mudas (espaçamento ideal) para evitar danos de uma planta para outra (disputa de luz solar, de alimentação e nutrientes do solo; Estudar as unidades em metro, centímetro e milímetro utilizando régua, fita métrica, trena; Calcular o perímetro e a área de figuras planas através da horta escolar, despertando no aluno habilidades interpretativas; Medir canteiros, entre as mudas, proporção de terra necessária, quantidade de adubo, mudas, volume de água para irrigação, altura da cobertura dos canteiros, tempo de germinação das sementes e para transplante de mudas.</p>
Química	<p>Analisar contaminações por aerossóis de espécies hortícolas e disseminação de doenças resultantes deste uso; Conhecer a composição do solo e a análise – Características físico-químicas e quantidade de matéria orgânica; Entender a importância de se manter o pH do solo na faixa entre 5,5 a 6,5; Estabelecer analogias entre o sequestro de carbono e as emissões de gases de efeito estufa; a horticultura e a redução da pegada de carbono; Refletir sobre os elementos químicos sintéticos e uso de agrotóxicos na agricultura; Compreender os riscos do uso indiscriminado de agroquímicos e transgênicos na agricultura; Identificar as ligações químicas, reações químicas, acidez, biomoléculas (aminoácidos, proteínas, carboidratos, gorduras e ácidos nucleicos); Aprender as funções biológicas, unidades físicas de medida de energia e doenças relacionadas à alimentação incorreta, como diabetes e hipertensão; Avaliar as consequências do uso incorreto de pesticidas, nitrogênio, matéria orgânica que pode conter resíduos de metais pesados.</p>

Org.: A autora, 2023.



Estas atividades podem ser realizadas individualmente ou integradas, afinal há muitos aspectos interdisciplinares no processo de produção da hora, tais como:

- A Compreensão da horta escolar como laboratório vivo e espaço de práticas pedagógicas significativas;
- A Sensibilização e conscientização para ações e atitudes para com o Meio Ambiente;
- O Incentivo a mudanças de hábitos alimentares e práticas ambientais
- O entendimento do conceito de Segurança Alimentar e Nutricional e como e onde, as práticas de produção de alimentos acontecem.
- O potencial para mudanças de comportamentos e atitudes favoráveis à conservação do meio ambiente, valores ligados à justiça social, respeito e solidariedade.
- A concepção de uma Horta Escolar integrada à um contexto social, cultural e econômico;
- A promoção de uma educação ambiental crítica onde se entende que o equilíbrio ambiental, social e cultural é fundamental para a sustentação da vida em nosso planeta.

## Considerações finais

Compreende-se que, tão importante quanto a produção e colheita de alimentos, está a possibilidade de as hortas proporcionarem aprendizado experimental e conexões diretas entre a sala de aula e o ensino prático. Elas podem fortalecer, em âmbito escolar, ações educativas que contribuem com a proteção do meio ambiente, promovem saúde, estimulam a obtenção de alimentos saudáveis, permitem diálogo sobre o combate à desigualdade, e proporcionem ferramentas e meios para tornar as cidades mais sustentáveis e mais resilientes, contribuindo para o cumprimento do Objetivo 11 dos ODS.



Vale lembrar que a horta pronta não pode ser o objetivo maior, porque o produto, com a horta escolar, é o próprio processo de discussão, atividades e resultados que ela proporciona, mesmo que, às vezes, a maior motivação do professor e dos estudantes seja ações de preparar a terra, plantar e colher.

Também cabe afirmar que iniciar uma atividade com horta demanda bastante tempo, esforço e investimentos, e que construir uma horta na escola não significa que ela será utilizada pelos professores para fins pedagógicos. Podem existir algumas barreiras, como a formação disciplinar e a falta de conhecimento de como cultivar e mexer com a terra, ou desconhecimento de metodologias para trabalhar com/na horta que impedem as ações. Porém, essas barreiras podem ser superadas, desde que discutidas e planejadas a construção da horta, sua finalidade e as metodologias a serem adotadas.

Defende-se o trabalho com os estudantes na horta, justamente porque ela favorece práticas pedagógicas que rompem com o ensino convencional/tradicional e disciplinar, e contribui para a formação para a cidadania territorial e um possível despertar para o protagonismo dos estudantes, conceitos tão caros ao *Projeto Nós Propomos!*

Por fim, importa dizer que as ações desenvolvidas nas hortas contribuem para problematizar relações entre ambiente e sociedade, a relação ser humano e natureza, e fertilizam, em cada um dos participantes, professores e estudantes, o entendimento da necessidade de comportamento e compromisso com a qualidade socioambiental e qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elisângela. **Vamos fazer tinta orgânica utilizando folhas de árvore e cola.** YouTube. 16 de setembro de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/aun0NGJXiQ?si=YYxxarCvrZ8TCw9q>. Acesso em 19 de setembro de 2023.

BARBOSA, Najla Veloso Sampaio. **A Horta Escolar dinamizando o Currículo da Escola.** Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO)



e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério de Educação (MEC). Brasília – DF, 2007.

CHAVES, Ceceo. COSTA, Christiane; NETO, Geraldo Antônio de Oliveira. ROMÃO, Mariana. M. **Hortas urbanas**: moradia urbana com tecnologia social. Fundação Banco do Brasil, Instituto Pólis. São Paulo, 2015

COUTINHO, Maura Neves.; COSTA, Heloisa Soares de Moura. Agricultura urbana: prática espontânea, política pública e transformação de saberes rurais na cidade. **Revista Geografias**, v. 7, n. 2, p. 81–97, 2005.

DRESCHER, Axel. W.; JACOBI, Petra.; AMEND, Joerg. Segurança Alimentar Urbana: Agricultura urbana; uma resposta a crises? **Revista de Agricultura Urbana** nº 01 – julho de 2000. (Edição inaugural). Disponível em: [https://ruaf.org/assets/2000/10/rau01\\_total.pdf](https://ruaf.org/assets/2000/10/rau01_total.pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.

FADIGAS, Leonel. **Urbanização, Espaços Verdes e Sustentabilidade**: do jardim à Agricultura urbana. Edições Silabo, Ltda. Lisboa: 2020.

FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO). **Criar cidades mais verdes**. Programa de Horticultura Urbana e Periurbana (HUP) da FAO. Roma, FAO, 2012. Disponível originalmente: <https://www.fao.org/3/i1610p/i1610p00.pdf>. Acesso em: 20/05/2023.

FELDENS, Leopoldo. **O homem, a agricultura e a história**. Lajeado: Ed. Univates, 2018.

FERNANDES, Ana Leticia Pereira. Agricultura Urbana e Sustentabilidade das cidades – Projeto “horta à porta” no Grande Porto. Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão do Ambiente. Faculdade De Economia, Universidade do Porto, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/pc/Downloads/Tese-Ana\\_Fernandes.pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Tese-Ana_Fernandes.pdf). Acesso em 12 de maio de 2023.

FIGUEIREDO DOS SANTOS, Lidiane.; APARECIDA PIMENTEL, Fabíola; APARECIDA DE FIGUEIREDO SANTOS, Regina; DE SOUSA PROËZA, Sabrina. Horta escolar: laboratório vivo para o ensino de ciências e biologia. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 01–09, 2021. DOI: 10.47328/rpv.v10i2.12678. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/12678>. Acesso em: 13 set. 2023.

GÓMEZ-GONÇALVES, Alejandro. La enseñanza de la geografía en el huerto educativo a través de los objetivos de desarrollo sostenible. In NIETO, GABRIEL PARRA; GÓMEZ-GONÇALVES, Alejandro (Coords). **El huerto educativo**: recurso didáctico para trabajar los objetivos de desarrollo sostenible desde una perspectiva multidisciplinar. Ediciones Universidad de Salamanca y los autores. 1ª edición: marzo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0301>. Disponível: <https://eusal.es/eusal/catalog/download/978-84-1311-363/5601/64211?inline=1>. Acesso em: 12 de junho de 2023.



INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods11.html>. Acesso em: 12 set. 2023.

JACOBI, Petra. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

MACEDO, Silvio Soares. Espaços livres. **Paisagem e ambiente**, n. 7, p. 15–56, 1995.

MELO, Talita Nogueira Gonzaga; HORA, Karla Emmanuela Ribeiro. Agricultura urbana: produção de alimentos e prática pedagógica em ambientes escolares. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-FURG v. 40, n. 2, p. 271-291, mai./ago. 2023. E-ISSN:1517-1256. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/14842/10278>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MOUGEOT, Luc. J.A. Agricultura Urbana: conceito e definição. **Revista de Agricultura Urbana** nº 01 – julho de 2000. (Edição inaugural). Disponível em: [https://ruaf.org/assets/2000/10/rau01\\_total.pdf](https://ruaf.org/assets/2000/10/rau01_total.pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.

OLIVEIRA. Moisés de. **Aprenda a fazer tinta com a terra de seu próprio quintal**. Vídeo. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QFdbiokWERE>. Acesso em: 02 Jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU Brasil. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. [s.d.]. Disponível: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU Brasil. **ODS**. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. <https://sustainabledevelopment.un.org>. Disponível: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 01 maio 2023.

SILVA, Romero Gomes Pereira da; LINS, Claudia; SAITO, Carlos. H. Espaços verdes urbanos: revendo paradigmas. **Geosul**, v. 35, n. 74, p. 86-105, 2020.

PHILIPPI Jr, Arlindo. TUCCI, Carlos E. Morelli.; HOGAN, Daniel Joseph; NAVEGANTES Raul. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

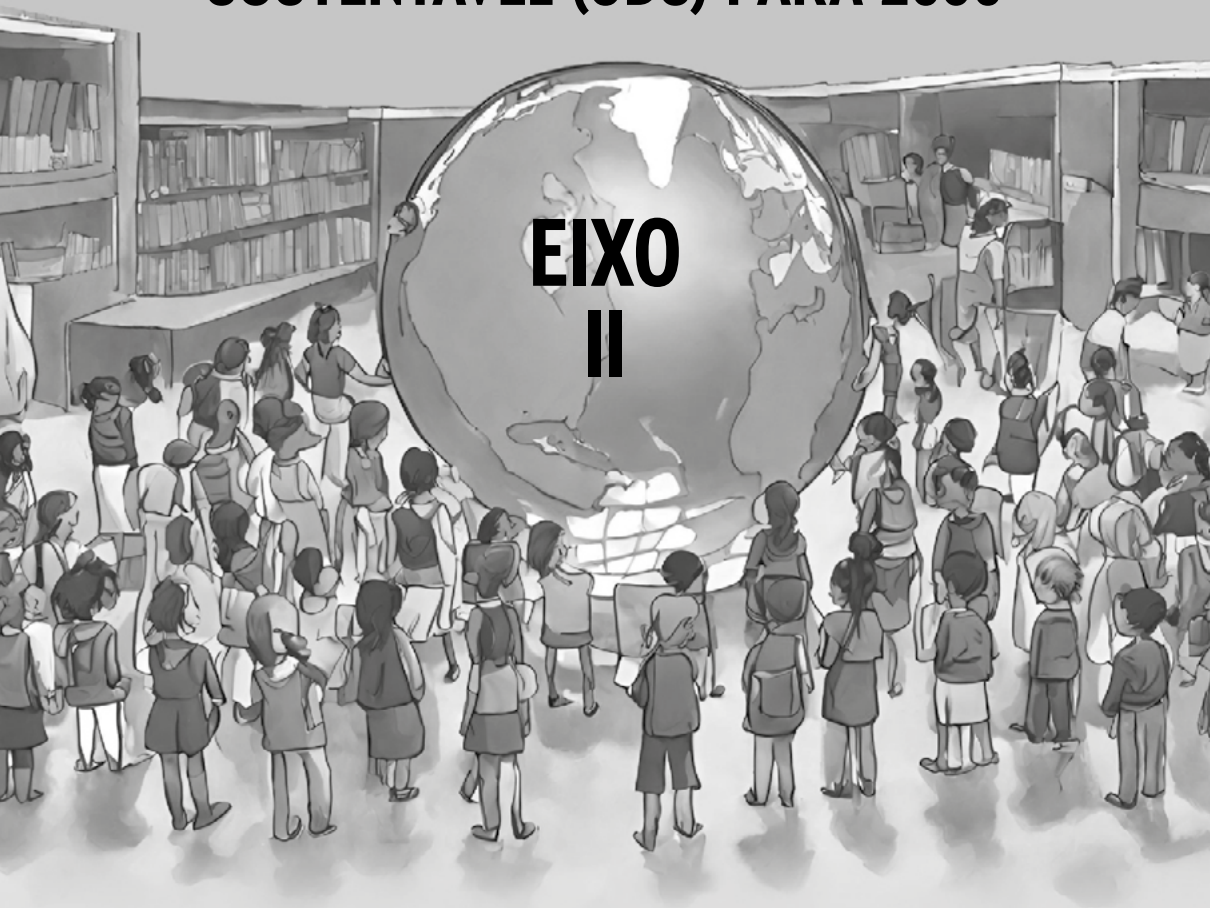
QUEVEDO, Tainã Coelho; OLIVEIRA, Anilton Squena de; GAYESKI, Lauren Machado; BARROS, Marcelo Pereira de. Produção Agroecológica integrada por meio do Projeto Rondon: Oficina de Horta Comunitária e Construção de Cisterna. **Revista Conhecimento Online**, 2015, 2, 94–99. <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.303>



VARGAS, Daiane Loreto; HILLIG, Clayton.; NETTO, Tatiane Almeida. Insustentabilidade socioambiental e a necessidade de agroecossistemas sustentáveis. **Revista Monografias Ambientais**, 2013.10(10), 2260–2269. <https://doi.org/10.5902/223613087158>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/7158>. Acesso em: 07 de setembro de 2023.



**ESTUDOS TERRITORIAIS  
NO CONTEXTO DOS OBJETIVOS  
DO DESENVOLVIMENTO  
SUSTENTÁVEL (ODS) PARA 2030**





## Capítulo 6

# TERRITÓRIO, PERTENCIMENTO E CIDADANIA

ANDERSON ROIK  
ANGELA MARIA MOURA COSTA

*É que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador – se realizam.*

(Freire, 2014, p . 195).

**A** Incubadora Social da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) acompanha diversos coletivos de diferentes territórios, e esses coletivos mantêm várias relações distintas com os territórios dos quais fazem parte. Alguns coletivos sentem vergonha de admitir sua ligação com determinado território, devido aos estigmas socialmente construídos sobre ele. Outros abraçam o território como parte de sua identidade e engajam-se em processos de luta para melhorar as condições sociais dele . Enquanto outros ainda não desenvolveram um sentimento de pertencimento ao território em que habitam.

Assim, a partir de experiências e vivências com esses coletivos, bem como em diversas ações de extensão desenvolvidas, uma categoria emergiu dessa realidade: a cidadania territorial. Trata-se de uma



categoria que já era fundamental para o Projeto *Nós Propomos! Guarapuava: juventude educando-se na/com a cidade*, que integra as ações da Incubadora Social e que passou a ser considerada nos demais projetos desenvolvidos.

Criado pelo professor Sergio Claudino, idealizador do primeiro Projeto *Nós Propomos!*, que surgiu em 2011/12<sup>1</sup> no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT-ULisboa e posteriormente disseminou-se pelo Brasil e por vários outros países, formando uma rede, esse conceito confere identidade e reforça a proposta, devendo ser colocado no centro da intervenção.

Embora o conceito de cidadania territorial, quando apropriado, possa sofrer alterações e ser ampliado pelas contribuições dos membros da rede *Nós Propomos!*, de modo geral ele corresponde ao “[...] compromisso ativo e esclarecido na resolução dos problemas socioambientais das comunidades das quais fazemos parte, em diferentes escalas” (Claudino, 2022, p. 19).

Quando se pensa nas cidades, isso se torna mais relevante diante do atual modelo de desenvolvimento urbano, no qual a maioria dos habitantes não possui uma vida urbana digna. Conforme Saule Júnior (2016, p. 73), esse modelo “[...] tem promovido a mercantilização da cidade, priorizando os grupos financeiros e investidores em detrimento dos interesses e necessidades da maior parte da população urbana”.

Os impactos do padrão de urbanização incluem a gentrificação, a privatização de espaços públicos e serviços essenciais, a segregação urbana, a deterioração de bairros habitados por populações de baixa renda, o crescimento de assentamentos informais e a alocação de recursos públicos para promover projetos de infraestrutura que servem aos interesses econômicos do setor imobiliário (SAULE JÚNIOR, 2016).

---

1 Nove anos depois da sua implementação, esse projeto de ensino experimental encontra-se alargado a todo o país e, a partir de 2014, alcançou outros países. É o projeto escolar português com maior internacionalização e aquele de Geografia com maior significado em escala mundial (Claudino; Coscurão, 2020).



É fundamental desenvolver um modelo sustentável de inclusão social, cidadania, democracia, diversidade cultural e qualidade de vida dentro dos centros urbanos. Essa abordagem requer uma mudança de paradigma, que conecte inclusão social, democracia participativa e direitos humanos com o território, a fim de promover cidades inclusivas, equitativas, democráticas e sustentáveis (SAULE JÚNIOR, 2016).

Por sua vez, a participação do cidadão comum na definição dos rumos de sua comunidade é um elemento essencial da democracia. É fundamental mobilizar as populações para que contribuam nas decisões públicas, com a convicção de que o processo de desenvolvimento deve envolver a participação de todos (Claudino; Coscurão, 2020).

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo refletir sobre o conceito de cidadania territorial a partir da problematização do território enquanto espaço de construção da identidade e do senso de pertencimento, em uma relação dinâmica com a cidadania.

Em um primeiro momento, o texto aborda a relação entre pertencimento, identidade e território, destacando que o território vai além de um espaço geográfico e envolve dimensões subjetivas ligadas à história e memória de um povo. Em seguida, discute a relação dos sujeitos com o espaço das cidades, pois devido às desigualdades socioespaciais, econômicas e políticas, eles ocupam o lugar de não cidadãos. Por fim, mostra a associação entre o direito à cidade e a cidadania territorial como fundamentais para a construção da identidade, do comprometimento e da luta enquanto cidadãos, por uma vida mais digna e uma sociedade menos desigual.

## **Pertencimento e identidade e sua relação com o território**

Antes de abordar o território como um lugar de pertencimento (ou não) para determinados sujeitos, é importante explicitar qual concepção de território orienta essa reflexão. Para isso, parte-se da compreensão etimológica da palavra, em que



[...] o conceito de território nasce com duplo sentido, material e simbólico. No primeiro, apresenta como dominação (jurídico-político e econômico), pois o território tem significado de terra (*territorium*) e de controle (terror e aterrorizar). Já no segundo, o território tem característica de apropriação no sentido simbólico cultural (Souza, 2020, p. 120-121).

A representação de um território vai além de ser apenas um espaço geográfico, uma vez que ele se constitui como “[...] espaços de vida, de relações, de trocas, de construção e desconstrução de vínculos cotidianos, de disputas, contradições e conflitos, de expectativas e de sonhos, que revelam os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos” (Brasil, 2008, p. 54).

É no cotidiano, por meio das relações sociais, que os afetos, as disputas e o sentimento de pertencimento são construídos pelos sujeitos. Por isso, na concepção de Gonçalves e Peluso (2022, p. 214): “[...] privilegia-se a dimensão do cotidiano, das experiências vividas, da afetividade, da memória”. Logo, pensar em um território exige a ampliação do olhar para várias dimensões, pois ele não se refere apenas a uma realidade espacial geográfica, mas a outras dimensões subjetivas ligadas à história e à memória das vivências de um povo.

A necessidade de discutir o pertencimento a um território deriva da realidade dos povos originários e de sua luta pela demarcação de terras, necessária diante do contexto de usurpação de seus territórios. Desde os primórdios da humanidade, as necessidades humanas incluem “[...] pertencer a um lugar. Pertencer a um tempo. Pertencer a um povo. Pertencer a um território” (Silva; Ferreira; Mori, 2021, p. 28). No lugar, no território é onde um povo molda sua identidade e constrói um sentimento de pertencimento. As pessoas se expressam a partir do território, ou seja, de onde seus pés pisam.

Para os povos originários, “[...] a relação com a terra – [...] o território – enquanto base material para a formação de sua identidade e sentido de pertença, é condição de sua sobrevivência” (Silva; Ferreira; Mori, 2021, p. 30). Tudo isso coloca em questão a superação que esses



povos precisam fazer do processo de “[...] coisificação imposta pelo pensamento colonizador e antropocêntrico” (Silva; Ferreira; Mori, 2021, p. 30), aquele paradigma que coloca o ser humano no centro do universo, acarretando incontáveis consequências para a vida na terra, inclusive para ele próprio (PRATES, 2015). Nesse sentido, a pertença a um território passa por um processo de construção e de luta.

É por essa razão que a luta pela demarcação das terras faz tanto sentido para os povos originários, uma vez que eles possuem laços não apenas entre si, mas também com o território a que pertencem. Tanto é assim que “[...] o atentado contra a floresta é, entre outras coisas, um atentado contra a identidade dos povos que dela vivem ou que dela descendem” (Silva; Ferreira; Mori, 2021, p. 29). Isso se manifesta na violência com que o colonizador age sobre os povos originários, evidenciando a contradição entre os proprietários (que frequentemente adquiriram as terras de maneiras questionáveis) e os não-proprietários, que foram privados de suas terras.

Olhando para a dimensão subjetiva da construção de um território, é possível perceber que ele também se constitui a partir das relações de afeto entre os sujeitos, com suas experiências, sua cultura e suas memórias. É por meio do território dos afetos que os coletivos podem se formar e se constituir como força social, no sentido da busca pelas transformações sociais necessárias. É assim que os “[...] territórios dos afetos nos conduzem a um lugar comum, um tempo comum, a um trabalho de memória que atualiza nossa identidade e sentimento de pertença” (Silva; Ferreira; Mori, 2021, p. 28).

Mas, como se constrói a identidade territorial? Ao mesmo tempo em que o território adquire a dinâmica dos sujeitos que nele pertencem, eles também forjam sua identidade a partir dele. A identidade territorial se forja na disputa de interesses, nas relações de poder, na relação com o outro. “Territorializam-se na medida em que se apropriam simbolicamente do espaço” (Gonçalves; Peluso, 2022, p. 222).

Portanto, isso ocorre dentro de um processo de apropriação, quando os sujeitos se apropriam do território e de tudo o que nele



contém. Eles se apropriam do vivido a partir das experiências e relações construídas coletivamente. Isso acontece “[...] na interação do sujeito com seu entorno por meio do qual o ser humano se projeta no espaço e o transforma em um prolongamento de sua pessoa, criando um lugar seu” (Cavalcante; Elias, 2011, p. 63).

De que forma um território passa a ser um lugar de pertencimento onde existe o processamento da vida? Os lugares são construções humanas. São o espaço geográfico dotado de sentido. Assim, “[...] como sujeitos, os seres humanos constroem lugares – de pertencimento e identidade” (Berdoulay; Entrikin, 2012, p. 112).

O lugar adquire significado a partir das relações sociais, políticas e econômicas que as pessoas constroem naquele espaço, onde a vida se processa, e onde as pessoas desenvolvem sua identidade e o sentimento de pertencimento.

É a partir do sentimento de pertencimento àquele lugar que as pessoas expressam as marcas do vivido, do cotidiano, da carga cultural que atravessa suas histórias e memórias. A memória da história de determinado povo é fundamental para se saber o grau de pertencimento àquele território. Dessa maneira, o lugar é carregado de densidade pela memória, “[...] que liga o homem ao local onde se processa a vida, mas cada vez mais a ‘situação’ se vê influenciada, determinada, ou mesmo ameaçada, pelas relações do lugar com um espaço mais amplo” (Carlos, 2007, p. 21).

Embora a discussão acerca de território e pertencimento tenha suas origens no contexto rural e na violência dos colonizadores durante o processo de apropriação de terras, atualmente esses conceitos também são debatidos no contexto urbano. Isso abrange desde a compreensão do direito à cidade e de todos os seus bens e serviços, até a realidade de determinados territórios, que são marginalizados e negligenciados pelos gestores públicos.



## O(a)s não cidadã(o)s

O fenômeno do êxodo rural, no Brasil, teve início na segunda metade do século XX, e a partir de 1970, vem promovendo uma mudança significativa na distribuição populacional entre áreas rurais e urbanas. Atualmente, estima-se que a esmagadora maioria dos cidadãos, nada menos que 85%, reside no espaço urbano. Essa mudança de paradigma, em que a maioria das pessoas deixou para trás os espaços rurais, trouxe consigo uma série de desafios, como o crescimento desordenado das cidades e o agravamento do problema da favelização.

Diversos fatores levaram ao surgimento desse fenômeno, como a mercantilização do campo, a apropriação fundiária, a industrialização, e com isso, a crescente urbanização. Esse processo de urbanização foi se consolidando de forma desordenada, agravando as desigualdades socioespaciais, trazendo consequências para os(as) cidadãos(as).

As desigualdades socioespaciais rotulam os sujeitos conforme o território onde habitam. Conforme o nível de desigualdade presentes nos territórios, eles são vistos como perigosos. Nesse contexto, fica claro que: “Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território” (Santos, 2007, p. 107). Nesses lugares tidos como perigosos, o aparato estatal, não raras vezes, adentra em nome da ordem e acaba por construir outro fenômeno a isso relacionado, que é a criminalização da pobreza (Salomão, 2021).

Em muitos lugares, é notória a ausência de serviços essenciais (saneamento básico, saúde, educação, lazer, entre outros), e isso cria a sensação de que as comunidades ali residentes são praticamente negligenciadas, como se suas necessidades não fossem sequer reconhecidas. “É como se as pessoas nem lá estivessem” (Santos, 2007, p. 59).

Os diversos problemas culminam em um ambiente empobrecido, que continua a se deteriorar em termos materiais, sociais, políticos, culturais e morais. “Num território onde a localização dos serviços



essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem” (Santos, 2007, p. 144).

A experiência cotidiana de cada indivíduo reflete claramente que o ambiente em que vivem se transformou, de fato, nas palavras de Santos (2007), em *um espaço sem cidadãos*.

O que as pessoas almejam acima de tudo é adquirir ao menos os bens e serviços que conferem dignidade à vida. No entanto, confrontados com a dura realidade de que é impossível alcançar sequer esse mínimo essencial, os sujeitos menos privilegiados compreendem onde verdadeiramente se encontram, tanto na estrutura da cidade quanto no contexto global – ou seja, sua posição social (Santos, 2007).

As realidades locais devem ser um ponto de partida para o planejamento das políticas de gestão da cidade, do contrário, permanecem ações desencontradas e, na maioria das vezes, ineficazes estruturalmente (Santos, 2007).

Aspectos culturais, educacionais, de saúde, habitação, transporte e atendimento às necessidades básicas, bem como lazer, são questões que idealmente deveriam encontrar solução em âmbito local. Há desigualdades sociais que, para Santos (2007, p. 151), “[...] são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar.”

As comunidades locais devem ter a oportunidade de se expressar como participantes ativos de uma realidade que afeta diretamente suas vidas. Afinal, como afirma Santos (2007, p. 157-158): “Mais do que um direito à cidade, o que está em jogo é o direito a obter da sociedade aqueles bens e serviços mínimos, sem os quais a existência não é digna”. [...] Sem isso, não se dirá que existe o cidadão.”

## O direito à cidade e a cidadania territorial

No artigo intitulado *Direito à cidade: uma trajetória conceitual*, Tavolari (2016) procura reconstruir os diferentes significados





atribuídos à expressão *direito à cidade*. Segundo a autora, no Brasil, há uma mistura “[...] entre o direito à cidade, de Lefebvre, e a noção de luta por acesso a equipamentos de consumo coletivo por parte de movimentos sociais urbanos, desenvolvida por Castells” (Tavolari, 2016, p. 98). Conforme explica a autora, a partir do ano de 2013, especialmente com os protestos de junho, no Brasil e na Turquia<sup>2</sup>, “a luta pelo direito à cidade passou a ser depositária das expectativas de mudança, das projeções de justiça, democracia e igualdade na cidade” (Tavolari, 2016, p. 106).

O direito à cidade consegue congrega dois tipos de crítica, tanto a crítica social quanto uma crítica fundada na perda de autenticidade e de liberdade. A primeira está vinculada às lutas dos movimentos por moradia, terra urbana e transporte público, por exemplo, que colocam em destaque a precariedade das condições de vida, evidenciando a exploração e a desigualdade. A segunda está atrelada às lutas dos movimentos por parques e cinemas de rua com foco na perda de espaços de encontro, na falta de autenticidade dos bairros e na uniformização das cidades, representando uma nova miséria urbana (Tavolari, 2016).

Em seu estudo, Tavolari (2016) evidencia a associação entre o direito à cidade e a cidadania, conforme discutido por diversos intelectuais e pesquisadores. Pode-se ressaltar a concepção de Ermínia Maricato, que aborda como a cidade é produzida de maneira desigual e que, para conferir uma nova qualidade às reivindicações populares, “[...] defende a necessidade de ‘ampliar a consciência’ do direito à terra para ‘construir a consciência’ do direito à cidade [...]” (Tavolari, 2016, p. 99). Em uma entrevista, Maricato (1987, p. 43) afirmou: “[...] o direito à terra – no campo está muito certo, mas na cidade não, na cidade não queremos só terra, nós queremos o direito à cidadania, à vida na cidade”.

Além de Maricato, Tavolari (2016) também destaca Pedro Jacobi, que afirmava: “Direito à cidade quer dizer direito à vida urbana, à

---

2 Movimentos de protesto em massa que ocorreram em ambos os países naquele ano. No Brasil ficaram conhecidos como *Jornadas de junho*, e na Turquia, como *Protestos Gezi Park*.



habitação, à dignidade. É pensar a cidade como um espaço de usufruto do cotidiano, como um lugar de encontro e não de desencontro” (Jacobi, 1986, p. 22). Entretanto, para o autor, com o crescimento e desenvolvimento das cidades modernas, nem todas as pessoas têm acesso a esse *direito*, e por isso, nem todas as pessoas que vivem nas cidades são cidadãos. Mesmo que todas as pessoas tenham o direito à cidade e o direito de se assumirem como cidadãos, isso não se realiza automaticamente na prática.

Nos grandes centros urbanos do país, a falta de concretização do direito à cidade é evidente devido à segregação territorial entre as classes sociais. Algumas pessoas desfrutam dos benefícios das cidades e têm acesso a todos os bens e serviços que elas podem oferecer, enquanto a maioria não compartilha desse acesso e vive à margem da riqueza produzida, dos bens e serviços necessários para uma vida digna.

Os que vivem em nossas casas improvisadas nas pontas de rua ou se acotovelam nos cortiços, os que vivem o dia-a-dia da ocupação provisória ou mal paga, os que não têm um amanhã programado, são, afinal, os que têm direito à esperança como direito e ao sonho como dever (Santos, 2007, p. 85).

A conquista do direito à cidade é um marco fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. No entanto, essa conquista não é simples de alcançar. Nas palavras de Santos (2007, p. 105), “a luta pela cidadania não se esgota na confecção de uma lei ou da Constituição porque a lei é apenas uma concreção, um momento finito de um debate filosófico sempre inacabado”. Pertencer a um lugar, incorporar uma territorialidade envolve a apropriação não apenas do território, mas também das lutas, histórias e memórias do povo desse lugar, bem como das relações sociais e políticas dos indivíduos conectados a uma comunidade maior.

As reflexões acima demonstram que o pertencimento a um território ou a um lugar que tenha significado não pode ser uma construção puramente individual. É fundamental que as pessoas se unam umas



às outras e desenvolvam um sentimento de pertencimento coletivo, a fim de fortalecer também as lutas como um grupo. “Sozinhos, ficamos livres, mas não podemos exercitar a nossa liberdade. Com o grupo, encontramos os meios de multiplicar as forças individuais, mediante a organização” (Santos, 2007, p. 103-104).

Pertencer a um território é fazer parte do coletivo, ser corresponsável por pensar aquele lugar, identificar as demandas sociais locais, regionais e globais, e propor intervenções que possam fazer o enfrentamento delas. Isso diz respeito a uma concepção de cidadania, em que se pensa a cidade como um lugar de pertencimento, um espaço onde se quer melhor processar a vida..

## Considerações finais

Muitas das ações desenvolvidas pela Incubadora Social da Unicentro acontecem com sujeitos em situações de vulnerabilidade social e que residem na periferia da cidade. Diante das diversas demandas, a problematização da cidade e a discussão sobre cidadania territorial, que fazem parte da proposta do *Nós Propomos! Guarapuava: juventude educando-se na/com a cidade*, tornaram-se importantes para potencializar as transformações sociais pretendidas.

Uma estratégia que tem sido adotada consiste em desvendar a conexão existente entre o grupo (que nem sempre se reconhece enquanto coletivo) e o seu território. Ao reconhecer essa conexão, trabalha-se para questionar o espaço geográfico, político e econômico, a fim de despertar a consciência sobre a realidade social que envolve cada grupo. Isso é feito com o objetivo de construir, resgatar e/ou fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade em relação ao território.

Dessa forma, a cidadania territorial é abordada como um processo que articula conhecimento à ação crítica. Isso implica que, ao se apropriar “[...] do território, o sujeito identifica-se, desenvolve sentimento de pertencimento e compromisso com a sociedade da qual faz parte” (Morales *et al.*, 2022, p. 24).



Essa abordagem enfatiza uma cidadania em que “[...] o pensamento é voltado à ação, sendo esta última orientada pelo pensamento” (Moraes *et al.*, 2022, p. 24). O objetivo é possibilitar aos sujeitos a apropriação das ferramentas necessárias para compreender, tomar posições e agir, sempre considerando a justiça social e ambiental como referências.

Da mesma maneira, o ensino da cidadania implica educar não somente *sobre a cidadania*, mas também cultivar o senso de pertencimento à comunidade, incentivando a partilha das percepções dos membros sobre os problemas comuns e visando à tomada de decisões coletivas (Claudino; Coscurão, 2020).

Na verdade, a escala local assume a posição inicial em um processo que abrange diversas escalas, envolvendo a identificação de problemas e a busca por soluções. Essa abordagem local facilita a identificação de questões que têm impacto territorial, uma vez que está próxima da realidade cotidiana dos indivíduos envolvidos (Claudino; Coscurão, 2020).

Este estudo possibilitou refletir que é evidente que a relação entre os coletivos e seus territórios é complexa e multifacetada. Nesse sentido, é importante reconhecer que a construção de uma identidade coletiva e o engajamento em processos de luta por melhores condições sociais são fundamentais para o desenvolvimento e fortalecimento de uma comunidade. A superação dos estigmas sociais e a valorização do território são passos essenciais nesse processo. Portanto, é necessário promover o diálogo entre os coletivos, a fim de quebrar os estigmas e construir uma relação comprometida e engajada com os territórios. Somente assim é possível avançar na construção de uma cidade mais acolhedora e menos desigual, onde todos(as) os(as) sujeitos(as) se sintam parte integrante e responsáveis pelo desenvolvimento de seus territórios.

## REFERÊNCIAS

BERDOULAY, Vicent; ENTRIKIN, John Nicholas. Lugar e Sujeito: perspectivas teóricas. In MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia



(Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 93– 116.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **CapacitaSuas SUAS:** configurando os eixos de mudança. Brasília: Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. v. 1.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

CAVALCANTE, Sylvia; ELIAS, Terezinha Façanha. Apropriação. *In* CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2011. p. 63-69.

CLAUDINO, Sérgio; COSCURÃO, Ricardo. Educação geográfica e cidadania. O Projeto Nós Propomos! em Portugal 2019/20. **Giramundo:** Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 6, n. 11, p. 7, 5 ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33025/grgcp2.v6i11.2738>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CLAUDINO, Sérgio. Geografia é cidadania, cidadania territorial. *In* OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de; CAVALCANTI, Lana de Souza; MORAES, Loçandra Borges de (Org.). **Projeto Nós Propomos! Goiás.** Construção do pensamento geográfico e atuação cidadã – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 17-20.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONÇALVES, Juliano R.; PELUSO, Marília L. Lugar, território e territorialidade na construção da identidade. 209. **Revista Percursos – NEMO.** Maringá, v. 14, n. 2, p. 207– 229, 2022.

JACOBI, Pedro. A cidade e os cidadãos. **Lua Nova:** Revista de Cultura e Política, v. 2, n. 4, p. 22–26, mar. 1986;

MARICATO, Ermínia. Os mutirões de São Paulo e reforma urbana — Entrevista. **Revista Proposta FASE,** ano XII, n. 35, 1987.

MORAES; Loçandra Borges de; SOUZA, Lorena Francisco de; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas; MENEZES, Priscylla Karoline de. O Projeto Nós Propomos! Goiás: concepção teórica e metodológica. *In* OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de; CAVALCANTI, Lana de Souza; MORAES, Loçandra Borges de (Org.). **Projeto Nós Propomos! Goiás.** Construção do pensamento geográfico e atuação cidadã / – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 23-42.

PRATES, Angela Maria Moura Costa. Questão ambiental e Serviço Social: uma análise a partir da perspectiva marxista. **Revista Sociedade em Debate** (v. 21, p. 50-81). Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas (UcPEL). Pelotas, RS, 2015. Disponível em <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/1161> Acesso em: 07 ago. 2023.



SALOMÃO, Saulo Salvador. **Calabouços da miséria**: uma análise crítica sobre a criminalização da pobreza no Brasil. Belo Horizonte: Editora dialética, 2021.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SAULE JÚNIOR, Nelson. O Direito à cidade como centro da nova agenda urbana. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, Brasília, n. 15, jul./dez. 2016. p. 73-76.

SILVA, Maria Angelita; FERREIRA, Jarliane da Silva; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Identidade e pertencimento: quando a natureza, sujeito de direito, promove o direito dos sujeitos. **Revista Videre**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 26–56, 2021. DOI: 10.30612/videre.v13i27.12944 .

SOUZA, Adriano Amaro de. TERRITÓRIO E IDENTIDADE: ELEMENTOS PARA A IDENTIDADE TERRITORIAL. **Caderno Prudentino de Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 30, p. 119–132, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7436>. Acesso em: 30 ago. 2023.

TAVOLARI, Bianca. **Direito à cidade: uma trajetória conceitual**. Novos estudos CEBRAP, v. 35, n. 1, p. 93–109, mar. 2016.



## Capítulo 7

# COMUNICAÇÃO, GEOGRAFIA E COMUNIDADE

EDUARDO YUJI YAMAMOTO

**P**or ocasião de meu ingresso no projeto “Nós Propomos! Guarapuava: Juventude Educando-se na/com a cidade (2022-2023)”, feito a convite da Professora Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, fui estimulado a refletir sobre qual a contribuição que o meu campo de conhecimento (a Comunicação) poderia oferecer à Geografia. Aparentemente pouco próximos, uma vez que cada campo aponta para objetos, práxis e, portanto, epistemologias diferentes, identifiquei na ideia de território o caminho para uma possível convergência ou diálogo disciplinar.

Da variedade de objetos tratados pela Geografia – os processos humanos de sedentarização e deslocamento, de mudança e reconfiguração do espaço físico e social etc. –, o território constitui um objeto passível de reflexão comunicacional<sup>1</sup>. Isso porque, por território compreende-se mais do que um simples fato natural, um estado de

---

1 Com isso, não quero dizer que cada campo se limita às questões mencionadas, mas que existe uma possível convergência a partir de um conjunto de problemáticas presentes em ambas.



coisas dado, mas um evento humano, já que sobre o território interagem tanto as condições ambientais de produção da vida em geral quanto os artifícios antropológicos (por alguns denominados genericamente de cultura) capazes de dar sobrevida a uma espécie em particular (Sloterdijk, 2016).

Conceber o território como mero estado de coisas, produto da incontingência das forças da natureza, é ignorar as atividades de uma forma de vida que também compõe esse ambiente, ou seja, o ser humano, capaz, segundo Hegel (2014), de criar a história a partir de uma interrupção do curso natural.

Nesse sentido, dentre tais artifícios antropológicos, podemos considerar a política e os meios de comunicação: a primeira, responsável pela intensificação ou desaceleração dos processos de transformação do território; os meios de comunicação, pela mediação e extensão espacial desses processos.

## Comunicação e Geografia

As ações humanas no espaço não são destituídas de componentes comunicacionais. Em primeiro lugar, temos o meio (*medium*) que determina o alcance de uma ação para certo horizonte. Em segundo lugar, temos o sentido que atribui valor e significado a todas as ações abrangidas pelo meio. Uma casa não é somente um entrecruzamento de coordenadas no espaço; é, sobretudo, um *medium* – através do qual diferentes pessoas se juntam –, e também sentido – através do qual cada ação ganha significado, podendo ser reconhecida e julgada moralmente pelos seus habitantes.

O emprego de recursos técnicos para ampliação ou redução de um campo de ação e experiência compartilhadas tem variado ao longo dos tempos e das diferentes culturas. Harold Innis (1986; 1964) elaborou alguns importantes estudos que enfatizavam a ideia de que a diferença entre civilizações (antigas e modernas) se dava conforme o uso





diferenciado do uso dos *media*<sup>2</sup> na conformação de seus territórios. Uma civilização que utiliza um *medium* pesado (como pedra, argila, templos) para compartilhar sua experiência existencial tem um alcance territorial limitado, ao passo que outras civilizações, como a romana, que utilizou recursos técnicos mais leves (como o papiro), puderam expandir a sua experiência para quase todo o globo terrestre.

A história recente tem dado outros exemplos de como a Geografia e a Comunicação podem pensar juntas a questão do território: as navegações abriram o caminho para a expansão da escrita; essa, por sua vez, permitiu a criação de estados nacionais a partir da disseminação de suas línguas vernáculas – principalmente em direção à América, à Ásia e à África (Anderson, 2008).

Interessante observar que, até o século XIX, a palavra *comunicação* não designava a atual mídia (*media*), inexistente ou incipiente na época, mas os sistemas de transporte como os rios, as rotas marítimas e as estradas, as embarcações, os veículos motores e demais formas de deslocamento e ligação entre agrupamentos humanos, ou seja, os territórios (Williams, 1985; Winkin, 1998).

A questão que tenho refletido nos últimos anos, e que desloca a Geografia ao centro desse debate, diz respeito à dinâmica que preside a organização da heterogeneidade de sentidos em um mesmo território. Qual sentido se sobrepõe aos demais? Essa é uma questão importante se queremos preservar não apenas a diversidade, mas também aquilo que ela traz em seu bojo: o germe de uma transformação para o bem-estar coletivo.

Minha hipótese é de que o sentido hegemônico é aquele que tem viabilizado, já há alguns séculos, a construção de um sistema de troca de mercadorias (capital material e imaterial) bastante eficiente em termos de controle político e social. Esse sentido é a informação e a sua expressão mais acabada é o pensamento digital. A informação consiste em um tipo de linguagem ou organização social em que o valor de uso

---

2 *Media* (ou mídia), vale lembrar, é o conjunto (ou o plural) de *medium* (meio).



de todas as coisas do mundo se converte em valor de troca; em que a coisa singular (plena de potência) se torna coisa pobre, porque discriminada<sup>3</sup>. Não é a mera mercantilização do mundo, mas a transformação deste em informação (digitalização). Toda a epistemologia tem trabalhado nesse horizonte e vem obstinadamente buscando formas de espriar e capilarizar esse sentido a todos os lugares do mundo.

Estamos nesse horizonte, por exemplo, quando aceitamos (ou, ainda, exigimos) a informatização de todas as instituições públicas, sobretudo nas escolas; quando melhoria na educação vira quase sinônimo de mais e melhores computadores; quando eficiência e produtividade tornam-se as palavras de ordem (ignorando o aspecto formativo e crítico do cidadão participativo); quando se reivindica mais conexão (e nessa esteira, mais *smartphones*, *tablets*, *gadges* às comunidades periféricas e aldeias indígenas) ao invés de mais contato e troca simbólica.

Nesse horizonte, o apelo à cidadania digital, ao direito à comunicação etc. soa como melodia que pacifica todos os conflitos e contradições históricas; obscurece questionamentos simples como: quem se beneficiaria mais desse direito, o cidadão pobre ou as empresas de tecnologia e as agências públicas e privadas de coleta de dados? De quem partem tais apelos? Que ideologias representam? A quais grupos de interesse da sociedade pertencem?

O simples fato de haver um grande consenso acerca desse discurso já seria suficiente para gerar desconfianças. Isso porque exclusão digital não é sinônimo de exclusão do conhecimento. Mas a ideia já se encontra muito bem sedimentada, instituída socialmente, incorporada no âmbito do Estado, podendo ser claramente observada na fala benevolente de seus representantes ou em operação em muitas políticas do Estado.

Por conta disso, hoje a ideia de habitação em um novo território (o mundo digital) já é uma realidade. Desnecessário observar que nesse novo território a sedução e o controle sobre os cidadãos são muito mais

---

3 No âmbito da história dos meios de comunicação, essa captura precedeu outra (analógica), tendo consagrado a representação como dispositivo principal.



eficientes. Se antes a luta era para derrubar o sistema, hoje as reivindicações são para que esse sistema jamais caia.

O preço que se paga pelo silêncio ou pela aceitação acrítica da digitalização do mundo não é apenas a destruição de sua diversidade, mas também a entrega irrestrita de nossas vidas ao controle de governos e corporações transnacionais. Afinal, a informação não conhece fronteiras que não sejam aquelas estruturadas em seus bancos de dados.

Outra consequência desse processo é o abandono do território físico e a sua inevitável deterioração, um descolamento radical da vida pública – e, portanto, da política –, que tem nos levado para um nível de resignação e apatia jamais visto. A presença física do corpo no território em que ele se encontra é fundamental para refrear esse processo. Em primeiro lugar, porque permite que cada pessoa conheça profundamente a sua realidade social, a partir da capacidade de percepção e sensorialidade que a digitalização vem enfraquecendo. A perda da sensibilidade tem produzido uma anestesia em relação ao ambiente e à percepção do outro, uma perda da alteridade e da importância da vida em geral (seja ela humana ou não). O movimento contra o especismo é uma reação a isso. Em segundo lugar, porque a experiência física do corpo no território restabelece o contato com o mundo e, portanto, o vínculo comunitário que é indispensável para a luta pela melhoria local.

A Comunicação e a Geografia podem se unir nessa crítica e, quem sabe, elaborar um movimento de retomada do território enquanto vetor de agenciamento e atração de corpos para a elaboração de uma nova política. Alguns passos podem já ser observados no projeto “Nós Propomos! Guarapuava”, por exemplo, no simples exercício de presença física e circulação pelos territórios onde os estudantes constroem a sua existência, nas entrevistas e conversas informais com transeuntes, os quais podem despertar neles certo prazer pela alteridade.



## Comunidade

Não são poucos os desafios que temos pela frente. Lutar contra a força centrípeta do Capital – o Império, segundo Hardt e Negri (2001) – exige um esforço transdisciplinar e, portanto, a necessidade de novas metodologias de investigação. Nos últimos anos, abordagens como a fenomenologia e o desconstrutivismo vêm aprofundando temas de investigação (conceitos e teorias) e sugerindo, a partir disso, novas problemáticas sobre o território.

Exemplo são os problemas comunicacionais que têm aparecido a partir do questionamento de seu significado mais profundo ou originário, um exercício que vai além de uma mera exigência de rigor conceitual, pois revela as forças (e, portanto, a intencionalidade por detrás) de sua cristalização semântica, algo nada desprezioso (Yamamoto, 2023).

A referência ao conceito de comunicação (ou comunicacional) não se limita apenas à relação entre o ser humano e os *media* (imprensa, cinema, rádio, televisão e internet), mas também àquela dimensão pouco enfatizada, porém de suma importância ao fenômeno, que é a vinculação social.

Quando se afirma que o ser humano é um ser social, implicitamente diz-se que ele é também um ser vinculante (comunicativo), está sempre em relação. É impossível não se comunicar – era o lema da famosa Escola de Palo Alto. Peguemos, entretanto, outro viés nessa discussão: as interdições que alguns grupos produzem entre si, as quais diminuem o contato e as interações, são artifícios<sup>4</sup> elaborados para reduzir complexidades que poderiam, supostamente, colapsar os grupos. Exemplo disso são as leis que punem ações temerárias no interior do grupo ou as normas que exigem alterações no comportamento daqueles que desejam se integrar.

---

4 Aqui no sentido de um artifício antropológico (Sloterdijk, 2016).



Quando falo de território, estou considerando que a abertura e a vinculação entre os seres vivos no espaço são atividades espontâneas (naturais) que produzem complexidades; foi a brecha perfeita para justificar a introdução de formas artificiais de relação a exemplo da lei e da norma, mas também a identidade, a religião, as ideologias políticas etc., que interditam a nossa experiência com os outros. O problema, ao se considerar naturais tais artifícios, são as manifestações como o xenofobismo, além de outras que se apoiam na ideia de que o território é natural, estável e homogêneo, ou, ainda, que ele pertence a alguém (indivíduo ou grupo) que se diz no direito de controlar quem dele pode entrar, permanecer ou sair.

Mas não é bem assim, pois, em um território, além da dinâmica natural que movimenta a dimensão física dos espaços (deslocamento de placas tectônicas, mudanças climáticas etc.), há também uma instabilidade semelhante de ordem subjetiva. O encontro de pessoas, provenientes de experiências pessoais diversificadas, sempre produziu trocas e instabilidades (dessubjetivação) para a expansão não só do horizonte individual, como também coletivo. Exemplos disso não faltam: as navegações ibéricas do século XIV, a globalização após a derrocada dos Estados socialistas e, mais recentemente, o movimento pós-humanista, cuja base foi o desenvolvimento tecno-científico do século XX, mas apropriado para ampliar a experiência humana. A virtude desse movimento foi trazer à tona a possibilidade de acoplamentos outrora impensáveis (entre sujeitos humanos e não humanos) capazes de intensificar o processo dessubjetivante e ajudar a compor novos horizontes éticos.

Filósofos como Roberto Esposito têm atribuído a esse fenômeno dessubjetivante o nome de “comunidade”. Diferentemente do significado hegemônico que costuma designá-la como algo estável e homogêneo, de vocação identitária, Esposito investiga as origens das formações sociais concluindo que tal estabilidade (e suposta homogeneidade) é posterior, ou seja, é o resultado de uma intervenção política (ou biopolítica). Em sua origem (*munus*), diz ele, não estaria uma essência ou



substância (algo que foi perdido e que deve ser reparado)<sup>5</sup>, mas um dever, uma obrigação, um movimento que se traduz pelo caráter extrativo, dessubjetivante:

[...] *munus* indica só o dom que se dá, não o que se recebe. Projeta-se por completo no ato transitivo de dar. Não implica de nenhum modo a estabilidade de uma posse – e muito menos a dinâmica aquisitiva de uma ganância – mas perda, subtração, cesão: é uma prenda ou um tributo que se paga obrigatoriamente (Esposito, 2007, p. 28).

Em sentido rigoroso, comunidade remete a uma instância superior que age sobre os indivíduos forçando-os a saírem de si. Um exemplo pode ilustrar esse movimento: todos nós nascemos em uma comunidade à qual devemos a dádiva da vida e os primeiros cuidados; esse dever é impagável e nos acompanha por toda a nossa existência, mesmo que introduzamos artificialidades como a ideologia liberal ou aquelas acima mencionadas. Portanto, é esse dever que nos faz abertos às interpelações epocais, à contingência de seus chamados. É ele também que nos torna responsáveis pela terra que habitamos considerando que ela não nos pertence, mas que nós pertencemos a ela, portanto imputando-nos a obrigação de protegê-la.

Enquanto seres vinculantes estamos constantemente sendo interpelados a cuidar do ambiente e dos seres a nossa volta, em uma experiência de hospitalidade, troca e expansão. Este é o sentido forte da comunicação, cuja base etimológica (*communis*) coincide com a comunidade. Vale lembrar que em um passado não tão distante ambas expressavam uma mesma ideia: comunhão.

---

5 O sentido hegemônico pensa a comunidade sob a lógica da reparação: os indivíduos imaginam que exista uma substância comum entre eles (algo que foi supostamente perdido ou injustamente extraviado) e que, portanto, deve ser a eles restituído. Isso reforça a ideia do território como algo pertencente a alguém. O sentido desvelado por Esposito aponta para outra lógica, a da extração: o território não é um devedor, ao contrário, o indivíduo o é. Por isso, ele não pode se apropriar do território, mas deve abrir-se e lidar com a impermanência de seus movimentos.



## Considerações finais

Nesse breve texto, argumentei que o território constitui um tema sobre o qual converge um conjunto de problemáticas que pode ser compartilhado entre duas disciplinas – a Comunicação e a Geografia<sup>6</sup>. Ao longo da história ocidental moderna, o território foi ganhando contornos múltiplos e variados conforme nele foram introduzidas intervenções comunicacionais. A emergência de um novo território (o mundo digital ou ciberespaço) é a expressão atual desse longo e complexo processo.

Vimos também que, desde o início dessa história, uma lógica de governo tem operado na estruturação dos territórios tendo por objetivo o controle total sobre seus habitantes. Atualmente, na era da globalização, Estados nacionais e conglomerados transnacionais compartilham o monopólio desse controle.

Um dos principais instrumentos que não apenas tornaram possível, mas também deram grande eficiência a essa gestão são os meios de comunicação (*medias*), considerados aqui, assim como a política, artifícios antropológicos capazes de controlar o contato entre os indivíduos e daí extrair vantagens particulares. Tais artifícios operam des-sensibilizando os jovens de seu entorno social imediato e transformando os debates, que deveriam ser abertos e públicos, em algo privado (por exemplo, a defesa de seus próprios interesses, em geral consumistas, as reivindicações a partir de um mundo particular e estreito). Esse fenômeno é sintomático da lógica algorítmica atual que, por ora, não cabe discorrer aqui.

Contudo, a partir da ideia de comunidade, segundo Esposito, podemos pensar o território para além de um lugar de conformismo e despolitização – base de manifestações totalitárias como a xenofobia. Tomar a comunidade como instância superior de abertura dos indivíduos à experiência social no território constitui um caminho possível

---

6 Embora o diálogo aqui seja entre Comunicação e Geografia, todas as demais disciplinas são úteis e muito bem-vindas, das Ciências Humanas e Sociais às Exatas e Biológicas.



à politização nos dias de hoje. Não se trata tanto de conscientização – no sentido de pôr em marcha um sujeito imunizado apto a atingir seus objetivos (a revolução) –, mas de um exercício ético – no sentido de ampliar a experiência pessoal desses jovens e estimular a elaboração de novos territórios, colocar em cena outros sentidos que despertem neles o prazer pela liberdade. Sobre isso é importante considerar que não existe liberdade na miséria (seja ela a precariedade material ou a vida voltada ao consumo).

Cabe a nós (docentes, pesquisadores e extensionistas) inventar artifícios a partir dessa noção de comunidade, ou seja, atividades educacionais e pedagógicas que possam encorajar os encontros com a alteridade, com eventos estranhos até à administração e burocracia da vida escolar, pois são esses eventos que podem despertar a criatividade dos jovens para a criação de novos territórios dentro daquele em que habitam.

A escola pode ser um lugar de inventividades, caso tais artifícios estabeleçam condições para que os jovens possam interagir de maneira radical e tirar bom proveito de seus encontros. Mas também pode ser um lugar de repetição, de produtividade, de competição e, no limite, de inimizades. Neste último caso, as interações entre os jovens são re-freadas e o desenvolvimento tecnológico (mitologia, leis, normas, rotinas de trabalho etc.) volta-se ou para a construção de rígidas fronteiras territoriais, ou para a atualização de discursos que desencorajam a curiosidade e as interações.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ESPOSITO, Roberto. **Communitas**: origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 2014.





INNIS, Harold. **Empire and communications**. Toronto: The University of Toronto Press, 1986.

INNIS, Harold. **Bias of communications**. Toronto: University of Toronto. Press, 1964.

SLOTERDIJK, Peter. **Esferas I: bolhas**. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords: a vocabulary of culture and society**. New York: Oxford University Press, 1985.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998.

YAMAMOTO, Eduardo Yuji. Biopoder, ontologia e epistemologia: uma reflexão comunicacional. In: **Anais do 32º Encontro Anual da Compós**, 2023, São Paulo. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2023/trabalhos/biopoder-ontologia-e-epistemologia-uma-reflexao-comunicacional?lang=pt-br>. Acesso em: 10 ago. 2023.



## Capítulo 8

# CIDADES SUSTENTÁVEIS

## Entrelaçamentos entre agroecologia e emergência climática

ADRIANA MASSAÊ KATAOKA

JORGE LUIS FAVARO

MAURÍCIO CAMARGO FILHO

FERNANDA GURGEL MATAKAS

**A** agenda 2030 e seus 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável revelam um avanço em relação ao que vinha sendo discutido e apontado sobre sustentabilidade até então, principalmente por agregar a dimensão da natureza à dimensão social, aproximação essa tão enfaticamente propalada pela Educação Ambiental (Carvalho, 2014), aprofundada e refletida por Morin (2015) e debatida por Kataoka e Morais (2018).

Este texto se dedica, dentre os 17 objetivos, especialmente, aos objetivos das cidades e comunidades sustentáveis, mudanças climáticas globais, fome zero e agricultura sustentável e suas articulações. Entendemos, que de certa forma, os outros objetivos não discutidos diretamente também estão relacionados com objetivos enfatizados neste trabalho.

A Agroecologia tem sido recorrentemente apontada como uma alternativa ao modelo convencional de produção em larga escala de alimentos, sendo considerada uma das possibilidades de agricultura sustentável. Por suas características e princípios tem sido apontada



como uma alternativa de enfrentamento e resistência ao modelo hegemônico de desenvolvimento econômico, pautado no acúmulo e enriquecimento de uma minoria às custas da degradação socioambiental e a exploração dos grupos mais vulneráveis.

Ao entender a agroecologia como uma alternativa ao modelo predatório que tem levado o planeta a beira de um colapso (Taibo, 2019), também consideramos que a mesma contribui com o enfrentamento da Emergência Climática, tanto pelo fato de contribuir com a conservação da natureza, por estar alinhada com a conservação ambiental, como por trazer princípios essenciais como aqueles que abarcam um olhar mais complexo em consonância com a amplitude da Emergência Climática.

Defendemos que toda essa discussão deve ser trazida para o âmbito das cidades, uma vez que as cidades concentram o maior número de pessoas se comparados aos que moram no campo. Os primeiros resultados do censo do IBGE de 2022 divulgados apresentam que 61% da população brasileira se concentra nas cidades (IBGE, 2023). As cidades ou ecossistemas urbanos, além de possuírem uma alta taxa metabólica (Odum, 1988), seus impactos não se concentram no território de sua ocupação, mas o transcendem para outros ecossistemas, como os naturais e agroecossistemas. Para Abdala *et al.* (2014), as cidades devem se tornar prioridade na ação e na elaboração de soluções. Segundo o autor, não se alcançará a sustentabilidade global sem uma transformação no modelo de pensar, gerir e planejar os espaços urbanos.

Assim, enfatizar as cidades e agregar a elas novos princípios, como os da agroecologia, ao nosso ver é fundamental; os benefícios poderão ser locais como a produção e comercialização de alimentos saudáveis, sem contar o bem-estar e a socialização, bem como globais no sentido de mitigar as mudanças climáticas.

Dito isso, o presente texto inicialmente revisita os princípios da agroecologia e promove uma reflexão da possibilidade de relacioná-los com mitigação das mudanças climáticas. Posteriormente, traz o exemplo da feira Agroecológica da Universidade Estadual do Centro-Oeste



(Unicentro), como elemento potencializador e disseminador dos princípios da agroecologia no município de Guarapuava.

## Contextualizando a Emergência Climática

A emergência climática tem promovido eventos climáticos extremos que têm acontecido com frequência e intensidade cada vez maiores devido à elevação da temperatura média do planeta. A comunidade científica afirma que a elevação da temperatura tem como causa principal a liberação de Gases de Efeito Estufa (GEE) na atmosfera, e consequentemente a concentração dos mesmos, advindos de ações antrópicas relacionadas ao uso de combustíveis fósseis, urbanização, industrialização e uso da terra (Milhomens; Ávila; Caldas, 2021).

A influência da atividade humana sobre o clima é inegável e complexa e entre as suas consequências destacam-se o advento dos refugiados do clima; o comprometimento dos meios de sustento; o impacto nas economias, debilitando o desenvolvimento e exacerbando a desigualdade social (Guerra *et al.*, 2010). Segundo Marengo (2007, p. 76), a mudança do clima está afetando os ecossistemas, destruindo e degradando habitats, ameaçando tanto a biodiversidade como o próprio bem-estar humano. De acordo com Liotti e Campos (2021), a emergência climática é o problema central e mais relevante dentre as problemáticas ambientais do século XXI.

Os relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) sistematizam pesquisas sobre as causas e consequências da crise climática e evidenciam a urgência de tomada de atitudes de mitigação e adaptação ante o cenário atual. O sexto relatório do IPCC revelou que mais de 3 bilhões de pessoas são hoje consideradas muito vulneráveis aos impactos resultantes do aumento da temperatura global (Jacobi; Arruda; Pierro, 2022). Os autores também dizem que, no Brasil, os reflexos da crise climática são sentidos em eventos extremos que causam mortes e destruição em vários estados, intensificando as injustiças sociais no país, e a redução dos riscos de tais eventos



extremos exige mobilização em torno de ações de mitigação e de adaptação no longo prazo (Jacobi; Arruda; Pierro, 2022).

O *Technical Summary* (TS) de 2021 do IPCC afirma que entre os anos de 2016 e 2020 foram registradas as maiores temperaturas desde 1850 (IPCC, 2021). Dentre as diversas causas da emergência climática, a degradação, erosão e contaminação do solo pelo agronegócio constituem grande parte do problema. Isso porque além de agravarem eventos com impactos socioambientais, como enchentes e infertilidade do solo, os solos degradados captam menos carbono, interferindo significativamente nas mudanças climáticas. Além disso, o TS mais recente estima que 23% do total de emissões antrópicas de gases de efeito estufa entre 2007 e 2016 foram provenientes da agricultura, silvicultura e outros usos da terra (IPCC, 2023).

Nesse sentido, a agroecologia surge como alternativa para o enfrentamento da emergência climática ao prezar um modelo sustentável de utilização da terra, em que a produção de alimentos e matérias-primas são pautadas na preservação ambiental (Gois; Gois, 2008). A *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO) afirma em seu relatório *Status of the World's Soil Resources* que, quando o solo é gerido de forma sustentável, ele pode passar a desempenhar um papel importante na mitigação das alterações climáticas (FAO, 2015, p. 19).

## Princípios da Agroecologia

A agroecologia é a ciência que apresenta uma série de princípios e metodologias para estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agrossistemas, mas não é uma prática ou um sistema de produção (Altieri, 1995). É uma nova abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo (Altieri, 2001).

Se, por um lado, o agronegócio, como modelo agrícola moderno, empresarial e voltado para a monocultura de exportação baseado na



agricultura “tecnificada”, tem causado uma série de conflitos sociais, econômicos e ambientais (desemprego, pobreza, poluição, doenças), por outro lado, a agroecologia é praticada por pequenos produtores familiares/camponeses. Por sua vez, preza pelo respeito ambiental e social (preocupando-se com as implicações que ocorrem desde o produtor até o consumidor, isto é, tanto para o campo quanto para a cidade) e tem se apresentado como uma alternativa ao padrão agrícola e alimentar hegemônicos.

Gliessman (2001), define a agroecologia como a aplicação dos conceitos e princípios ecológicos no manejo de agroecossistemas sustentáveis. Na mesma linha, Caporal e Costabeber (2002), a definem como uma agricultura menos agressiva ao meio ambiente com uma oferta de produtos limpos, isentos de resíduos químicos. Por sua vez, Marcos (2007) aponta que a agroecologia é entendida como uma nova abordagem da agricultura; uma base científica que integra diversos aspectos agrônômicos, ecológicos e socioeconômicos para a produção de alimentos, capaz de realizar a crítica da agricultura convencional e orientar o correto redesenho e manejo dos agroecossistemas em busca da autossustentabilidade.

A agroecologia representa um conjunto de técnicas e conceitos que têm como princípio básico o uso natural dos recursos naturais, visando a produção de alimentos mais saudáveis, a redução da dependência da energia externa e do impacto ambiental da atividade agrícola, valorizando o homem do campo, sua família, seu trabalho e sua cultura. Na agroecologia a agricultura é vista como um sistema vivo e complexo, inserida na natureza rica em diversidade, com vários tipos de plantas, animais, microrganismos, minerais e infinitas formas de relação entre estes e outros habitantes do Planeta Terra. Os sistemas agroecológicos têm mostrado que é possível produzir possibilitando a renovação natural do solo, facilitando a reciclagem de nutrientes, utilizando racionalmente os recursos naturais e mantendo a biodiversidade (Guzmán, 2014).



Desta forma, a agroecologia hoje é reconhecida como uma agricultura que respeita o meio ambiente, o trabalhador do campo e o consumidor da cidade, com a utilização de práticas agrícolas sustentáveis e engajadas na luta contra o modelo agrícola modernizante e mercantilista que produz endividamento, dependência, perda de terras e migração para o pequeno produtor familiar, além de envenenamento do produtor, da natureza e do consumidor, ao reconhecer os elementos naturais, as tecnologias apropriadas, os aspectos socioeconômicos como interdependentes entre si (Santos *et al.*, 2012).

Para Carneiro *et al.* (2015), esse modelo de agricultura tem o potencial para contribuir para que a agricultura cumpra múltiplas funções para a sociedade, entre as quais a produção de alimentos saudáveis; a superação da pobreza rural; a emancipação das mulheres; o estímulo ao protagonismo da juventude; a promoção de maiores níveis de segurança alimentar e nutricional e da saúde da população; a conservação e a não contaminação da terra, da água e da biodiversidade; a conservação de paisagens rurais; a dinamização de mercados locais; a geração de trabalho digno no meio rural e a valorização das culturas e conhecimentos locais.

Nessa mesma direção, Guzmán (2014) afirma que a agroecologia vai além da produção de alimentos limpos, livres de agrotóxicos, ela abrange as dimensões socioeconômica, política e cultural. A dimensão socioeconômica implica no fato de que a Agroecologia existe fora do processo de produção. A Agroecologia não é só a produção de alimentos. É também a comercialização, a chegada até o consumidor. E todo esse processo é muito importante, porque é aí que reside o controle dos mercados alternativos que se estabelecem entre o produtor e o consumidor. Outro ponto importante, é que esta perspectiva está ligada a uma economia mais solidária porque evita que uma pessoa explore as outras. Ao romper-se a lógica de lucro e do excedente, características do capitalismo, a agroecologia se apresenta nos mercados alternativos, tendo as feiras livres como uma das opções mais operacionalizadas.



## A Feira Agroecológica e sua relação com a Emergência Climática

As feiras agroecológicas são exemplos de ações da agroecologia, integrando-se em redes que articulam produção, distribuição, circulação e comercialização de produtos oriundos da agricultura sustentável e, sobretudo, divulgando uma nova cultura e modelo de produção e troca de saberes e sabores (Gomes *et al.*, 2020). Elas têm inspiração, de acordo com Dantas (2008), nas feiras livres e populares e se constituem em um espaço econômico e social, com grande diversidade de atividades paralelas, onde se dão uma série de encontros e reencontros, de conversas, de manifestações populares e da sociabilidade em todas as suas dimensões.

Relatamos aqui como alternativa de integração dos princípios da agroecologia ao ambiente urbano um exemplo de feira agroecológica, mais especificamente o projeto de extensão Feira Agroecológica da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). A referida feira se configura em um espaço de convergência entre diferentes grupos sociais como agricultores familiares, artesãos, professores, estudantes e técnicos universitários, numa ação que envolve a formação de pessoas, a produção e a comercialização de produtos, bem como a troca de saberes e experiências em Agroecologia (Gomes *et al.*, 2020).

Sob essa ótica as feiras ecológicas cristalizam no espaço formas alternativas de produção e comercialização de alimentos, resgatando formas tradicionais de geração de renda através do cultivo de produtos isentos de agrotóxicos. Essas feiras ecológicas têm se tornado cada vez mais presentes no cotidiano da população que busca alimentos mais saudáveis para seu consumo. Essa preocupação, com a origem dos produtos alimentares, induz direta ou indiretamente a reflexão sobre a necessidade de preservação do ambiente natural como meio de sobrevivência, pois sem ele, uma das estruturas de vida torna-se estrutura da extinção ao longo do tempo via alimentação contaminada.





Na Unicentro, a Feira Agroecológica foi instituída no ano de 2009 pelo Prof. Dr. Jorge Fávoro, através de projeto de extensão, inicialmente nos *campi* Santa Cruz e Cedeteg e posteriormente, desde o ano de 2017 na Universidade Tecnológica do Paraná campus Guarapuava (UTFPR) e no campus de Irati da Unicentro no ano de 2014 (Gomes *et al.*, 2020).

Segundo Gomes *et al.* (2020) participaram da formação da Feira Agroecológica da Unicentro lideranças de agricultores agroecológicos, consumidores conectados ao diretório de Acadêmicos da Unicentro (*Campus* Santa Cruz), agricultores familiares organizados pela Fundação para o Desenvolvimento Econômico da Região Centro-Oestes do Paraná – RURECO, além de docentes e discentes da Unicentro. Segundo os autores, essa foi a primeira Feira Agroecológica do município de Guarapuava cujo objetivo é fortalecer a cadeia de curta comercialização de produtos agroecológicos.

Atualmente, a Feira funciona às quintas-feiras no *campus* Cedeteg e Irati, nas terças-feiras no *campus* Santa Cruz e às quartas-feiras no *campus* UTFPR.

O trabalho dos feirantes é realizado em barracas compartilhadas colaborando mutuamente na comercialização e na troca de produtos e serviços. Esse modo de trabalho fortalece as relações pessoais e comerciais, fortalecendo os vínculos entre os feirantes, cumprindo função social e de preservação ambiental.

Assim, consideramos que essa feira agroecológica contribui com o fortalecimento de uma prática social contra-hegemônica, na transição para uma nova forma de produção e consumo.

Marchetti *et al.* (2023) aponta para a necessidade da construção coletiva de políticas públicas embasadas na agroecologia para que ações mitigadoras e adaptativas possam ser construídas e consolidadas nos territórios, objetivando o enfrentamento da emergência climática. Além disso, seria possível contribuir com a transição para a construção de sistemas agroalimentares e sociedades sustentáveis, em consonância com os ODS.



## Considerações finais

As feiras agroecológicas podem ser consideradas uma importante alternativa para trazer os princípios da agroecologia para o ambiente urbano. Configura-se em um importante espaço de encontro entre o produtor e consumidor em que valores relacionados ao cuidado com o meio ambiente, com a saúde com as relações humanas emergem.

A importância em se trazer esses princípios para o ambiente urbano é de contribuir com o enfrentamento das consequências da emergência climática por meio da difusão de práticas de produção e consumo sustentáveis. Se associados a hortas urbanas, essas potencialidades podem ser ainda ampliadas podendo inclusive contribuir com uma transição ecossocial.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA, L. N.; SCHREINER, T.; COSTA, E. M.; SANTOS, N. Como as cidades inteligentes contribuem para o desenvolvimento de cidades sustentáveis? Uma revisão sistemática de literatura. *Int. J. Knowl. Eng. Manag.*, v. 3, n.5, p. 98-120, 2014.
- ALTIERI, M. Entrevista. Porto Alegre: *Revista Agricultura Sustentável*, p. 5-11, 1995.
- ALTIERI, M. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. 110p. 2001.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. *Agroecologia: enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentável*. Porto Alegre. EMATER/RS-ASCAR, 2002.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. *Agroecologia: alguns conceitos e princípios*. Brasília, DF: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.
- CARNEIRO, F. F.; RIGOTTO, R. M.; AUGUSTO, L. G. da S.; FRIEDRICH, K.; BÚRIGO, A. C. (Org.). *Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CARVALHO, I. C. M. *Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DANTAS, G. P. G. Feiras no Nordeste. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, v. 7, n. 13, p. 87-101. 2008.



DAROLDT, M. R.; LAMINE, C.; BRANDENBURG, A.; ALENCAR, M. C. F.; ABREU, L. S. Redes alimentares alternativas e novas relações produção-consumo na França e no Brasil. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2016.

FAO. Status of the World's Soil Resources. 2015. Disponível em: <https://www.fao.org/3/i5199e/I5199E.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

FAVARO, J. L.; OLIVEIRA, J. L.; IKUTA, F.; ROSA, C. I. L. F.; ISHI, H. M.; OLIVEIRA, N.; GOMES; SANTOS; MARTINICHEN D. Potencialidades e desafios da Feira Agroecológica: Cinco anos de projeto de extensão universitária da Unicentro *In: 7 Salão de Extensão & Cultura da Unicentro*, 2014, Guarapuava. Anais do Salão de Extensão & Cultura da Unicentro. Guarapuava: Unicentro – Editora, 2014.

FAVARO, J. L.; AZEVEDO, D.; GOMES; MARTINICHEN D.; SANTOS; ISHI, H. M.; OLIVEIRA, N.; KOROBINSKI, T. C. Conflitos, Contradições e Desafios do Projeto de Extensão Universitária Feira agroecológica da Unicentro frente a lógica do Capitalismo competitivo dominante *In: IV SIEPE – Semana de Integração Ensino Pesquisa e Extensão*, 2015, Guarapuava PR. Anais da IV SIEPE. Guarapuava: Unicentro, 2015.

GLIESSMAN, S. R. O complexo ambiental. *In: Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

GOIS, J. F.; GOIS, P. H. AGROECOLOGIA: UMA ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Synergismus Scyentifica UTFPR**, v. 3, n. 1, 2008.

GOMES, M. de F. V. B.; ROIK, A.; AUCELI, P.; BRUMES, K. R. Feira Agroecológica da Unicentro: articulação entre a Agroecologia e a extensão universitária. *In: FAVARO, J. F.; GOMES, M. de F. V. B.; IKUTA, F. K. (Org.). Experiências e reflexões extensionistas*. 1ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, v. 1, p. 147-162, 2020.

GUERRA, A. F. S.; JACOBI, P. R.; SULAIMAN, S. N.; NEPOMUCENO, T. Mudanças climáticas, mudanças globais: desafios para a educação. **Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. v. especial, p. 88-105, 2010.

GUZMAN, E. S. O Futuro está a nosso favor. **Revista de Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, v.7, n.1, 2014.

IBGE. Censo 2022: De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões. **Agência IBGE Notícias**. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes#:~:text=Em%202022%2C%20as%20concentra%C3%A7%C3%B5es%20urbanas,viviam%20em%20cidades%20desse%20porte>. Acesso em: 06 set. 2023.



IPCC. **Climate Change 2021: The Physical Science Basis**. 2021. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>. Acesso em: 04 ago. 2023.

IPCC. Summary for Policymakers. *In: Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Geneva, IPCC. p. 1-34. 2023.

JACOBI, P. R.; ARRUDA, M. C.; PIERRO, B. Ambiente e sociedade em tempos de Emergência Climática: do resgate histórico ao momento atual. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**. v. 11, n. 3, p. 35-46. 2022.

KATAOKA, A. M.; MORAIS, M. M. Educação Ambiental e paradigma da complexidade: aproximações entre ciências naturais e ciências humanas. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 11, n. 2, p. 53-65 2018.

LIOTTI, L. C.; CAMPOS, M. A. T. Livros didáticos do ensino médio e o conhecimento escolar sobre mudanças climáticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. v. 16. n. 2. p. 19-36. 2021.

MARCHETTI, F. F.; LOPES, K. C. S. A.; GUYOT, M.; SORRENTINO, M.; LOPES, P. R. Agroecologia: ciência, movimento político e prática social para mitigação e adaptação às mudanças climáticas. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 18, n. 1, p. 388-415, 2023.

MARCOS, V. de. Agroecologia e campesinato: uma nova lógica para a agricultura do futuro. **Agrária**. São Paulo. n. 7, 2007.

MARENGO, J. A. Vulnerabilidade, impactos e adaptação à mudança do clima no semiárido do Brasil. **Parcerias Estratégicas**, v. 13, n. 27, p. 7-18, 2008.

MILHOMENS, A.; ÁVILA, M. L.; CALDAS, E. L. Agroecologia e agricultura familiar: vulnerabilidades, resiliência e adaptação à mudança climática no Semiárido. *In: SABOURIN, E.; OLIVEIRA, L. M. R.; GOULET, F.; MARTINS, E. S. A ação pública de adaptação da agricultura à mudança climática no Nordeste semiárido brasileiro organizadores*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora E-papers, p. 46-63, 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ODUM, E. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

SANTOS, F. P.; CHALUB-MARTINS, L. Agroecologia, consumo sustentável e aprendizado coletivo no Brasil. **Educ. Pesqui.** 38 (2). 2012.

STEFANO, S. R. **Universidade Sem Fronteiras: expansão tecnológica empresarial – O caso do da Fundação Rureco**. Maringá: Editora Unicorpone, 235 p. 2010.

TAIBO, C. **Colapso: capitalismo terminal, transição ecossocial, ecofacismo**. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.



## Capítulo 9

# EFEITOS DA URBANIZAÇÃO E DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NAS INUNDAÇÕES

Algumas considerações sobre a importância do conhecimento para a redução de desastres

LEANDRO REDIN VESTENA  
EMERSON DE SOUZA GOMES  
PAULO NOBUKUNI

### Inundações no contexto das mudanças hidroclimáticas

**A** intensificação e o prognóstico de eventos hidrometeorológicos adversos mais frequentes e extremos tornaram-se um dos desafios mais significativos do século 21. Embora existam incertezas em torno da escala, escopo e ritmo das mudanças climáticas, é possível afirmar que cidades pequenas, médias e grandes em todas as regiões estão expostas de alguma forma a mudanças na dinâmica hidrológica e no clima (Hanif *et al.*, 2020). Essa crise ambiental tem forte efeito nos padrões hidroclimáticos, como inundações e outros eventos, que em algumas situações têm ocasionado catástrofes. Conseqüentemente, o número de pessoas afetadas por esses eventos cresce exponencialmente ao longo dos anos. Chan *et al.* (2022) pontuam que cerca de 350 milhões de pessoas no mundo são afetadas por inundações. Prevê-se, também, que a destruição causada por inundações será o dobro até o final de 2050.



As projeções de impactos do aquecimento global, de 1,5°C, 2°C e 4°C acima dos níveis pré-industriais sobre o território brasileiro, indicam aumento na temperatura mínima e máxima do ar para todas as regiões do Brasil, nos extremos de calor, em particular no norte do país, na ocorrência de chuva intensa nas regiões Sul e Sudeste e na probabilidade de seca e déficits de chuva em regiões do Norte e Nordeste (Dos Santos *et al.*, 2020). Também indicam alta variabilidade espaço-temporal no impacto das mudanças climáticas e intensificação de eventos hidrológicos adversos, além de aumento de magnitude dos eventos hidrológicos extremos, como as inundações (Shrestha *et al.* 2021; Sun *et al.*, 2023).

Diante das mudanças climáticas, as projeções futuras indicam que as chuvas devem diminuir significativamente na maioria das regiões centrais e nas regiões Norte e Nordeste. Em contraste, haverá aumento na precipitação no Sul e Sudeste, diante de um aquecimento que deve variar entre 1 °C e 6 °C até 2100 (Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas, 2014).

No Brasil, de acordo com a EM-DAT (2021), o principal evento gerador de desastres é o fenômeno de inundação. Entre 2000 e 2018, o Brasil foi atingido por 65 desastres associados à inundação, representando 71% dos desastres registrados. As inundações também são os eventos que mais geraram mortes (2.435) no Brasil, representando 88% das fatalidades associadas a desastres naturais. No entanto, o tipo de evento gerador de desastre que mais afetou as pessoas entre 2000 e 2018 foi a seca, com 33.062.000 (81,1% das pessoas afetadas) no total. O desastre de maior impacto no período foi uma inundação registrada em 2011, que resultou em 900 mortes; e o que mais afetou a população foi uma seca em 2014, com 27 milhões de pessoas (EM-DAT, 2021).

Efetivamente, para Mangukiya, Mehtab e Jariwalab (2022), a inundação é um fenômeno natural, que pode ser definida como qualquer fluxo de água que ultrapasse as margens artificiais ou naturais em alguma parte de um canal fluvial. Vale destacar que os eventos de alta pluviosidade não são os únicos fatores que explicam a ocorrência de



desastres. Segundo Vestena (2017), muitos dos desastres ‘naturais’ podem ser ocasionados ou induzidos pela ação humana.

A carência de planejamento e a inadequada expansão da área urbana têm como resultado a construção de edifícios e outras infraestruturas em planícies aluviais, que culminam em perdas econômicas, sociais e ambientais durante os eventos de inundações (Adeloye, Rustum, 2011; Santos, 2012). O aumento de áreas impermeáveis exigidas pela urbanização, com a infraestrutura urbana (Stehli, Weber, Vestena, 2021) e as mudanças climáticas, potencializam esse problema (Pinho *et al.*, 2020; Edwards, Gray, Borja, 2021).

Uma vez que o ser humano faz parte e tem capacidade de potencializar o fenômeno das inundações, é importante compreender as diversas perspectivas de como ocorrem esses desastres, segundo Vestena (2017), não como resultado de uma fatalidade natural, mas como um processo essencialmente social, que se diferencia no espaço e no tempo, e decorre da exposição do sistema social a fenômenos adversos. Portanto, a temática merece destaque, pois segundo a ONU (2022), em seu relatório *World Population Prospects 2022*, a estimativa de população até o ano de 2050 é de 9,7 milhões de pessoas, cerca de 25% de aumento na população atual.

No Brasil, os desastres, em sua maioria, têm origem em eventos hidrometeorológicos extremos que, como supracitado, ocasionam fatalidades. Logo, o entendimento da dinâmica dos processos hidrológicos passa a ter grande importância na tomada de decisão, mitigação, prevenção e possibilidade de controle dos efeitos provocados pelos desastres relacionados às inundações, tendo como objetivo ampliar a resistência potencial da sociedade quando houver ocorrência desses fenômenos (Vestena, 2008).

Pontua-se que uma das formas de atuação na prevenção e redução de desastres naturais está nas pesquisas de monitoramento contínuo, juntamente com a modelagem, uma vez que o acesso em tempo real das variações servirá de base ao zoneamento de áreas de perigo e/ou risco, e ao sistema de alerta (Kobiyama *et al.*, 2004; Kobiyama *et al.*,



2006). Ações em nível de pré-evento são fundamentais, principalmente de zoneamento do uso da terra que, em conjunto a legislação e ações de controle das formas de uso do solo em áreas mais suscetíveis, tendem a reduzir a ocorrência de desastres ou mitigar os danos.

Desequilíbrios nos sistemas fluviais são um dos variados impactos da urbanização. Os sistemas fluviais têm dinâmicas tempo-espaciais complexas, que são influenciadas por distintos fatores, como condições climáticas (precipitação, evapotranspiração, radiação solar, entre outras), geomorfologia, geologia, litologia, cobertura vegetal, uso do solo e ações antrópicas. Em um sistema sem a interferência das ações antrópicas, os canais pluviais se ajustam aos débitos que fluem. Explicando de outra forma, a porção hídrica que flui em determinada seção é composta por um equilíbrio entre as forças erosivas de entalhamento e os processos agradacionais, ou de deposição progressiva de sedimentos no leito dos rios (Cunha, 1994; Silva, Mascarenhas, Miguez, 2007).

Alguns dos efeitos dos desequilíbrios desses sistemas que favorecem a ocorrência de enchentes/inundações são: dissimetria da carga de sedimentos fluviais, incremento de resíduos sólidos/líquidos nos rios (com conseqüente contaminação dos recursos hídricos), rebaixamento das reservas subterrâneas, canalização em massa dos rios urbanos e incremento de doenças de veiculação hídrica (Tucci, 2003). A urbanização, principalmente sem planejamento que priorize o menor impacto possível no meio ambiente, resulta em impactos socioambientais negativos e intensifica desastres ‘naturais’.

No meio ambiente urbano, o sistema de drenagem precisa ser amplamente planejado e gerido para se evitar as adversidades potencializadas por fatores como a impermeabilização do solo. Também, o manejo das águas fluviais no ambiente urbano deve ser concebido como parte fundamental de uma gerência ambiental urbana que preconize a redução de impacto ao sistema hídrico e mantenha o suprimento das necessidades sociais e a manutenção natural do meio ambiente. De acordo com Righetto, Moreira e Sales (2009), esse manejo das águas fluviais no ambiente urbano é um tema emergente e urgente à





sociedade, para a expansão do acesso viário e ocupação de terras até então inaproveitáveis, bem como para resolver problemas de inundações, enchentes e alagamentos.

Entende-se, então, que na maioria das vezes há um déficit na gestão dos ambientes urbanos, quando se observa a expansão urbana em direção a áreas que apresentam perigo de inundação. Nas cidades, ações que visam a reduzir desastres são poucas ou mínimas, e de modo geral, os planos de mitigação possuem efetividade questionável, pois o número de pessoas atingidas por inundações é recorrente; portanto, não apresentam resultados que apontem solucionar a problemática.

Neste sentido, considerando a expansão urbana e essencialmente o aumento populacional, sem citar outras questões, o sistema de drenagem deve ser entendido e pensado a partir do recorte espacial da bacia hidrográfica, de modo a superar o paradigma de que o desenlace dos problemas de drenagem urbana decorre apenas de obras estruturais, como a canalização de rios e córregos, a construção de reservatórios e a elaboração de redes de drenagem que transferem rapidamente grande volume de água para jusante. Ressalta-se que, no Brasil, conforme a legislação, os serviços de drenagem e manejo das águas pluviais, tratamento, limpeza e fiscalização preventiva das redes são partes integrantes do saneamento básico, e essenciais para a redução de problemas associados à quantidade e qualidade da água no espaço urbano (Brasil, 2007).

Tucci (2000) salienta que, na maioria dos casos, a expansão dos núcleos urbanos ocorre no sentido de jusante para montante, devido às características do relevo. O autor salienta que a pouca fiscalização e permissibilidade da expansão urbana sem planejamento, e a combinação dos impactos dos diferentes loteamentos, aumenta a ocorrência de enchentes e alagamentos à jusante. Nesse sentido, a concentração de residências em áreas com características locais que não são favoráveis à urbanização precisa de um plano aprimorado e pensado para a redução de danos ambientais junto ao plano geral das áreas urbanas. Esses fatores, aliados à ausência de fiscalização do poder público, muitas vezes pela



carência de um corpo técnico capaz de avaliar as questões relacionadas a áreas que precisam de maior atenção e preservação, principalmente em médias e pequenas cidades, levam a um aumento na irregularidade de loteamentos e a um reduzido monitoramento dos rios.

As consequências da carência de planejamento são fator de consenso acadêmico, identificáveis em diversas perspectivas, principalmente as ambientais, em todas as cidades de médio e grande porte do Brasil. Esse aspecto não é diferente no Estado do Paraná, De acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2004), o Estado apresenta condição desigual no desenvolvimento regional, especialmente a partir dos anos de 1950, com considerável aumento de áreas urbanas, que tornou mais intensa a heterogeneidade regional e as disparidades entre os núcleos urbanos e os espaços rural e urbano.

Ainda conforme o IPARDES (2004), na década de 1990, o centro-sul do Paraná superou os 50% da população vivendo nas cidades; e nos anos 2000, a proporção foi inferior à média estadual de 81,4%, alcançando apenas 60,8% da população nas áreas urbanas, mantendo a região centro-sul entre as menos urbanizadas do Estado. Contudo, pontua-se que os problemas decorrentes da urbanização se intensificaram predominantemente nas áreas periféricas das cidades. A intensidade da urbanização, a partir da década de 1970, tornou as relações econômicas mais complexas e significativas para a cidade, que passou a ser caracterizada pela baixa concentração de renda e pela expansão da pobreza.

O fenômeno das inundações, enquanto questão socioambiental e com estudos que avaliem a suscetibilidade de ocorrências, apresenta uma abordagem incipiente, apesar de ser um tema importante e atual, que necessita de aprofundamento acadêmico, estatístico, legislativo e social adequado, principalmente em cidades pequenas e médias do sul do Brasil.

A escassez de dados hidrológicos representativos do regime pluviométrico e fluviométrico (séries históricas de dados) também é um



aspecto que dificulta a previsão e mitigação do problema. Estudos sobre desastres, com enfoque principal nas áreas de risco a inundações e movimentos de massa, não são inseridos devidamente nos zoneamentos ambientais. Também se nota que há evasão ou lacunas legislativas que perpetuam a reprodução de espaços urbanos em áreas inadequadas ao uso, limitando, fracionando e por vezes desconsiderando orientações técnicas, seja na regularização de loteamentos, seja na ausência de fiscalização e por negligência.

Frisa-se que o impacto da urbanização na dinâmica dos processos hidrológicos, como potencializadora de aumento das áreas inundáveis, é desconsiderado em diversos aspectos. Portanto, estudos com a finalidade de verificação desses impactos e validação da necessidade de planejamento são de extrema importância social e ambiental em médio e longo prazo, sobretudo quando analisados de forma integrada aos elementos que compõem a paisagem.

## **A urbanização e seus impactos na dinâmica hidrológica**

A urbanização é um fenômeno que tem moldado o cenário das cidades em todo o mundo, trazendo consigo uma série de transformações socioeconômicas e ambientais. Tomando como exemplo o contexto da mesorregião Centro-Sul do Estado do Paraná, analisamos os impactos da urbanização na dinâmica hidrológica da cidade de Guarapuava, buscando evidenciar como o crescimento urbano desordenado tem contribuído para a ocorrência de desastres naturais, em especial as inundações e alagamentos.

Tucci (2005) elucida diversas problemáticas intrínsecas à infraestrutura hídrica no contexto urbano. Elas incluem a ausência de sistemas de tratamento de efluentes sanitários, o incremento na deposição de resíduos sólidos nos corpos d'água, a deterioração da qualidade hídrica, a inobservância da instauração de uma rede de escoamento pluvial urbano, a ocupação de zonas ribeirinhas sujeitas a inundações, assim como a consolidação de processos de impermeabilização e canalização



dos cursos fluviais intraurbanos. Notavelmente, é sobremaneira nos últimos três cenários enunciados que se reconhece uma notória contribuição para o acentuamento das vazões de pico nos rios, o que, quando conjugado com a ocupação de áreas de perigo, amplifica a propensão aos desastres naturais gerados pelas inundações.

O município de Guarapuava, anteriormente dominada por uma população rural, experimentou uma rápida transformação a partir da década de 1970, impulsionada pelo aumento da população urbana. A população do município, atualmente, é de 182.093 habitantes (IBGE, 2023), com mais de 91% residindo na área urbana, que apresentou uma expansão territorial bastante amplificada desde então.

O processo de urbanização em Guarapuava foi muito intenso, engendrando uma intensificação das intrincadas interconexões sociais e econômicas. Tal fenômeno tem induzido uma busca substancial por áreas residenciais, ao mesmo tempo em que desencadeou uma sequência de desafios de ordem socioambiental, a exemplo da contaminação edáfica e hídrica, além da problemática exclusão social de segmentos da população (Vestena, Schmidt, 2009).

No entanto, esse crescimento populacional e territorial não foi acompanhado por políticas de planejamento urbano adequadas. A falta de estruturação urbana compatível com a demanda resultou em um mercado imobiliário livre para estabelecer padrões de loteamentos independentemente das condições físicas da cidade. A produção desigual do espaço urbano, consequência da distribuição de renda assimétrica, agravou a situação.

Essa expansão urbana desordenada levou a desigualdades socioambientais evidentes. Bairros de baixa renda situados em áreas de maior probabilidade de riscos a desastre associado à inundação foram os mais afetados. A bacia hidrográfica do Cascavel, que atravessa a cidade, foi particularmente impactada. A redução da mata ciliar, a impermeabilização do solo e o assoreamento dos cursos d'água contribuíram para o aumento da frequência e magnitude de inundações e alagamentos em bairros como Cascavel, Alto



Cascavel, Vila Bela, Industrial, Conradinho e outros (De Andrade, Vestena, Nobukuni, 2023).

A impermeabilização do solo surge como fator crítico nesse cenário. O processo de impermeabilização é efetuado mediante a execução de edificações e infraestruturas, tais como residências, vias públicas, passeios e pátios. Por meio dessas intervenções, as regiões que outrora permitiam a infiltração de água, passam a favorecer o escoamento superficial, suscitando um notável aumento na fluência das águas sobre a superfície. Consequentemente, “o volume que anteriormente se infiltrava de maneira lenta pela estrutura do solo e era retido pelas vegetações, em virtude dos efeitos da urbanização, passa a fluir através de superfícies impermeáveis, condutos e canais” (Tucci, 2006, p. 72).

O incremento do escoamento superficial culmina no acentuamento das cheias, catalisando, por extensão, a ampliação das zonas aluviais sujeitas à inundação. Essa dinâmica está intrinsecamente associada às modificações na morfologia da bacia hidrográfica, que geram incremento na rapidez do fluxo d’água e redução no tempo necessário para a concentração e subsequente diminuição das vazões (Porto *et al.*, 2009).

Além dos efeitos já mencionados, o crescimento urbano intensifica outros desdobramentos, como o aumento na produção de sedimentos, decorrente da supressão vegetal; o acréscimo na geração de resíduos sólidos, que pode ocasionar o entupimento das redes pluviais e dutos, assim como a contaminação das águas; a degradação da qualidade das águas superficiais e subterrâneas, dado que o escoamento acarreta uma efetiva *lavagem* das vias urbanas, transportando consigo variados tipos de detritos, ao passo que as descargas clandestinas de efluentes sanitários despejam diretamente em corpos d’água ou solos seus rejeitos contaminados (Tucci, 2008).

Um estudo realizado por Gomes (2014) aponta que a impermeabilização do solo, a partir de edificações, pavimentações, entre outras alterações no ambiente urbano de Guarapuava, evidencia a ocorrência dessa série de impactos, dos quais se pode citar: a deposição de resíduos de vários tipos que não são recolhidos adequadamente e acabam por



ser levados para os leitos dos cursos d'água; e alterações na rede de drenagem para construção de ruas, edificações, promovendo canalizações desses rios em longos e curtos trechos de seus cursos. O índice de impermeabilização do solo, em boa parte da cidade de Guarapuava, em 2011 era entre 60 e 70% nas principais sub-bacias que compõem aquela sob a cidade está assentada, do rio Cascavel. Dessa maneira, drena boa parte das águas pluviais para os fundos de vale, não permitindo a infiltração no solo. Consequentemente, em eventos de chuvas intensas, a ocorrência de enxurradas, inundações e alagamentos é potencializada pela urbanização nessas regiões da cidade.

A pesquisa publicada por Almeida e Vestena (2017, p. 652) revela que “as inundações/alagamentos/enxurradas causam maior número de pessoas desalojadas (640 pessoas)”, além de 464 desabrigadas. Outro dado é que a ocorrência desse tipo de desastres naturais foi o que mais resultou em “[...] vítimas fatais em Guarapuava, quatro mortes, no período de 1992 a 2013”, segundo os dados registrados na Defesa Civil do Paraná.

Para enfrentar os desafios associados à urbanização e seus impactos na dinâmica hidrológica, torna-se essencial adotar abordagens multidimensionais e integradas. Isso inclui a compreensão da dinâmica ambiental e dos riscos associados aos desastres, a implementação de políticas de planejamento e gestão eficazes, bem como a participação ativa da população na busca por soluções resilientes. A criação de políticas públicas de prevenção a desastres naturais deve ser pautada pela resiliência e pelo comprometimento com a sustentabilidade das áreas urbanas.

## Estratégias e metas para o desenvolvimento sustentável

Battistello Espíndola e Costa Ribeiro (2020) afirmam que, no contexto das transformações climáticas, há uma premissa fundamental: todas as áreas urbanas devem ser adequadamente ajustadas com o intuito de diminuir a vulnerabilidade perante as ameaças resultantes das mudanças climáticas. Essa adaptação é crucial para promover a resiliência



das cidades, visando a salvaguardar a qualidade de vida de seus residentes. Além disso, é imperativo que tais medidas de adaptação não resultem em impactos adversos ao ecossistema circundante, e que não contribuam para a acentuação dos processos de mudança climática.

As mudanças climáticas manifestam um contexto de incertezas e inquietações, inclusive para os centros urbanos. A preocupação com o fenômeno das mudanças climáticas e de suas implicações exige uma compreensão concreta, que promova um diálogo entre diversos enfoques e saberes (Battistello Espíndola, Costa Ribeiro, 2020).

Em relação à dinâmica hidrológica urbana, é importante que se busque a implementação de soluções de infraestrutura verde, a qual emerge como uma abordagem essencial na configuração de sistemas alternativos de drenagem urbana. Queiroz, Queiroga e Merlin (2015) evidenciam que há soluções de baixo impacto, como corredores verdes urbanos, alagados construídos, reflorestamentos de encosta e ruas verdes, que proporcionam enfoque inovador ao direcionar o fluxo das águas pluviais para áreas verdes planejadas, promovendo a infiltração no solo e contribuindo para a redução da sobrecarga dos sistemas de esgoto.

Dessa maneira, o desenvolvimento sustentável nas cidades constitui um desafio complexo, mas de suma importância para garantir um futuro próspero. As metas delineadas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), aliadas a abordagens integradas, investimentos em infraestrutura inteligente e promoção da inclusão social pavimentam o caminho para cidades-modelo de sustentabilidade. Esse esforço coletivo tem o potencial de culminar para que os ambientes urbanos se caracterizem por sua saúde, igualdade e vitalidade.

Os ODS, como definidos pela Organização das Nações Unidas na Agenda 2030, estabelecem um quadro abrangente para conduzir as cidades em direção ao desenvolvimento sustentável. O ODS 11, por exemplo, dedica-se a tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. Para atingir tal objetivo, é essencial investir em infraestrutura urbana de alta qualidade (ONU, 2015).



O conhecimento da dinâmica hidrológica desempenha papel fundamental para a efetivação dos ODS estabelecidos pela ONU. A complexa interação entre processos hidrológicos, como precipitação, escoamento, infiltração e evaporação evidenciam que a água, como recurso vital, está intrinsecamente ligada a múltiplos aspectos do desenvolvimento sustentável, abrangendo desde a segurança alimentar até a saúde pública e a conservação dos ecossistemas aquáticos. Através da compreensão desses padrões, é possível não apenas garantir o acesso equitativo à água potável, mas também mitigar e prevenir danos e prejuízos de desastres naturais.

O conhecimento da dinâmica hidrológica é indispensável na formulação de estratégias de gestão de recursos hídricos mais robustas, permitindo resposta coordenada e eficaz diante de eventos climáticos extremos. Nesse contexto, a prevenção de desastres associados a inundações, secas e deslizamentos de terra ganha uma nova dimensão, sustentada pela aplicação de abordagens cientificamente embasadas. Assim, o conhecimento contribuirá para a construção de sociedades mais resilientes e para a consecução dos ODS da ONU de forma equitativa, justa e plena.

## REFERÊNCIAS

ADELOYE, Adebayo; RUSTUM, Rabee. Lagos Nigeria flooding and influence of urban planning. **Journal of Urban Design and Planning**. v.164, n. 3, p. 175–187, 2011.

ALMEIDA, Deivana. E. F.; VESTENA, Leandro. R. Análise das ocorrências de desastres naturais em Guarapuava, Paraná, entre 1992 e 2013. **Ambiência**, v. 13, p. 642-657, 2017.

BATTISTELLO ESPINDOLA, Isabela.; COSTA RIBEIRO, Wagner. Cidades e mudanças climáticas: desafios para os planos diretores municipais brasileiros. **Cadernos Metr pole**, v. 22, n. 48, p. 365–395, 2020.

BENINI, Sandra M.. Infraestrutura verde como prática sustentável para subsidiar a elaboração de planos de drenagem urbana: estudo de caso da cidade de Tupã/SP. 2015. xx, 218 f. **Tese** (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015.





BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm). Acesso em: 19 jan. 2021.

CHAN, Shiau. W.; ABID, Sheikh. K.; SULAIMAN, Noralfishah *et al.* A systematic review of the flood vulnerability using geographic information system. **Heliyon** v. 8, Issue 3, March 01, 2022.

CUNHA, Sandra B. Geomorfologia Fluvial. In: CUNHA, Sandra B.; GUERRA, Antônio J. T. **Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994. p. 211-252.

DE ANDRADE, Aparecido R.; VESTENA, Leandro R.; NOBUKUNI, Paulo. Climate Dynamics and Urban Flooding in the City of Guarapuava, Southern Brazil. In MENDONÇA, Francisco.; FARIAS, Aridane; BUFFON, Elaiz. (Editors) **Urban Flooding in Brazil**. Curitiba: Springer, p. 339 – 368, 2023.

DOS SANTOS, Diego J.; PEDRA, George U.; DA SILVA, Marcelo *et al.* Mudanças futuras de precipitação e temperatura no Brasil a partir dos níveis de aquecimento global de 1,5°C, 2°C e 4°C. **Sustainability in Debate**, v. 11, n. 3, p. 74-90, dez. 2020.

EDWARDS, Ben; GRAY, Mateus; BORJA, Judite. Measuring Natural Hazard-Related Disasters through Self-Reports. **International Journal of Disaster Risk Science**, 2021. p. 540–552.

EM-DAT. The EM-DAT Atlas. The Georeferenced Emergency Events Database (EM-DAT). Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED). **Brazil**. Disponível em: <https://www.emdat.be/database>. Acesso em: 5 dez. 2021.

GOMES, Emerson. de S. **A dinâmica hidrológica fluvial em bacias hidrográficas com diferentes taxas de impermeabilização do solo em Guarapuava/PR**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2014.

HANIF, Asma; DHANASEKAR, Ashwin; KEENE, Anthony; LI, Huishu; CARLSON, Kenneth. Flood risk assessment methodology for planning under climate change scenarios and the corresponding change in land cover. **Journal of Water and Climate Change**, v. 11, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=37225&t=resultados>. Acesso em: 10 ago. 2023.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Mesorregião Centro-Sul paranaense**. Curitiba: IPARDES, 2004.

KOBIYAMA, M.; CHECCHIA, T.; SILVA, R. V.; SCHRÖDER, P. H.; GRANDO, A.; REGINATTO, G. M. P. Papel da comunidade e da universidade no gerenciamento



de desastres naturais. In SIMPÓSIO BRASILEIRO DE DESASTRES NATURAIS, 1, 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: GEDN/UFSC, 2004. p. 834-846. (CD-ROM).

KOBIYAMA, Massato; MENDONÇA, Magaly; MORENO, Davis *et al.* **Prevenção de desastres naturais: Conceitos básicos**. 1. ed. Curitiba: Organica Trading, 2006. v. 1.

MANGUKIYA, Nikunj. K.; MEHTAB, Darshan. J.; JARIWALAB, Raj. Flood frequency analysis and inundation mapping for lower Narmada basin, India. **Water Practice & Technology**, v. 17, n. 2, p. 612, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **World Population Prospects 2022**. Disponível em: [https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022\\_summary\\_of\\_results.pdf](https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf). Acesso em: 13 set. 2022.

PAINEL BRASILEIRO MUDANÇAS CLIMÁTICAS. **Base científica das mudanças climáticas**. [Ambrizzi, T., Araujo, M. (eds.)]. COPPE. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2014, 464 pp.

PINHO, José L. S.; VIEIRA, Luís; VENÂNCIO, Stênio *et al.* Assessing causes and associated water levels for an urban flood using hydroinformatic tools. **Journal of Hydroinformatics**, v. 22, n. 1, p. 61-76, 2020.

PORTO, Rubem L.; ZAHIEL FILHO, Kamel; TUCCI, Carlos E. M. *et al.* Drenagem urbana. In TUCCI, C. E. M. (Org.). **Hidrologia: Ciência e aplicação**. 4 ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS/ABRH: 2009, p. 805-847.

RIGHETTO, Antonio. M.; MOREIRA, Lucio F. F.; SALES, Thaise. E. A. Manejo de Águas pluviais Urbanas. In RIGHETTO, A. M. **Manejo de Águas Pluviais Urbanas** (Coordenador). Rio de Janeiro: ABES, 2009.

SANTOS, Kesia. R. Inundações urbanas: um passeio pela literatura. **Élisée Revista de Geografia da UEG**. v. 1, n. 1, 2012.

SHRESTHA, Sangam; BAE, Deg-Hyo; HOK, Panha; *et al.* Future hydrology and hydrological extremes under climate change in Asian river basins. **Scientific Reports**, v. 11, n. 1, 17089, 2021.

SILVA, Rui C. V.; MASCARENHAS, Flavio C. B.; MIGUEZ, Matheus G. **Hidráulica Fluvial**. COPPE/UF RJ, 2ª ed. v. 1: Rio de Janeiro, 2007.

STEHLLI, Pablo T.; WEBER, Juan F.; VESTENA, Leandro R. Mapeamento dos bueiros na bacia do Rio Cascavel, cidade de Guarapuava, Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, 2021. p. 30490-30508.



SUN, Yidian; ZHANG, Wanshun; PENG, Hong *et al.* The Impacts of Climate Change on the Hydrological Process and Water Quality in the Three Gorges Reservoir Area, China. **Water**, v. 15, n. 1, 542, 2023.

TUCCI, Carlos. E. M. (Org.). Escoamento Superficial. In: TUCCI, Carlos. E. M. (org.). **Hidrologia**: ciência e aplicação, 2ª ed. Porto Alegre, ABRH, 2000. p. 391-441.

TUCCI, C. E. M. Águas urbanas. In: **Estudos avançados**. São Paulo, 2008, v. 22, n. 63, p. 97-112.

TUCCI, Carlos. E. M. **Gestão das águas pluviais urbanas**. IN: Brasil. Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental. Saneamento para todos. Brasília: Ministério das Cidades, 2006, v. 4.

TUCCI, Carlos. E. M. **Gestão de águas pluviais urbanas**. Ministério das Cidades – Global Water Partnership – World Bank – Unesco, 2005. Disponível em: [http://4ccr.pgr.mpf.gov.br/institucional/grupos-de-rabalho/residuos/docs\\_resid\\_solidos/GestaoAguasPluviaisUrbanas.pdf](http://4ccr.pgr.mpf.gov.br/institucional/grupos-de-rabalho/residuos/docs_resid_solidos/GestaoAguasPluviaisUrbanas.pdf). Acesso em: 27 abr. 2012.

TUCCI, Carlos. E. M. Processos hidrológicos e os impactos do uso do solo. In TUCCI, C. E. M.; BRAGA, B. (Org.) **Clima e Recursos Hídricos no Brasil**. Porto Alegre: ABRH, 2003. p. 31– 76.

VESTENA, Leandro R. A Importância da Hidrologia na Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais. **Ambiência – Revista do Setor de Ciência Agrárias e Ambientais**, v. 4 n. 1, jan./abr. 2008.

VESTENA, Leandro R. **Desnaturalização dos desastres**: Em busca de comunidades resilientes. Curitiba: CRV, 2017.

VESTENA, L. R; SCHMIDT, Lizzandro P. Algumas reflexões sobre a urbanização e os problemas socioambientais no centro centro-sul paranaense. **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 1, p. 67-73, 2009.



**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS  
NO PROJETO NÓS PROPOMOS!  
GUARAPUAVA**



## Capítulo 10

# O DESPERTAR DA CIDADANIA NA PERCEPÇÃO SOBRE O BAIRRO

MARISA DO BELEM PEREIRA KAMINSKI  
JOÃO GABRIEL BARBOSA DE OLIVEIRA

O ensino de Geografia voltado para a cidadania visa capacitar alunos a entenderem as relações entre humanos e a natureza. Isso inclui desenvolver habilidades de decisão e análise de problemas, assim como compreender os direitos e deveres dos cidadãos (Claudino, 2019).

A educação geográfica desempenha um papel importante na conscientização política e cívica, estimulando a reflexão crítica sobre tópicos como direitos humanos, diversidade cultural e sustentabilidade. É crucial atualizar o ensino de Geografia para refletir questões de mundo em constante mudança, o qual sofre a interferência de fatores como mudanças climáticas, demográficas e sociais. Tal atualização capacita os alunos a compreenderem e lidarem com essas transformações.

Arelada a isso, a participação cidadã no território envolve iniciativas como projetos de melhoria da qualidade de vida, práticas sustentáveis e debates sobre questões sociais e políticas. Para tanto a cidadania local deve ser cultivada, levando-se em consideração os problemas e as realidades da comunidade em que o aluno está inserido.



Autores, a exemplo de Morin (2001), ressaltam a importância da interdisciplinaridade e da consciência crítica na educação para cidadania. Por sua vez, Santos (2011) destaca a necessidade de vencer desigualdades e promover uma cidadania genuína, baseada em direitos sociais e igualdade.

Em síntese, práticas de cidadania territorial, alinhadas com autores como Claudino, Morin e Santos, permitem aos alunos compreender o mundo, engajar-se na transformação social e enfrentar os desafios contemporâneos.

Assim, alicerçada nos aportes teóricos imbricados no projeto *Nós Propomos! Guarapuava: juventude educando-se na/com a cidade*, a terceira edição realizada entre os anos de 2022 e 2023, foi em busca da percepção dos alunos de Ensino Médio dos colégios estaduais participantes a saber, Ana Vanda Bassara, Padre Chagas e Antônio Tupy Pinheiro, evidenciando dados do lugar onde vivem, seus aspectos econômicos, políticos e socioambientais. Tal sondagem foi realizada mediante aplicação de questionário aos alunos, e serviu-se da plataforma *Google Forms*, aplicativo de gerenciamento de pesquisas oferecido gratuitamente na *web* pela empresa *Google*.

Os resultados da pesquisa revelaram, dentre outras coisas, o panorama dos bairros no entorno dos colégios parceiros na pesquisa, no contexto da produção do espaço urbano socioambientalmente desigual de Guarapuava, em se tratando de distribuição de renda, e “onde melhores equipamentos estão no centro da cidade e nos bairros pericentraís, enquanto a periferia tem dificuldades com infraestrutura e serviços” (Gomes, 2009). Ficou demonstrada a desproporção entre os bairros no que tange, por exemplo, à disponibilidade de creches, praças e parques, em relação ao tamanho da população.

Posteriormente à sistematização dos dados, os resultados foram apresentados nas turmas, ocasião em que as situações apontadas foram problematizadas em sala de aula. Ao final, os alunos elaboraram proposta de solução para os problemas identificados na comunidade, as quais foram apresentadas na Câmara de Vereadores.



Para Kaminski e Gomes (2023, p. 27-28), a presente metodologia é uma possibilidade de “contribuir para que os alunos compreendam as consequências da desigualdade para as condições de vida da população, ao mesmo tempo em que possam reivindicar melhorias em seus bairros”. Pensar “o lugar onde se vive”, exige do pesquisador um olhar sobre o tecido das relações que nele se processam, e no qual a escala local deve ser valorizada.

Diante do exposto, esta parte do capítulo propõe-se a socializar os dados sistematizados e interpretados a partir das discussões com os alunos, os quais serão detalhados a seguir.

## Desenvolvimento

Neste capítulo será detalhado o passo a passo deste projeto, ressaltando a importância de cada fase na construção de uma perspectiva cidadã consciente e ativa.

Assim sendo, o *Nós Propomos! Guarapuava* foi concebido com base na necessidade de envolver os alunos do Ensino Médio em um processo de aprendizagem que fosse além dos limites da sala de aula.

O objetivo principal consistiu em estimular a consciência cidadã dos estudantes, capacitando-os a identificar desafios e oportunidades em suas comunidades locais. Além disso, buscou-se fomentar o engajamento ativo dos alunos na busca por soluções que pudessem contribuir para uma transformação positiva em seus bairros.

A realização do projeto foi um processo envolvente por meio das etapas cuidadosamente planejadas, guiando ações dos estudantes desde a coleta de dados até a reflexão sobre as implicações dos resultados obtidos. As etapas permitiram aos alunos explorar suas comunidades locais. Começou com a seleção dos colégios participantes, seguida pela criação de um questionário abrangente. Os alunos o responderam de maneira *online*, e os dados foram analisados para identificar padrões e tendências.

A elaboração do tipo de questões foi a etapa crucial, pois elas serviram como ferramentas para coletar informações relevantes



fornecidas pelos alunos. Dessa forma, as questões foram criadas tendo em mente temas como infraestrutura, serviços públicos, aspectos ambientais e questões sociais. Foram incluídas perguntas abertas e fechadas para permitir uma análise mais completa e detalhada dos dados.

A aplicação do tipo de questões, realizada por meio da plataforma *Google Forms*, permitiu a coleta de respostas de forma organizada e eficiente. Os alunos responderam de acordo com as percepções pessoais a respeito de seus bairros, fornecendo *insights* valiosos sobre a realidade local.

Após a coleta das respostas, os dados foram cuidadosamente analisados, e identificados padrões e tendências nas percepções dos alunos em relação a diferentes aspectos de seus bairros. A análise foi realizada com a ajuda de ferramentas estatísticas e técnicas de interpretação qualitativa, permitindo uma compreensão abrangente dos resultados.

Em seguida, os resultados foram apresentados aos alunos em suas respectivas turmas. Ao compartilhar os dados coletados, os alunos tiveram a oportunidade de comparar suas percepções individuais com as percepções coletivas, promovendo uma compreensão mais profunda da realidade do bairro. Essa etapa foi essencial para estimular a reflexão e o diálogo entre os estudantes, no sentido de incentivá-los a pensarem em possíveis soluções para questões específicas sobre o local onde vivem.

Questões como desigualdade, disponibilidade de serviços e possibilidades de intervenção foram abordadas, estimulando uma análise crítica da realidade local. Após a discussão em sala de aula, os alunos foram encorajados a pensar em ações concretas que poderiam contribuir para melhorar a qualidade de vida nos locais onde moram.

A reflexão sobre as percepções, dados e ações propostos permitiu aos estudantes compreenderem melhor a complexidade das questões locais, e a necessidade de uma abordagem colaborativa para promover mudanças significativas. O impacto positivo pode ser evidenciado pela importância dada ao engajamento ativo dos alunos na comunidade. O projeto culminou em reflexões sobre o papel da consciência cidadã na





transformação local, com a materialização de propostas nas mais diferentes áreas, as quais foram apresentadas ao poder legislativo municipal.

O desenvolvimento do projeto foi uma jornada enriquecedora que permitiu aos alunos explorar, refletir e agir em relação à realidade de seus bairros. Por meio de um processo estruturado, os estudantes foram capacitados a se tornarem cidadãos conscientes e ativos, comprometidos em contribuir para a construção de comunidades mais justas e sustentáveis.

## Considerações finais

Os questionários foram respondidos por 181 alunos do Ensino Médio, dos quatro estabelecimentos públicos de ensino abrangidos na pesquisa, sendo 55 no colégio Ana Vanda, 65 no Padre Chagas, 48 no Tupy Pinheiro, e 13 no colégio Pedro Carli. A maioria dos estudantes reside nas imediações dos colégios, mas também provêm de outros bairros da cidade.

Cumpram destacar que os dados coletados na investigação precisam ser contextualizados ao processo histórico da ocupação espacial socioeconômica do município, peculiar, de Guarapuava. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>1</sup>, o município de médio porte é classificado como centro sub-regional do Paraná, possui concentração urbana com 92% da população residindo na cidade e em núcleos urbanos, e o Índice de Desenvolvimento Humano do município de 0,731 é “considerado alto” (Kaminski e Gomes, 2023, p. 23).

Essa métrica que aponta alto IDH não se traduz em aumento dos indicadores de qualidade de vida<sup>2</sup>, mas sim na concentração fundiária e de renda existente em Guarapuava.

---

1 Foi utilizado o banco de dados de 2010, porque durante a realização da pesquisa o IBGE ainda não havia divulgado as informações do censo de 2022/23 (Kaminski e Gomes, 2023).

2 IDH-M é um ajuste metodológico do IDH Global que segue as dimensões longevidade, educação e renda, e se adequa ao contexto dos municípios brasileiros. Todavia, para o próprio Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD/ONU, o IDH-



Após os anos de 1980 a concentração urbana em Guarapuava foi intensificada, em particular, por conta da migração do campo para a cidade, face à modernização agrícola (Gomes, 2009). Tal processo criou um descompasso entre o grande fluxo de pessoas chegando nas áreas urbanas do município, suas demandas por habitação e serviços básicos e o ritmo lento da realização das políticas públicas urbanas para atender minimamente às necessidades da população (Schmidt e Loboda, 2011).

Em virtude dessa discrepância, intervenções pontuais ou mesmo a inação do setor público na gestão do território, acabaram exacerbando as diferenças entre os bairros e mesmo intrabairros, onde se verifica precarização das condições socioespaciais da população presente atualmente:

Os diferentes bairros, apresentam fortes características residenciais, no qual se percebem condições socioespaciais da população e os contrastes existente. Isso representa a agravada crise na estrutura urbana que ainda permanece. Geralmente, as chamadas *áreas de ocupação* pela prefeitura municipal, se localizam nas áreas de preservação permanente ou mesmo em áreas públicas e particulares que não foram ocupadas pela prefeitura municipal” (Schmidt e Loboda ,2011, p. 27).

Esse fator, sob o ponto de vista ambiental (Kaminski e Gomes, 2023, p. 26), torna necessário sublinhar muitos bairros de Guarapuava que estão situados ao longo do curso da Bacia do rio Cascavel, em fundos de vale, sujeitos à inundação, “dentre eles o Bairro Vila Carli, Cascavel, dos Estados e Bonsucesso, onde os estão o Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro e Colégio Estadual Padre Chagas”.

---

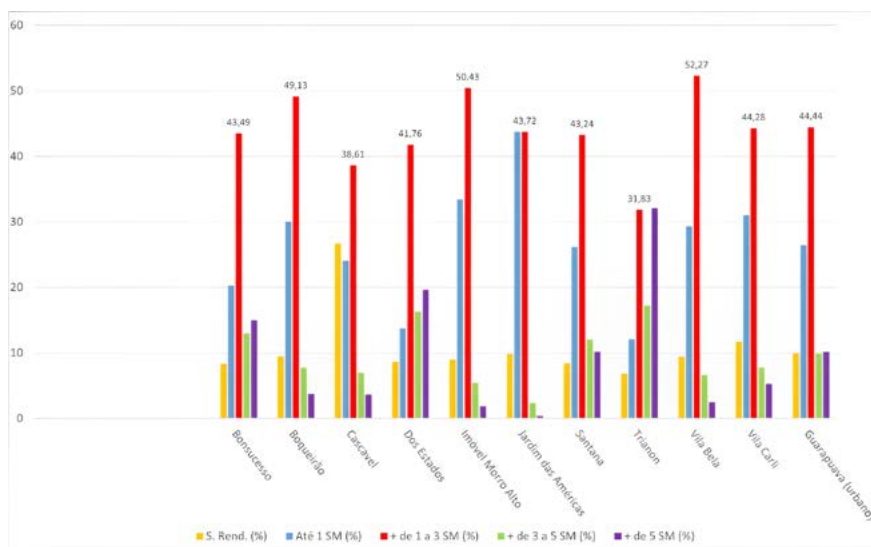
-M é limitado ao considerar a capacidade média de aquisição de bens e serviços por parte dos habitantes do município como renda per capita, e desconsiderar a desigualdade de renda entre eles, isto é, um município pode apresentar uma elevada renda per capita, mas, ao mesmo tempo, ter uma grande parcela de sua população vivendo na pobreza. (Brasil, 2013, p. 75).



Se o crescimento desordenado das cidades é um dos fatores antrópicos da ocorrência de inundações, intensificadas pelo poder disruptivo das mudanças climáticas dos últimos anos, a presença do Estado na contenção e mitigação dos problemas pode se manifestar por meio de ações como oferta de moradia segura para a população empobrecida, e investimento em sistemas de drenagem eficientes.

A oferta desses e outros serviços e equipamentos essenciais para a população, ou a ausência dela, resulta das políticas públicas que fragmentam a cidade, diferenciando a apropriação do espaço e ampliando as desigualdades sociais. Nesse contexto, o levantamento sobre a renda familiar presente nos bairros no entorno dos colégios, serviu de parâmetro para que os estudantes pudessem compreender como o espaço urbano de Guarapuava é desigual. O que é possível verificar no gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1** – Renda dos bairros onde as escolas estão situadas e aqueles de sua abrangência



Fonte: IBGE, 2010. Organização: Kaminski e Gomes, 2023.



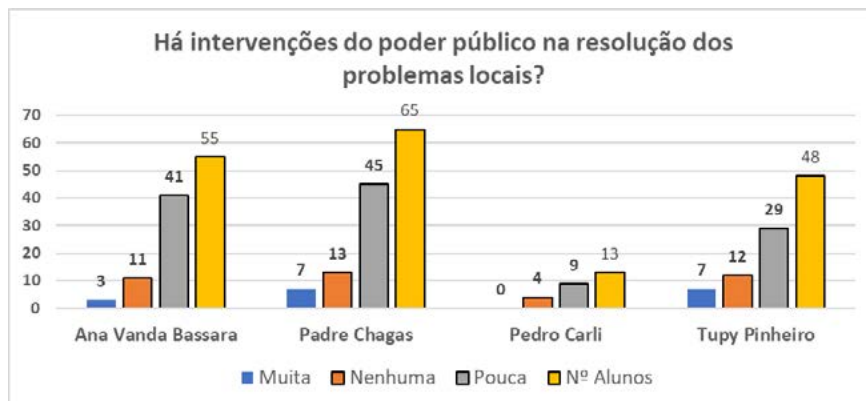
Como se pode observar pelos dados, os bairros onde as escolas estão situadas demonstrou renda diversa, e concentração em baixa renda entre 1 e 3 salários-mínimos. A Vila Bela e o Jardim das Américas, área de abrangência do Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro possuía menor renda, seguida da Vila Carli e Bonsucesso onde estão o Colégio Estadual Padre Chagas.

Difere-se o Bairro Trianon, onde se localiza o Colégio Ana Vanda Bassara, que apresentou renda mais alta, e maior quantidade de bens públicos urbanos (Oliveira e Gomes, 2021), sendo 8 para uma população de 4.091 moradores. O número equivaleria a 1 equipamento disponível para cada 511 pessoas, aproximadamente. Outros bairros mais populosos, como o Boqueirão onde residiam 17.760 pessoas, havia 18 equipamentos, ou seja, apenas um para atender a cerca de 986 cidadãos. Os dados evidenciaram a desproporção na oferta de infraestrutura urbana entre os bairros mais centrais, como o Trianon, e periféricos, como o Boqueirão.

Outras questões abordadas no questionário retrataram a percepção dos alunos sobre problemas encontrados nos bairros. Dentre as demandas mais apontadas estavam a má qualidade no atendimento nos postos de saúde; em seguida a drogadição; poucos lugares de convívio para as pessoas; ausência de opções de diversão, de instalações desportivas, de espaços verdes, de acessibilidade para pessoas com deficiência, de atividades para idosos, de segurança e policiamento. A falta de saneamento básico e de centros comerciais próximos aos bairros, problemas de transporte coletivo, e escolas com pouca infraestrutura, também foram citados, embora em menor número de respostas.

Perante a tais conflitos sociais, na opinião dos estudantes havia pouca intervenção por parte dos entes públicos na resolução dessas situações que afetam sobremaneira a qualidade de vida dos da população de baixa renda, como ilustra o Gráfico 2, na sequência.



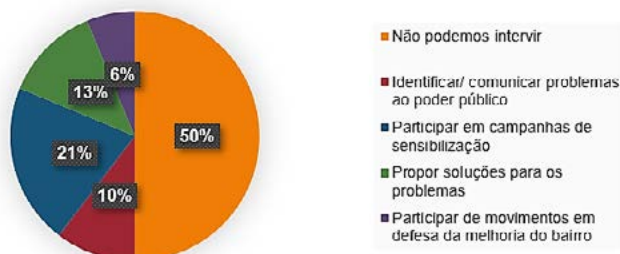
**Gráfico 2 – Pouca intervenção**

Fonte: Organização: Kaminski, Marisa. 2023.

Um dado chamou a atenção, provocando uma inquietação inicial. Trata-se das respostas à questão: *qual seria o papel do aluno e de seus colegas na resolução desses problemas?* Apenas no colégio Padre Chagas, a minoria dos 65 alunos (13,85%) sinalizou *não podemos intervir*, enquanto nos outros três estabelecimentos de ensino, ao contrário, a grande maioria dos alunos demonstrou certa apatia sobre o assunto, como é possível compreender no exemplo do gráfico 3.

**Gráfico 3 – Alto índice de impassibilidade**

**Qual seu papel e de seus colegas na resolução desses problemas? C. Antônio Tupy Pinheiro/Total 48 alunos**



Fonte: Organização: Kaminski, Marisa. 2023.



Diante dessa circunstância, os estudantes foram instigados a refletir sobre quais os temas teriam interesse em estudar para contribuir com o cumprimento dos objetivos das cidades sustentáveis, e a redução das desigualdades. Assim, constatou-se que os temas mais citados foram “melhorias na saúde”, “acesso a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes”; “igualdade de oportunidades a todos”; “saneamento básico adequado para lixo, água e esgoto”; “redução de desastres naturais como deslizamentos, alagamentos e inundação em ambiente urbano”; e, “inclusão social, política e econômica a todos”.

A problematização dos temas, sob a orientação dos integrantes do projeto, foi acompanhada da elaboração de relevantes propostas dos alunos, destinadas ao poder público. Tais manifestações podem ser interpretadas como o desejo dos estudantes em ter o “direito à cidade” (Harvey, 2014), de lutar pela transformação do cotidiano coletivo em um lugar mais significativo e satisfatório sob o ponto de vista das relações sociais e ambientais, com acesso indiscriminado a todos os bens e serviços.

Pelo que foi demonstrado, é possível concluir que o despertar da cidadania entre os jovens é um processo constante de construção e amadurecimento, e, o projeto Nós Propomos! Guarapuava plantou as sementes. As dinâmicas e sistemáticas executadas possibilitaram ao professor de Geografia exercer a função de mediador das didáticas, para ensinar a cidade e o urbano numa perspectiva da ação colaborativa (Silva et al, 2022).

Quando o educando tem esse acesso à aprendizagem que faça sentido a ele, cria-se um ambiente profícuo para a evolução do sujeito crítico, ciente de seu potencial como cidadão engajado nas possíveis mudanças de uma dada realidade. O protagonismo dos estudantes ocorre no interior de um processo com vistas a desenvolver a própria responsabilidade nas ações, numa perspectiva de conquistar sua autonomia.

Nesse sentido, o projeto reforça a importância do protagonismo dos estudantes ao envolvê-los em todas as fases, desde a pesquisa do local até a elaboração, execução e avaliação de situações-problema. A proposta perpassa o engajamento nas causas sociais de base territorial,



portanto, de interesse comunitário na perspectiva de uma cidadania local com preocupações que, geralmente, extrapolam essa escala.

Por meio do protagonismo, os alunos são capacitados a se tornarem líderes e defensores de mudanças em suas próprias comunidades, transcendendo as fronteiras do local. Tal processo desperta o empoderamento das juventudes, no qual os estudantes não apenas se tornam cidadãos conscientes, mas também se capacitam a ser agentes de transformação social, contribuindo para uma sociedade mais justa.

A abordagem interdisciplinar adotada no projeto também foi fundamental para enriquecer a compreensão dos alunos sobre as complexidades de suas comunidades. Ao analisar fatores sociais, econômicos, políticos e ambientais de forma integrada, os alunos puderam reconhecer as interconexões e os desafios multifacetados que afetam suas vidas diárias.

Além disso, o projeto ressalta a importância da educação geográfica no desenvolvimento da cidadania ativa. Explorando questões locais, os alunos foram incentivados a se tornarem agentes de mudança, informados e comprometidos, capazes de contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades de maneira significativa e sustentável.

No entanto, para que essa abordagem seja eficaz e sustentável é essencial o apoio contínuo de educadores, escolas, da própria comunidade e dos poderes legislativo e executivo. A promoção da cidadania ativa requer um ambiente que valorize a participação dos alunos, incentivando a expressão de suas opiniões e a implementação de suas ideias.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. – Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/indice\\_de\\_desenvolvimento\\_humano\\_municipal\\_brasileiro\\_-\\_2013.pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/indice_de_desenvolvimento_humano_municipal_brasileiro_-_2013.pdf). Acesso em: 09 ago. 2023.

CLAUDINO, Sérgio. Project We Propose! building territorial citizenship from school. *In*: PINEDA-AFONSO, José A.; ALBA-FERNANDEZ, Nicolas



de; NAVARRO-MEDINA, Elisa. **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. Hershey: IGI Global, pp. 350-382, 2019.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **Trajatória socioambiental de Guarapuava: Leitura da paisagem**. 2009. 343 f. Tese (doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Presidente Prudente, 2009.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. SILVA, C. E. F.; SAWAYA, J. (Trad.). São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, J. Rafael de; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. Mapeamento dos equipamentos urbanos e comunitários em Guarapuava-PR: elementos para subsidiar o projeto nós Propomos! **Revista Geographia Meridionalis** v. 06, n. 01 Nov/2021 p. 49–65.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões** / Milton Santos; organizado por Elisiane da Silva; Gervásio Rodrigo Neves; Liana Bach Martins. – Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3). 2011.

SILVA, Alexander Batista e, *et al.* Ensinar geografia numa perspectiva da participação cidadã Mediação didática e protagonismo docente. In: OLIVEIRA, Carla Anieli Teixeira; CAVALCANTI, Lana de Souza; MORAES, Loçandra Borges de, (Org.) **Projeto Nós Propomos! Goiás. Construção do pensamento geográfico e atuação cidadã–Goiânia** : C&A Alfa Comunicação, 2022.257 p. ; 16 x 23 cm. ISBN 978-65-89324-47-8 (digital) ISBN 978-65-89324-46-1 (físico).

SCHMIDT, Lizandro Pezzi; LOBODA, Carlos Roberto. A cidade enquanto um espaço desigual: o caso de Guarapuava – PR. In: **CAMINHOS DE GEOGRAFIA**. Revista on line. Uberlândia v. 12, n. 39 set/2011 p. 21 – 30. Disponível em <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>. ISSN 1678-6343.

KAMINSKI, Marisa, GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **Análise do contexto geográfico do entorno das escolas do Projeto Nós Propomos! Guarapuava: subsídio para as ações pedagógicas**. Relatório Final/Parcial de Iniciação Científica. Guarapuava, 2023.





## Capítulo 11

# TRANSFORMAR TRANSFORMANDO-SE

## Coletivos juvenis como lugares de práticas e aprendizagens

BRUNO FANTIN SALVI  
CÉLIO JOSÉ DOS SANTOS  
MARTA CAMPOS DE QUADROS

### Compondo cenários: juventudes, práticas educativas e lugares de aprendizagem

O presente artigo é fruto das discussões de três professores pesquisadores (Salvi, 2023; Santos, 2022; Quadros, 2011) com diferentes formações cujo interesse de pesquisa tem girado em torno das juventudes, práticas culturais, práticas espaciais e lugares de aprendizagem – conceitos tomados aqui de uma forma livre – e que compartilham o espaço do Grupo de Pesquisa Geografias das Juventudes (Geojuves). Podemos afirmar que para além de uma explicitação da perspectiva conceitual que constitui esta primeira seção do texto, dois pressupostos são comuns aos nossos estudos, como sintetizado por Salvi e Carvalhaes (2023, p. 33): “[...]os jovens são sujeitos socioculturais que chegam até a escola com uma série de saberes apreendidos em diversos contextos educativos[...]” e “[...] a cidade é em si um espaço educativo [...] [em que] os jovens ao se lançarem nesses espaços urbanos e constituírem coletivos juvenis estão adquirindo conhecimentos que podem



estar contribuindo para a sua formação intelectual, social e política, ao mesmo tempo em que não vislumbram essas mesmas possibilidades formativas na escola”.

Nesse sentido, temos como objetivo mostrar como os coletivos juvenis através de suas práticas educativas e espaciais, em um jogo constante de transformação e autotransformação, produzem *lugares de aprendizagens* outros, dentro e fora da escola, a partir da experiência e da vontade de pedagogia. A partir de nossos pressupostos e do objetivo proposto, podemos afirmar que as *experiências sofridas* pelos jovens nos espaços urbanos, como protagonistas de diferentes movimentos culturais que ora se dão fora dos muros da escola, ora invadem o espaço escolar, como os que apresentamos aqui – as práticas educativas do Sarau do JACA (Salvador, BA) e do Coletivo Juvenil Batalha do Vale (Presidente Prudente, SP) –, no sentido empregado por Larrosa (2015), são formas de produção de saberes em processo, são formativas. O autor afirma que a experiência é algo que nos passa, nos atinge, nos *trans-forma*, nos *com-forma* em um processo de padecimento no interior do qual somos interpelados, nos constituindo simultaneamente em pacientes e agentes de movimentos, processos de transformação. Segundo Larrosa, o sujeito da experiência está aberto à sua transformação e este processo exige o que denomina *gesto de interrupção*, ou seja, “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (Larrosa, 2002, p. 24) a si e ao outro.

Nessa perspectiva, pensamos as práticas educativas e espaciais juvenis como experiência, como um processo abrangente envolvendo as múltiplas dimensões da pessoa dos jovens que, articulando continuidades e rupturas, assimilam novos dados, os relativizam, e os inserem em seu repertório pessoal/coletivo, num processo de reelaboração contínuo do *self* que contempla aprendizagens, bem como resistências, (re)existências e aberturas. Tais práticas parecem estar dentre aquelas que significam formas de integrar-se à cultura escolar contemporânea e aparecem como *formas táticas* (CERTEAU, 2011), da ordem do momento vivido e do lugar praticado, de uma espécie de *resistência* a



determinadas injunções que se expressam no cotidiano a partir dos saberes institucionais.

Como ações sociais, tais práticas educativas e espaciais são aprendidas no cotidiano, possuem determinados significados para aqueles que as produzem e para aqueles que as observam. As práticas educativas produzidas pelos coletivos juvenis parecem atuar como marcadores identitários para definir quem pertence ou não a determinado contexto. Os jovens integrantes desses coletivos, em suas práticas, mobilizam saberes adquiridos durante sua trajetória de vida de caráter pessoal, mas produzidos coletivamente a partir de seus grupos de pertencimento. Saberes produzidos, como alunos, ao longo da sua escolaridade; saberes próprios das práticas educacionais experienciadas a partir de novas formas sociais e políticas de organização que apontam para diferentes formas de se viver, pensar e agir em um cotidiano sempre mais complexo: num jogo de aprender/ensinar a partir de uma vontade pedagógica presente nos espaços-tempos desses coletivos que é da ordem da política e do poder. Essa potência pedagógica está inscrita em uma realidade histórica, social, que produz as identidades juvenis, impacta as ações dos jovens e a forma como eles produzem sentido para os seus saberes como catalisadores e mediadores de processos constitutivos de cidadania no sentido da superação das desigualdades.

Acreditamos que, aliado às culturas juvenis, o conceito de pedagogias culturais possibilita compreender melhor a articulação entre as práticas educacionais e espaciais dos coletivos juvenis e a vontade pedagógica que, em processo, produz saberes a partir da experiência nos movimentos. No artigo *Pedagogia: a arte de erigir fronteiras*, Albuquerque Júnior (2010, p. 21) argumenta que a escolarização da educação nas sociedades contemporâneas tem tornado quase inexistentes “as reflexões sobre processos de educação dos corpos e das subjetividades humanas que se passam fora do recinto das escolas”. Indica ser imperativo que se ampliem as possibilidades de pensar outras formas de educação e pedagogias, pois



[...] vivemos em sociedades e culturas em que uma multiplicidade de pedagogias opera no cotidiano, visando elaborar subjetividades, produzir identidades, adestrar e dirigir corpos e gestos, interditar, permitir e incitar ou ensinar hábitos, costumes e habilidades, traçar interditos, marcar diferenças entre o admitido e o excluído, valorar diferencialmente e hierarquicamente gostos, preferências, opções, pertencimentos etc. (Albuquerque Júnior, 2010, p. 23)

O autor mostra que há um leque de possibilidades e ênfases para alargar a compreensão e os usos do conceito de pedagogia, oportunizando olhar, tanto para aquelas práticas realizadas em ambientes urbanos e cotidianos, quanto para aqueles modos de viver em diversos contextos socioculturais implicados com a condução e a modelagem dos sujeitos nos espaços e tempos contemporâneos, destacando que nesses diversos contextos é possível compreender a multiplicidade de processos educativos que se desenrolam na contemporaneidade.

É nessa perspectiva que, a partir da obra *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, Elizabeth Ellsworth (2005) indica aspectos que possibilitam evidenciar o caráter pedagógico da vida social, ressaltando as formas como as aprendizagens ocorrem em diferentes lugares onde o conhecimento é produzido para além dos muros das escolas e paredes das salas de aula. A partir da interação dos sujeitos com os ambientes físicos das cidades, como a arquitetura, os museus, as galerias e exposições de arte, bem como com os eventos realizados em determinados espaços públicos, é possível verificar a força pedagógica atuando em distintos locais, denominados pela autora como *lugares de aprendizagem*.

A interação dos indivíduos com os lugares de aprendizagem é fundamental segundo a autora, e se realiza por meio de processos nem sempre lineares em que o conhecimento é produzido através de práticas e sensações. Ellsworth (2005) afirma que o conhecimento é entendido como algo sempre em construção, e que o *self* não preexiste ao aprendido, mas está constantemente *em fabricação* por meio das



experiências que são proporcionadas a partir da interação do indivíduo com o mundo à sua volta.

O conceito de *experiência* trabalhado pela autora se aproxima daquele desenvolvido por Larrosa (2015, 2002), possibilitando que pensemos a qualidade existencial dos saberes da experiência, ou, como explica Larrosa (2015, p. 33), sua relação “[...] com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. [...], [contingente, finita], [...] cujo sentido vai se construindo e destruindo no viver mesmo [...]”, permitindo que pensemos que aquilo que impossibilita a experiência também impossibilita a existência, o que no contexto em que se inscreve nossa discussão se refere a práticas educativas e espaciais e culturas juvenis abordadas adiante.

A ação de reivindicar algo no âmbito da escola ou fora dela, de buscar a concretização de diferentes e mais justas possibilidades são experiências que marcam a vida, que fazem ver o mundo a partir de outra ótica, mais ampla, rompendo as fronteiras de uma vizinhança próxima. Com as práticas educativas do Sarau do JACA (Salvador, BA) e do Coletivo Juvenil Batalha do Vale (Presidente Prudente, SP) envolvendo o Hip Hop, se apresenta aos jovens a necessidade/oportunidade de conhecer outras linguagens, outras culturas, fazer novos e diferentes amigos, conquistando um mundo que volta, entra nas suas vidas, expande as possibilidades de pensar uma mediação entre eles, a escola, a cidade e a sociedade.

Segundo Ellsworth (2005, p. 2), é necessário “procurar a experiência de aprendizagem do *self* nos tempos e lugares do conhecimento em construção, que também são os tempos e lugares de aprendizagem do *self* em construção”. Essa perspectiva adotada pela autora, de que não é somente o conhecimento que está em construção, mas o “*self*” também está em permanente construção, por meio das relações, das interações com os outros e com o mundo, possibilita identificar as experiências de aprendizagens em outros lugares que não a escola, que permeiam as práticas.



Assim como os lugares de aprendizagem são difíceis de classificar, pois segundo Ellsworth (2005) são lugares “anômalos”, “peculiares”, “anormais”, “não próprio para...” na perspectiva da educação escolarizada formal, a força pedagógica de tais lugares também tem de ser vista a partir de uma perspectiva peculiar. Por isso, segundo a mesma autora, não devemos tomar as pedagogias que são produzidas em tais lugares apenas a partir “do ‘centro’ dos discursos e práticas educativas dominantes – posição que leva o conhecimento a ser uma coisa já feita e o aprendizado uma experiência já conhecida” (Ellsworth, 2005, p. 5) [grifos da autora]. É preciso ter esses lugares a partir da sua potência pedagógica como possibilidades de multiplicar aprendizagens de si e dos outros sempre em construção, pois só assim sua força como pedagogia se torna mais aparente (Ellsworth, 2005).

Nas seções do texto que seguem expomos experiências de pesquisa que elucidam a perspectiva conceitual explicitada até aqui, ou seja, as práticas educativas e espaciais do Sarau do JACA, na periferia de Salvador, capital do estado da Bahia, fora da escola; e as práticas educativas e espaciais do Coletivo Juvenil Batalha do Vale, em Presidente Prudente, cidade média, capital administrativa do oeste paulista, que através da cultura Hip Hop, invade, retoma o espaço escolar.

## As práticas educativas do Sarau do JACA

O Coletivo JACA – Juventude Ativista de Cajazeiras – atua no bairro de Cajazeiras periferia de Salvador – BA, precisamente no galpão da Indústria do Bairro localizado na rua deputado Herculano Menezes S/N, a partir da reunião de um grupo de amigos que residiam nos conjuntos de Cajazeiras III e Águas Claras, com o intuito de formar uma organização política e cultural que pudesse dialogar com a juventude do bairro e construir estratégias de geração de emprego e renda para a população juvenil. O Coletivo é composto por jovens, pobres, negros e periféricos. O site mantido pelo JACA conta um pouco da história do grupo:



O grupo JACA é uma associação para o desenvolvimento étnico e cultural de Cajazeiras, surgindo em 2004 com a proposta de mobilizar a juventude do bairro em torno de assuntos como luta por direitos humanos, geração de emprego e renda e mobilização comunitária. Após ganhar um edital de apoio a empreendimentos solidários, o grupo se estruturou em Cajazeiras V e estabeleceu um vínculo com a UNEB, através da Incubadora de Empreendimentos Solidários – Incuba, desde então, passou a atuar no campo da reciclagem de resíduos tecnológicos 2009, com ações para promover a metarreciclagem enquanto alternativa para o reaproveitamento e descarte destes resíduos tecnológicos e produção de eventos artísticos, como caravanas culturais, saraus de poesia e festival de música jazz no bairro<sup>1</sup>.

Ao contrário de outros Coletivos que organizam saraus de poesia pela cidade de Salvador, o JACA conta com um espaço próprio, um galpão localizado na Indústria do Bairro (Figura 1), onde pode realizar suas inúmeras atividades, como também o sarau de poesia. De acordo com informações dos membros do grupo, a organização do sarau foi uma tática para atrair os jovens, não só de Cajazeiras, mas também dos bairros vizinhos, e apresentar o JACA, assim como conhecer um pouco mais das juventudes. Cairo Costa, integrante do Coletivo, explica o objetivo do JACA e os processos pedagógicos que ocorrem entre os sujeitos.

**Cairo Costa:** *O objetivo principal eu acredito que é potencializar os agentes culturais de Cajazeiras. Então é o espaço que abre espaço. A ideia é que a gente vê, por exemplo, eu posso contar essas cinco, seis anos que a gente faz atividades culturais, caravana cultural, sarau, onde a gente vê pessoas realmente grupos e movimentos, pessoas que chegaram aqui de certa forma verde artisticamente. E que hoje são pessoas que têm um grande nome dentro da arte de Salvador, está ligado. Não só os outros, mas a gente também. Porque se você for contar também, como*

---

1 Informações retiradas do site mantido pelo coletivo cujo endereço eletrônico é: <https://www.juventudeativista.com.br/>.



*eu acabei de dizer aqui, eu não recitava muita poesia, hoje as pessoas me chamam e às vezes me pagam para recitar poesia. Então, é uma evolução tanto a nível pessoal do modo da gente se potencializar como artistas, mas ao mesmo tempo potencializar outros jovens dentro do bairro.*

O relato de Cairo Costa, a respeito do objetivo do JACA, traz dois pontos interessantes. O primeiro é pensar esse “espaço que abre espaço”, isto é, o JACA como um espaço de formação política, cultural e artística de jovens. Já o segundo ponto mostra como esse processo de formação tem uma interação dialética, pois, no processo de formação do outro, Cairo também se potencializa e aprende como artista, revelando uma prática horizontal e de reciprocidade entre os pares, colocando em prática a pedagogia da emancipação (KOROL, 2008).

### **Fotografia 1** – Espaço interno do galpão ocupado pelo JACA



Fonte: Santos (2022).

Os Coletivos são pensados aqui como movimentos sociais, ou melhor, como destaca Zibechi (2015), sociedades em movimentos, pautadas em formas outras de se fazer política, produzindo práticas espaciais insurgentes e criando outras formas de sociabilidades que



subvertem a ordem estabelecida, práticas que podem ser observadas no cotidiano das periferias, favelas e bairros populares das grandes cidades brasileiras.

A ação de organizar o sarau faz com que os jovens *se organizem para organizar*. É necessário que se mobilizem e formem coletivos, que, inicialmente, têm como objetivo a coordenação e a produção dos saraus. Após um tempo, já estão aproveitando as reuniões para o desenvolvimento da atividade também com o propósito de discutir problemas do bairro, da cidade, da conjuntura política do país, bem como se articulam com outros coletivos e ampliam a rede de sociabilidade. O interessante é que essas interações sociais, políticas e culturais vão reverberando no sarau, nas poesias recitadas, na estética e no próprio corpo. É um *transformar transformando-se*, como diz Zíbechi (2003, 2015, 2020). Segundo o mesmo autor, a juventude do século XXI tende a participar de formas de organização cada vez mais informais, menos disciplinadas pelas estruturas hierárquicas, ou seja, organizam-se através de estruturas mais horizontais, que apresentam como característica um funcionamento mais flexível, mais frouxo, porém com laços de amizade e solidariedade mais intensos e com forte implicação emocional. *Esse transformar transformando-se*, faz com que o processo pedagógico do coletivo atue baseado em uma tríade que envolve *juventude – política – periferia* em um movimento dialético, se reconhecendo como jovem, negro, empobrecido e periférico, ou seja, como o sujeito periférico (D’andrea, 2013), que irá atuar politicamente na produção do espaço, nesse caso da periferia.

Zíbechi (2015) levanta a possibilidade de que as periferias urbanas das grandes cidades vêm construindo, ao longo do tempo, um espaço de resistência e insurgências aos ditames do capital. Um mundo capaz de produzir e reproduzir a vida dos sujeitos que dele participam, “[...] ao mesmo tempo em que se autoproduz de modo circular (por autopoiese) e sem limites externos” (Zíbechi, 2015, p. 92).



A fala de um dos nossos interlocutores, Marivaldo Gomes, membro do Coletivo JACA, converge para as discussões presentes nos parágrafos supracitados, ao trazer o seu entendimento do que é o sarau.

**Marivaldo Gomes:** *O sarau pra mim é um espaço de confluência, um espaço de cura, como assim cura? Escrever sobre sua vida, escrever sobre os sentimentos, esse registro descarrega você. O exercício da escrita, ele é terapêutico e curativo. Quando você junta tudo isso, você junta todas essas pessoas que têm vontade de trocar com o outro a sua vida. Isso é muito bonito. Para além desse espaço que é formativo é um espaço de comunhão, já é diferente do que está lá, lá é disputa, lá é individualismo, lá é o seu umbigo. Aqui não, aqui a gente tem comunhão, tem troca. É um espaço que propõe uma vivência diferente daquilo que está colocado na prática para as pessoas. Por si só e só por isso mesmo já é educativo, já é formativo, já é pedagógico e já é revolucionário. Porque a gente vê uma juventude aqui que entra e sai um escritor, uma escritora e vai buscar a música, que vai a outro espaço pra poder se expressar, muitas vezes não tem um lugar nem pra falar. Aqui não, você pode chegar no microfone e falar que você está com raiva mesmo ou o que você está sentindo, isso é muito rico e valioso, sabe? E lá fora é o silêncio, você não pode falar, lá fora é a mordaça. Dentro do sarau é essa confluência, esse lugar alternativo onde a arte pode existir.*

Nesse sentido, consideramos o sarau como um espaço autogestionado pelos jovens, e o como lugar de produção da autonomia (Santos, 2022). O fato de pensar o sarau como um espaço de autonomia da juventude negra e periférica passa muito pelo entendimento que eles têm do sarau como espaço de liberdade e do autoconhecimento, espaço pedagógico, espaço do questionamento, espaço da possibilidade de fazer política, espaço de luta, espaço da fala, da exposição e da participação. Todas essas ações produzem espaços autônomos vinculados a uma pedagogia da insurgência. Toda ação política praticada pelo coletivo JACA é edificada por uma dimensão pedagógica, que tem no mundo da vida cotidiana o campo para as disputas políticas.



## Um Coletivo Juvenil na Escola

No debate proposto é notável que as práticas espaciais das juventudes, especialmente as que aderem culturas juvenis e constroem territorialidades pela cidade, também são práticas educativas e que fortalecem, complementam e, por vezes, resgatam e reconstróem a formação identitária, política, intelectual e acadêmica dos jovens que estão envolvidos neste processo conforme anunciado por Ellsworth (2005) e explicitado por Santos (2022). A escola enquanto uma instituição formal pouco tem contribuído para este processo, sendo que, muitas vezes, aparece nas trajetórias juvenis como um espaço de conflitos individuais e coletivos que distanciam os jovens do interesse pelo conhecimento.

Ao longo das pesquisas desenvolvidas tivemos a oportunidade de trabalhar com juventudes que não se identificaram com a dinâmica escolar, mas que através da participação em culturas juvenis, especialmente o Hip Hop, vieram a despertar o interesse pelo conhecimento, podendo em alguns casos acessar a universidade e formular projetos pessoais através dos estudos. Sendo assim, nessa seção discutiremos o movimento de jovens que não *gostavam de estudar* quando eram alunos, mas que através de processos educativos que foram acionados fora da escola, nas ruas e lugares da cidade, reorganizaram suas trajetórias e voltam aos espaços escolares como porta-vozes de um conhecimento que é produzido através da cultura Hip Hop (Salvi, 2019, 2023).

Neste sentido utilizaremos como referência as ações do Coletivo Batalha do Vale, que realiza atividades culturais em escolas estaduais de Presidente Prudente e cidades menores da região. O Coletivo Batalha do Vale, Batalha do Vale ou apenas BDV, é um movimento cultural independente, estruturado a partir das diretrizes da cultura Hip Hop, que é articulado por jovens negros e moradores das periferias da cidade de Presidente Prudente. Este coletivo promove, desde 2015, eventos culturais a partir da apropriação de espaços públicos, tendo a Praça do Vale como principal território de atuação, levando até a comunidade periférica, em sua maioria jovens, alternativas de cultura e de lazer de



forma gratuita e de qualidade. Ao mesmo tempo, de forma às vezes deliberada, às vezes não intencional, as ações do Coletivo também educam, seja na praça, seja em intervenções em escolas públicas da cidade (Salvi, 2019, 2023).

Segundo experiência de pesquisa junto a este coletivo, a entrada da Batalha do Vale em uma escola é uma invasão ao cotidiano escolar, tanto para os alunos como para professores e gestores. A presença dos membros do coletivo, que são em sua maioria jovens negros e periféricos, na posição de *quem vai ensinar algo* agita o ambiente da escola desde a passagem pelo portão, como se a informação sobre a vida real estivesse adentrando aquele espaço através de outra linguagem e estética.

As ações culturais da Batalha do Vale em escolas começaram a ser praticadas no ano de 2018, foram aprimoradas ao longo de 2019, e seguem acontecendo até o presente. O diálogo parte, na maioria das vezes, do convite de alunos e alunas que são artistas e/ou se identificam com a cultura Hip Hop e já conheciam a Batalha do Vale através dos eventos na cidade ou pelas redes sociais. O convite dos estudantes era, inicialmente, voltado à realização de uma batalha de Mcs (principal vertente cultural do coletivo), mas as lideranças da Batalha do Vale direcionaram as atividades para a discussão a respeito do sentido pedagógico da cultura (Miranda, 2016), e isso fez com que gestores e professores também procurassem a Batalha do Vale.

O coletivo organiza atividades com diferentes estruturas e em várias frentes artísticas do Hip Hop. A mais praticada é a roda de conversa, que pode ser feita com toda a escola, no pátio por exemplo, ou em uma sala de aula reservada apenas para algumas turmas. Nesta atividade os membros da Batalha do Vale realizam com os alunos um debate a respeito da história da cultura Hip Hop contextualizando a Batalha do Vale neste processo, seguido de uma discussão a respeito do potencial educativo da cultura visando destacar a importância da busca pelo conhecimento e, ao final, acontece uma roda de rimas com os Mcs do coletivo, podendo ser uma batalha ou não, configurando o momento em que os estudantes mais se expressam e se divertem.



Além da clássica roda de conversa e da batalha de Mcs, a Batalha do Vale oferece oficinas de rima, de Dj, de fanzines e de skate, sendo destinadas a um público menor e com maior duração de tempo. Todo este repertório, a capacidade de organização e a qualificação dos jovens que adentram a escola através da Batalha do Vale, além dos resultados satisfatórios de engajamento dos estudantes que as atividades proporcionam, frequentemente provocam certa expressão de surpresa nos professores e gestores das escolas.

Acreditamos que este espanto represente o distanciamento que o ensino institucional mantém dos saberes que circulam pelos espaços construídos pelos próprios alunos fora das escolas, não parecendo plausível uma forma de educação que não esteja sistematizada. Os alunos, por sua vez, se identificam com os jovens negros e periféricos, como eles, que estão falando sério a respeito da importância dos estudos e de se posicionarem na sociedade, de formular projetos de vida e escolherem seus caminhos, parecendo demonstrar maior interesse do que empenham nas disciplinas escolares. O trecho a seguir é parte do diário de campo de pesquisa e demonstra que a presença da Batalha do Vale movimentava as relações de aprendizado no ambiente escolar:

**Anotação nº 72 – 26/04/2022 – Batalha do Vale em Escola de Presidente Prudente**

[...] Quando acabaram as rimas, um professor se aproximou e disse ficar feliz em ter professores envolvidos com atividades culturais, ele já era um senhor idoso, ele quis dizer que nunca foi comum ver ao longo de sua carreira professores que compactuavam com culturas de rua e ainda participavam, levando para dentro da escola esse tipo de arte e atividade. Ele ainda ressaltou que se dependesse dos colegas que ele conhecia no trabalho, os alunos não tinham nem saído da sala pra assistir, mas como foi um pedido da diretora, eles foram obrigados a liberar.

[...] A professora C. também comentou umas coisas interessantes, agora para todos os membros da Batalha do Vale. Ela disse que a atividade superou as expectativas (entendemos ela, ela achou que a BDV não ia dar



conta de realizar uma atividade pra tanta gente que parecia desinteressada) e que ela sentiu que eles realmente ficaram tocados e reflexivos, ela atribuiu isso dizendo o seguinte: “Por que vai nós, eu, que sou velhota falar pra eles que eles tem que estudar, se informar, participar de movimentos que são importantes, que eles têm que viver, eles xingam, acham ruim, mas vocês, com a linguagem que vocês usam, com a estética de vocês, parece que eles acatam, escutam, eles parecem respeitar pessoas como vocês (e como eles, jovens) que tem ideias boas pra passar pra eles, mas os mais velhos não, nós é só conflito”.

Depois de algumas horas, essa mesma professora, a C., me mandou uma mensagem agradecendo de coração a atividade e a disponibilidade. Ela me enviou um print de uma aluna que postou um vídeo nas redes sociais participando da atividade da Batalha do Vale com a legenda: “Amei a escola hoje <3”. (Salvi, 2023, p. 197-198)

Em meio ao cotidiano da escola, a Batalha do Vale surge como um evento que rompeu por algumas horas com o sistema de ensino, trazendo os valores da cultura Hip Hop que historicamente resgatam a autoestima e direcionam a trajetória de jovens negros a um caminho do movimento, da arte e do conhecimento (Miranda, 2016). Os membros do coletivo Batalha do Vale sendo conscientes das contradições do sistema escolar, agem com a intencionalidade de despertar a curiosidade e a vontade de conhecer das juventudes mais novas e com o sentimento de invadir o cotidiano da escola para dialogar sobre a própria realidade dos alunos, como nos disse Igor Enrique, organizador e liderança da Batalha do Vale, em entrevista:

**Igor Enrique:** Eu estou tentando fazer aqui, o que eu não tive quem fizesse por mim na escola, levando a rua para dentro dos muros, levando o que a gente realmente gosta, para dentro da escola! (Salvi, 2019, p. 79)



É neste sentido que as ações de coletivos juvenis como a Batalha do Vale podem promover a reflexão em escolas, levando para dentro do espaço institucional justamente o que os jovens são forçados a deixarem fora dos muros: suas culturas, suas experiências e seus saberes adquiridos em espaços informais e não formais (Ghon, 2005). A partir deste acesso à informação, os jovens passam a identificar o Hip Hop nas músicas, nos muros e na própria vida, assimilando que aquela cultura tem um sentido político, de resgate de autoestima e autoafirmação periférica (D'Andrea, 2013), é um contato com a cultura negra que, sem saber explicar o porquê, os jovens se reconhecem e se identificam com aquelas ideias trocadas nas rodas de conversa e oficinas.

**Fotografia 2** – Roda de conversa com a Batalha do Vale acontecendo em escola estadual de Presidente Prudente



Fonte: Bruno Fantin Salvi (2023).

Destacamos então um movimento que fica evidente em nossas pesquisas, de jovens que não viveram uma trajetória escolar *ideal*, exemplar, com boas notas e bom comportamento. Em em alguns casos, esses jovens chegaram a evadir das salas de aula, mas encontraram no

Hip Hop a motivação para estudarem, acessarem a universidade e serem protagonistas de ações educativas nas mesmas escolas em que não se enquadraram (Salvi, 2023), agora como arte educadores, professores, palestrantes e oficinairos, oferecendo ao sistema de ensino uma parte do processo de aprendizagem que a escola tem dificuldade em desenvolver (Carrano, 2011).

Este movimento, bem como a presença de diferentes coletivos juvenis nas escolas podem fornecer elementos e argumentos para a criação de pontes entre os saberes formais, transmitidos e debatidos dentro da escola, com os informais e não formais que são acionados pela cidade, nas espacialidades cotidianas das juventudes, sendo os coletivos juvenis uma das pontes que já vem sendo construídas por juventudes negras e periféricas através do Hip Hop como é o caso da Batalha do Vale.

## Ainda algumas considerações

Retomamos aqui o nosso objetivo com esse texto que foi mostrar como os Coletivos juvenis através de suas práticas educativas e espaciais, em um jogo constante de transformação e autotransformação, produzem *lugares de aprendizagens* outros, dentro e fora da escola, a partir da experiência e da vontade de pedagogia. Nele buscamos expor a forma como as *experiências sofridas* pelos jovens do Coletivo Juventude Ativista de Cajazeiras – JACA, que atua no bairro de Cajazeiras, periferia de Salvador, através dos saraus (Sarau do JACA) e outras atividades; e os jovens do Coletivo Batalha do Vale, em Presidente Prudente, no oeste paulista, que desenvolve ações culturais através da cultura Hip Hop, *invadindo*, retomando a praça e o espaço escolar articulam uma vontade de pedagogia.

Acreditamos que essa vontade de pedagogia, como pedagogia cultural, conjuga num processo dialético juventudes, periferia, práticas educativas e espaciais, e política, a partir do sujeito periférico, conforme D’Andrea (2013), que atua politicamente na produção do espaço, nesse





caso da periferia, como lugar de aprendizagens. Essa potência pedagógica desses Coletivos juvenis atua não apenas a partir ‘do “centro” dos discursos e práticas educativas dominantes, levando o conhecimento como uma coisa já feita e o aprendizado como uma experiência já conhecida, como adverte Ellsworth (2005), mas, principalmente, desde um olhar da “periferia” como lugar de multiplicação aprendizagens de si e dos outros sempre em construção, tornando aparente sua força como pedagogia que transforma.

Nesse sentido, as juventudes despontam na esfera pública da cidade como sujeitos sociais que projetam nos Coletivos uma maneira de abordar, problematizar e praticar novas formas de mobilização política e pedagógica, em um transformar transformando-se, elaborando condutas e códigos próprios propiciando uma cultura política diferente, pautada na autonomia e na horizontalidade.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Pedagogia: a arte de erigir fronteiras*. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (orgs.) **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2010. p. 21-31.

CARRANO, Paulo. Jovens, territórios e práticas educativas. **Revista Teias**, v.12, n. 26, p. 07-22. Set./Dez. 2011.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning: media, architecture, pedagogy**. New York: Routledge, 2005.

GHON, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOROL, Claudia. *Pedagogia das resistências e das emancipações*. In: CECENÑA, A. E (org.). **Os desafios das emancipações em um contexto militarizado**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 187-208.



MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Relação de Mercado e Trabalho Social no Hip-Hop. **Cadernos do CEAS**: Revista crítica de humanidades, [S.l.], n. 223, p. 32 – 41, jun. 2016. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/165>. Acesso em: 30 jun. 2021.

QUADROS, Marta Campos de. **Tá ligado!?:** práticas de escuta de jovens urbanos contemporâneos e panoramas sonoros na metrópole, uma pauta para a educação. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2011.

SANTOS, Célio José dos. **Geografias Insurgentes:** práticas espaciais e a luta pela autonomia da juventude negra e periférica em Salvador – BA. Tese (Doutorado em Geografia) Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2022.

SALVI, Bruno Fantin. **A cidade e os espaços informais de educação:** contribuições da Batalha do Vale para a educação dos jovens de Presidente Prudente. 2019. 93f. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2019.

SALVI, Bruno Fantin. **PARA ALÉM DA PRAÇA!:** a contribuição educativa da Batalha do Vale na educação das juventudes em Presidente Prudente (SP). Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente. Presidente Prudente, SP, 2023.

SALVI, Bruno Fantin. CARVALHAES, Júlia Crovador. As culturas juvenis e a escola: a relação entre a Batalha do Vale e a educação dos jovens de Presidente Prudente. **Revista Formação (online)**, v.30, n. 57, p. 31-55, 2023. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/9021/6939>. Acessado em 20 ago. 2023.

ZIBECHI, Raul. **Genealogía de la revuelta, Argentina:** una sociedad en movimiento. Buenos Aires: Letra Libre, 2003.

ZIBECHI, Raul. **Territórios em Resistência:** cartografia política das periferias urbanas latino-americanas Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

ZIBECHI, Raul. **Movimentos sociais na América Latina:** o “mundo outro” em movimento. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.



## Capítulo 12

# OS ESPAÇOS PÚBLICOS TEMATIZADOS EM SALA DE AULA

A ação do Projeto Nós Propomos! Guarapuava  
na formação cidadã no Ensino Médio

JULIANE PRA PENTEADO BITTENCOURT MARCONDES  
LETÍCIA STHER CASTELLARI AMÂNCIO

**O** *Projeto Nós Propomos!* tem como objetivo promover a formação cidadã, o protagonismo juvenil, além da autonomia dos estudantes, e tem como principal metodologia o estudo de caso, focado na perspectiva local, através da identificação de problemas e propostas de soluções.

Foi nesse contexto que o estágio supervisionado do curso de Geografia Licenciatura foi inserido, no ano de 2022, na ementa da Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro. O estágio deve abranger o ensino convencional e não convencional, ou seja, é necessário que o acadêmico tenha experiência com o estágio regular no sistema convencional de conteúdos, também sendo inserido em projetos de extensão, que lhe proporcione uma aprendizagem diferenciada.

As ações do projeto ocorreram do dia 29 de julho ao dia 24 de novembro de 2022, no Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro, com a turma do 1º ano B do Ensino Médio, que teve como receptor o professor João Carlos de Souza, da disciplina de Geografia. O projeto proporcionou aos alunos o desenvolvimento da formação do pensamento



crítico, quando teve como proposta tratar de assuntos relacionados ao dia a dia deles.

As ações trataram de questões relacionadas ao Objetivo 11 do Desenvolvimento Sustentável – ODS, que tem o propósito de tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; e especificamente a meta 11.7, que busca, até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência.

Dentro do tema dos espaços públicos, cinco grupos de pesquisa foram definidos: áreas verdes, acessibilidade nos espaços públicos, mobiliário urbano, segurança nos espaços públicos e ruas completas. Dessa forma, cada grupo ficou responsável por apresentar os problemas encontrados no Bairro dos Estados e propor soluções para saná-los.

Neste artigo, apresenta-se a sistematização das ações realizadas no colégio, centralizando a participação dos alunos na identificação dos problemas, bem como em suas propostas de soluções, além de contribuir para a sua formação cidadã.

## **Espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes**

Segundo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, o tópico 11, que trata das cidades e comunidades sustentáveis, tem como proposta tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis. Dessa forma, a meta 11.7 busca, até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência, conforme exposto na seção anterior. Este foi o tema escolhido pelos alunos do 1ºB do Colégio Tupy.

Segundo Narciso (2009), o espaço público é considerado aquela área que, dentro do território urbano tradicional, sendo de uso comum e posse coletiva, pertence ao poder público. Serpa (2004) entende o conceito como de espaço da ação política ou, pelo menos, da



possibilidade da ação política. Outrossim, Vaz (2010, p. 27) conceitua o termo público como “o que concerne à coletividade em seu conjunto ou que dela emana por oposição a privado, aquilo que é do uso de todos ou acessível a todos”.

Já as áreas verdes são definidas por Pereira Lima *et al.* (1994) como o espaço onde há o predomínio de vegetação arbórea, englobando as praças, os jardins públicos e os parques urbanos. Dentre as inúmeras vantagens das áreas verdes, Guzzo (1999, p. 1-2) considera três principais: ecológica, estética e social.

As contribuições ecológicas ocorrem na medida em que os elementos naturais que compõem esses espaços minimizam impactos decorrentes da industrialização. A função estética está pautada, principalmente, no papel de integração entre os espaços construídos e aqueles destinados à circulação. A função social está diretamente relacionada à oferta de espaços para o lazer da população.

## As linhas de pesquisa dentro do objetivo 11 da ods

De acordo com o tema citado anteriormente, houve uma subdivisão de 5 assuntos relacionados para compor os grupos de pesquisa, sendo eles: áreas verdes, acessibilidade nos espaços públicos, segurança nos espaços públicos, ruas completas e mobiliário urbano.

A acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaços, mobiliário e equipamentos urbanos (ABNT, 2004). No contexto de desempenho e de capacidade, a mobilidade urbana pode ser compreendida como a facilidade de deslocamento dos indivíduos em um ambiente público ou privado, usando diferentes vias e meios de deslocamento.

Quando pensamos em segurança, Ali, Jesus e Ramos (2020) apontam que se sentir seguro na cidade é fundamental para que as pessoas abracem os espaços públicos. Com o aumento da violência urbana, os espaços livres de uso público, principalmente aqueles sem



qualidade e atrativos, estão sendo cada vez mais esquecidos pela população. De acordo com Lima (2015, p. 20), o abandono dessas áreas está relacionado a diversos fatores, entre eles, “[...] a descaracterização e destruição do patrimônio, os acidentes no trânsito, os roubos, os crimes, os assassinatos, as balas perdidas, o tráfico de drogas, a luta entre gangues, etc. [...]”.

O mobiliário urbano é definido pela Legislação Brasileira, por meio da Lei 13.146/2015, como um

conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga (Brasil, 2015).

Santos, Samios e Batista (2021, p. 03) definem:

Ruas completas são vias por meio das quais todas as pessoas têm acesso seguro, confortável e conveniente aos seus destinos, independentemente de suas características pessoais, habilidades e renda, ou do modo de deslocamento utilizado. Além de facilitar a mobilidade, as ruas completas também proporcionam oportunidades de convivência entre todos que as utilizam. A rua se torna completa quando atende às suas vocações como via de movimentação segura para todos os usuários e como espaço público de convivência.

Ainda segundo os autores, as ruas completas são ruas para todos. Elas são projetadas e operadas para permitir o acesso seguro para todos os usuários, incluindo pedestres, ciclistas, motoristas e passageiros de transporte coletivo, de todas as idades e habilidades.



## Estágio e regência

O Estágio Supervisionado II teve como base a inserção do projeto, através da parceria entre a Unicentro e alguns colégios da rede pública de ensino da cidade de Guarapuava-PR. Nesse caso, as atividades ocorreram no Colégio Estadual Antonio Tupy Pinheiro, com uma turma do 1º ano do Ensino Médio. As inserções de regência foram ministradas entre os dias 29 de julho a 18 de novembro de 2022, sendo aulas geminadas na sexta-feira, atingindo o total de 28 aulas.

O planejamento das aulas foi pensado em sete etapas: 1ª – Reconhecimento da turma; 2ª – Introdução e fixação do conceito *Espaços públicos*; 3ª – Divisão dos grupos de pesquisa e escolha do tema específico a ser trabalho; 4ª – Trabalho de campo e coleta de dados; 5ª – Produção de gráficos e análise de dados; 6ª – Elaboração de Proposta de Solução e sistematização em slides; 7ª – Produção dos materiais audiovisuais; e 8ª – Finalização do projeto com a apresentação no evento *II Seminário Nós Propomos! Unicentro, 2022*.

## Resultados das ações do Projeto

Considera-se que o projeto superou a expectativa pretendida, uma vez que foi possível atingir o objetivo esperado de articular os problemas urbanos do cotidiano do aluno a partir de metodologias de resolução de problemas. Os trabalhos foram realizados seguindo os procedimentos planejados previamente pelas estagiárias. O projeto resultou em 30 aulas, considerando a etapa de observação até sua finalização no evento.

### 1ª etapa: Reconhecimento da turma

No dia 29 de julho de 2022 foi realizado o primeiro contato das estagiárias com os alunos da turma na qual o estágio foi desenvolvido. Esse contato foi apenas para observação, na qual as estagiárias



puderam conhecer os alunos, bem como a dinâmica da turma, podendo se familiarizar com ela.

## **2ª etapa: Apresentação das estagiárias à turma e Introdução ao conceito *Espaços públicos***

### **a) Dinâmica de socialização com a turma**

Na primeira regência, no dia 05 de agosto de 2022, foi realizada uma dinâmica intitulada *Você tira o chapéu para essa pessoa?* O objetivo era que os educandos, ao pegarem o chapéu e perceberem a presença de um espelho em seu interior, falassem qualidades que admiram em si mesmos. A dinâmica foi utilizada logo na primeira inserção, na intenção de *quebrar o gelo* com a turma e, conseqüentemente, gerar proximidade entre as estagiárias e os discentes. Após a dinâmica, uma simples lembrancinha, com a frase *you é de tirar o chapéu*, foi entregue para os alunos, para que entendessem a sua importância.

### **b) Introdução ao conceito de espaço público**

A introdução da temática do estágio ocorreu início, por meio da caracterização e definição do que seria o espaço público e suas diferentes categorias (espaços públicos, público-privado e público restrito), para que os discentes tivessem uma base teórica conceitual a respeito do principal conceito do tema geral, que previamente havia sido escolhido pela sala.

## **3ª etapa: Divisão dos grupos de pesquisa e escolha dos temas específicos a serem trabalhados**

Depois de conceituado o que são espaços públicos e quais as suas funções, houve uma aula expositiva, no dia 19 de agosto de 2022, sobre as leis que regem os espaços públicos. O objetivo central foi apresentar aos educandos como o tema (espaços públicos) é abordado dentro do Plano Diretor Municipal.





Em sequência, os educandos tiveram que se organizar em grupos para definirem, com base no que foi exposto nas aulas anteriores, o tema específico que cada grupo ficaria responsável por desenvolver, com base na meta 11.7 dos ODS. Foram estabelecidos cinco temas: 1 – áreas verdes; 2 – acessibilidade dos espaços públicos; 3 – segurança dos espaços públicos; 4 – mobiliário urbano; e 5 – ruas completas.

A etapa seguinte foi a conceitualização dos temas de pesquisa para que os discentes começassem a construir a base teórica da pesquisa que eles vieram a desenvolver. Para tal, a leitura em grupo de recortes de artigos, textos e matérias jornalísticas sobre cada tema escolhido foi utilizada.

#### **4ª etapa: Trabalho de campo e coleta de dados**

Uma das principais etapas para a construção da pesquisa, bem como para o desenvolvimento do Projeto *Nós Propomos!*, é a realização do trabalho de campo, no qual os educandos não apenas têm a oportunidade de observar várias questões que foram trabalhadas de maneira teórica, mas podem, também, refletir sobre o que observam na paisagem em questão. Para além de tudo isso, o trabalho de campo permite a coleta de dados. Como os educandos precisam conhecer a percepção da população (que reside próximo ao colégio) acerca dos assuntos que envolvem os seus temas de pesquisa, foi proposto que eles elaborassem um único questionário que englobasse todos os temas, que seria aplicado na saída de campo.

Para que o trabalho de campo fosse significativo para a pesquisa e aprendizagem dos alunos, e ao mesmo tempo possível de acontecer dentro do período de duas aulas, o percurso a ser feito foi previamente delimitado pelas estagiárias, considerando a praça Padre Paulo Tschorn, localizada ao lado do colégio, como principal ponto, onde os discentes puderam observar várias questões que envolvem segurança pública, mobiliário urbano, áreas verdes de lazer, acessibilidade e ruas completas.

Após a realização do trabalho de campo, houve o retorno para a sala de aula e o compartilhamento, com os demais colegas, sobre as



experiências a respeito da aula de campo e da aplicação do questionário. Foram relatadas suas dificuldades, quais surpresas surgiram no percurso e quais elementos e relatos puderam observar.

## **5ª etapa: Produção de gráficos, análise de dados e Orientação sobre como elaborar um projeto de pesquisa**

### **Produção de gráficos e análises dos dados coletados no trabalho de campo**

A sistematização dos dados coletados é uma etapa de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois foi a partir dela que os alunos puderam analisar qual a percepção da população-alvo a respeito dos problemas apontados no questionário. Foram necessárias, então, duas aulas no laboratório de informática para que os educandos, a partir das respostas dos questionários aplicados, confeccionassem gráficos por meio da ferramenta Google Forms.

Por meio da construção e análise dos gráficos, os discentes puderam desenvolver o pensamento crítico, visto que foi necessário realizar a releitura dos dados, bem como, em algumas situações, cruzá-los para compreender as informações obtidas e como elas se relacionavam.

## **6ª etapa: Construção do projeto e slides**

Visto que os educandos já tinham identificado os problemas e pensado em suas soluções, a etapa subjacente foi a elaboração do projeto. Como grande parte dos alunos não possuíam computador em casa nem familiaridade com a elaboração de slides, foi proposto pelas estagiárias que os educandos se reunissem com os seus grupos e, em aula, construíssem o projeto em folhas de papel, que eram recolhidas e corrigidas ao final de cada aula.



Para que fosse possível a construção do projeto no tempo hábil, foi proposto dividi-lo em oito partes: introdução, objetivos, metodologia, diagnóstico, discussão, proposta de solução, conclusão e referências. Dessa forma, os educandos tiveram do dia 23 de setembro até 21 de outubro para elaborar cada parte do projeto, para o qual eles tiveram a orientação das estagiárias e do professor regente a todo momento.

**Quadro 1** – Estrutura do projeto de pesquisa realizada pelos alunos do Colégio Tupy

<b>Tema do Grupo</b>	<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Problema identificado</b>	<b>Proposta de solução</b>
Areas verdes	A criação de uma nova área verde no Bairro dos Estados: Praça da Juventude.	A carência de áreas verdes de lazer no Bairro dos Estados.	Construção de área verde de lazer (praça) próximo ao colégio.
Acessibilidade nos espaços públicos	A falta de acessibilidade em alguns pontos da Av. Pref. Moacir Júlio Silvestri no Bairro dos Estados.	Calçadas em torno do Colégio Tupy em más condições, sem rampas de acesso e piso tátil.	Revitalização das calçadas da Av. Pref. Moacir Júlio Silvestri, incluindo rampas de acesso e piso tátil.
Segurança nos espaços públicos	A iluminação da Praça Padre Paulo Tschorn como questão de segurança pública.	Iluminação insuficiente na Praça Padre Paulo Tschorn e a falta de patrulhamento noturno.	Instalação de oito postes de luz, dois em cada extremidade da praça e intensificação de patrulhamento municipal na mesma.



Tema do Grupo	Título da Pesquisa	Problema identificado	Proposta de solução
Mobiliário urbano	Revitalização do mobiliário urbano da Praça Padre Paulo Tschorn.	Mobiliário urbano da Praça Padre Paulo Tschorn em péssimas condições.	Revitalização do mobiliário urbano da praça, contemplando os bancos, academia ao ar livre, playground e o busto do Padre Paulo Tschorn.
Ruas completas	A falta de sinalização adequada no cruzamento da Rua Rio de Janeiro com a Rua General Rondon.	Ausência de sinalização adequada de "novo sentido" e desgaste da pintura da via.	Revitalização da sinalização com a implementação de novas placas e repintura da via.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

## 7ª etapa: Produção dos materiais audiovisuais

Cada grupo precisou, primeiramente, pensar em algum tipo de material audiovisual que gostaria de elaborar dentro do tema da sua pesquisa. Tais materiais poderiam ser: podcast, vídeo e TikTok. Todos os grupos optaram por vídeo, mas cada grupo pensou em um formato diferente.

O grupo das áreas verdes fez um vídeo a partir do jogo de simulação de vida *The Sims 4*, no qual reproduziram no jogo a planta da praça, que propuseram construir, e em seguida fizeram um *tour* por ela. O grupo que tratou da acessibilidade nos espaços públicos fez um vídeo no formato jornalístico, que abordou as más condições da calçada em frente ao colégio e contou com dois relatos hipotéticos, mas baseados nas respostas do questionário, sobre dificuldades enfrentadas por essas condições. Já o grupo que abordou a segurança dos espaços públicos gravou um *tour* pela praça Padre Paulo Tschorn, mostrando a iluminação da



referida praça à noite e como isso influencia em seu uso, destacando que, por falta de iluminação adequada, à noite, a praça não é frequentada por insegurança dos moradores do bairro. O grupo que ficou responsável pelo mobiliário urbano também realizou um *tour* pela praça a fim de mostrar as condições do mobiliário urbano, destacando o vandalismo, bem como a falta de manutenção do espaço. Por último, o grupo das ruas completas apresentou um jornal, que teve como matéria urgente um acidente que envolvia uma aluna do colégio e um motorista, que reclamava da falta de orientação de novo sentido na rua Rio de Janeiro.

### **8ª etapa: *II Seminário Nós Propomos! Unicentro***

Todos os projetos e materiais audiovisuais elaborados pelos educandos dos colégios participantes, Colégio Tupy, Padre Chagas, Ana Vanda e Pedro Carli, foram apresentados no seminário de finalização do projeto, que ocorreu no Cedeteg no dia 24 de novembro de 2022. O evento contou com os professores dos colégios, participantes do projeto, equipe pedagógica e algumas autoridades da cidade, como secretários municipais e vereadores.

Dessa forma, todas as etapas de execução que se desenvolveram durante a regência das aulas foram pensadas dentro de metodologias ativas, em que os discentes tiveram a possibilidade de se envolver com a construção da pesquisa de forma autônoma, valorizando as ideias e propostas dos discentes, colocando as estagiárias em posição de orientação e articulação das ideias. Em outras palavras, os educandos estiveram no centro do planejamento das aulas, o que favoreceu o protagonismo deles.

Alguns dos relatos sobre a participação no projeto fizeram com que significasse ainda mais nossa trajetória durante sua realização:

“Participar do Projeto Nós Propomos! Foi interessante para a gente saber como todas as áreas são de segurança, acessibilidade e até mesmo das áreas verdes são importantes para a formação e funcionamento do bairro e da cidade”.



“Com a realização do projeto, nós esperamos que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, assim como a população em geral, tenham seu direito de mobilidade garantido. Por isso a importância desse projeto, pois só com a revitalização da calçada da avenida [é que] pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida irão poder circular com segurança nesse espaço, que é público.”

## Considerações finais

Nos dias atuais, aprender e ensinar Geografia apresenta-se como um desafio: para que se chegue ao resultado de uma Educação Geográfica crítica, é preciso se desprender de um ensino tradicional. O ensino não deve ser apenas passar o conteúdo e aplicar uma prova, mas ser uma prática que permita ensinar os conteúdos e conhecimentos geográficos que tenham significados e considerem a vida dos sujeitos. Nesse sentido, a ação do Projeto *Nós Propomos! Guarapuava: Juventude educando-se na/com a cidade*, permitiu que os educandos sob nossa mediação, enquanto professoras estagiárias, construíssem ações propositivas, de interferência e de reflexão sobre os problemas encontrados na comunidade ao redor do colégio.

A ação do projeto é uma proposta de colocar em prática metodologias ativas, que permitem a construção de um conhecimento coletivo, possibilitando ao aluno e ao professor investigar um problema e propor soluções de forma conjunta, proporcionando uma integração entre ambos, mas focando no protagonismo estudantil.

Desse modo, o projeto realizado no Colégio Antônio Tupy Pinheiro cumpriu com os objetivos de proporcionar metodologias ativas, bem como de incentivar a cidadania e a criticidade dos educandos. Eles passaram a olhar as redondezas da escola com outros olhos, realizando o trabalho de campo, a fim de identificar os problemas, ouvir a população e criar propostas de soluções.

Concluimos, portanto, que o desenvolvimento do projeto foi muito significativo para todos os participantes: os estudantes passaram



a ser vistos e ouvidos, como cidadãos ativos e críticos para a sociedade. Para a direção, equipe pedagógica, professores e demais funcionários, foi a oportunidade de elevar o nome do colégio, saindo da educação tradicional e oportunizando essa experiência aos alunos.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. NBR 9050:2004 – **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**, 2004.

ALI, P. C.; JESUS, L. A. N.; RAMOS, L. L. A. Espaços livres de uso público no contexto da segurança urbana. **Ambiente Construído**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 67-86, jul./set. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 21 ago. 2023.

GUZZO, P. **Estudos dos espaços livres de uso público e da cobertura vegetal em área urbana da cidade de Ribeirão Preto SP**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

LIMA, D. M. M. C. A violência urbana e a sensação de insegurança nos espaços públicos de lazer das cidades. **Geoconexões**, v. 2, n. 1, 2015.

NARCISO, C. A. F. Espaço público: ação política e práticas de apropriação. Conceito e procedências. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 9, n. 2, p. 265-291, 2009.

PEREIRA LIMA, A. M. L. et al. Problemas de utilização na conceituação de termos como espaços livres, áreas verdes e correlatos. In Congresso Brasileiro de Arborização urbana, 2, 1994. São Luiz/MA. **Anais...** São Luiz: Imprensa EMATER/MA, 1994. p. 539-553.

SANTOS, Paula.; SAMIOS, Ariadne.; BATISTA, Bruno. **RUAS COMPLETAS NO BRASIL: Promovendo uma mudança de paradigma**. Porto Alegre: WRI Brasil, 2021.

SERPA, A. Espaço público e acessibilidade: notas para uma abordagem geográfica. **GEOUSP-Espaço e Tempo**, v. 15, p. 21-37, 2004.

VAZ, N. P. **La place publique comme espace de communication – La place publique centrale de Florianópolis au Brésil et la place parisienne**. Saarbrücken: Editions Universitaires Europeennes (EUE), 2010.



## Capítulo 13

# ESTUDO SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL EM GUARAPUAVA

Uma prática de ensino e de estágio  
curricular de Geografia

EDUARDO CAVALHEIRO DE JESUS  
CLAYTON LUIZ DA SILVA  
JOSIANE FERREIRA NUNES

O estágio é uma atividade essencial para a formação do professor, que possibilita ao licenciando ganhar aprendizagem, experiência e profissionalismo. Nele, estudantes da educação básica, estagiários, professor-orientador e professor-supervisor se relacionam na construção e implementação de diferentes atividades, permitindo a vivência do dia a dia escolar desde a graduação. Assim sendo, este texto resgata e apresenta o estágio supervisionado<sup>1</sup> desenvolvido no Colégio Estadual Ana Vanda Bassara, com ações emanadas a partir do *Projeto Nós Propomos! Guarapuava: Juventude Educando-se na/com a cidade* – Edição 2022/2023.

Em seu conjunto as ações desenvolvidas com o projeto possibilitaram que o estudante da educação básica fosse também protagonista

---

1 Estágio e projeto foram desenvolvidos com alunos do ensino médio do Colégio Estadual Ana Vanda Bassara, localizado no município de Guarapuava-PR. O projeto foi desenvolvido pelos estagiários Eduardo Cavalheiro de Jesus e Josiane Ferreira Nunes, supervisionados pela professora Elza de Farias (Colégio Estadual Ana Vanda), sob orientação do professor Clayton Luiz da Silva (Departamento de Geografia da Unicentro).





do próprio processo de aprendizagem, conseguindo relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula na disciplina de geografia com questões de seu cotidiano. Um dos pilares do *Projeto Nós Propomos!*, reside, precisamente, na construção da cidadania territorial, a partir da escola, e em diálogo com a comunidade onde estão inseridos os estudantes da educação básica.

O tema escolhido pelos alunos foi Patrimônio Cultural, que foi trabalhado com alunos do 1º ano A. Os conteúdos foram trabalhados em sala de aula, laboratório e em estudos do meio.

## Educação Geográfica na Educação Básica

O professor precisa ser valorizado como protagonista do trabalho escolar para desenvolver um ensino que proporcione uma aprendizagem significativa aos estudantes. Para isso, ele necessita de conhecimento, conteúdo e aporte pedagógico de conteúdo, os quais envolvem conceitos, linguagens, procedimentos, entre outros (Pontuschika; Lopes, 2015). No ato de não abandonar a epistemologia da Geografia, esses saberes devem contribuir para a prática docente, fortalecendo a prática profissional para a construção dos saberes escolares, pois através da experiência os professores constroem um conjunto de saberes (Pontuschika; Lopes, 2015).

Compreende-se que o professor deve estar embasado em outros tipos de conhecimento que estarão relacionados ao ambiente escolar, como a didática, a psicologia da aprendizagem, a ciência da educação e o currículo. É importante reforçar que, mesmo antes de iniciar a formação, o professor traz consigo, os conhecimentos relativos à própria experiência de vida que também se integram aos saberes os quais sempre terá disponíveis para a sua prática profissional (Silva; Gomes, 2020).

Muitas vezes, no início da carreira do docente, o ato de ensinar pode ser carregado de insegurança com relação de conteúdo, seja em relação à didática, ou à gestão da sala de aula. A experiência, adquirida com o tempo, é um meio de superar as dificuldades, sobretudo pelo



esforço e reflexão da própria prática. Essa atitude desenvolve modos de trabalhar nos professores que facilitam a didática e compreensão de conteúdos, favorecendo à aula. Com isso, o estudante passa a ter um bom entendimento dos temas e conteúdos trabalhados. Com a prática o professor adquire a habilidade de antever possíveis problemas de aprendizagem dos alunos em determinados conteúdos (Pontuschka; Lopes, 2015; Silva & Gomes, 2020).

## Ensino por meio de resolução de problemas, Projeto Nós Propomos!

Em 2011/12 foi criado em Portugal o *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, no âmbito do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) na Universidade de Lisboa. No Brasil, o projeto é realizado em aproximadamente 30 instituições de ensino superior, possuindo como diretrizes: o protagonismo do estudante; e, o estudo de problemas/temas locais; a proposição de solução aos problemas encontrados, com o objetivo da formação para a cidadania (Claudino E Coscurão, 2019). Desse modo, o ensino está pautado na participação dos estudantes na vida escolar, “naqueles espaços e tempos em que tenham possibilidade de intervir” (García-Perez, Alba-Fernandez, Navarro-Medina, 2015, p. 138 *apud* Claudino & Coscurão, 2019).

Por meio do conhecimento geográfico os estudantes ampliam a compreensão do mundo em que vivem e aumentam também o potencial para se tornarem cidadãos informados, afinal, a educação geográfica confere a dimensão territorial à educação, permitindo a cidadania territorial (Claudino & Coscurão, 2019).

As saídas para a realização de estudos do meio, por exemplo, não são novidades na escola, porém, muitas vezes desempenham um papel limitado, apenas ilustrando o que é estudado em da sala de aula. Se fossem levadas além, elas poderiam ser exploradas como meio para reconhecer e levantar informações sobre problemas locais, numa



perspectiva de intervenção cidadã (Claudino E Coscurão, 2019). Tal questão gera subsídios para a reflexão e posterior proposição de formas de solução dos problemas identificados e estudados.

O *Projeto Nós Propomos!* implica a alteração das rotinas escolares. Significa um percurso didático que parte da identificação de um problema, passando pela realização de estudo do meio, com recolhimento de informações diretas no espaço em que se habita que é elevado a objeto de estudo e não mero repositório de exemplos do que se aborda nas aulas. Tais informações recolhidas são trazidas para a aula, para nova reflexão sobre os conteúdos trabalhados, buscando a construção de proposições para a solução do problema identificado. Obviamente, são muitas as dificuldades daí resultantes dado que a escola tem rotinas bem marcadas. Na realidade, coloca os estudantes a olhar atentamente para a comunidade a fim de identificarem problemas, apresentando propostas de solução, porque são cidadãos – e a educação cidadã faz-se no trabalho sobre a realidade concreta, como já mencionado (Claudino & Coscurão, 2019).

Tendo em visto o exposto, o trabalho envolveu a reflexão sobre a relação sociedade e cultura, recortado teórica e empiricamente pelo tema *Patrimônio Cultural*, a partir do qual os estudantes foram convidados não só a participar da sequência didática elaborada, mas também a contribuir na construção dela, o que permitiu o protagonismo de cada estudante em seu próprio aprendizado.

## Patrimônio Cultural

O tema *patrimônio* faz referência à Diversidade Cultural, dentro do qual estão os costumes de um povo, isto é, o conjunto de hábitos que se formaram ao longo do tempo e que fazem parte da identidade de determinada população. Nesse sentido, Porfírio (2022) destaca que a diversidade cultural consiste na composição plural de culturas presente em um mesmo talhão do espaço.



A cultura brasileira, por exemplo, é historicamente composta de diferentes matrizes culturais (Ribeiro, 2002), o que torna ampla a diversidade cultural do país. Essa própria reflexão do autor a respeito dos diferentes “brasis” contribui muito para certa “geografia cultural”, a qual advenha das manifestações culturais brasileiras, dentro de determinado diálogo relacionado à formação sociocultural e à formação socioespacial. Assim, a geografia pode, e deve, se debruçar sobre as manifestações culturais a fim de melhor compreender a formação e a condição atual do patrimônio cultural brasileiro, pois com grande riqueza cultural o país contribui para que sejam tratadas as questões da tolerância e do respeito à cultura, sobretudo quando se trata de grupos sociais subalternizados. Nesse viés, o autor argumenta que:

[...] mais forte argumento é o do respeito e da tolerância cultural. Por termos uma cultura tão vasta, aprendemos (às vezes nem tanto) a lidar com o diferente. Com isso, podemos desenvolver a tolerância por aquele que vive de maneira diferente da nossa e enxergá-lo como alguém que merece respeito bem como viver e expressar-se tanto quanto os que vivem e se expressam como nós (Porfírio, p. 3-4, 2022).

Segundo Porfírio (2022), respeitar a diversidade cultural é respeitar o direito de cada sujeito manifestar a própria cultura sem que sofra qualquer dano, por isso, ainda é necessário garantir uma sociedade justa e democrática para todos.

Ribeiro (2002) argumenta que o encontro das matrizes Lusa, Afro e Indígena em diferentes partes do espaço nacional quando ainda estavam em formação, resultaram em diferentes “brasis”. Trazendo essa contribuição da antropologia para a geografia podemos estudar o espaço a partir da presença das manifestações culturais regionais. Uma forma de identificar a cultura regional é observar a existência e a preservação de seus patrimônios.

Araripe (2004) define patrimônio cultural como sendo um conjunto de tudo que tem significado. Esse autor também define *patrimônio*



*material* como aquele que é possível de ser visto, aquilo que temos acesso como algo concreto, que é estático, enquanto o patrimônio imaterial é aquele manifestado pelos sujeitos em seu agir e que fazem parte da cultura da região, sendo este dinâmico, que tem movimento.

Definido o tema das atividades a serem desenvolvidas, foram iniciadas as práticas de planejamento e de preparação das aulas, as quais serão descritas na próxima seção.

## Nós Propomos! no Colégio Estadual Ana Vanda Bassara

O estágio foi realizado no turno da manhã no Colégio Estadual Ana Vanda Bassara, em uma turma de 1º ano do ensino médio (turma A). O processo foi executado em fases interligadas mutuamente, a saber: 1. Observação; 2. Preparação de planos de aulas; 3. Regência; e, 4. Avaliação do processo. Foram 18 encontros com 34 aulas e um seminário. Além disso, houve estudos do meio. Podemos observar no Quadro 1 o desenvolvimento das aulas dos estagiários no colégio.

**Quadro 1** – Etapas desenvolvidas

Encontros	Etapas	Atividade realizada	Avaliação
1. 25/07/2022	Observação	Acompanhamento das aulas geminadas com observação do comportamento dos alunos e da metodologia da professora	Descrição das observações realizadas.
2. 08/08/2022	Apresentação	Apresentação dos docentes – estagiários, dos alunos e do projeto Nós Propomos!	Dinâmica de socialização.



Encontros	Etapas	Atividade realizada	Avaliação
3. 15/08/2022	Aulas expositivas sobre o tema	O que são e qual a importância da preservação dos patrimônios.	Atividade dinâmica com imagens para que os alunos compreendessem o que era um patrimônio.
4. 22/08/2022		O que a população conhece sobre patrimônio cultural? O que se compreende por diversidade cultural? Divisão de Grupos.	Aula expositiva – dialógica; Divisão dos grupos de trabalho por grupo étnico.
5. 29/08/2022		Discussão sobre, por que pesquisar? Introdução do tema de cada grupo. Consolidação da discussão sobre patrimônio material e Imaterial.	Aula expositiva – dialógica
6. 05/09/2022		Pesquisa em grupo	Leitura de textos para compreensão do tema Patrimônio.
7. 12/09/2022	Preparação para pesquisa de campo	Elaboração das perguntas para compor o questionário sobre os grupos étnicos a ser aplicado para a população de Guarapuava.	Divisão dos alunos em grupo para elaboração das perguntas.
8. 19/09/2022		Orientação sobre a pesquisa com a população e a organização de um questionário em plataforma digital.	Trabalho em laboratório para elaboração dos questionários



<b>Encontros</b>	<b>Etapas</b>	<b>Atividade realizada</b>	<b>Avaliação</b>
9. 23/09/2022	Trabalhos de campo e aplicação da pesquisa dos alunos com população na cidade de Guarapuava	Realização do percurso de campo na rua XV de Novembro, no Museu Visconde de Guarapuava e na Catedral Nossa Senhora de Belém. Aplicação da pesquisa com a população.	Registro de fotos; Descrição do campo. Aplicação de questionário para a população.
10. 28/09/2022		Trabalho de campo realizado no Museu Histórico de Entre Rios e centro histórico Mathias Leh.	Registro fotográfico. Esclarecimentos sobre dúvidas .
11. 03/10/2022	Sistematização dos trabalhos de campo e de pesquisa.	Tabulação dos dados em laboratório da pesquisa aplicada com a população;	Apresentação dos dados sistematizados.
12. 10.10.2022		Encaminhamento sobre como seria a sistematização dos dados da pesquisa empírica com a teórica.	Avaliação sobre as atividades de pesquisa e de campo.
13. 17/10/2022	Avaliação da aprendizagem	Prova escrita sobre os temas trabalhados no projeto até aquele momento.	Avaliação escrita.
14. 24/10/2022	Sistematização dos dados da pesquisa e organização da apresentação dos resultados	Sistematização dos dados da pesquisa realizada com a população, articulados aos conteúdos teóricos discutidos nas aulas e explorados nos trabalhos de campo.	Atividade em grupo sob orientação dos estagiários e da professora para avaliação e apresentação dos resultados.
15. 31/10/2022			
16. 07/11/2022			



Encontros	Etapas	Atividade realizada	Avaliação
17. 14/11/2022	Seminário interno – na escola.	Apresentação da pesquisa realizada pelos alunos na escola. Preparação para o Seminário Geral do Projeto.	Socialização dos resultados na forma oral e com exposição dos slides.
18. 24/11/2022	II Seminário do Projeto Nós Propomos!	Seminário Unicentro	Socialização e avaliação do projeto na Unicentro, integrado com outras escolas.

Fonte: Estágio no Colégio Estadual Ana Vanda Bassara, 2022; Organização: Autores, 2023.

As diferentes etapas foram importantes para a construção e sucesso do projeto. A execução iniciou-se com a observação de duas aulas, momento em que a professora supervisora, Elza de Farias, realizou a apresentação dos estagiários para a turma e fez todo o percurso da escola mostrando a estrutura física e as salas de direção e da equipe pedagógica.

Em relação às aulas, na observação, os alunos conversavam o tempo todo entre eles, mas, ao mesmo tempo, participavam da aula, sempre trazendo exemplos e questionamentos sobre os assuntos apresentados. A professora demonstrou domínio sobre o conteúdo ministrado, articulando o tema em várias escalas de análise e, inclusive, contextualizando com a realidade dos estudantes. Os recursos didáticos pedagógicos mais utilizados foram a lousa e a TV digital. Na lousa, a professora escreveu os pontos principais da aula utilizando-se de exemplos e, por meio da TV, apresentou *slides* para sintetizar conteúdos e usou imagens (fotos e mapas). A relação da professora com os estudantes foi bastante tranquila, com respeito mútuo, mesmo quando, em algumas ocasiões, houve a necessidade de chamar a atenção dos estudantes. Em relação ao conteúdo ensinado, a professora sempre conseguiu esclarecer as dúvidas, demonstrando segurança no ensino.





As aulas sobre o projeto deram-se início por meio da discussão conceitual, com as seguintes perguntas: “O que a população conhece sobre patrimônio Cultural?” e “O que se compreende por diversidade cultural?”. Para iniciar essa discussão, a turma foi dividida em grupos e foi proposto um debate sobre o que pode ser considerado *patrimônio*. A atividade consistia em recortar algumas reportagens de revistas e textos para compreensão, que ilustrassem patrimônios materiais e imateriais. Essa atividade foi proveitosa, pois os alunos, com base no trabalho realizado, demonstraram compreender tal conceito ao identificarem igrejas, religiões, museus, comidas típicas, danças, capoeira, rituais, etc.

Depois, foi realizada a aula expositiva, a qual trouxe elementos presentes na cidade, o que serviu de complemento aos exemplos dados pelos próprios estudantes. Após as aulas que abordaram os assuntos: patrimônio, conservação do Patrimônio Cultural e Natural das Cidades e a Importância da Preservação dos Patrimônios Material e Imaterial, Cultural, os estudantes começaram a compreender e participar mais das atividades propostas. Alguns estudantes apresentaram dificuldades no começo, muitas vezes confundindo e não conseguindo diferenciar o patrimônio do material para o imaterial. Também relacionando casas, carros, rodovias, entre outras questões como patrimônio. Por isso se tornou extremamente necessário reforçar o conceito para sanar todas as dúvidas. Com alguns exemplos trazidos, como o do museu Visconde Guarapuava, um patrimônio da cidade de Guarapuava, foram tiradas dúvidas, justamente por os estudantes conhecerem esses patrimônios, assim foi possível relacioná-los ao conteúdo trabalhado.

## Preparação para pesquisa de campo

Após as aulas os estudantes conseguiram identificar e compreender o tema, possibilitando a próxima etapa que implicou definir o tipo de patrimônio que seria estudado. Chegou-se ao consenso que seriam pesquisados os grupos étnicos presentes no município de Guarapuava,



tais como: alemães, ucranianos, portugueses, afrodescendentes, italianos, indígenas, japoneses e sírio-libaneses.

Para isso, foi pedido aos mesmos que elaborassem algumas perguntas, referentes a cada grupo étnico a ser pesquisado, de forma que pudessem compor a pesquisa a ser desenvolvida no estudo do meio que seria realizado no centro da cidade. Os alunos conversaram entre si e realizaram um debate, em que cada um colaborou com ideias sobre como desenvolver o trabalho. Sua maior dificuldade foi o exercício em criar, eles mesmos, perguntas para a pesquisa. Porém, conforme as aulas foram sendo trabalhadas conseguiram produzir o questionário. Após cada grupo elaborar pelo menos três perguntas, formatou-se o questionário (Quadro 2).

Com o questionário elaborado, foi organizado o estudo do meio no centro da cidade, durante o qual os estudantes aplicaram os questionários para os transeuntes, visando identificar os conhecimentos que a população de Guarapuava possui sobre a cultura e aqueles grupos étnicos que haviam sido trabalhados em sala de aula. Foram entrevistadas 31 pessoas, porém alguns estudantes tiveram dificuldade em realizar a entrevista, ora porque as pessoas estavam com pouco tempo, ora porque não quiseram participar da enquete. Entre os alunos, a dificuldade foi maior entre os mais tímidos, mas no final todos conseguiram aplicar pelo menos um questionário.

Após a realização do questionário, foi realizada a visita ao Museu Visconde de Guarapuava. O museu se localiza no centro de Guarapuava, apresenta um acervo de história do município, contendo objetos utilizados pelas tribos indígenas que, anteriormente, habitavam a região construída na primeira metade do século XIX. Foi a residência de Antônio de Sá Camargo, Visconde de Guarapuava, que nasceu em 1807 na cidade de Palmeira e faleceu nesta casa no ano de 1896. O museu é uma referência cultural para os guarapuavanos, sendo o único prédio histórico do município tombado pelo Patrimônio Cultural do Estado do Paraná. Os alunos conseguiram ver que aquele local não era apenas uma casa, mas sim, uma grande história do passado, preservada na forma de um museu.



**Quadro 2 – Perguntas elaboradas**

<b>Perguntas elaboradas pelos alunos:</b>
1 – Gênero:
2 – Idade:
3 – Você reconhece que em Guarapuava há manifestação de quais grupos étnicos:
4 – Na sua opinião, quais são as tradições mais comuns em Guarapuava:
5 – Você sabe como os diferentes grupos étnicos contribuíram para a formação de Guarapuava:
6 – Quais costumes são deixados pelos portugueses:
7 – O que a culinária introduziu na cultura de Guarapuava:
8 – Quais são as tradições mais comuns que os grupos étnicos deixaram no Brasil:
9 – Em Guarapuava, há pessoas Afrodescendentes:
10 – Você sabe onde se localizam os sírios libaneses em Guarapuava? se sim, onde se identificam:
11 – Qual a influência em que os alemães tiveram na cultura de Guarapuava:
12 – Você saberia dizer quais costumes os alemães deixaram para o município de Guarapuava? Se sim, qual:
13 – O que os italianos deixaram de importante em Guarapuava:
14 – Quais religiões você identifica em Guarapuava:
15 – Alguns grupos étnicos contribuíram na cultura da cidade, quais deles você reconhece:
16 – Quais pratos típicos podem estar relacionados à cultura portuguesa:
17 – Qual tipo de prato típico pode ser atribuído à cultura ucraniana:
18 – Você conhece algum patrimônio material, como por exemplo: Um monumento arqueológico, uma arte, um museu, etc. Referente à cultura indígena de sua cidade? Se sim, qual:

**Fonte:** Atividade realizada pelos estudantes, 2022. Organização autores 2023.



Em seguida, foi realizada a visita à Igreja Nossa Senhora de Belém, onde os estagiários apresentaram como ela surgiu e se estruturou, por quais motivos a igreja está situada naquele local, contando também com algumas explicações da professora regente da turma, Elza Farias, e do professor Clayton Luiz da Silva.

A igreja foi construída por portugueses, que colonizaram a região e passaram a evangelizar os povos originários (indígenas) que viviam em Guarapuava. A primeira missa ocorreu em meados de 1810. Mesmo preservando vários traços originais, ao longo dos anos a igreja já sofreu inúmeras modificações.

Notou-se que após as visitas os estudantes ampliaram os conhecimentos que dispunham sobre o tema, sobretudo devido à metodologia do trabalho de campo, pelo qual os participantes retiram-se da rotina escolar, o que faz ampliar sua percepção sobre temas, conteúdos e conceitos. Dessa forma, foi ampliado o conhecimento sobre o que foi tratado, em sala de aula, permitindo a construção da relação entre o conteúdo teórico da Geografia e o espaço geográfico, despertando um olhar crítico no lugar onde vivem.

Foi realizado também um segundo estudo do meio no Museu Histórico de Entre Rios e centro histórico Mathias Leh, localizado no distrito de Entre Rios, dentro do município de Guarapuava. A equipe do museu falou sobre a colonização da região e, em cada seção do museu, explicou brevemente os patrimônios deixados pelos suábios, tais como: vestimentas; meios de locomoção e trabalho; utensílios domésticos; cartas trocadas e outros documentos pessoais; ferramentas; objetos religiosos; etc.

Por meio de todas as explicações e visitas aos museus, reforçou-se ainda mais o que foi ensinado em sala de aula e os estudantes conheceram exemplos de patrimônio material e imaterial, enriquecendo sua concepção do tema.



## Sistematização dos trabalhos de campo e de pesquisa

Após a realização dos trabalhos de campo na rua XV de Novembro e no Distrito de Entre Rios, foi efetuada a sistematização dos dados obtidos dos questionários respondidos pela população no dia do campo. Tais dados, foram organizados em gráficos que representam a percepção dos entrevistados com relação aos grupos étnicos estudados: alemães, portugueses, sírio-libaneses, afrodescendente, italianos, indígenas, ucranianos, japoneses e poloneses.

Através da pesquisa, foi possível verificar que a população reconhece a dança enquanto herança de grupos culturais e, que diversos povos trouxeram para a cidade de Guarapuava elementos de sua cultura. Contudo, é interessante ressaltar que predomina o reconhecimento, por parte significativa da população, de elementos da cultura dos imigrantes suábios.

Com isso, por meio dos dados de como a população reconhece os diferentes imigrantes ou descendentes desses que compõem a população de Guarapuava, os estudantes conseguiram compreender que há inúmeras participações dos povos na cidade, em diversas áreas da cidade e com diferentes formas de manifestação.

Outra atividade realizada em sala foi a leitura do plano diretor municipal para identificar como a questão cultural compõe o planejamento e a gestão do município. O plano diretor de Guarapuava visa propiciar melhores condições para o desenvolvimento integrado e harmônico e o bem-estar social da comunidade, e é um instrumento básico, global e estratégico da política de desenvolvimento urbano do município (Fonte: Prefeitura Municipal de Guarapuava, 2016). No item que trata sobre a cultura, aborda a preservação do patrimônio cultural, com base nos instrumentos de política urbana. Com isso, os estudantes puderam estabelecer uma relação da importância em resgatar as edificações e ambientes de interesse histórico-cultural, ampliando os instrumentos de preservação. Como traz o plano diretor na seção V, art. 101, sobre as diretrizes gerais da política da cultura:



I – Aprimorar a política que trata da preservação do patrimônio cultural, com base nos instrumentos da política urbana previstos na Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 – Estatuto da Cidade;

II – Resgatar as edificações e ambientes de interesse histórico-cultural, buscando assegurar a apropriação e uso público desses espaços, utilizando e ampliando os instrumentos de preservação, de desapropriação, de concessão, e as parcerias e permutas; (Plano diretor de Guarapuava, 2016).

Após os estudos do meio e a leitura do plano diretor, os estudantes começaram a estabelecer as possíveis relações entre as políticas públicas para a efetivação do acesso aos espaços de cultura, como os museus e outros imóveis, como os museus e outros imóveis de interesse de preservação, bem como para a manutenção deles.

A atividade seguinte foi a organização da apresentação dos resultados e seminário interno no colégio. No laboratório de informática do colégio foram realizadas atividades para sistematização dos dados da pesquisa e para a organização dos slides, vídeos e outras formas de apresentação dos resultados, com o objetivo de prepará-los para o Seminário do projeto na Unicentro.

Com o desenvolvimento da problemática, cada grupo de estudantes também desenvolveu propostas de intervenção, sendo preparadas no laboratório de informática do colégio, a partir do pressuposto de como os alunos fariam para solucionar o problema encontrado, abordando os diferentes grupos étnicos presentes no município de Guarapuava.

Algumas propostas de soluções foram colocadas em pauta:



**Quadro 3 – Propostas de solução de cada grupo**

<b>Grupo étnico</b>	<b>Proposta de solução</b>
Ucranianos:	Promover o dia de ucranianos em Guarapuava; Apresentações de dança; Feira de alimentos de origem ucraniana; Exposição material da cultura ucraniana;
Portugueses:	A prefeitura poderia fazer uma feira por ano para mostrar as culturas que originaram a construção da cidade de Guarapuava. As pessoas deveriam procurar saber mais sobre a nossa cidade e isso seria uma boa opção;
Indígenas:	A prefeitura poderia realizar uma feira aberta ao público com o objetivo principal de apresentar a cultura indígena; Poderia mostrar à população uma diversidade maior de informações e conhecimentos sobre os povos originários;
Japoneses:	As escolas e faculdades deveriam trazer mais informações sobre a cultura japonesa.
Afrodescendentes:	Investir nas escolas para ajudar a propagar mais a cultura afrodescendentes; Promover o dia da consciência negra na cidade; Promover festivais para ajudar a propagar a cultura afrodescendente.

**Fonte:** Atividade realizada pelos estudantes, 2022. Organização autores 2023.

Com o seminário na escola os estudantes conseguiram ter mais segurança para apresentar seu trabalho na universidade.

## II Seminário do Projeto Nós Propomos!

Como trabalho final do *Projeto Nós Propomos!* foi realizado um seminário na Universidade Estadual do Centro-Oeste, integrando outros colégios da cidade de Guarapuava-PR, dentre eles: Colégio Estadual Ana Vanda Bassara; Colégio Estadual Padre Chagas; e, Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro. O Seminário contou com secretários do poder executivo municipal, vereadores e autoridades da universidade. Os estudantes foram divididos em 5 grupos para apresentação, realizada em sala



de aula da universidade, daquilo que foi trabalhado ao longo do projeto. Havia dois monitores para cuidar do tempo de apresentação, o qual era estimado em 15 minutos e seguido de debates e contribuições realizadas por estudantes de outros colégios. No seminário os estudantes puderam observar outros temas, que foram trabalhados nos outros colégios, dentro de um ambiente de troca das experiências realizadas. Foi um momento muito rico em que os estudantes puderam mais uma vez se colocar como protagonistas e exercitarem o que aprenderam.

## Considerações finais

O estágio é uma das fases mais importantes para dar as condições de contato do licenciado com a prática profissional. O Estágio Supervisionado em Geografia II proporcionou conhecimento com relação ao nível médio. Os estudos do meio e a aplicação dos questionários permitiram exercitar o protagonismo dos estudantes da educação básica, conhecendo lugares e dialogando com pessoas. O uso dessas ferramentas permitiu um melhor aprofundamento da temática trabalhada.

Quanto à prática em sala de aula as atividades desenvolvidas foram bastante construtivas em relação à temática escolhida, pois, tanto as reportagens e demais materiais acionados fomentaram a reflexão dos estudantes.

De modo geral, o estágio demonstrou a importância de o educador criar situações de aprendizagem. O professor se torna um mediador das relações de aprendizagem, orientando o estudante a encontrar sentido no que está aprendendo.

O *Projeto Nós Propomos!*, estruturado como uma ferramenta de investigação e resolução de problemas, fortalece o ensino, confirmando que a disciplina de Geografia pode contribuir para a formação de cidadãos ativos, críticos e participativos para aplicar seus conhecimentos. O projeto se destaca porque privilegia o estudante como protagonista, que é incentivado a buscar informações, questionar, analisar e a propor soluções.





## REFERÊNCIAS

ARARIPE, Fátima Maria Alencar. **Do patrimônio cultural e seus significados.** Transformação. Campinas, 2004, p. 113.

COSCURÃO Ricardo; CLAUDINO, Sérgio. **Educação Geográfica e cidadania. O projeto Nós Propomos! Em Portugal 2019/20;** RAIMUNDO, Rio de Janeiro, v.6 , n. 11, p. 07 – 16, jan./jun. 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; LOPES, Claudivan Sanches. **O conhecimento Pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de Geografia;** São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 – 092, jan./abr. 2015.

PORFÍRIO, Francisco. **Diversidade cultural no Brasil: o que é, importância.** Brasil Escola. 2022, p. 1-4. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/a- diversidade-cultural-no-brasil.htm>. Acesso em: 15 fev 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, Josilda da Conceição Novacoski da; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **Os saberes disciplinares na prática profissional dos professores de Geografia;** Uberlândia, v. 21, n. 73, Mar/2020, p. 284-295.

GUARAPUAVA. Lei Complementar Nº 70, de 22 de dezembro de 2016. Dispõe sobre o Plano Diretor do Município de Guarapuava. **Boletim Oficial do município:** Guarapuava, PR, ano XXI, n. 1113, p. 1-32, 22 dez. 2016.



## Capítulo 14

# COMPREENDENDO DESASTRES NATURAIS ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DO PROJETO NÓS PROPOMOS!

MILENA DOS SANTOS PEREIRA  
LENILSO CAMARGO  
EMERSON DE SOUZA GOMES

O desenvolvimento do ensino tem focado a busca por metodologias mais dinâmicas, visando a proporcionar uma experiência educacional interativa e envolvente. Isso é alcançado através da participação ativa dos alunos, estímulo à criatividade, colaboração e pensamento crítico. Nessas abordagens, o aluno assume papel central como protagonista do próprio aprendizado. De acordo com Lovato *et al.* (2018), essas metodologias têm o potencial de cultivar novas habilidades, como iniciativa, criatividade, reflexão crítica, autoavaliação e trabalho em equipe colaborativo.

O projeto *Nós Propomos!* é uma iniciativa de inovação educacional, especialmente na disciplina de Geografia, que desafia os alunos a pensarem e agirem como cidadãos ativos em relação ao seu território. Esse projeto foi idealizado pelo professor Sérgio Claudino, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa – IGOT/ULisboa, que desde 2011 tem envolvido escolas de Portugal em ações, nas quais os alunos que participam em atividades de campo são encorajados a reconhecer problemas socioambientais e a oferecer



sugestões para intervenção e/ou aprimoramento. O projeto está presente, hoje, em mais de 45 instituições de ensino de Portugal, como também em outros países (Espanha, Brasil, Colômbia, Peru, México).

Um dos projetos que são realizados no Brasil é o *Nós Propomos! Unicentro: Juventude Educando-se na/com a Cidade*, realizado na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, em Guarapuava, Paraná, por meio do Departamento de Geografia, que atualmente está em sua 3ª edição, coordenado pela professora Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, responsável pela cooperação entre IGOT/ULisboa e Unicentro.

O projeto *Nós Propomos! Unicentro: Juventude Educando-se na/com a Cidade*, através da prática da alfabetização científica, proporciona aos alunos a capacidade de aplicar conceitos científicos para promover mudanças sociais e ambientais. Essa abordagem coloca os alunos como protagonistas, assumindo papel central na formulação e implementação de ideias para melhorar o território em que vivem.

Moraes *et al.* (2022) afirmam que, ao se apropriar do território, o indivíduo cria identificação e compromisso com sua sociedade. Essa visão de cidadania associa o pensamento à ação, guiando-a através da reflexão. O objetivo é capacitar estudantes a compreender, posicionar-se e agir, com foco em justiça social e ambiental.

Entre outras questões que envolvem a qualidade de vida, a cidade de Guarapuava enfrenta periodicamente eventos extremos, especialmente ligados à precipitação, que resultam em impactos sociais, econômicos e ambientais. A combinação desses eventos com fatores relacionados ao uso e ocupação do solo, com a urbanização, culminam em danos significativos para a população, particularmente nas regiões de fundo de vale, que são as afetadas por inundações e alagamentos.

Oliveira e Vestena (2012) destacam, no contexto de Guarapuava, alguns fatores ligados à intervenção humana que podem levar a essa situação complexa, cujo crescimento populacional e a expansão das áreas urbanas têm contribuído para alterações substanciais nos sistemas hidrográficos urbanos. Essas mudanças não são recentes, tendo



ocorrido ao longo da história da cidade. No entanto, ganharam maior impulso nas últimas décadas, à medida que a pressão sobre o espaço urbano se intensificou, devido à ocupação das margens dos arroios e à incorporação de novas áreas ao tecido urbano.

O presente texto consiste em um relato de experiência sobre a execução do projeto *Nós Propomos! Unicentro: Juventude Educando-se na/com a Cidade*, realizado no Colégio Estadual Padre Chagas com uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Por iniciativa dos estudantes,, sobre o tema Desastres Naturais em Ambientes Urbanos, as atividades foram realizadas com a metodologia participativa durante quatro meses de aula.

O contexto a que se refere os quatro meses de aula envolve a atuação de discentes do 4º ano do curso de licenciatura em Geografia da Unicentro, uma vez que o projeto prevê articulação entre a formação inicial de professores – por meio do campo de estágio – e o protagonismo juvenil – envolvendo os estudantes de Ensino Médio de escolas.

## Contexto – a turma e o tema abordado

A execução da proposta do projeto *Nós Propomos! Unicentro: Juventude Educando-se na/com a Cidade*, no Colégio Estadual Padre Chagas, aconteceu em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio do matutino. Este relato refere-se o trabalho com a turma do 3º B.

A partir de aulas anteriores e de debate com a turma, optou-se pelo tema dos *Desastres Naturais*.

Esse tema surgiu a partir de uma pesquisa com os estudantes. Ela serviu para conhecer o perfil da turma, como saber suas idades, bairros em que moram, meios de transporte que utilizam, acesso à internet, entre outras informações, também buscou saber deles quais problemas – entre alguns que foram elencados no questionário – do bairro da escola ou da cidade que gostariam de estudar.

Os temas inseridos no questionário de pesquisa aos estudantes tiveram como base três dos dezessete Objetivos do Desenvolvimento



Sustentável da Organização das Nações Unidas – ODS – ONU: 4 – Educação de qualidade; 11 – Cidades e comunidades sustentáveis; e 13 – Ação contra a mudança global do clima. Após a tabulação das respostas, evidenciou-se que a preocupação com as pessoas atingidas por inundações no bairro Vila Carli prevaleceu.

Dessa maneira, surgiu como tema central a questão dos desastres naturais no bairro Vila Carli, que teve como foco as inundações que ocorrem nas áreas de várzea do córrego Barro Preto, onde há uma ocupação por habitações e comércio. Esse córrego é um dos afluentes do rio Cascavel, cuja bacia tem mais de 80% da malha urbana sobre ela (Gomes, 2014).

Outro problema pesquisado pelos estudantes foi sobre os transtornos causados por alagamentos na região central da cidade. Em busca de se conhecer não somente as causas ambientais das inundações, também se investigou o histórico de registros de ocorrências de eventos identificados como desastres naturais na cidade, a prevenção aos desastres naturais, e a percepção dos moradores da Vila Carli sobre as inundações e alagamentos, bem como do papel da defesa civil em eventos.

## **Desenvolvimento das Atividades e Introdução dos Tópicos**

As aulas começaram com uma abordagem interativa e envolvente. Na primeira aula, os estagiários promoveram uma dinâmica de socialização, unindo alunos e estagiários em pares aleatórios para uma conversa de 15 minutos. Essa atividade estimulou a interação e o aprendizado mútuo de maneira descontraída. Os resultados foram animadores, pois a dinâmica conseguiu quebrar barreiras iniciais, permitindo aos alunos se sentirem mais confortáveis com os estagiários, além de revelar interesses compartilhados e ajudar a superar a timidez.



**Fotografia 1** – Turma do 3ºB do Col. Est. Padre Chagas

Fonte: Autores (2022).

Após a realização dessa dinâmica com os estudantes, passamos a tratar do tema *Desastres Naturais no Ambiente Urbano*. Através de exemplos, como inundações, alagamentos, deslizamentos, eventos que são passíveis de ocorrer em Guarapuava, os alunos foram direcionados, por meio de uma atividade com 3 questões relacionadas ao tema (1 – O que são desastres naturais? 2 – Cite 3 tipos de Desastres Naturais; 3 – Cite exemplos de Desastres Naturais), a explanar sobre seus conhecimentos prévios.

Outra atividade, com imagens, proporcionou aos estudantes que explorassem a classificação conceitual dos termos Perigo, Risco e Vulnerabilidade, os quais são inerentes ao tema central.

As atividades foram realizadas com o objetivo de permitir um sólido embasamento teórico a respeito dos conceitos de desastres naturais e outros que envolvem suas dinâmicas, bem como os fatores que contribuem para que eles ocorram e atinjam populações, principalmente as de menos condição material, como é o caso dos moradores de áreas muito próximas aos rios urbanos de Guarapuava. Essas



atividades foram fundamentais para passar à etapa seguinte, que foi a verificação de como esses fenômenos ocorrem na cidade e, a partir disso, estruturar o questionário para investigação junto à população que mora nas áreas em que ocorrem inundações.

Para subsidiar a formulação de perguntas que compuseram o questionário usado na investigação de campo, foram levados aos estudantes artigos e reportagens a respeito dos temas (prevenção de desastres naturais, histórico de desastres locais, impacto nas famílias, inundações e alagamentos). O objetivo foi de, ao terem exemplos pautados na realidade local e de outras cidades brasileiras, os estudantes os utilizassem para elaborar questões que fossem pertinentes aos temas de estudo.

Dessa maneira, os estudantes desenvolveram questionários com base em pesquisa bibliográfica e nos objetivos dos trabalhos. Essa abordagem colaborativa enriqueceu a compreensão e preparou os alunos para a próxima etapa.

## **Aplicação Prática e Reflexões sobre Participação Cidadã**

Após definir e revisar as perguntas de cada grupo e integrá-las em um único questionário de investigação, uma aula de campo foi organizada e realizada para aplicar aos moradores próximos ao córrego Barro Preto, na Vila Carli. Aproveitou-se a visita à várzea desse córrego para ilustrar alguns conceitos previamente abordados em sala de aula, tais como planície de inundação, mata ciliar, risco, perigo, vulnerabilidade, entre outros. Esses conceitos, que podem parecer abstratos quando ensinados apenas na teoria, foram apresentados de maneira prática durante a aula de campo. Esse momento permitiu que os alunos compreendessem melhor os conceitos e identificassem as características do local, bem como as questões relacionadas à ocupação da região.

Divididos em grupos e acompanhados por estagiários e professores, os estudantes aplicaram os questionários. Ao retornar à escola, eles precisaram ser tabulados e, a partir disso, a análise dos dados obtidos com a investigação foi realizada. A pesquisa revelou uma falta de



preparação para desastres naturais entre os moradores, pois muitos deles não possuem planos de emergência nem conhecimento sobre como lidar com situações extremas. Essa descoberta ressaltou a necessidade urgente de conscientização e de medidas preventivas.

Essa sequência trouxe à tona o tema da *Participação Cidadã*, convidando os estudantes a refletirem sobre o papel ativo que podem desempenhar na busca pela resolução de problemas ambientais e sociais enfrentados pela comunidade. Essa abordagem incentivou a visão de que a mudança começa com a participação individual e coletiva, promovendo uma perspectiva mais abrangente e responsável. Durante esses momentos, os alunos não apenas adquiriram conhecimento, mas também vivenciaram uma educação envolvente, prática e orientada para a ação. O estágio revelou-se uma oportunidade significativa para unir teoria e prática, capacitando os alunos não apenas a compreender os desafios, mas também a contribuir para as soluções necessárias.

Para ampliar ainda mais os conhecimentos dos estudantes sobre a temática, foi realizada uma visita ao Campus CEDETEG da Unicentro. Nessa atividade, eles tiveram a oportunidade de ouvir especialistas, como o professor Dr. Leandro Redin Vestena, do departamento de Geografia – DEGEO e do programa de pós-graduação em Geografia – PPGG (mestrado e doutorado), pesquisador do tema *Desastres Naturais com enfoque nas dinâmicas de processos hidrológicos*, que abordou a relação entre desastres naturais e suas implicações na elaboração e execução de políticas públicas voltadas para a prevenção e mitigação.

Além da palestra, os estudantes puderam conhecer as pesquisas realizadas em alguns dos laboratórios do DEGEO: laboratórios de Hidrologia, Geomorfologia e Geologia, que se concentram em recursos hídricos, análise da superfície terrestre, estudo de rochas e relevo.

Eles também visitaram o Laboratório de Educação Ambiental e Ecologia do departamento de Biologia, coordenado pela professora Dra. Adriana M. Kataoka, onde assistiram palestras sobre desastres naturais





de natureza biológica e a importância dos bioindicadores. Os alunos elogiaram a experiência prática e a diversidade dos laboratórios. A compreensão da dinâmica da natureza é fundamental para que os estudantes possam contribuir na elaboração de propostas para a resolução de problemas decorrentes da ocupação urbana em ambientes com características que não permitem certas práticas e usos.

## A elaboração de Propostas

Após estudos extensos, aulas e visitas de campo, os alunos elaboraram seus projetos de pesquisa finais, que incluem recomendações específicas. Essa fase aprimorou suas habilidades de pensamento crítico e científico, preenchendo eficazmente a lacuna entre teoria e prática. Destacou-se a evidente coerência e aplicabilidade em suas soluções para os desafios ambientais urbanos decorrentes de desastres naturais.

Os alunos apresentaram diversas propostas de soluções para os problemas causados pelas enchentes. Uma delas envolve a instalação de Bueiros Inteligentes, que consistem em cestas de lixo acopladas às bocas de lobo, que retêm os entulhos e evitam o entupimento das galerias pluviais. Esses bueiros também possuiriam um sistema de aviso sobre a sua capacidade máxima de armazenamento.

Outra ideia foi a captação e o aproveitamento da água da chuva, que poderia ser utilizada para fins não potáveis, como irrigação e limpeza. Além disso, os alunos sugeriram a criação de parques lineares ao longo do rio, que serviriam como áreas de lazer e de preservação ambiental, ainda ajudando a reduzir o impacto das chuvas e a proteger as margens do rio. Uma medida complementar seria a implantação de redes ou boias de contenção no rio, que impediriam a propagação do lixo e facilitariam sua remoção, junto com a limpeza trimestral do rio.

A restauração da mata ciliar também foi uma das propostas, essencial para a conservação dos recursos hídricos e da biodiversidade. Para isso, seria necessário aplicar as leis existentes e fiscalizar o seu cumprimento, como foi proposto pelos alunos. Por fim, outro grupo



indicou a necessidade de realocar as famílias mais vulneráveis que vivem em áreas de risco, oferecendo-lhes moradias dignas e seguras.

## Seminário *Nós Propomos!*

Como experiência de compartilhar e trocar ideias e ouvir sugestões, os estudantes participaram do *II Seminário do projeto Nós Propomos!* Além da turma do 3ºB do Colégio Estadual Padre Chagas, outras escolas que também participaram do projeto foram organizadas em salas de aula, em um bloco do campus CEDETEG, para apresentarem seus trabalhos e resultados deles. Essa dinâmica proporcionou aos estudantes compartilhar suas ideias e estudos, e conhecer os de outros estudantes da cidade, vislumbrando que há várias questões a serem pensadas e resolvidas.

Além dessa rica troca de experiências entre estudantes de escolas da cidade, outro objetivo do seminário era a participação de autoridades competentes, como secretários municipais e vereadores. O propósito era apresentar a eles alguns problemas enfrentados pela população da cidade, mas principalmente, chamar sua atenção para o fato de que algumas comunidades de diversos bairros percebem e sofrem com questões que interferem direta e indiretamente em sua qualidade de vida. Essas comunidades também trazem propostas que visam a solucionar ou minimizar os problemas. Muitas dessas propostas são de rápida, fácil e baixo custo de execução.

Os grupos também produziram vídeos, exposição de fotos, entre outros. Todo o trabalho e essas produções foram avaliados pelo professor de Geografia da turma e pelos estagiários para certificação e premiação no dia do evento.



## Fotografia 2 – Alunos do 3º ano (Turma B), estagiários e o Prof. Emerson Gomes no Seminário de encerramento



Fonte: Autores (2022).

## Considerações finais

O estágio supervisionado realizado no Colégio Estadual Padre Chagas, em Guarapuava, teve como propósito a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso de Geografia Licenciatura, por meio da participação no *Projeto Nós Propomos!* Esse projeto buscou oferecer aulas expositivas, aulas de campo e análise, culminando em um evento de certificação, como forma de enriquecer o aprendizado dos estudantes e fomentar a vivência em cenários de ensino reais.

A primeira fase do trabalho envolveu a realização de estudos bibliográficos sobre o *Projeto Nós Propomos!* e a preparação para as atividades de campo. Essa etapa foi fundamental para consolidar os conceitos centrais relacionados ao projeto, bem como as técnicas essenciais para a coleta de dados em ambientes reais. O embasamento teórico adquirido durante esse estágio inicial foi essencial para uma sólida base de desenvolvimento do estágio em si.



Na segunda fase, as aulas de campo foram concretizadas, proporcionando aos alunos a oportunidade de observar na prática os conceitos previamente abordados em sala de aula. Duas visitas foram realizadas pelos estudantes em locais distintos: a primeira ao redor do córrego Barro Preto, na Vila Carli, para a coleta de dados sobre a situação ambiental e social da área; e a segunda no Campus CEDETEG, onde os estudantes puderam observar de perto os processos de condução de pesquisas científicas. Essa fase foi crucial para unir teoria e prática, ajudando os estudantes a conectar os conceitos estudados em sala de aula às situações concretas da realidade vivida.

A terceira etapa concentrou-se na criação das pesquisas individuais dos alunos, fundamentadas em temas específicos e na montagem das apresentações, que foram sustentadas por um embasamento teórico renovado. Nesse período, os alunos expressaram o conhecimento adquirido, sendo também a primeira exposição ao método científico. Através da análise lógica dos eventos do dia a dia, os estudantes desenvolveram competências, como análise de dados, detecção de padrões, formulação de hipóteses e conclusões baseadas em evidências. Tais habilidades contribuíram para a instauração de uma perspectiva científica e crítica, que se alinha com os objetivos do projeto *Nós Propomos!*

Na etapa final, os alunos compartilharam suas propostas de solução com outras instituições escolares, participando de um evento geral que incluiu avaliação e premiação dos melhores trabalhos. Esse momento permitiu aos alunos a troca de conhecimentos e ideias com seus pares, ao mesmo tempo em que receberam feedback sobre seus esforços.

Os resultados desse trabalho demonstraram-se bem positivos. As atividades de campo enriqueceram a compreensão dos alunos sobre desastres naturais e problemas sociais, fomentando a identificação de questões essenciais. A capacidade dos alunos de propor soluções tangíveis para esses problemas, embasadas em um entendimento mais profundo das questões sociais e ambientais, contribuiu para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e comprometidos com sua



realidade. O projeto também fomentou outras desenvolvimentos, como colaboração, criatividade e comunicação.

O *Projeto Nós Propomos!* permitiu aos estagiários consolidarem seus conhecimentos adquiridos durante o estágio supervisionado. O contato com a sala de aula e a elaboração do projeto aprimoraram suas habilidades pedagógicas e capacidade de engajar os alunos de forma dinâmica, evitando abordagens monótonas e menos produtivas. Essa experiência contribuiu com os estagiários para uma busca de se tornarem educadores capacitados e conscientes de seu papel na formação dos alunos.

## REFERÊNCIAS

GOMES, Emerson de Souza. **A dinâmica hidrológica fluvial em bacias hidrográficas com diferentes taxas de impermeabilização do solo em Guarapuava/PR.** Dissertação (Mestrado em Geografia na área de Dinâmica da Paisagem, Geomorfologia e Análise Ambiental) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2014.

LOVATO Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; SILVA, Cristiane Brandão; LORETTO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, v.20, n.2, Canoas-RS 2018.

MORAES, Loçandra borges; SOUZA, Lorena Francisco; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas; MENEZES, Priscylla Karoline. **O Projeto Nós Propomos! Goiás: Concepção teórica e metodológica.** Projeto Nós Propomos! Goiás. Construção do pensamento geográfico e atuação, Ed. C&A Alfa, p. 26. Goiânia-GO, 2022.

OLIVEIRA, Éderson Dias; VESTENA, Leandro Redin. Alterações na morfologia de canais fluviais na área urbana de Guarapuava (PR). **Ambiência Guarapuava.** v.8 Ed. Especial – 1 p. 757 – 773. Guarapuava-PR, 2012.



## Capítulo 15

# EXPLORANDO METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

## A horta no ensino de Geografia

JOÃO PEDRO WENDLER BAHLs  
MAICON NOGUEIRA  
LUÍS HENRIQUE LAMBRECHT  
CECILIA HAURESKO

**E**ste trabalho tem por objetivo principal socializar, via relato de experiência, as ações desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em Geografia realizado pelos acadêmicos do terceiro ano do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, no Colégio Estadual Padre Chagas em Guarapuava no Paraná, com três turmas do 7º ano sob supervisão do Professor de Geografia. O estágio esteve vinculado ao Projeto Nós Propomos! Guarapuava. Em conformidade com os objetivos do Projeto foram pensadas novas formas de realizar o estágio, com participação dos estudantes ao longo de todo o processo, visando não somente a formação deles mas, na mesma medida, assegurando uma sólida formação inicial dos estagiários.

A prática de ensino no Estágio Supervisionado desempenha papel crucial na formação de professores, permitindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade em um ambiente educacional real. Nesse contexto, a relação dinâmica entre teoria e prática se destaca como elemento fundamental, em que os futuros docentes têm



a oportunidade de explorar novas abordagens para compreender o processo de ensino-aprendizagem e novas metodologias. Desde o primeiro contato com o ensino, os professores em formação são desafiados a criar métodos que estimulem a curiosidade dos estudantes e os incentivem a investigar problemas de maneira independente. Os métodos que promovem a investigação e a participação dos estudantes podem tornar as aulas mais atraentes e envolventes. Entre as possíveis formas de se atingir essas metas encontram-se as metodologias que transformam os estudantes em agentes da construção do conhecimento. O professor deve assumir o papel de mediador e facilitador de processos dialógicos, estabelecendo uma relação horizontal e, dessa forma, fortalecer a capacidade de autogestão e trabalho criativo e protagonista dos estudantes.

Nesse contexto, a experiência descrita demonstra a importância de adotar novas abordagens, flexíveis e adaptáveis no ensino, bem como a necessidade de integração entre teoria e prática. A realização das atividades demonstra como a educação geográfica pode contribuir na formação de cidadãos conscientes e ativos em um mundo em constante mudança. Sabe-se que a educação transcende as paredes da sala de aula, tornando-se parte essencial da vida cotidiana e da comunidade, capacitando os estudantes a enfrentarem os desafios com competência, segurança, confiança e responsabilidade.

As atividades desenvolvidas, tendo a Horta construída na escola como eixo organizador, fizeram compreender como uma nova forma de construir conhecimento geográfico pode resultar em um aprendizado a partir de uma perspectiva cidadã. O que é importante ressaltar é que a verdadeira perspectiva da cidadania é a sua reconstrução, baseada em uma pedagogia que efetive um ser humano completo. Sob esse olhar, aborda-se a importância da horta escolar como recurso pedagógico e espaço de construção coletiva do conhecimento. Entretanto, a construção da horta foi precedida por diversas atividades, com diferentes linguagens e metodologias, detalhadas na sequência.



## Contribuição das metodologias promotoras do protagonismo e da cidadania territorial

O Estágio Supervisionado promove a práxis do ensino, ou seja, essa relação dialética entre teoria e prática que, a partir do primeiro contato com o ensino, os docentes em formação vão começar a construir novas formas de compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Cabe, nessa primeira aproximação, tentar aplicar metodologias que promovam, no aluno, a investigação de problemas, como explicam Mattos e Castanha (2008, p. 5):

Muitas vezes a aula não se torna atrativa para o aluno e isso é, quase sempre, resultado da metodologia inadequada utilizada pelo professor. Matar a curiosidade do aluno dando-lhe respostas prontas e acabadas, antes mesmo de questionar o que o mesmo já sabe sobre o assunto abordado é um dos motivos que leva ao desinteresse por parte do educando e frustração ao professor. A utilização de métodos que levam o educando à investigação, também pode evitar muitos casos de indisciplina em sala de aula, pois se a aula é atrativa, o mesmo sente-se motivado para a aprendizagem.

Sob tal foco, as atividades realizadas no estágio foram pensadas à luz da metodologia do *Projeto Nós Propomos! Guarapuava Juventude educando-se na/com a cidade*, que consiste em promover nos estudantes, a partir do ensino de Geografia, a resolução de problemas, sendo uma estratégia de formação para a cidadania territorial e para o protagonismo dos estudantes. Assim, os estudantes são convidados a identificar um problema no território local, pesquisam sobre esse problema, e posteriormente elaboram propostas de solução, que são socializadas, apresentado para a sociedade (Souto; Claudino, 2019). As atividades realizadas buscaram integrar diferentes linguagens alternativas, como Cavalcanti (2010, p. 13) define:





Entende-se por linguagens “alternativas” outras formas de linguagem, além da verbal, e outros gêneros de texto, além dos gêneros didáticos tradicionais – o filme de ficção, o documentário, a música, a fotografia, a literatura, o texto jornalístico, o teatro, charge, a Internet, o jogo virtual, o computador e a Internet. Essas linguagens exigem abordagem interdisciplinar e articulação entre razão e sensibilidade, além de favorecer o conhecimento conceitual e a comunicação mais sintética.

Nesse sentido, coloca-se em evidência a importância de trabalhar diferentes linguagens, novas metodologias que promovam a participação dos alunos, como no caso da horta escolar, há um impacto significativo na aprendizagem dos estudantes, pois serve como espaço didático pedagógico para tratamento de diversos temas. A partir de sua instalação no espaço escolar, ela proporciona muitas vantagens à comunidade escolar, como a abordagem de temas relacionados à educação ambiental e educação para a saúde, por meio dos aspectos nutricional e alimentar, promovendo um ensino multidisciplinar (Santos *et al.*, 2014). As atividades consistiram em aulas expositivas acerca do conteúdo proposto pelo professor regente da turma, atividades de pesquisa a respeito do tema *Áreas Verdes urbanas*, e dentre as atividades realizadas, houve produções escritas e visuais, um estudo do meio e a atividade construção de uma horta no Colégio que está localizado em uma área bastante urbanizada e impermeabilizada (Figura 1).



**Figura 1** – Localização Colégio Estadual Padre Chagas (imagem de satélite)



Fonte: Google Earth, organizada pelos autores.

Desenvolver um projeto com estudantes é sempre desafiador, e por isso é necessário pensar uma sequência didática que promova, no aluno, uma aprendizagem significativa, mediante a utilização de diferentes linguagens que promovam a construção de seu conhecimento. Nesse sentido, Zabala (1998, p. 18) define sequência didática como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Desse modo, para iniciar as atividades de estágio, definiu-se com o professor regente que os estagiários seriam responsáveis pela abordagem das áreas verdes urbanas existentes nas capitais da Região Sul do Brasil, correlacionando com a Meta 11.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual estabelece que, até 2030, é necessário proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes.

As áreas verdes são compreendidas como as locais das cidades onde existe cobertura vegetal. Essa cobertura pode ser desde gramíneas, arbustos e vegetação arbórea. Além da compreensão ambiental

sobre essas áreas, é importante relacionar os impactos social e regional que elas têm nas cidades. Londe e Mendes (2014, p. 265) afirmam que,

Na esfera do poder municipal, o planejamento e a gestão das áreas verdes estão previstos no Plano Diretor e são definidas segundo critérios de desenvolvimento e expansão urbana. De maneira geral, nestes planos, a acepção do termo possui um caráter abrangente, e comumente refere-se ao espaço onde há o predomínio de vegetação, englobando as praças, os jardins, as unidades de conservação, os canteiros centrais de ruas e avenidas, trevos e rotatórias de vias públicas.

Assim, pode-se perceber que as áreas verdes estão intimamente ligadas às cidades e, por isso, é interessante abordar esse tema em sala de aula. Nas turmas do Ensino Fundamental, 7º A, B e C, foram realizadas atividades que auxiliaram os alunos a compreenderem a importância das áreas verdes. Para tanto, foram desenvolvidas atividades em grupos, produção de cartazes, mapas mentais e cartogramas, como mostra a figura 2.

**Figura 2** – Atividades produzidas pelos alunos



Fonte: autores (2022).

No decorrer da sequência didática, foi realizado um trabalho de campo para que os estudantes observassem as áreas verdes no entorno do Colégio, e anotassem os problemas que eles identificaram no trajeto

feito. Após, foi realizada a atividade que consistiu na montagem da *Árvore de Propostas*, em que cada aluno foi responsável pela fixação de uma folha da árvore, que continha soluções para os problemas estudados por eles em sala e observados em campo, como mostrado na figura 3. Ao fundo afixada em um painel está a *árvore de propostas*. Em cada folha cada dupla de estudantes escreveu o(s) problema(s) identificado(s) no trabalho de campo realizado no entorno do colégio, acompanhado(s) de uma fotografia e a proposta de solução.

**Figura 3** – Estudantes que participaram da montagem da *Árvore de Propostas*



Fonte: autores (2022).

Na sequência desta atividade, os estudantes realizaram o plantio das mudas de verduras, doadas por um senhor da comunidade, na Horta que foi construída no Colégio. Cada turma ficou responsável pelo plantio e cultivo de um dos canteiros.

## A Horta Escolar: da teoria à prática

A utilização de uma horta no ensino não se limita a aulas de ciências, mas se estende a várias disciplinas, transformando pátios escolares e espaços públicos em salas de aula vivas e dinâmicas. Através do plantio, cultivo e cuidado das plantas, os alunos aprendem sobre biologia, química do solo, ecologia, matemática (ao medir crescimento e colheitas), geografia (ao compreender os diferentes tipos de solo e clima), e até mesmo história (ao explorar as origens da agricultura), como aponta Domínguez (2022, p. 06):

De acuerdo con “Iniciativas socio ambientales germinando”, el huerto nos enseña conocimientos sobre el medio natural y social (ecosistemas, seres vivos, clima, agua, aire, suelo, relaciones, cambios), conocimientos sobre el medio rural, tradiciones, usos, herramientas, oficios, producción de alimento. De la misma manera que se centra en transmitir valores, aptitudes, actitudes como crear curiosidad por el entorno, respeto al bien común, trabajo en equipo, responsabilidad, compromiso, esfuerzo, constancia<sup>1</sup>.

Assim, as hortas urbanas oferecem lições valiosas sobre sustentabilidade e consciência ambiental, como trabalhado em sala de aula. A partir dessa prática, os alunos conseguem relacionar a importância de conservar a água, promover a biodiversidade e adotar práticas agrícolas que minimizem os impactos negativos no ecossistema. Eles passam a entender como pequenas ações, como compostagem e reciclagem de resíduos orgânicos, podem contribuir para um ambiente urbano mais verde e sustentável.

---


1 De acordo com *Iniciativas socioambientais germinando*, a horta nos ensina conhecimentos sobre o meio natural e social (ecosistemas, água, ar, solo, relações, mudanças); conhecimentos sobre o meio rural tradições, usos, ferramentas, profissões, produção de alimento. Da mesma maneira, centra-se em transmitir valores, aptidões, atitudes de como criar curiosidade pelo entorno, respeito ao bem-comum, trabalho em equipe, responsabilidade, compromisso, esforço e constância.



A realização da horta no Colégio Padre Chagas ocorreu como forma de finalização do trabalho desenvolvido, com o intuito de se tornar um espaço a ser atendido pelos alunos e professores do Colégio, a partir de findadas as ações dos estagiários.

Foram os estagiários que construíram a horta, desde a definição do local, o preparo do solo, aragem, adubação orgânica e construção dos três canteiros. Os alunos se encarregaram somente do plantio das mudas, mas de uma maneira ativa, em que foram realizadas outras atividades durante o plantio das hortaliças. Para a montagem conjunta da horta, os alunos eram dirigidos em grupos por três etapas de atividades, na forma de rodízio. As ações foram desenvolvidas com a divisão das turmas em três grupos. Os alunos eram direcionados a salas de trabalhos onde participaram da atividade, conforme descrito no quadro 1.

#### Quadro 1 – Atividades realizadas pelos alunos

Atividade
I. Na primeira estação de trabalho, os estudantes participaram de uma conversa com o Prof. Dr. Jorge Favaro, coordenador da feira agroecológica da Unicentro, sobre Agroecologia. Dialogaram sobre a procedência dos alimentos que eles consumiam, a importância de agricultura livre de produtos químicos-artificiais, agrotóxicos e a importância da produção e consumo de alimentos saudáveis.
Fotografia


II. Na segunda estação de trabalho, os alunos foram até o laboratório de ciências do Colégio, para observarem o experimento montado pelo Prof. Me. Paulo Nobukuni, que demonstrava como fazer uma horta suspensa em garrafas pet, e como ocorrem os processos físicos da água, observáveis nesse tipo de hortas.



III. Na terceira etapa, ocorreu a produção da horta: o plantio das mudas de verduras pelos estudantes participantes das ações do projeto. O plantio foi feito pelos alunos que, com a devida supervisão, decidiram a disposição das mudas de alface lisa e roxa, rúcula, repolho e cebolinha, criando arranjos únicos em cada canteiro para que, assim, tivesse a “estética” produzida por eles.



Fonte: autores (2023).



A partir das atividades desenvolvidas, fica claro que, paralelamente, foram formadas habilidades essenciais para a vida dos alunos, como trabalho em equipe, resolução de problemas, comunicação eficaz e liderança. Eles aprenderam a importância de colaborar na tomada de decisões, de compartilhar responsabilidades e a enfrentar os desafios que surgem ao cuidar das plantas e enfrentar as incertezas da natureza.

A horta é um laboratório vivo, no qual os estudantes tiveram experiências ao praticar o cultivo de plantas e os cuidados com o meio ambiente, construindo saberes científicos (teóricos e práticos), ao mesmo tempo em que puderam despertar a consciência de preservação e zelo com o meio no qual vivem. É válido destacar que as atividades desenvolvidas podem promover mudanças positivas, imediata e futuramente, nos hábitos alimentares desses estudantes, bem como formar valores humanos e ambientais.

A implantação de uma horta no espaço escolar, como a que foi construída pelos estagiários, concorre para que o professor promova a educação para além da sala de aula e ultrapasse os métodos tradicionais. Ademais, pode ser fonte de alimentação saudável, considerando que a horta permite a efetivação de atividades didáticas, ofertando, para toda a comunidade escolar, alimentos de qualidade a baixo custo (Marvila, 2019).

A agricultura urbana em geral e as hortas urbanas em particular, no ensino, certamente transcendem os limites das escolas e chegam às comunidades, promovendo a interação entre estudantes, pais e vizinhos. As hortas escolares são espaços de aprendizado onde diferentes áreas disciplinares podem construir e compartilhar conhecimentos e experiências. Além disso, a abordagem e discussão sobre agricultura urbana na escola também prepara os estudantes para enfrentar os desafios do futuro, como a segurança alimentar, em um mundo em constante crescimento populacional e com redução de áreas produtoras de alimentos. Na horta, os alunos aprendem a valorizar a produção local de alimentos, a importância da diversificação de culturas e a redução do desperdício alimentar.





## O que ensinamos com as atividades desenvolvidas?

A partir do desenvolvimento do projeto, que culminou na construção de uma horta escolar, foi possível observar a importância de trabalhar atividades práticas na escola e, principalmente, em incentivar essas práticas para além do *espaço escolar*.

Durante o projeto, foi possível vivenciar diversas experiências que serviram de base para dar seguimento ao projeto. A preocupação com as possíveis reações dos alunos durante a execução das atividades foi crucial, porque, dessa forma, planejou-se um trabalho que passaria por várias etapas de conhecimento, especialização e desenvolvimento. Durante as aulas expositivas, foi possível observar e compreender como é importante o conhecimento das funções das hortas para o funcionamento e bem-estar do meio urbano, mas é fundamental reconhecer que são as metodologias bem definidas que levam ao aprendizado mais sólido.

Compreende-se que a realização de todas as ações trouxe novas dimensões ao ensino de Geografia. Através dos sentimentos ativos dos alunos, eles não apenas adquiriram conhecimento sobre a importância das áreas verdes urbanas, mas também desenvolveram habilidades essenciais para a vida, como trabalho em equipe, resolução de problemas e comunicação eficaz. Além disso, a abordagem sobre as hortas talvez tenha extrapolado a área da escola: acredita-se ter se estendido para a comunidade, por intermédio dos estudantes. Importa destacar que as hortas escolares não são apenas espaços de aprendizado, mas também de convívio, interação e troca de conhecimento entre colegas de uma mesma turma de estudantes.

## Considerações finais

O estágio supervisionado representa uma etapa fundamental na formação de docentes, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, sobretudo no contexto da educação geográfica. A necessidade de redefinir metodologias manifesta-se no desafio de tornar as aulas mais



atraentes, eficazes e participativas. A aplicação de abordagens interdisciplinares e a integração de diferentes linguagens, como apontado por Cavalcanti (2010), fortalecem a compreensão conceitual e promovem uma comunicação mais abrangente. O *Projeto Nós Propomos!* encaixa-se nesse cenário, estimulando os estudantes a investigarem problemas reais em suas comunidades e proporem soluções.

A inserção da horta escolar como recurso didático-pedagógico é uma manifestação prática dessa abordagem inovadora. Além de contribuir para a aprendizagem de disciplinas diversas, a horta escolar também educa para a sustentabilidade, responsabilidade e consciência ambiental. Através da agricultura urbana, os alunos aproximam-se dos processos naturais, compreendem o valor da produção local de alimentos e desenvolvem habilidades socioemocionais fundamentais.

Nesse contexto, a experiência vivenciada demonstra a cultura das metodologias alternativas e do uso de diferentes linguagens no ensino de Geografia. As hortas escolares, como metodologia participativa, fornecem um exemplo claro de como as práticas educacionais podem ser enriquecidas, promovendo aprendizado significativo e preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Fica claro que a integração do *Projeto Nós Propomos* com a horta escolar, como descrito neste texto, representa um caminho inovador para a educação geográfica, em que a práxis do ensino e a participação ativa dos alunos se unem para criar um ambiente educacional enriquecedor e dinâmico. Isso evidencia que a educação vai além da sala de aula tradicional e incorpora a comunidade e a vida cotidiana, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e atuantes.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *Anais... I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, 2010.

CLAUDINO, Sérgio; SOUTO GONZÁLEZ Xosé Manuel. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do projeto NÓS



PROPOMOS!. **Signos Geográficos-Boletim** NEPEG de Ensino de Geografia, 2019, vol. 1, p. 1-15, 2019.

DOMÍNGUEZ, Rocío Blanco. **Diseño de una propuesta didáctica**: el huerto escolar como recurso para trabajar de forma interdisciplinar en el aula de primaria. Trabajo de fin de grado. Educación Primaria. Universidad Sevilla, 2022. Disponível em: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/141230/El%20huerto%20escolar%20como%20recurso%20para%20trabajar%20de%20forma%20interdisciplinar%20en%20el%20aula%20de%20primaria.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LONDE, Patrícia Ribeiro; MENDES, Paulo César. A influência das áreas verdes na qualidade de vida urbana. **Hygeia** – Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde, v. 10, n. 18, p. 264-272, 2014. <https://doi.org/10.14393/Hygeia1026487>.

MARVILA, Larissa. **horta como recurso didático**: práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência ambiental na Educação Infantil. [Dissertação – Mestrado Profissional]. Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – ES, 2019.

MATTOS, Elenir Maria Andreolla; CASTANHA, André Paulo. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental**. v. 25, SEED/PDE, 2008.

SANTOS, Maria Jeane Dantas dos. *et al.* **Horta escolar agroecológica**: Incentivadora da aprendizagem e de mudanças de hábitos alimentares no ensino fundamental. **Holos**, v. 4, p. 278-290, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.



## Capítulo 16

# PROTAGONISMO JUVENIL

## Um olhar geográfico sobre a inclusão social na cidade de Guarapuava/PR

LUANA GUIDONI

JOÃO PEDRO WENDLER BAHLS

JOÃO CARLOS DE SOUZA

WESLEY HENRIQUE BEIRA DA SILVA

**A** inclusão é o meio para assegurar a igualdade de oportunidades e o respeito pelos direitos de todas as pessoas nas diferentes esferas da sociedade. A Organização das Nações Unidas (ONU) entende que inclusão social, política e econômica a todos é um processo que busca garantir que todas as pessoas sejam incluídas nas políticas, práticas e processos sociais, sem discriminação ou exclusão.

Para falar de inclusão precisamos inicialmente falar do fenômeno oposto, a exclusão. Sposati (1998) considera que o conceito de exclusão social se confronta diretamente com a concepção de universalidade e com ela a dos direitos sociais e da cidadania. A exclusão é a negação da cidadania. A exclusão social não se refere somente a questões econômicas, alcançando valores culturais, discriminações e a estigmatização. Uma pessoa pode ser excluída pelo sexo, cor da pele, orientação sexual, idade, etc.

A exclusão é um processo cultural que implica o estabelecimento de uma norma que proíbe a inclusão de indivíduos, em uma comunidade sociopolítica. O primeiro passo para que ocorra o enfrentamento



da exclusão social é o reconhecimento dessa população enquanto cidadãos, isso tudo associado a medidas de redistribuição social, principalmente em países como os latino-americanos, em que a exclusão tem um forte conteúdo econômico (Fleury, 2005).

Os serviços públicos são de extrema importância para a inclusão social, pois oferecem acesso aos direitos básicos, como saúde, educação, segurança, moradia, transporte e trabalho. Assim, é fundamental que esses serviços sejam eficientes e acessíveis a todos, para que a população possa ter seus direitos garantidos e as demandas sociais sejam atendidas. O serviço social é uma importante ferramenta para o acesso aos serviços públicos e para a promoção da inclusão social.

Esses serviços são fundamentais principalmente em países como o Brasil, que é considerado como um dos mais desiguais do mundo. Aqui se construiu uma sociedade que normalizou a existência de cidadãos que têm direitos e cidadãos que não têm. As políticas sociais inclusivas são uma forma de enfrentar essa realidade (OXFAM, 2019). Nesse contexto, Guerra (2012, p. 96), contribui dizendo que:

A inclusão ilustra uma nova etapa assente na aceitação e valorização da diversidade, na cooperação entre diferentes e na aprendizagem da multiplicidade; um processo através do qual a sociedade, nas suas mais diversas dimensões, se adapta de forma a poder incluir todos os indivíduos que, por sua vez, se preparam para desempenhar um ou vários papéis nessa sociedade.

Portanto, para que ocorra de fato a inclusão nas esferas sociais, políticas e econômicas, determinada população precisa ter pleno acesso a oportunidades, recursos, serviços, e participar ativamente nas decisões democráticas, garantindo que todas as necessidades sejam ouvidas e representadas nas decisões políticas. Partindo da importância da temática abordada, esse texto apresenta o trabalho sobre inclusão social desenvolvido com jovens do ensino médio de uma escola pública do município de Guarapuava/PR, na disciplina de geografia, a partir do projeto Nós Propomos Guarapuava: Juventude educando-se na/com a cidade.



A geografia é uma ciência que oportuniza o estudante a conhecer melhor a própria realidade, formando cidadãos mais críticos e conhecedores de seus direitos e deveres. Cavalcanti (2005, p. 81) destaca que a geografia “[...] contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam”.

Partindo dessa concepção, o estudo da cidade, dos problemas locais, é de suma importância para o desenvolvimento e despertar o interesse dos jovens. Para Cavalcanti (2005) a cidade é um conteúdo escolar fundamental a ser estudado pelos alunos:

A cidade, enquanto conteúdo escolar, não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico, e seu estudo volta-se para desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular. Além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias para os deslocamentos do aluno, seja nos espaços mais imediatos de seu cotidiano, seja em espaços mais complexos, que podem envolver uma rede de cidades. A geografia é uma ciência que estuda o espaço, na sua manifestação global e nas singulares. (Cavalcanti, 2005, p. 203).

As atividades realizadas pelos alunos tiveram como objetivo compreender a inclusão como um processo social que se expressa na cidade a partir das mais diversas formas espaciais, sejam por espaços não adaptados, por grupos marginalizados e excluídos ou pela falta de acesso de determinada população a recursos básicos para sua vivência e participação cidadã. Assim, os alunos desenvolveram a partir de um estudo de caso a pesquisa sobre a inclusão social na cidade de Guarapuava/PR, seguindo as etapas descritas na sequência do texto.



## Desenvolvimento

A aplicação do Projeto Nós Propomos! Guarapuava: Juventude Educando-se na/com a cidade ocorreu em uma turma do 1º ano do ensino médio no Colégio Antônio Tupy Pinheiro. O Colégio se localiza no Bairro dos Estados, e os estudantes são oriundos de diferentes bairros, e se deslocam para a escola, em sua maioria, por meio do transporte público. Os bairros onde os alunos moram são carentes de infraestrutura, equipamentos e serviços públicos. Dentre os principais problemas identificados pelos estudantes, são a falta de espaços para os jovens, segurança pública, moradia, serviços de saúde e oportunidades para inclusão social.

O projeto foi desenvolvido na disciplina de geografia do professor João Carlos de Souza, pela equipe do projeto “Nós Propomos!”, tendo como membros: o acadêmico do curso de geografia João Pedro Wendler Bahls, e a já graduada em geografia Luana Guidoni<sup>1</sup>. A docência e a aplicação do projeto se deram em conjunto com o professor regente da disciplina de geografia e também com a participação de professores de outras disciplinas que auxiliaram em algumas etapas.

A primeira etapa do projeto consistiu na aplicação de um questionário diagnóstico, com o intuito de conhecer melhor o perfil dos estudantes, além de verificar qual tema dentro dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável eles gostariam de estudar<sup>2</sup>. A coleta de dados se deu através da aplicação de um questionário online. O *link* de acesso foi disponibilizado no *Google Classroom* da turma, e os alunos acessaram e responderam com seus próprios celulares em sala de aula, sob a orientação dos extensionistas.

---

1 Ambos os aplicadores faziam parte do projeto de extensão Nós Propomos! Guarapuava: Juventude educando-se na/com a cidade, como bolsistas pelo Universidade sem Fronteiras (USF).

2 Os temas disponibilizados para escolha dos alunos fazem parte dos Objetivos 10 (Redução da desigualdade) e 11 (Cidades e comunidades Sustentáveis), dos Objetivos do desenvolvimento Sustentável com agenda para 2030.



No questionário havia questões abertas e fechadas com temas que versavam sobre a percepção, práticas espaciais e a compreensão de cada respondente sobre seu papel na participação da resolução dos problemas da cidade. O resultado foi sistematizado e apresentado para a própria turma para problematização dos temas e respostas. Por meio desta discussão os alunos escolheram o tema de estudo “Inclusão Social, Política e Econômica a todos”.

O conhecimento prévio dos alunos foi essencial para o desenvolvimento das próximas etapas. Os extensionistas buscaram criar uma conexão entre o tema e a realidade local, procurando despertar o interesse dos alunos e incentivá-los a estudar as problemáticas presentes em sua comunidade. Inicialmente ocorreu a problematização onde foram trabalhados os conceitos de inclusão e exclusão social e os serviços públicos, a partir disso, os alunos formaram grupos com cinco integrantes cada, com o objetivo de pesquisar um aspecto específico do problema, visando uma análise mais aprofundada.

Foram estabelecidos cinco grupos, com cinco temas distintos, sendo esses temas escolhas dos alunos a partir de sua realidade e interesse: Saúde Pública; Pessoas em situação de rua; A situação do transporte público; Acessibilidade de pessoas surdas; Desigualdade econômica e vulnerabilidade social. Para as discussões dos temas as aulas foram realizadas a partir de uma perspectiva dialógica onde os alunos trabalharam em grupos a partir de reportagens e resumos em textos para que eles conseguissem problematizar as temáticas escolhidas.

Com os grupos divididos e os temas escolhidos, a próxima etapa do projeto consistiu na elaboração de um questionário pelos próprios alunos para investigar os problemas estudados com a população. Cada grupo elaborou duas questões e estas foram incorporadas em um único questionário da turma. Optamos em fazer dessa forma, para que cada grupo pudesse ter uma amostra maior da pesquisa. No QR Code abaixo (Figura 1) é possível acessar o questionário.





**Figura 1** – QR Code de acesso ao questionário

**Fonte:** Banco de dados, projeto Nós Propomos! Guarapuava (2023). Organização: autores, 2023.

Para a aplicação do questionário foi planejada uma aula de campo, a qual ocorreu no dia 23 de setembro de 2022, no período vespertino, durante o horário de aula. Os alunos percorreram o trajeto a pé, da escola até o centro de Guarapuava, nas proximidades do terminal rodoviário, e aplicaram os questionários à população itinerante nas ruas XV de Novembro, Padre Chagas e Guaíra. A escolha do local se deu pelo alto fluxo de pessoas, no total foram aplicados 36 questionários.

**Figura 2** – Visita a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social – 2022

**Fonte:** Banco de dados, projeto Nós Propomos! Guarapuava (2022). Organização: autores, 2023.



Posteriormente, realizaram uma visita a um órgão público, a Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social, para que eles conseguissem entender a importância da assistência social na cidade de Guarapuava. Através dessa visita, os alunos puderam entender melhor como funciona o serviço de assistência social, quem são as pessoas que utilizam desses serviços, além de conhecerem os projetos desenvolvidos pela secretaria.

Após a realização do trabalho de campo, ocorreu o processo de tabulação dos dados realizados através da plataforma *Google Forms*, onde os alunos registraram as respostas da população e visualizaram todo o processo de formação dos dados em gráficos. Também foi realizado, a utilização de dados oficiais e da legislação do plano diretor para contestar ou reafirmar as respostas obtidas. Após a interpretação e discussão foram estabelecidas propostas de soluções para os problemas encontrados nos cinco distintos temas da turma, o quadro 1 sintetiza as propostas elaboradas pelos alunos.

**Quadro 1** – Propostas de solução para os problemas locais estudados, pelos alunos do Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro – 2022

Trabalhos	Propostas de solução
Saúde pública em Guarapuava	Maior foco e prioridade dentro do orçamento de investimento do setor de saúde municipal. Maior constância e estabilidade no mantimento de medicamentos hospitalares.
Desigualdade social em Guarapuava	Mais oportunidades de emprego; Um projeto que garanta doação de alimento para pessoas de risco de insegurança alimentar Aumento salarial/base maior; Projetos de formação/cursos;
Pessoas em situação de rua em Guarapuava	Mais projetos sociais com a finalidade de ajudar as pessoas. Arrecadação de doações (alimentos, roupas e etc...). Incentivar projetos como o MAIS EDUCAÇÃO para as crianças em situação de rua.



Trabalhos	Propostas de solução
A situação do transporte coletivo em Guarapuava	Oferta de quatro passes diários para os estudantes; Aumento das linhas de ônibus; Revisão da licitação da empresa de ônibus para abertura de concorrentes; Diminuição da tarifa do ônibus; Melhoria na frota dos ônibus; Vendas de créditos dentro do terminal;
A Questão da Acessibilidade de pessoas surdas em Guarapuava	Maior disseminação de LIBRAS; Mais cursos de libras para as pessoas; Tecnologia adaptadas em estabelecimentos comerciais; Mais intérpretes.

**Fonte:** Banco de dados, projeto Nós Propomos! Guarapuava (2022). **Organização:** autores, 2023.

As propostas de solução para os problemas locais desenvolvidas pelos alunos do Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro abordam diversas questões relevantes para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar da comunidade de Guarapuava. Essas propostas estão definidas com o projeto “Nós Propomos!”, que incentiva os alunos a pensar em soluções práticas para os problemas locais e promover sua cidadania.

Sobre a Saúde Pública em Guarapuava a proposta de dar maior foco e prioridade ao orçamento de investimento na saúde municipal é fundamental para garantir que os recursos sejam direcionados para o setor que impacta diretamente a qualidade de vida da população. Além da constância no fornecimento de medicamentos hospitalares é crucial para garantir a continuidade do tratamento e a saúde dos pacientes.

O grupo que pesquisou sobre Desigualdade Social em Guarapuava, trouxe a proposta de aumentar as oportunidades de emprego e projetos de formação/cursos, ações essas que podem ajudar a reduzir as disparidades socioeconômicas, proporcionando melhores condições para o crescimento pessoal e profissional dos cidadãos. Já a iniciativa de doação de alimentos para pessoas em situação de insegurança alimentar é uma maneira direta de combater a desigualdade, garantindo que as necessidades básicas sejam atendidas.



O trabalho sobre as Pessoas em Situação de Rua em Guarapuava: inspirados pelas secretaria de assistência social, trouxeram como proposta a criação de projetos sociais, os quais podem ser uma maneira eficaz de apoiar aqueles que estão em situação de rua, oferecendo abrigo, alimentação e oportunidades para uma mudança positiva em suas vidas. A arrecadação de doações e incentivos para programas como o “MAIS EDUCAÇÃO” podem ajudar a fornecer recursos necessários para melhorar as condições de vida das crianças em situação de rua.

Um caso especial se deu no Transporte Coletivo em Guarapuava em que as alunas estavam extremamente motivadas a mudar sua realidade de utilização do transporte coletivo na cidade. Para isso elas propuseram que tivesse o aumento da oferta de passes diários para estudantes e o aumento das linhas de ônibus, visando facilitar o acesso à educação e outras necessidades básicas da população.

O grupo também propôs como medida administrativa a revisão da licitação da empresa de ônibus, na medida em que, a promoção da concorrência podem incentivar a melhoria dos serviços e a redução das tarifas, o que acabaria trazendo a melhoria da frota. Além disso, a venda de créditos dentro do terminal traria um melhor funcionamento para um sistema de transporte mais eficiente e conveniente.

Os alunos que trabalharam com a Acessibilidade de Pessoas Surdas em Guarapuava, se espelharam no próprio colégio que recebe vários alunos surdos, e por isso propuseram a disseminação da língua de sinais (LIBRAS). A oferta de cursos pode promover a inclusão e comunicação eficaz com pessoas surdas, além da adaptação tecnológica de estabelecimentos comerciais e o aumento do número de intérpretes. Essas ações ajudam a remover barreiras e facilitam a participação dessas pessoas na sociedade.

Todas as propostas foram sistematizadas em forma de slides e apresentadas tanto no próprio colégio para a turma, como no seminário final do Nós “Propomos!”, que ocorreu no dia 24 de novembro de 2022 no Campus Cedeteg na Universidade Estadual do Centro – Oeste. No evento os alunos puderam mostrar sua pesquisa para outros



estudantes de outros colégios que também estavam participando do projeto, bem como para representantes do poder público, como secretários e vereadores. Foi um momento de socialização do trabalho e pesquisa desenvolvida por eles.

De um modo geral, as propostas sugeridas pelos alunos refletem um esforço genuíno em abordar questões sociais, criativas e de acessibilidade na comunidade local. Elas demonstram um entendimento das necessidades e um desejo de contribuir para a melhoria das condições de vida em Guarapuava, alinhados à essência do projeto “Nós Propomos!”.

O projeto Nós Propomos! oportunizou aos estudantes o desenvolvimento da autonomia e os tornou protagonistas nesse processo de aprendizagem. Podemos observar o impacto do projeto através do depoimento do aluno Wesley Henrique Beira da Silva, o qual pesquisou sobre a saúde pública em Guarapuava:

O Projeto Nós Propomos, testemunhado como um dos primeiros em minha experiência acadêmica, me impactou profundamente. A abordagem estratégica empregada para formular e encaminhar as propostas aos gabinetes governamentais, o ambiente propício de aprendizado proporcionado pelos instrutores e outros aspectos, reforçaram minha confiança na aplicabilidade do projeto. Destacar a rica história do projeto fortaleceu meu otimismo em relação às metas futuras. O Projeto Nós Propomos desempenha um papel significativo ao dar voz autônoma a estudantes e educadores, reduzindo a dependência estatal e fomentando um ambiente mais propício para o desenvolvimento integral da sociedade. Minha participação no evento na Universidade Estadual do Centro-Oeste me marcou profundamente, não somente pela organização meticulosa, mas também pelo sentimento de realização ao apresentar minha proposição, explorar o local e interagir com outros participantes. Em suma, a concepção do Projeto Nós Propomos é notável. Embora sujeito a aperfeiçoamentos, sua proposta é valiosa e tem potencial para se destacar ainda mais. Apreciei grandemente a experiência!



A partir do relato do aluno Wesley, e dos trabalhos desenvolvidos pelos demais grupos, que abordaram questões tão relevantes para a sociedade Guarapuavana, podemos observar o despertar para a consciência cidadã que os alunos tiveram nesse processo. Além de entender seu papel na sociedade, desenvolveram um olhar mais crítico sobre os serviços públicos do município. Também destacamos que a experiência de participar de um evento, apresentar um trabalho na Universidade e para representantes do poder público, contribuiu para a formação desses jovens e os mostrou o quão são capazes, e importantes.

## Considerações finais

O projeto “Nós Propomos! Juventude Educando-se na/com a cidade” apresentou resultados impressionantes ao promover o protagonismo juvenil na busca por soluções que visam a inclusão social em Guarapuava. Por meio da abordagem geográfica, os alunos se engajaram ativamente na análise de problemas locais, elaborando propostas concretas e relevantes para enfrentar desafios socioeconômicos e de acessibilidade na cidade. A colaboração entre professores do ensino básico e extensionistas universitários enriqueceu a experiência educacional, conectando teoria e prática.

Os temas escolhidos a partir da Inclusão social, econômica e política a todos, proporcionaram aos jovens um entendimento profundo das complicações locais. A utilização de métodos como pesquisa de campo, permitiu que os alunos explorassem as questões de maneira fundamentada, identificando causas subjacentes e apresentando soluções realistas. O projeto destacou o papel da educação geográfica, que capacitou os alunos a compreender e abordar desafios locais de forma holística. O engajamento dos alunos na busca por soluções concretas ressalta a importância da juventude na construção de uma cidade mais inclusiva e igualitária, que promova a participação cidadã dos jovens.



## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia.** Cadernos Cedes, v. 25, p. 185-207, 2005.

CAVALCANTI, Lana De Souza. **Geografia Escolar E a Cidade (a).** Papyrus Editora, 2008.

FLEURY, Sonia. **A seguridade social e os dilemas da inclusão social.** Revista de Administração Pública-RAP, v. 39, n. 3, p. 449-467, 2005.

GUERRA, Paula. **Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática.** Revista Angolana de Sociologia, n. 10, p. 91-110, 2012.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social abaixo da linha do Equador.** Texto da apresentação no seminário sobre exclusão social realizado na PUC/SP, em abril de 1998.



## Capítulo 17

# ÁREAS VERDES URBANAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Reflexões sobre a experiência no  
Estágio Curricular Supervisionado

ADRIAN PABLO CAMARGO OLIVEIRA

BRUNO KARTOSKI ORTIZ

GIZELE CAVALHEIRO DA SILVA

LETICIA CHULEK

CECILIA HAURESKO

**A**s mudanças das cidades, desde o processo de assentamentos humanos nas sociedades agrárias, correspondem às alterações contínuas no uso do território bem como dos recursos naturais, deixando marcas e sinais significativos das relações da população humana com o meio onde viveram. Essas marcas podem revelar como os caminhos trilhados a procura por melhores condições de vida, de segurança e de conforto contribuíram para modelar a forma, a dimensão e a expansão das cidades. Tudo isso, foi feito com esforço, confrontos, avanços, recuos e uma permanente e persistente ação de transformação do meio onde a vida humana decorria na procura das paisagens do conforto, como afirma Leonel Fadigas (2020). Compreender esses aspectos é importante para poder refletir como e o que, devem ser as cidades sustentáveis do nosso tempo. O autor também assinala que os processos de urbanização implicaram sempre a alteração dos equilíbrios biofísicos e a necessidade de seu reajustamento. Em alguns casos com dinâmicas de crescimento e expansão e em outros, evidências de





estagnação e declínio, quando não o seu desaparecimento, em função do melhor ou pior uso do solo, da água e da energia.

Sabe-se que, as sociedades estão sempre em movimento, não são entidades estáveis e como tal, as cidades que as acolhem também não. Os processos de ocupação e transformação do território mostra que a destruição dos equilíbrios ambientais e a delapidação dos recursos e das fontes energéticas, muitos deles de forma irreversível, afetam as suas funções de suporte de vida e a atividade econômica de que depende a qualidade de vida das populações. Esses fatos têm sido a tônica dos debates, seja pela reincidência de fenômenos, como as enchentes e os alagamentos das cidades, descarte de resíduos em terrenos baldios, diferentes gases poluentes, altas temperaturas, e problemas de ordem social e econômica, como baixa renda, desemprego, insegurança alimentar e nutricional, entre tantos outros; seja pela urgência na tomada de medidas efetivas para solucioná-los e/ou preveni-los.

O reconhecimento deste fato tem levado a procurar o equilíbrio perdido e o retorno a complementaridades indispensáveis, como o aumento de áreas/ espaços verdes urbanos. A presença destes como elemento central da composição urbana, passou a ser, além do fator de embelezamento das cidades e a afirmação da sua importância, um elemento de qualificação da cidade contemporânea.

Nesse contexto, uma das funções ambientais fornecidas pelas áreas verdes urbanas pode ser o aumento da permeabilidade do solo e interceptação da água da chuva, principalmente pelas copas das árvores, as quais diminuem a quantidade e a velocidade do escoamento superficial da água da chuva. Consequentemente, os riscos de alagamentos e a sobrecarga nos sistemas de drenagem, além de outros serviços que essas áreas prestam para o bem-estar e qualidade de vida na cidade, como ar mais limpo, temperatura mais agradável, lazer, e no caso das hortas, jardins e bosques, alimento e renda para a população pobre. A presença de espaços verdes no ambiente urbano é essencial na relação das formas urbanas com a natureza e na amenização de diversos problemas (Jesus; Braga, 2005), como os que foram mencionados.



Diante deste contexto e dos fenômenos elencados, o objetivo é compartilhar o relato de experiência das ações de Estágio Supervisionado em Geografia vinculado ao *Projeto Nós Propomos! Guarapuava*. As ações foram realizadas no colégio Estadual Padre Chagas – EFM, da cidade de Guarapuava, pelos estagiários do 3º ano do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, com estudantes das três turmas dos 7º anos, sob a orientação e supervisão do professor de Geografia do colégio e professores da Universidade.

Nessa oportunidade, os estagiários desenvolveram atividades sobre o tema *Áreas Verdes Urbanas* e a importância dos serviços que elas prestam para a qualidade do ambiente, essenciais para a qualidade de vida da população, além de ser tema de relevância no ensino de Geografia na Educação Básica. Como última ação do estágio trabalhado, o enfoque foi para as Hortas Urbanas.

Para apresentar as ações desenvolvidas, o texto estruturado inicia com a apresentação resumida do referencial teórico sobre o tema *Áreas Verdes Urbanas*, seguida da descrição sobre a experiência realizada pelos acadêmicos com os estudantes através das atividades desenvolvidas e aprendizado alcançado pelos estagiários como professores em formação, evidenciando as experiências que os marcaram. Por fim, seguem as considerações finais e a listagem das referências utilizadas.

## Espaços e áreas verdes urbanos: conceito e sua importância para a cidade

Espaço verde urbano corresponde a toda e qualquer área que contenha vegetação, situada em solo permeável ou impermeável na cidade, podendo ser de uso público ou privado (Hijioka *et al.*, 2007). As áreas verdes urbanas podem ser definidas como espaços dentro das cidades, que apresentem características naturais de vegetação, importantes atributos, tanto ecológicos como sociais e econômicos (Londe; Mendes, 2014). Lima e Amorim (2006) destacam a importância das áreas verdes para a qualidade ambiental das cidades, já que esses locais assumem o papel de



equilibrar o espaço modificado para o assentamento urbano e o meio ambiente, considerando que a falta de ambientes verdes pode causar desconforto térmico, alteração no microclima, enchentes, deslizamentos, entre tantos outros, e destacam a importância dessas áreas para lazer e recreação da população.

Da mesma forma, as áreas verdes são, para a população, uma fuga agradável de ambientes de angústia dentro da cidade, em busca da experiência de espaço onde possam ter contato com sons, odores, texturas, paladar, andar descalço na terra e/ou ter contato com animais, pássaros e insetos (Nucci, 2008).

Sob tal foco, compreende-se ser essencial abordar esse tema no meio educacional, na formação de crianças, adolescentes e jovens, como uma forma de introduzir essas temáticas nas aulas de Geografia, e conscientizá-los sobre a importância dessa discussão e reflexão para que seja possível definir melhorias que colaborem para uma vida mais saudável do/no meio urbano. Dentre as possibilidades para ampliação dos espaços verdes em áreas densamente edificadas, destaca-se o uso da arborização viária para criação de corredores verdes (Magalhães, 2013), também tratada com os alunos.

## **Práticas de ensino sobre áreas verdes urbanas: entre a sala de aula e o trabalho de campo no entorno do Colégio**

Na primeira parte das ações do estágio, as aulas foram desenvolvidas em sala, e trabalhados os aspectos das áreas verdes mediante aulas expositivas e oficinas de confecção de materiais, cartazes e mapas mentais sobre o conteúdo explorado.

A opção pela confecção dos cartazes foi para trabalhar com as áreas verdes presentes nas capitais do sul do Brasil (Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre). Para isso, os estudantes dividiram-se em grupos e pesquisaram, com base em um roteiro elaborado pelos estagiários, as áreas verdes da capital sorteada previamente para o grupo, para que, assim, pudessem observar suas características e funções. Já o mapa mental foi



elaborado após explicações sobre o tema: nele, os estudantes colocariam os tipos de áreas verdes estudadas e as características e funções de cada uma delas.

Após, partiu-se para a segunda parte do estágio, que foi a preparação do trabalho de campo, para que os estudantes pudessem olhar, na prática, alguns aspectos tratados na sala de aula. Para a realização do trabalho de campo, o primeiro passo foi traçar um percurso que contemplasse locais onde pudesse ser observada a falta ou a existência de espaços verdes (Figura 1).

**Figura 1** – Trabalho de Campo realizado no entorno do Colégio Padre Chagas



Fonte: autores (2022).

Para o percurso a ser feito a pé, foi providenciado um croqui de localização, de modo que os estudantes pudessem se localizar e marcar pontos favoráveis para a implantação de áreas verdes no bairro onde se localiza a escola, e quais espaços verdes existiam. As aulas foram realizadas em ambiente aberto, e através da mediação nos diálogos estabelecidos com os estudantes, pudemos observar as percepções deles em relação ao ambiente externo e seu comportamento investigativo, observando os aspectos tratados em sala de aula, como por exemplo, a arborização no bairro, pontos positivos, e aquilo que deveria ser melhorado. Foram

encontrados inúmeros pontos com problemas a serem resolvidos, devidamente registrados via imagem fotográfica.

Após, identificados os problemas urbanos relacionados a áreas verdes e arborização, os estudantes retornaram à sala e, em dupla, elaboraram propostas de solução. Finalizada essa etapa, foi realizada a montagem de uma *Árvore de Propostas*, no painel do colégio, para que os estagiários, com os seus estudantes, pudessem revelar os problemas evidenciados e demonstrar as suas propostas (Figura 2). Cada dupla recebeu um recorte de folha de árvore para escrever nela o problema encontrado e qual era a proposta para resolver ou minimizar o problema constatado. Observou-se a assídua participação e satisfação manifestada pelos estudantes na produção da atividade. Em todo o processo, oral e afetivamente, verificamos que houve satisfação e especialmente compreensão das atividades propostas.

**Figura 2** – Montagem da *Árvore de Propostas* pelos estudantes



Fonte: autores (2022).

Na aula sobre a importância das hortas, os estudantes puderam entrar em contato com as plantas, a terra, convidando-os a realizar o plantio coletivo na horta, que dava para a janela da sala de uma das turmas do colégio.

## Ações promotoras da criatividade e protagonismo dos estudantes participantes

Compreende-se que conquistar a atenção dos estudantes e conseguir construir conhecimento com eles é o objetivo de todo professor. Porém, questiona-se: quais práticas pedagógicas devem ser adotadas para atingir esses resultados? Acredita-se que uma educação consciente e inovadora pode ser a chave para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Entendendo que o aluno do século XXI deve ser o personagem principal na busca e construção do conhecimento, o professor assume o papel de mediador do ensino. Assim, é por essa nova perspectiva que as ações foram conduzidas, adotando a variedade nas práticas pedagógicas para atingir o maior número possível de alunos, de contextos diferentes.

Entende-se que uma das práticas pedagógicas que foi interessante para os estudantes é o fato de os estagiários estimularem os estudantes a participar das aulas. Nesse sentido, o contato com a pesquisa sobre o conteúdo trabalhado, a elaboração de materiais que exploram a criatividade e o poder de síntese do conteúdo trabalhado, podem ser grandes aliados da aprendizagem.

Acredita-se, da mesma forma, que a ideia de empoderar o aluno significa promover metodologias que o façam assumir o papel de construtor e condutor do próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, conforme propõe a metodologia do *Projeto Nos Propomos*: o aluno deve ser considerado o protagonista da própria formação. Logo, suas opiniões e impressões têm peso significativo para as ações da escola e para a condução de uma aula; isto é, confere-se ao aluno uma posição mais ativa perante o sistema de ensino.

Com as ações, foram proporcionados momentos de diálogo entre os estudantes que compunham o grupo de trabalho, no sentido de buscar resolver os problemas identificados no entorno do colégio durante o percurso. Entende-se que é importante que a escola ofereça e valorize



atividades que promovam interação, criação e colaboração para o desenvolvimento cognitivo e social do discente.

Por fim, atividades como essas também podem ensinar sobre cidadania, protagonismo e autonomia, competências que serão necessárias a esses alunos no decorrer de suas vidas, desde sua formação escolar, passando por sua carreira profissional e atuação no contexto da sociedade em que estão inseridos. Dessa forma, essas ações desenvolvidas no estágio deram, a esses estudantes, a oportunidade de tomarem iniciativas que colaboram para um melhor entendimento do conteúdo estudado. Assim, um posicionamento como protagonistas mais críticos e reflexivos foi favorecido.

Da mesma forma, acredita-se que se conseguiu realizar uma aprendizagem compartilhada, quando se envolveu e estimulou os estudantes a trabalharem em pares ou grupos, nos quais tiveram a oportunidade de ensinar algo aos colegas. Defende-se que esse tipo de prática pedagógica favorece a construção de um ambiente colaborativo, onde ocorre troca de experiências, conhecimentos e interação entre os estudantes. As atividades em grupo, além da troca de saberes e construção coletiva do conhecimento, desenvolve capacidades essenciais para o convívio social, como a empatia e o respeito ao próximo. Além disso, o estudante aprende a escutar e lidar bem com opiniões contrárias as dele, como foi a atividade desenvolvida pelos estudantes, organizados em grupos, em que foram estimulados a elaborar estratégias na busca por soluções para os problemas por eles identificados, relacionados aos espaços verdes urbanos.

## **Experiências que marcam um professor em formação.**

Ter, pela primeira vez, a oportunidade de entrar em uma sala de aula, sem ser na condição de aluno, é uma experiência marcante no início da carreira profissional de todo licenciando. Assim foi o primeiro contato e as primeiras experiências de prática de ensino com estudantes do 7º ano, começando com a observação das aulas do professor



regente e, em seguida, assumindo a posição do professor, na condução das aulas.

De acordo com Pimenta (2013), o estágio divide-se em observação e intervenção. Para a autora, a observação tem o objetivo de refletir sobre os aspectos teórico-práticos do processo de ensino e aprendizagem, seguida da intervenção, por sua vez, constituída das fases de planejamento e execução. Nelas, por meio das regências, as primeiras aulas de um professor ocorrem, de maneira assistida e orientada por um professor mais experiente, que cede seu tempo de aula. Nossa primeira prática de ensino de Geografia na escola foi realizada dessa maneira, com os estudantes do Ensino Fundamental II.

Compreendeu-se a importância do envolvimento ativo dos estudantes na elaboração de soluções para os problemas urbanos que podem ser provocados pela ausência de áreas verdes na cidade. Não importa se a área verde é de dimensão reduzida, importa que os espaços edificados com betão e asfalto sejam os únicos elementos de contato entre as pessoas e o meio onde vivem e trabalham. Também, que práticas de ensino como a que se realizou são de fundamental importância para a construção de uma cidade econômica, social e ambientalmente sustentável.

O estágio proporcionou a construção de outro olhar, o de enxergar a grande capacidade que os estudantes têm de *pensar fora da caixa*. Isso torna possível coletar propostas e soluções muito mais inovadoras do que se pode imaginar, e que ações que os desafiem a pensar soluções abrem espaço para mostrar seu potencial, suas capacidades de percepção e raciocínio geográfico.

## Considerações finais

Analisar os problemas provocados pela falta de áreas verdes no ambiente urbano é de fundamental importância, pois os estudantes nem sempre os identificam e os reconhecem como problemas urbanos e que precisam ser resolvidos. É possível que, para a visão de alguns,





esses problemas sejam considerados como algo normal, por ser comum em sua vivência, parte do seu ambiente cotidiano. Identificar os problemas pode ser um passo nunca dado por alguns estudantes e, por esse motivo, é o primeiro passo nessa caminhada, que foi dado.

Definir claramente quais são os problemas e reconhecer seus graus de importância torna-se necessário para definir quais são as prioridades das ações que devem ser tomadas. Saber como analisar esses fenômenos e como geri-los é um exercício essencial na formação de estudantes, que serão capazes de atender e gerenciar grandes desafios, passo obrigatório para a formação de cidadãos ativos e participativos na comunidade próxima e na sociedade. Além disso, tão importante quanto identificar quais são os problemas, também é necessário identificar suas causas e, sobretudo, buscar e propor soluções. Acredita-se que, nesse sentido, um pequeno e rápido ensaio foi feito durante o período de realização do estágio.

## REFERÊNCIAS

- FADIGAS, Leonel. **Urbanização, Espaços Verdes e Sustentabilidade**: do jardim à Agricultura urbana. Edições Silabo, Ltda. Lisboa: 2020.
- JESUS, Silvia Cristina. de; BRAGA, Roberto. Análise Espacial das Áreas Verdes Urbanas da Estância de Águas de São Pedro – SP. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 16, p. 207–224, 2005. DOI: 10.14393/RCG61615460. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15460>. Acesso em: 9 set. 2023.
- HIJIOKA, Akemi. *et al.* **Paisagem Ambiente: ensaios**. n. 23, São Paulo, 2007, p. 116–123.
- LIMA, Valéria; AMORIN, Margarete Cristiane da Costa Trindade. A importância das áreas verdes para a qualidade ambiental das cidades. 13. ed. **Revista Formação**, 2006. p. 139-165.
- LONDE, Patrícia Ribeiro; MENDES, Paulo César. A Influência das Áreas Verdes na Qualidade de Vida Urbana. **Hygeia** – Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde, Uberlândia-MG, n. 18, 2014, p. 264-272.
- MAGALHÃES. Danilo Marques de. **Análise dos espaços verdes remanescentes na mancha urbana conurbada de Belo Horizonte – MG apoiada por métricas**



**de paisagem.** [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

NUCCI, João Carlos. **Qualidade ambiental e adensamento urbano:** um estudo de ecologia e planejamento da paisagem aplicado ao distrito de Santa Cecília (MSP). 2. ed. Curitiba: Edição do Autor, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. (2013). O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos De Pesquisa**, (94), 58–73. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>.



# PROGRAMA NÓS PROPOMOS! DIÁLOGOS



## Capítulo 18

# O PROJETO NÓS PROPOMOS! E A CIDADANIA TERRITORIAL

**Transcrição** | MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES

**Entrevistado** | SÉRGIO CLAUDINO

O Professor Sérgio Claudino é pesquisador da Universidade de Lisboa, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT-ULisboa), e coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia e do Centro de Formação de Professores do IGOT. Integra a direção do GEOFORO – Foro Ibero-americanos de Educação, Geografia e Sociedade. É o criador do projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, que nasceu em Portugal e tem sido implementado em diferentes países latino-americanos, na Espanha e em países da África e da Ásia. No Brasil, o projeto tem-se desenvolvido em diferentes universidades, incluindo a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e institutos federais. O Professor Claudino contribui significativamente para o ensino de geografia, e por meio do *Projeto Nós Propomos!*, também tem oportunizado, aos pesquisadores da área, o trabalho em rede, com troca de experiências, discussões teórico-metodológicas relacionadas à aprendizagem e protagonismo juvenil e, sobretudo, para a defesa da geografia escolar dinâmica e articulada às questões de interesse social. Muitos temas são de interesse



global, a exemplo das mudanças climáticas, direitos humanos e a vida nas cidades. Da sua produção científica, destacamos três títulos diretamente relacionadas ao *Nós Propomos!*, que contribuíram para fundamentar as ações: *Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial* (2014), *Geografia, Educação e Cidadania* (2019, em co-organização); e *Project “We Propose!” Territorial citizenship and curricular innovation in portuguese geographical education* (2021). Em seus textos, há uma preocupação em conceitual, com base na epistemologia da Geografia, na psicologia da aprendizagem e na pedagogia, ao apresentar os princípios que orientam o projeto *Nós Propomos!* Ao fazê-lo, contribui para o leitor pensar o comprometimento necessário da docência com a ética e a formação para a cidadania; a compreensão do território, enquanto um condicionante importante na vida dos sujeitos; assim como a necessária educação para a democracia, por meio do exercício dos estudantes em compreenderem e proporem soluções aos problemas locais e de suas comunidades. Essa entrevista foi realizada com o Prof. Sérgio Claudino no período em que estive em Portugal, para um estágio de pós-doutorado. Além da convivência e acolhida amigável, foram dias de muito aprendizado, ao acompanhá-lo em algumas ações do *Nós Propomos!* nas escolas em Lisboa, Cascais e Sertã, e ouvir suas ideias e partilhar do respeito e comprometimento desse admirável professor com aqueles ao seu entorno. Incrível como o prof. Claudino educa pelas suas ideias (teóricas) e, sobretudo, pela sua prática. Divido com vocês uma de nossas conversas, que foram registradas naquela ocasião e que agora temos a oportunidade de publicar.

**Profa. Marquiana: Claudino, poderia nos contar como surgiu o projeto *Nós Propomos!* e quais foram os bastidores do desenvolvimento do projeto?**

**Prof. Claudino:** O projeto surge no quadro do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa. O IGOT tem uma preocupação marcada nas questões do ordenamento do território e eu verificava, ao longo dos anos, que mesmo os meus colegas



majoritariamente ligados ao planejamento e ordem do território não contavam com a contribuição da escola e da educação geográfica, em particular quando se tratava da mobilização da população para o ordenamento do território – quando se insistia, de forma crescente, na participação das populações nesse ordenamento do território. Entretanto, eu, que trabalhava na formação de professores e na didática da geografia, constatava, aqui, uma contradição. Me perguntava – “Como é que no IGOT se espera que haja uma contribuição útil da educação geográfica para a mobilização da população a partir dos mais jovens, para o ordenamento do território?”. Portanto, eu notava, com alguma tristeza, que as pessoas não tinham a expectativa de que se pudesse dar essa contribuição desde a escola. Por outro lado, naturalmente, todos os discursos, e em particular sobre a educação geográfica, falam muito da questão da cidadania e da educação para [a] cidadania.

Em Portugal, isso é particularmente evidente a partir das reformas da reorganização curricular de 2001, em que a cidadania aparece como grande finalidade da educação. Ela é incorporada nos programas e nos textos curriculares de Geografia e, portanto, a ideia do projeto *Nós Propomos!* surge muito nessa tentativa de articular dois pilares. Um é o pilar da educação geográfica; o segundo pilar é o da participação cidadã no território, que denominamos *cidadania territorial*. É um conceito que eu próprio tentei instituir e que começa a fazer seu curso também nos textos acadêmicos. Na escola anglo-saxônica, falaríamos de cidadania espacial – à semelhança, por exemplo, de *justiça espacial*, e na construção de modelos georreferenciados, surge pontualmente [a] *cidadania espacial*.

Portanto, eu estou em um instituto/faculdade em que, por um lado, há a preocupação da participação das populações na tomada de decisões sobre o território, e por outro lado, a preocupação pela formação de professores em Geografia, na didática. O projeto *Nós Propomos!* une essas duas dimensões, esses pilares, como referi antes.

Mas há uma causa próxima para a criação do *Projeto Nós Propomos!*: o programa de Geografia do 10º/11º anos (16/17 anos),



aprovado em 2001 e implementado a partir de 2004/2005. Esse programa prevê a realização de um estudo de caso. O estudo de caso não tem que ser, necessariamente, sobre uma escala regional/local, mas aponta muito nesse sentido. E eu sempre olhei para ele como uma inovação e uma oportunidade no âmbito do ensino de geografia. Em 2005, fiz parte de um conselho consultivo sobre exames de Geografia, em nível nacional, e defendi que o estudo de caso deveria ser contemplado nos exames finais. Tinha a consciência de que, se o exame nacional não contemplasse o estudo de caso, ele poderia não ser implementado. Há uma ata e, quem a lê com atenção, percebe que eu tentei valorizar o estudo de caso na discussão do que deveria ser o exame de Geografia; foi-me respondido que o estudo de caso nunca poderia ser avaliado, porque cada estudo de caso seria diferente. É evidente que atrás desta argumentação se esconde uma orientação técnico-política. Não há duas redações de português iguais e, contudo, os alunos continuam a fazer redações nos exames finais de Português.

Aliás, eu devo dizer que nunca mais fui solicitado para dar parecer sobre a elaboração de exames. O sistema educativo é conservador, os ministérios são conservadores e, por vezes, como foi o caso, nem assumem a inovação que parte dos programas que elaboram. Já em 2017/2018, no exame nacional de Geografia, tivemos a felicidade de, pela primeira vez, terem sido perguntadas aos alunos medidas para serem resolvidos problemas concretos – e eu acho que o Projeto *Nós Propomos!* contribuiu para isso.

O que eu verificava no dia a dia, nas escolas? Como eu receava, o estudo de caso não era implementado na quase totalidade delas, porque a concretização rompe com as práticas tradicionais. Então, em 2010/11 (em Portugal, o ano letivo começa em um ano civil e termina em outro), eu tentei iniciar o *Projeto Nós Propomos!* com o apoio de duas entidades públicas, uma ligada à Educação e outra ligada ao Ordenamento do Território, refletindo os referidos dois pilares do Projeto: o da participação pública no desenvolvimento do território e o pilar da educação. O Ministério da Educação disse que apoiava, mas



não poderia financiar; a Direção-Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano, perante essa recusa do Ministério da Educação, recusou-se a participar. Depois dessa primeira tentativa, em 2011/12, eu pedi apoio aos dois núcleos de investigação do Centro de Estudos Geográficos/IGOT de que fazia parte (HEGEC e NEST, o primeiro ligado ao ensino e o segundo ao ordenamento do território). Então, eles acederam no financiamento de 500 euros cada um, mil euros no total, que eu tinha solicitado. Eu dizia que não queria ganhar dinheiro, mas também não queria ter que suportar despesas de transporte (o que depois acabou por acontecer). Divulguei o projeto na minha rede de contatos e numa rede de Geografia que tinha expressão em nível nacional. Eu defini como o mínimo quatro escolas para o projeto iniciar, e contactei dois professores, de duas escolas diferentes, com quem mantinha alguma ligação, pedindo-lhes para participarem no projeto. E assim o projeto iniciou com 9 escolas, ultrapassando esse mínimo. O que eu tentei sempre fazer foi um projeto muito flexível, muito simples, de forma que ele possa ser efetivamente implementado nas escolas. O projeto aparece, no primeiro ano, em volta de Lisboa, que era a área de influência mais próxima, mas tem já uma escola no Algarve, que era minha marca de que o projeto não era só Lisboa. No ano a seguir, o projeto é abraçado por 8 escolas, numa rede cada vez mais nacional. Em 2013, fizemos uma candidatura, bem-sucedida, à Ciência Vida – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica. Nos primeiros anos, tivemos um importante apoio de uma empresa: a maioria dos deslocamentos que eu fazia pelo país foram com um técnico da Esri Portugal, Rui Santos.

**Profa. Marquiana: O professor tocou nessa questão, de que o projeto inicialmente tinha objetivos claros de ser um projeto que contribuísse na formação dos jovens e que eles participassem ativamente no ordenamento do território, aliado a uma preocupação do próprio currículo com a questão do estudo de caso. Quando o professor adjetiva a cidadania, cidadania territorial, como fez na resposta anterior, esse**





**adjetivo tem uma particularidade, que é bem geográfica. O professor tem dito que é um conceito em construção, mas mesmo sendo um conceito em construção, como o professor avalia essa necessidade de adjetivação, e ao mesmo tempo, o que ele traz a mais para a cidadania, para o conceito de cidadania, quer dizer, no que ele avança no conceito de cidadania já conhecido?**

**Prof. Claudino:** É, eu quase que agradeço essa pergunta, que me permite aprofundar o que referi antes. O projeto tem uma ideia clara de cidadania, de participação. Nós colocamos os alunos a discutir os problemas de seu território, no sentido positivo, o de apresentar propostas. Eu senti necessidade de precisar o sentido da cidadania, porque toda a gente utiliza esse conceito, que fica um pouco esvaziado. Estamos a falar de cidadania relacionada com a construção do território, com a geografia. Eventualmente, poderia ter utilizado *cidadania geográfica*, mas também ficava não tão concretizado.

Do meu ponto de vista, a palavra território é muito rica, polisêmica. Eu defino a Geografia como a ciência que estuda as sociedades nos territórios. E o conceito de território tem, por seu turno, duas acepções fundamentais. Tem uma ideia de posse territorial: uma comunidade tem o seu território. Mas também tem uma segunda acepção, de identificação, ou seja, cada comunidade constrói e identifica o seu território, produz um determinado espaço – e aqui, o espaço tem o sentido mais vago, que não é o da tradição brasileira. Cada sociedade vive em um espaço e o transforma no seu território. Ora, do ponto de vista acadêmico, e se nós formos a David Harvey, Soja, etc. (a referida escola anglo-saxônica), eles falam em justiça espacial, eles não dizem justiça territorial. Do meu ponto de vista, o conceito de território é um conceito mais concreto, de espaço transformado, construído, vivido pelas comunidades – e temos, de resto, o conceito de identidade territorial. Todos nós temos uma determinada identidade com o território, nós não dizemos “identidade espacial”. A partir daí eu identifiquei, desde muito cedo, a necessidade de criar o conceito de *cidadania territorial*. Eu já vejo, agora, outras pessoas utilizarem o conceito de cidadania



territorial, inclusivamente num programa oficial português vai aparecer cidadania territorial – conceito que foi, então, criado a partir do *Projeto Nós Propomos!*

Tendo sido formado na escola da Nova Geografia, o espaço é um conceito muito amplo e subjetivo. Nós, da Geografia, temos uma identidade com o território, que é construído, não um produto final. Daí me parecer ser o conceito de cidadania territorial mais rico e expressivo, e mais adequado à definição da cidadania que se pretende promover com o *Projeto Nós Propomos!* Em síntese, o território não é só um espaço de poder, mas também um elemento de identidade pessoal (identidade territorial) e um espaço de construção (cada sociedade constrói o seu território). E o *Projeto Nós Propomos!* pretende mobilizar os mais jovens para a melhoria das suas comunidades, através da intervenção no seu território.

**Profa. Marquiana: Outra particularidade do projeto é a ideia de inovação. O que podemos compreender como inovação na educação geográfica? O que seria uma inovação?**

**Prof. Claudino:** Eu tenho a consciência, clara, de que a Geografia transporta para a escola duas grandes tradições. A primeira é a tradição da geografia geral do mundo – a própria palavra *geografia* nos remete para essa descrição da Terra. Essa tradição nós herdamos diretamente do final dos iluministas, dos racionalistas do final do século XVIII, dos enciclopedistas do final do século XVIII, e pegou o início do século XIX; portanto, há aqui uma tradição generalista. E ainda bem que existe. O século XIX, que é o século dos nacionalismos, é o século da construção do estado-nação. Traz-nos uma outra tradição, vai nos trazer uma outra perspectiva, é a perspectiva nacionalista. Nós, aliás, temos na América Latina o processo das independências e, portanto, a necessidade de construir uma identidade nacional. Mas também na Europa há países que se unificam e que têm a necessidade de construir sua identidade nacional, em particular a Itália e [a] Alemanha. E mesmo no restante dos países, como é o caso de Portugal, há a necessidade da construção de uma



identidade nacional que substitua a identidade de unidade nacional, através da Coroa. Sendo assim, o que falta nessa/na educação geográfica? A tradição local. Na realidade, o que nós temos nas nossas escolas é um discurso sobre o mundo, um discurso sobre o país, mas a realidade local, a escala local, não é verdadeiramente objeto de estudo. E há, eu diria, duas grandes inovações do ponto de vista da educação geográfica. A primeira grande novidade e a grande ruptura do *Projeto Nós Propomos!* é a de trazer a comunidade para o centro da educação geográfica. Não basta nós falarmos das redes viárias que existem no Brasil ou em Portugal, e depois, que redes viárias existem na nossa região – e isso aparece como algo que é ilustrativo, mas não é objeto de estudo em si mesmo. Nós entendemos que a escala local deve ser uma escala privilegiada, e não é admissível andarmos a falar em uma educação para a cidadania à escala nacional, à escala mundial, e não o fazermos à escala de nossa comunidade quando, do meu ponto de vista, é muito mais possível que as pessoas se envolvam na comunidade. De resto, a construção de comunidades urbanas acentua ainda mais essa necessidade da escala local e a necessidade da participação na mesma escala. Por outro lado, quando eu falo em inovação em educação geográfica, obviamente eu quero dizer que não é nada de absolutamente novo, mas o *Projeto*, quando pede aos alunos para irem à rua identificar problemas, realizar enquetes, tratar informação e comunicar os resultados, está a promover o desenvolvimento de competências – que fazem parte dos nossos discursos, mas que, na realidade, não são implementadas assim. Eu sublinharia que o *Projeto Nós Propomos!* torna clara a valorização da escala local e, por outro lado, estimula atividades que promovem competências educativas não implementadas no cotidiano.

**Profa. Marquiana: Ao longo desses oito anos efetivos de implementação do projeto, quais são as mudanças mais significativas que aconteceram? Ou quais foram as mais significativas?**

**Prof. Claudino:** Eu tenho a sensação de que não há rupturas marcantes na orientação do projeto: há inovações. A partir de 2013-2014,



começamos a introduzir concursos, o primeiro concurso foi o de fotografia. A ideia do concurso de fotografia não foi minha, mas que eu achei algo muito interessante, que tentei depois até multiplicar por outros concursos. Assim, temos os concursos de fotografia, de vídeo, de design, de texto, de *spot* publicitário (poderemos ter outros, ainda) e tivemos o concurso de logotipo. Esses concursos vão mobilizar competências diferentes dos alunos, destacando alunos que, porventura, escrevam muito bem, tirem fotografias muito bem, realizem vídeos, etc. E gostaria que essa ideia de concursos temáticos se espalhasse. Aliás, no congresso ibero-americano já tivemos concurso ibero-americano de desenho, fotografia, texto, etc. E isso é uma inovação.

Por outro lado, a partir de um momento que o *Projeto Nós Propomos!* começou a crescer, nós tivemos/sentimos necessidade de haver um ponto na situação de ver como que as coisas estão ocorrendo nas escolas, e então, instituímos a avaliação intermédia: ao passar mais da metade do projeto, os alunos fazem sua auto avaliação. O que fizemos? O que nos falta fazer? E há uma resposta desde o IGOT – o que às vezes não é fácil. Portanto, há uma avaliação intermédia, feita por estudantes do IGOT, e que é também uma inovação. Por outro lado, nós pedimos aos alunos participantes para se inscreverem na plataforma do Projeto. É uma forma de os alunos assumirem a sua participação: os alunos vão ao site do projeto e dizem, meu nome é este, eu pertença a esta escola, e participo no projeto. Solicitamos, por outro lado, aos professores que inscrevam, na plataforma, o nome dos grupos de trabalho e temas. São formas de organização do *Projeto* que foram sendo construídas com o tempo.

### **Profa. Marquiana: Antes era a escola que cadastrava?**

**Prof. Claudino:** No primeiro ano, nós não tínhamos os nomes dos alunos, cada escola dizia: nós temos X alunos, e participavam do seminário nacional. Depois, começamos a perceber que era útil ter um contato direto com os alunos. Até, também, para compensar algum distanciamento: à medida que o projeto ia crescendo, há um



distanciamento que se acentua. Até o simples fato de mandar um e-mail aos alunos do projeto, como agora posso fazer, é uma forma de proximidade. Então, por exemplo, eu digo: atenção, nós estamos nessa altura em fase de avaliação. Na realidade, nós também introduzimos um processo de avaliação no final do ano, em que os alunos nos dizem como é que avaliam o projeto.

**Profa. Marquiana: Ao longo do processo foram sendo agregados novos procedimentos...**

**Prof. Claudino:** Sim, porque houve uma maturação. Criámos um *layout*, que era opcional, nunca foi obrigatório, nós nunca tivemos muito o hábito de dar/tornar coisas obrigatórias. Por exemplo, na apresentação dos projetos era muitas vezes utilizado o *Power point*. Portanto, nós criámos um *layout* que os alunos poderiam utilizar, mas mesmo assim não é obrigatório. E ainda recomendamos fortemente, mas não é obrigatório, que os alunos realizem um pôster, porque nós verificamos que os alunos que, nas escolas, realizam os posters, ficam com um documento escrito que tem um grande impacto em exposições, etc. Quero ainda dizer que, a partir de 2013, muitas escolas claramente começa[ra]m a realizar sessões de partilha das propostas dos alunos junto à comunidade, em particular dos municípios e das comunidades. Contudo, no essencial do projeto, identificação de problemas, realização de trabalho de campo, apresentação de propostas, não houve grande alteração.

**Profa. Marquiana: O professor afirmou que a meta inicial do projeto foram quatro escolas e chegou a nove. Mas hoje, já está em muitas unidades em Portugal? Como que foi esse processo de articulação com as escolas? Como que passou do convite e passou a ser uma espontaneidade da escola?**

**Prof. Claudino:** Sim, neste momento [2019], [são] um pouco mais do que 52, 53 escolas em Portugal. Naturalmente, o processo foi-se tornando mais fácil na medida em que havia escolas que já tinham participado, e que, em geral, renovavam a sua inscrição. Há professores



que vão para outras escolas e levam o projeto. Em 2014 houve um salto. Passamos de 8 para 16 escolas. E depois, no ano seguinte, já há mais. Passou a 30 escolas, 32 escolas... O Projeto é bem-sucedido e, por isso, divulga-se a si mesmo. E aí começa a haver um problema: eu não consigo ir a todas as escolas. Eu peço ao IGOT se há mais pessoas para me ajudarem e começa a haver dificuldade, também da parte da empresa (Esri Portugal), em conseguir ir em todas as escolas. Portanto, isso tem sido um processo difícil. É uma das coisas que mais me angustia: nós deixamos de ir a todas as escolas. Mesmo assim, eu costumo dizer, e costumo pensar, que esse projeto é um pouco miraculoso. Na medida em que nós não demos contrapartidas financeiras, funciona mesmo no sentido da participação e, muitas vezes, nem conseguimos ir às escolas – e, contudo, temos escolas a participar.

Há uma alteração, a partir deste ano [2019], que é marcado por um acontecimento importante, que é a adesão da Câmara Municipal de Cascais que, com recursos, com uma equipe, se aproximou e mobilizou muitas escolas do concelho de Cascais.

**Profa. Marquiana: Sobre a participação das escolas, eu tenho uma dúvida em relação aos professores. Percebo que o projeto tem uma metodologia clara e que permite ao professor encaminhar a proposta e, ao mesmo tempo, ter uma certa flexibilidade no sentido de dar o seu encaminhamento didático para desenvolvê-lo. Mas como a escola e os professores têm acesso a esse conhecimento do projeto, como elas vão internalizando a metodologia?**

**Profa. Claudino:** Por duas vias. A primeira pela apresentação que fazemos nas escolas. Durante cinco edições nós fomos em cada uma das escolas participantes do projeto dizer como elas fariam. Essas ações são muito importantes, também como forma mobilização dos grupos escolares, ou seja, geralmente as escolas pedem-nos se tem alguém que vá falar do projeto, tem alguém de fora, alguém da universidade. Como eu faço agora, conforme as pessoas me escrevem, eu vou mantendo o contato com as escolas via e-mail. E ao mesmo tempo, um



contato presencial. É preciso ter presente que, com o correr dos anos, há mais professores que participam do projeto e são capazes de eles próprios serem tutores dos colegas que se iniciam no mesmo.

**Profa. Marquiana: Em relação à metodologia, qual é a etapa que e os professores demandam mais orientação? Ou não há uma etapa que o professor tenha mais dificuldade?**

A primeira etapa é muito importante e muito delicada. É a de colocar os alunos a pensarem sobre quais são os problemas locais. Uma posição dos alunos, frequentemente, é a de dizerem que não há problemas locais. Até porque nós não fomos treinados, na escola não se põe os alunos a pensarem nos problemas que existem. Isso são os outros é que fazem, isso é dos políticos, dos responsáveis dos municípios. Não é um problema do cidadão comum. É aí onde eu noto que os professores têm mais dificuldade em descentrarem-se da sua pessoa. Ou seja, é onde, com frequência, eu percebo que os professores não concordam com as propostas dos alunos. Eu noto, às vezes, que o professor diz que a ideia é mais estapafúrdia, agora vamos estudar a mesma... pronto, tenta-se que ela seja esquecida. Por outro lado, o processo mais complicado é o do trabalho de campo. Porque isso de mandar o aluno fazer trabalho de campo, fazer inquérito e entrevistas, todos nós concordamos, mas é sempre difícil. Portanto, é o momento onde as pessoas ficam mais inquietas. E enfim, há o tratamento da informação. Obviamente que isso também não faz parte da nossa tradição. Há uma angústia frequente, que é: “Os meus alunos são fracos, não conseguem fazer coisas bem-feitas e eu vou ficar malvisto”. Os professores ficam normalmente angustiados com aquilo que vão fazer os seus alunos. Eu tenho uma perspectiva que é completamente oposta: por pouco empenho ou desempenho que tenham os alunos, o que fizerem, sobre os problemas locais, é sempre positivo. Porque colocou os alunos a pensarem os problemas locais e a discuti-los e, nesse sentido, vale sempre a pena fazer o *Projeto Nós Propomos!* Há professores que selecionam os alunos que apresentam, há alunos que não querem apresentar, com essa preocupação de exposição.



**Profa. Marquiana:** Então quer dizer que os alunos se inscrevem, a escola se inscreve, o professor se inscreve, mas aí, quando é para apresentar, aqui existe uma seleção na escola? Ou o aluno é quem diz – “não, eu não quero”?

**Prof. Claudino:** Por vezes, os alunos dizem “Eu não quero apresentar, eu não quero ir à Lisboa, à Universidade de Lisboa apresentar”. Tentamos convencê-lo a participar, naturalmente. Eu estou a valorizar esses casos, mas são uma minoria, é bom sublinhar. Este ano tivemos, no Seminário Nacional, 1.200 alunos, talvez um pouco mais. Fazemos um esforço para que todos apresentem, porque nós valorizamos todos os contributos, e que mesmo que os alunos que se empenharam menos, aquilo que fizeram é importante, e terem que apresentar é uma forma de reconhecimento desse trabalho. Nós estamos a formar cidadãos, uns naturalmente mais empenhados, outros menos empenhados, mas nós queremos estimular a participação de todos. Há uma horizontalidade do projeto, que [é] essa ideia de trazer todos. O Seminário Nacional é um grande encontro: o IGOT interrompe as aulas, o que não é fácil, tem a ver com esse espírito de compromisso desejado.

**Profa. Marquiana:** Os professores têm esse receio, ficam com essa questão, mas, por outro lado, a gente também vê, participando do seminário, que os professores, quando veem seus alunos apresentando, esses professores se sentem recompensados. É perceptível na expressão deles. Há uma identificação do professor e um reconhecimento do seu trabalho, não acha?

**Prof. Claudino:** Eu agradeço o testemunho, vai ter que ficar na entrevista.

**Profa. Marquiana:** Sim, eu percebo isso. Qual a sua opinião sobre isso? Por mais que há essa *instabilidade* por parte do professor, eu não sei se esse é o termo mais adequado, talvez outro termo seja essa *insegurança* do professor, como o *Projeto Nós Propomos!* tem





### **transformado a educação geográfica em Portugal? A prática profissional do professor em Portugal?**

**Prof. Claudino:** Eu penso que alguém, um dia, quando for escrever sobre a história do ensino da Geografia em Portugal, vai ter que falar do *Projeto Nós Propomos!* Quais são as marcas duradouras que o projeto deixa? Eu não sei! Mas eu diria o seguinte: o *Projeto Nós Propomos!* demonstra que há um espaço de inovação e que há disponibilidade dos professores e das escolas para inovação. E eu admiro como é que os docentes permanecem sem recompensa, sem às vezes nós irmos até eles, como é que alguns professores ainda participam? Depois, eu penso que o fato de, finalmente, os exames nacionais, trazerem perguntas sobre que medidas tomar, como já referi, traduz uma mudança de atitude que o projeto tem forçado. Eu quero ainda dizer só mais isso. Quando eu estive no encontro dos mestrados em ensino, foi visível que, na Universidade de Coimbra e na Universidade do Porto, há um esforço de inovação que é próprio, que é desenvolvido pelos próprios docentes, mas que de certa forma há uma inquietude, que é trazida pelo *Projeto Nós Propomos!* Frequentemente, diziam-nos, isto não é o *Projeto Nós Propomos!*, não tem a dimensão, mas nós estamos a fazer isto e aquilo.

### **Profa. Marquiana: O projeto acabou incentivando outras pessoas a também aproximar a universidade das escolas, os problemas locais. E aí, e para os alunos, para o estudante? Como que o projeto transforma?**

**Prof. Claudino:** Eu penso que o projeto transforma muito (os alunos). Nós temos o exemplo de uma escola em que alunos fizeram o projeto durante três anos seguidos. Tiveram um seminário, partilhando a sua experiência, com colegas que estavam a participar do projeto pela primeira vez. E estes disseram: “Credo! Os nossos colegas parecem mais serem professores”, porque já estavam à vontade para falar, à vontade para participar das comunicações. Isso diz bem como os alunos crescem. E temos alunos que assumem que lhes ficou essa marca. Uma



antiga aluna do *Projeto* dizia-me: “Eu sinto, neste momento, que me falta inquietude”. Ela já estava na universidade, se perguntava se havia algo a fazer para o *Projeto Nós Propomos!* Agora, eu penso que os alunos não têm verdadeiramente consciência de como crescem com o Projeto. Temos professores que dizem: “Os meus alunos, por terem participado, mudaram, porque agora eu fiz uma visita de estudo, depois de ter feito o *Projeto Nós Propomos!*, e eles começam a olhar e dizer: isto aqui tem que ser mudado, isto não pode continuar assim” – quer dizer que há uma educação de atitudes que o projeto traz.

Agora, quando nós perguntamos aos alunos, o que é que eles mudaram? O que é que mudou para eles? Eles dizem, eu passei a conhecer melhor o meu território. Isto eles têm consciência. Mas não têm a consciência que desenvolveram competências – como também será normal.

**Profa. Marquiana: Esse pensar geográfico, que os alunos acabam construindo a partir do *Nós Propomos!*, quais são essas particularidades, próprias da Geografia, que o aluno desenvolve no projeto?**

**Prof. Claudino:** Desde logo a observação local e a construção de instrumentos de inquéritos, da revisão de entrevistas, o tratamento da informação e de apresentação de propostas. Nós pedimos aos alunos que concretizem as propostas que têm.

**Profa. Marquiana: Eu percebo assim, que alguns projetos que nós mesmo desenvolvemos vão até a preocupação de entender o processo, entender o problema (construímos um diagnóstico). Porém, paramos aí. No *Nós Propomos!* é preciso pensar as soluções. Isso é um importante diferencial?**

**Prof. Claudino:** Há mais projetos de cidadania, sobre a comunidade, por todo lado, felizmente. O *Projeto Nós Propomos!* tem a particularidade de dizer: nós não queremos só identificar os problemas, nós queremos ser proativos. Já ouvi colegas que dizem: eu já faço uma coisa muito parecida, nós trabalhamos também sobre os problemas locais. E eu digo: “Muito bem. Para fazerem parte do *Projeto Nós*



*Propomos!*, nós pedimos mais uma coisa: que apresentem propostas para os problemas que identificaram”.

**Profa. Marquiana:** E aí vem a última pergunta, que diz respeito ao envolvimento com as autarquias. Como que essa proposição do projeto, pelos alunos, acabou envolvendo as autárquicas [no Brasil, são municípios]? E, ao mesmo tempo, algumas delas se comprometendo com o projeto, como Cascais, e o professor se referiu, na Espanha, à Ciudad Real.

**Prof. Claudino:** Há municípios que não ligam nenhuma, há outros que se empenham muito, mas em geral são receptivos. Eu diria que fico surpreendido pela abertura dos municípios em relação ao *Projeto Nós Propomos!*, em relação às minhas expectativas iniciais. Eu supunha que seriam as escolas a tentar arrastar os municípios para o projeto. Mas nós temos tido, em Portugal, municípios a tentarem arrastar escolas para o *Projeto Nós Propomos!* Por outro lado há, de uma forma geral, também uma grande abertura dos municípios em relação às propostas dos alunos. Há uma nova geração de técnicos municipais muito ligada às questões da sustentabilidade, de participação, que se entusiasma com o *Projeto*. As escolas, por seu turno, são instituições muito pesadas, com ritmos muito marcados, com programas que têm que ser cumpridos, com exames. É sempre mais fácil, a quem está fora da escola, dizer que é bom aderir ao projeto; quem está todos os dias com os alunos valoriza mais a implementação do *Projeto Nós Propomos!*, como será natural. Eu vou recordar que, em Braga, o projeto surge por incentivo da câmara municipal; em Évora, o projeto surge também por incentivo da câmara municipal. Temos ainda conhecimento de outros municípios que tentaram, e nem sempre conseguiram, que escolas locais participassem.

O que tentamos, na melhor das hipóteses, é que os municípios apoiem a deslocação dos alunos ao seminário nacional, que é feito no final do ano letivo. Tentamos, ainda, que as escolas partilhem com as suas comunidades aquilo que estão a fazer. Agora, a postura de Cascais



é uma postura diferente, como é diferente a postura em *Cidade Real*, que apoiam decididamente o projeto no município, com investimentos financeiros significativos. Sempre foi muito claro, para nós, que um dos pilares do *Projeto* é o envolvimento do município em vários sentidos. Tentamos envolver os municípios desde o início do processo, e não apenas quando os alunos finalizam as propostas – o que não é fácil, claro.

Profa. Marquiana: Nós, na Academia, sempre temos muito receio dos poderes constituídos, principalmente ligado aos políticos. A preocupação é que os projetos revelem coisas que estão *escondidas*. A Geografia sempre teve esse papel, mais de contestar do que entrar em conformidade... como fazer isso e manter as parcerias como os municípios?

**Prof. Claudino: Para quem produz, há oito anos, propostas de mudança, nós não temos tido confrontos, como seria previsível, com os poderes constituídos. A nossa leitura é sobre o que é que se pode fazer, não é tanto de crítica àquilo que foi feito no passado.**

Profa. Marquiana: Bem, há muito que problematizar sobre isso, mas vamos deixar para outra entrevista. Muito obrigada, Claudino!

## REFERÊNCIAS

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

CLAUDINO, Sérgio. SOUTO, Xosé M.; DOMENECH, Ma. Angeles, R.; BAZZOLI, João. LENILDE, Raimundo; GENGNAGEL, Claudionei, L. SILVA, Adilson, T. B. Geografia, Educação e Cidadania [orgs]. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2019.

CLAUDINO, Sérgio; MENDES, Luís. Project “We Propose!” territorial citizenship and curricular innovation in portuguese geographical education. *Didáctica Geográfica* nº 22, 2021, pp. 47-71.



## Capítulo 19

# A CIDADE COMO CONTEÚDO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O contexto da entrevista

**Transcrição** | MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES  
**Entrevistada** | LANA DE SOUZA CAVALCANTI

**A** profa. Lana de Souza Cavalcanti é pesquisadora do campo do Ensino de Geografia e professora titular na Universidade Federal de Goiás, com doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (1996) e Pós-Doutorado na Universidade Complutense de Madrid/Espanha (2005) e na Universidade de Buenos Aires/Argentina (2017). Também é Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica, do qual é coordenadora (LEPEG), tem contribuído substancialmente para compreender para a formação de professores de Geografia, os desafios do ensino e o papel do conhecimento para desenvolvimento da cidadania. Dentre os diferentes grupos para os quais a professora contribui, estão o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), a Rede Latinoamericana de Investigadores em Didática da Geografia (REDLADGEO) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Cidade (NUPEC). Além disso, é Editora Chefe da *Revista Signos Geográficos*, outro importante periódico que contribui com



a divulgação científica das pesquisas mais contemporâneas sobre o ensino de Geografia. Com uma produtividade científica valiosa entre livros, artigos e conferências, não seria possível relacionar sua obra, mas para fins desta entrevista, destaco três livros que muito influenciaram as ações do *Projeto Nós Propomos! Guarapuava*. São eles: *Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana* (2008); *A cidade e seus jovens* (2015); e *Pensar pela geografia: ensino e relevância social* (2019). Nelas, a equipe do EducartGEO pode se apoiar teoricamente para entender a relação entre o ensino de Geografia e a formação para a cidadania, como os jovens percebem e vivem a geografia cotidiana na cidade e, sobretudo, como esse componente curricular na escola – Geografia – disponibiliza um conjunto de instrumentos teóricos para a compreensão deste objeto de estudo: a cidade. Essa compreensão ocorre por meio dos conceitos geográficos como paisagem, lugar e território; pelos encaminhamentos metodológicos próprios da Geografia, como o trabalho de campo, a leitura crítica de imagens, mapas e textos, entre outros; e claro, através do papel do professor na mediação entre os saberes cotidianos e os saberes científicos, que potencializam nos estudantes o desenvolvimento de raciocínios para a elaboração do seu pensamento geográfico, que permita compreender a complexidade da vida urbana, com comprometimento político com a justiça e ética social, econômica e ambiental.

O projeto *Nós Propomos! Guarapuava* realizou, em 2022, o programa *Diálogos*. Trata-se de entrevistas realizadas no formato on-line e disponibilizadas no Youtube, no conjunto de ações formativas aos professores integrantes do projeto. A profa. Lana gentilmente aceitou enviar algumas de suas reflexões sobre a cidade como conteúdo no ensino de Geografia. Foi uma conversa breve, mas rica em ideias que contribuíram significativamente para as ações que se seguiram no projeto.



**Profa. Marquiana: A maior parte da população vive nas cidades no Brasil, e cada vez mais é um espaço complexo. Como, na sua opinião, a escola pode ajudar os jovens a entenderem a cidade?**

**Profa. Lana:** Os jovens conhecem a cidade, a sua cidade – a cidade da sua vivência, da sua convivência diária. Ele produz essa cidade, ele participa da produção dessa cidade e ele vive cotidianamente nos seus lugares e nas imediações. No entanto, esse conhecimento é empírico, ele é de certa forma restrito àquela experiência imediata. Ele não extrapola para outras realidades, não necessariamente. Então, é importante que ele estude a cidade, que ele a compreenda, não como aquela experiência empírica, mas como uma reflexão teórica, compreendendo a sua dinâmica, a sua estrutura e as relações entre as cidades. Tudo isso resulta em uma espacialidade complexa, que ele pode aprender orientando-se por seus conhecimentos a respeito de cidade, formando um conhecimento teórico. É muito importante que ele faça isso, para que ele possa atuar, para que possa mudar, qualificar a sua atuação como cidadão nessa cidade em que ele vive.

**Profa. Marquiana: Essa perspectiva de uma escola que valoriza o saber cotidiano dos alunos para desenvolver o pensamento conceitual tem sido sua defesa, em muitos dos seus artigos. As ferramentas que as disciplinas dispõem, nesse caso, a geografia escolar, são seus conceitos e procedimentos próprios para entender a cidade. Na sua opinião, como essa perspectiva educativa contribui para a participação dos jovens na vida urbana?**

**Profa. Lana:** Os jovens, quando conhecem melhor a cidade, têm condições de identificar problemas, de encaminhar soluções e de atuar no planejamento e na gestão urbana de uma forma mais qualificada. A escola pode contribuir para essa atuação do jovem na vida urbana por meio da Geografia, por meio do ensino da geografia e das outras disciplinas. Como a escola pode fazer isso? Desenvolvendo projetos didáticos, colaborativos, projetos investigativos. Projetos em que os alunos possam atuar efetivamente, problematizando sua realidade,



buscando delimitar esses problemas, buscando causas desses problemas e encaminhando soluções para eles. Essa é uma forma de a escola contribuir para uma cidade mais justa, para a formação dos cidadãos que vão produzir uma cidade mais justa e mais democrática.

**Profa. Marquiana: A escola é um espaço plural no qual os jovens podem conviver com diferentes pontos de vista, mas também é onde o conhecimento científico pode ser acessado por meio do trabalho do professor de Geografia. A escola seria, então, responsável pelo desenvolvimento de um pensamento crítico, com base científica? Nesse caso, sobre a cidade?**

**Profa. Lana:** A escola deve, sim, participar desse processo de formação de um pensamento geográfico sobre a cidade nos alunos. Eu acho muito importante que a escola assuma, como meta do seu processo de formação básica, a formação para a vida urbana cidadã, e isso implica trabalhar por meio da Geografia e das outras disciplinas, trabalhar com os conteúdos geográficos ou com os conceitos que a geografia tem produzido para compreender melhor a cidade.

**Profa. Marquiana: Qual seria a contribuição dessa leitura científica da cidade para a participação cidadã?**

**Profa. Lana:** A Cidade é uma espacialidade complexa, como eu estava dizendo. E ela foi produzida, foi um espaço produzido historicamente para que a vida social possa ser desenvolvida, que seja viabilizada, para que a vida seja compartilhada democraticamente. Essa é a ideia da cidade para a vida coletiva. É uma espacialidade pensada, organizada e produzida para que a vida coletiva aconteça, que ela seja possível. O jovem participa dessa produção, e quanto mais consciente ele estiver dessa produção e da necessidade de participação de cada um nessa produção, melhor será sua contribuição na produção de cidade mais justa e democrática, identificando problemas – os problemas locais, também buscando soluções, encaminhando soluções para esses problemas.





**Profa. Marquiana: Muito obrigada, suas ideias são sempre muito esclarecedoras.**

Com essa questão, encerro esta transcrição, com a seguinte observação: Eu não poderia deixar de registrar que a profa. Lana foi minha supervisora de Pós-doutorado, período no qual tive o privilégio de conviver com ela nas ações do LEPEG, que sob sua coordenação, é um ambiente de trabalho rico e leve, onde as relações afetivas são tão valorizadas quanto a produção científica. Além de muito inspiradora, como pesquisadora, a Lana é uma pessoa admirável. E pela oportunidade que ela propiciou ao me receber na UFG, eu trouxe, de Goiás, muitas saudades e as memórias de como é importante o trabalho coletivo, dedicado e que se fortalece pelo ideário da formação humana. Muito obrigada, Lana!

O acesso à entrevista no youtube está em dois programas *Diálogos*, nos quais a profa. Lana de Souza Cavalcanti participa das conversas com o profa. Sérgio Claudino, Profa. Marquiana de F.V.B Gomes e profa. João Gabriel Barbosa.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social.** Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2019.

Cavalcanti, Lana de Souza; Chaveiro, Eguimar Felício; Pires, Lucineide Mendes (Orgs.). **A cidade e seus jovens.** PUC-Goiás, Goiânia, 2015, 223p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas, SP: Papirus, 2008

Entrevistas disponíveis no canal do EducartGEO. Programa Diálogos Nós Propomos! 2022. nos seguintes links: [https://www.youtube.com/watch?v=XXwytEYN1\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=XXwytEYN1_Y); <https://www.youtube.com/watch?v=3L8a7VDtffs>



## Capítulo 20

# EM BUSCA DO CONCEITO DE CIDADANIA TERRITORIAL

Nós Propomos! Diálogos

Transcrição | CLAYTON LUIZ DA SILVA

Entrevistada | ELZA DE FARIAS

**E**ste texto é a transcrição, com algumas pequenas alterações, da entrevista realizada pela estudante de jornalismo Giovanna Carvalho Bettini<sup>1</sup> com o professor Clayton Luiz da Silva do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro e a professora Elza de Farias<sup>2</sup> da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Se trata do primeiro episódio do programa “Nós Propomos Diálogos”, desenvolvido dentro do contexto do projeto *Nós Propomos-Guarapuava*, condenado pela professora Marquiana Villas Boas Gomes também do Departamento de Geografia. A proposta das entrevistas é divulgar as ações desenvolvidas pelos participantes do referido projeto, permitindo ampliar a divulgação de suas ações,

---

1 Estudante do curso de Jornalismo da Unicentro.

2 Professora atuante no Colégio Estadual Professora Ana Vanda Bassara, onde há mais de 10 anos acolhe estagiários da licenciatura em Geografia, além de estudantes que participam dos Programas Federais PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e Residência Pedagógica. Ela participa de diferentes projetos e programas de extensão desenvolvidos pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro.



construindo mais um canal de comunicação com a comunidade acadêmica e escolar.

O projeto Nós Propomos-Guarapuava conta com apoio da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná – SETI e as parcerias da Secretaria Municipal do Meio Ambiente e do Núcleo Regional da Educação de Guarapuava, da Secretaria de Educação do Paraná – SEED. Ele ainda faz parte da Rede Ibero Americana Nós Propomos!, que desde 2011 vem propondo formas de incentivar os jovens a perceberem os problemas da cidade e encontrarem soluções que são levadas depois ao poder público local.

No episódio aqui transcrito foi apresentada a proposta do projeto desenvolvido, discutindo a importância do conceito de cidadania territorial, trabalhado em diferentes ações realizadas na parceria entre a escola e a universidade. Abaixo as perguntas e respostas desenvolvidas na entrevista:

### **Giovanna Carvalho Bettini – Elza como foi o envolvimento dos estudantes ao longo do projeto?**

**Elza de Farias** – Então a proposta do projeto é trabalhar o conteúdo e levar o aluno a ser também um aluno-pesquisador, que ele possa desenvolver seu olhar sobre o entorno do território dele, percebendo necessidades e junto em grupo, junto com a escola, junto com a comunidade, possa apresentar possíveis soluções.

### **Giovanna Carvalho Bettini – Houve relutância por parte de algum aluno em participar do projeto?**

**Elza de Farias** – Não relutância em si, mas houve assim o despertar para uma realidade que estava tão próxima deles e que não tinham percebido disso ainda. O trabalho foi desenvolvido com os alunos separados. Nas ações, por exemplo, um grupo que escolheu trabalhar com o conteúdo de segregação social ele foi ao entorno da escola e percebe isso na localidade, eles despertam para uma realidade, para o interesse do estudo de uma realidade que eles ainda não se davam conta



e que estava tão próxima deles. Então, uma coisa é o aluno ver isso em conteúdo na sala de aula, outra coisa é ele propor que se estude isso e que ele vá verificar isso no estudo do meio, no entorno da localidade onde ele está, mora ou estuda. Eles despertaram para algo que para eles só existia na bibliografia, algo que não fizesse parte do entorno deles. Quando eles percebem que aquilo faz parte deles, uma coisa que eu senti é que aumentou o interesse deles de estudar esse conteúdo. Ou seja, ele desperta para o conhecimento de uma realidade, para o estudo de uma realidade, que ele ainda não se dava conta que estava tão próximo dele. Então quando você fala, por exemplo a mobilidade urbana, vamos estudar mobilidade urbana no projeto Nós Propomos!, quando ele pesquisa como que acontece essa mobilidade urbana no espaço dele o interesse dele por buscar outras bibliografias é outro, o entendimento dele é outro, a percepção dele muda. O projeto Nós Propomos! vem do encontro a algo que a gente sempre buscou que é formar esse cidadão, que seja um aluno atuante, então mais do que relutar ele percebeu o que está ao redor dele, e como que ele pode estar sendo um cidadão que possa atuar naquela realidade. Não seria nem mudar, mas atuar como indivíduo mesmo. Uma outra coisa assim que quando você fala em relutância, então o aluno ele quer hoje sair do âmbito da escola. Então, a proposta do Nós Propomos dá esta abertura para que ele vá fora do muro da escola, no entorno da escola, que ele vá em outro espaço da cidade, de modo que o aluno percebe como é importante esse estudo fora do espaço da escola e quão importante a posição dele no território da onde ele mora, dentro desta questão da cidade, como que ele vê essa cidade.

### **Giovanna Carvalho Bettini – Como foi a colaboração dos professores de outras áreas no projeto?**

**Elza de Farias** – Sempre deixamos livre para que os professores venham trabalhar junto na proposta. Eu já trabalho na escola há muito tempo, então eu já tenho comigo algumas colegas professoras de outras disciplinas que já desenvolvem comigo trabalhos interdisciplinares.



Quando elas foram chamadas para o projeto Nós Propomos! é porque já tinha aquela familiaridade com o tipo de trabalho coletivo, mas elas ainda não sabiam da extensão do projeto em si, e como que ele ia se desenrolar. Porque o projeto ele não vem só com o trabalho do aluno da escola, ele vem com uma formação para o professor, algo necessário, e uma formação contínua. Então aqueles colegas daquelas áreas que já trabalham comigo, geralmente biologia, educação física, matemática e língua portuguesa, eles foram, no momento oportuno dentro das suas respectivas áreas, eles foram fundamentais dentro das suas disciplinas, auxiliando na construção de textos, na formulação de propostas pedagógicas, enfim, no entendimento do que estava sendo trabalhado. Outro exemplo, os trabalhos dentro da temática da segregação socioespacial, o que pode ser utilizado pela matemática? São os dados, os gráficos, as estatísticas, que permitem a análise dessa temática. Por sua vez a análise na língua portuguesa, onde eu vou trabalhar a produção de texto, na biologia vou trabalhar questões ambientais. Então os professores que trabalham áreas afins são fundamentais, na escola que atuo esse é já um trabalho contínuo.

### **Giovanna Carvalho Bettini – Professor Clayton como o projeto Nós Propomos! coloca em prática a extensão universitária.**

**Clayton Luiz da Silva** – A extensão universitária ela é uma parte do trabalho que a universidade tem e que preconiza sua existência. A gente tem a parte do ensino, que envolve também a formação de professores, e o projeto Nós Propomos! trabalha essa dimensão. Há também a parte da pesquisa que envolve fundamentalmente as pesquisas de pós-graduação, as pesquisas de graduação e de iniciação científica, as pesquisas em contexto de disciplinas e há a extensão. A extensão universitária é importante porque ela cria vínculos, ela cria esses liames que são importantes entre os nossos alunos dentro da universidade, os nossos agentes universitários, os professores e pessoas da comunidade. No caso do Nós Propomos! essa relação entre ensino superior (ensino universitário), mediante fundamentalmente aqueles alunos que



são das licenciaturas, e a escola, que propõe então uma parceria, uma possibilidade de a escola ser um campo de ação e de atuação dos nossos alunos que estão sendo formados na licenciatura. A professora Elza e eu chamamos essa ideia de *docência compartilhada*, quer dizer que ao mesmo tempo em que a professora cede seu espaço na escola para que os estudantes da licenciatura possam atuar como professores, há essa possibilidade também, deles, estando atuando na escola, serem esse professor compartilhando conhecimentos, compartilhando experiências, que não são só aquelas da Geografia, mas daquilo que é de prática do próprio professor, de seu trabalho pedagógico. Então a gente tem essa possibilidade, e o projeto Nós Propomos!, como um projeto de extensão, permite efetivamente que os alunos possam criar essa ligação entre aquilo que ele aprende conceitualmente dentro da sala de aula, aquelas metodologias aquele conhecimento próprio da Geografia, daquilo que é específico da Geografia, com aquela prática profissional que a gente dentro do banco universitário, dentro da universidade, dentro da sala de aula, a gente não conseguiria fazer da mesma forma que a gente consegue quando coloca o aluno na escola. Porque daí tem todos aqueles problemas próprios daquele espaço, todas as questões são inerentes ao próprio trabalho dentro da escola, um contexto que é vivo, com os alunos, com a escola, com a direção, com corpo pedagógico, com a questão da família dos alunos, enfim, são os problemas concretos, que a gente trabalha como teoria mas lá na escola em que efetivamente a gente consegue colocar isso na prática e o aluno nosso formando, o licenciando, consegue efetivamente que ele entenda um pouco melhor aquilo que vai ser a futura a atuação profissional dele.

**Giovanna Carvalho Bettini – Teve alguma experiência que te marcou durante o envolvimento com esses alunos.**

**Giovanna Carvalho Bettini** – Eu lembro que a gente quando fazendo um estudo do meio no entorno do colégio, com alunos que são dali mesmo. A professora Elza comentou sobre o olhar que o aluno muitas vezes não tem sobre o que tem próximo dele, e que no estudo



do meio permite ser apurado, não é só a teoria, aquilo que ele vê no livro, ele vai à prática e vê então uma rua que falta determinada infraestrutura, seja um calçamento, seja uma característica mesmo do asfaltamento, a presença ou não do asfalto, a qualidade das casas, à disposição das casas, a forma como o arruamento se dá, os problemas todos que estão presentes na paisagem e que em sala de aula a gente trabalha como teoria, e aí indo à prática os alunos têm a oportunidade de vivenciar e ver esses conceitos. E aí naquele estudo do meio, nesse percurso que a gente realizou, foi interessante os alunos ele entre eles, perguntando também pra gente, sobre aqueles problemas que eles estavam vendo, quer dizer tentando fazer essa ligação entre aquilo que ele está vendo, com o aluno tentando dar “nome” para alguma coisa que ele está vendo, e que está tentando construir como conceito, tentando trazer, e a gente como professor fala: está vendo a agregação, ela se dá dessa forma, o problema urbano que a gente fala, de infraestrutura, é esse, então aqui falta o calçamento. Eu lembro que a gente estava até lá no dia e tinha uma viatura do SAMU que estava atendendo uma pessoa de uma residência. Foi bem interessante, por que a gente estava numa rua que não tinha asfaltamento, que tinha uma certa de falta de infraestruturas e você tinha ali uma política pública, o SAMU, que estava dando assistência a uma família. Então era interessante porque daí eles perceberam que ao mesmo tempo que falta algumas políticas outras existem. Essa presença-ausência de determinadas questões de política pública foi interessante no que a gente vivenciou naquele dia.

**Giovanna Carvalho Bettini – E o que você acha da questão de levar esses problemas que são percebidos pelos alunos para o poder público.**

**Clayton Luiz da Silva –** O Nós Propomos! tem essa essa característica de os alunos identificarem problemas, que podem partir de uma teoria, você poder utilizar em sala de aula diferentes recursos audiovisuais e dando subsídios para tratar conceitualmente um problema. Com o projeto, indo a campo, você visualiza esses problemas de forma



era, e aí eles problematizarem efetivamente isso e tentarem encontrar uma leitura primeiro para tentar construir um entendimento teórico do que é aquele problema. Não é só o campo pelo campo, não é ir só ao campo, mas é tentar a partir da teoria geográfica, a partir daquilo que discute em sala de aula, indo a campo poder construir um entendimento que junta, então, a teoria com a prática. E aí constrói uma visão do problema e aí amadurecendo essa visão do problema propor algum tipo de solução, por isso que existem os seminários. O projeto Nós Propomos! tem essas etapas, primeiro momento em sala de aula uma discussão de Geografia, teoria, localização de determinados problemas a construção, que compete ao professor, aquele professor que está ali responsável junto com os alunos que participam do programa, os alunos da universidade que participam de tentar encontrar os roteiros e localizar problemas em que os alunos da escola, andando pela cidade poderão visualizar. Aí na sequência volta re-problematizando isso com a teoria, organizando as ideias, produz os relatórios, produz documentos que permitem então ser socializados no seminário e são convidadas pessoas do poder público para prestigiar as propostas desenvolvidas pelos alunos. No seminário realizado estiveram presentes diferentes pessoas do poder público, como o secretário municipal do meio ambiente, e que o poder público poder acesso aos documentos produzidos pelos alunos e, mas especialmente, com os próprios alunos muitas vezes indo à frente e falando sobre esses problemas que estudaram e que apresentam alguma proposta. É interessante ainda a proposta pois contribui para construir uma visão de que o sujeito, o aluno, ele tem sim que ter o entendimento para poder expressar, poder verbalizar, poder falar do problema, daquilo que ele acha que é pertinente, mas ao mesmo tempo ele também ir à frente e se colocar como sujeito que defende, que fala, que explana sobre esse problema. O projeto ele tem muitos momentos que contribuem efetivamente para a formação do estudante. Uma coisa que a gente sente muito falta na formação de novos professores é essa questão de que a gente vai para a sala de aula depois de formado e trabalha o conhecimento a partir de um conteúdo





pronto, seja um livro didático, ou determinado outro conteúdo, o professor vai lá e pega e coloca na aula. Falta muito isso de uma possibilidade, e aí projeto vem nessa direção, de o aluno sair da sala de aula e localizar o que acontece e o que tem no seu entorno, o que acontece na cidade, voltar com o professor e ter aquele *feedback* de alguém que tem um certo conhecimento de causa, teórico mesmo ou de experiência, a exemplo da professora Elza tem tantos anos de “janela”, é importante que professores mais antigos e que tenham experiência, que tenham uma trajetória, seja valorizado e o programa também tem isso. E o licenciando, o aluno da universidade, vivenciando isso, constrói um outro perfil de professor, que não trabalha só o conteúdo do livro didático ou que entende que o conteúdo é aquilo que está em algum documento, em algum livro, somente, sendo que o conteúdo também está na cidade e que a gente pode ir lá e ler esse conteúdo, a partir da teoria geográfica, a partir dos conceitos geográficos, dando um sentido e um significado para o conhecimento que parece meio abstrato, mas que no fundo tenta traduzir o mundo, então acho que essa é uma questão importante dentro do Projeto Nós Propomos!.

**Elza de Farias** – Eu queria ressaltar que é importante também que o conteúdo a ser estudado, ele parte de algo que o aluno anseia estudar, que o aluno traz, que o aluno aponta, e essa necessidade do aluno estudar aquele determinado assunto dentro do conteúdo é tanto no espaço dentro da escola como fora dela ele tem um valor diferenciado. O engajamento de outros professores vai também dar um valor diferenciado, fortalecendo a cidadania que vai ser aplicada lá fora. É muito importante colocar que o aluno é o protagonista é o jovem que vai fazer a história ou talvez até modificar a história do local onde ele vive.

**Clayton Luiz da Silva** – A educação tem essa questão que acho que é importante, que eu tenho certeza que é importante, dentro da qual o estudante que está na escola ele pode ser um co-pesquisador, sendo que não compete exclusivamente ao professor a produção do conhecimento. O professor não é alguém que está ali e já que detém todo o conhecimento já sistematizado pronto e que de certa forma só



coloca para fora e o aluno só recebe, pelo contrário, o aluno tem um papel importante, todo ser humano tem um papel importante de interpretação daquilo que acontece no seu entorno e a escola tem essa função, que mais que transmitir a cultura de uma geração a outra é fazer uma espécie de nova síntese dessa cultura, uma nova reflexão sobre essa cultura, para a proposição de novos caminhos, porque o mundo é dinâmico, o mundo está em constante transformação a história não acabou a gente está vivendo o mundo sempre a partir a luz dos seus momentos e os problemas novos que vem são problemas que têm origem na tecnologia, problemas tem origem nas questões sociais, tem problemas que tem origem na questão econômica, na questão política, a gente tem uma série de novidades a cada momento da história. Então as gerações que vêm vindo elas têm que retrabalhar essa cultura que é legada então papel do estudante nessa nessa reelaboração do entendimento do mundo ele é muito importante. O professor ele é um pesquisador mas o aluno também deve ser, esse aluno da educação básica, um co-pesquisador, e aí está mais um ponto que é virtude do projeto, porque permite efetivamente que o aluno tenha um pouco de voz, tenha voz, ele possa localizar o problema, ele possa discutir o problema, e aí entra o professor como um orientador desse olhar, como um orientador na busca das informações do entendimento daquele problema que o aluno está discutindo. É importante perceber essa dinâmica em que você não tem só o conhecimento no professor, você tem que valorizar sim o saber prévio do estudante, o contexto onde a educação está acontecendo, são são questões históricas e que deveriam ter feito parte da educação durante todo o momento que a gente pensa a educação moderna, mas diante do que a gente tem hoje, a gente percebe que muito da educação não é valorizado, professor não é valorizado, o estudante acaba percebendo que a escola é só um lugar em que ele vai lá e tem que decorar o professor está dizendo, ou decorar o que está colocado no livro didático. O projeto propõe isso, que o aluno ele tem um papel também fundamental na construção e na elaboração do seu entendimento do mundo e aí o professor ele entra como mediador, um



facilitador, um orientador nesse trabalho, então ressignifica até o próprio papel do que é ser professor, do que é ser educador.

**Elza de Farias** –É muito importante que a universidade esteja junto com a educação básica, caminhando junto, ela é um suporte, uma estrutura. Então, desenvolver esse projeto em nível de extensão eu creio que todos ganham, porque ganha aluno que propõem o conteúdo que ele gostaria de ver trabalhado em sala de aula, ganha o acadêmico que trabalha num contexto de pesquisa e de teoria e prática de formação, e ganha a universidade quando nos ajuda a colocar novas metodologias para dentro da escola.



## Capítulo 21

# AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DO EXECUTIVO E DO LEGISLATIVO MUNICIPAL

Transcrição | LETÍCIA CHULEK  
Entrevistado | TEREZINHA DALPRAI

**A** vereadora Terezinha dos Santos Daiprai é conhecida pela população de Guarapuava como Professora Terezinha, que é seu nome legislativo. Foi eleita pela primeira vez para vereadora em Guarapuava no ano de 2016, e foi reeleita para o segundo mandato no ano de 2020. A vereadora é professora da Educação Básica, também membra da Comissão da Educação da Câmara de vereadores de Guarapuava-PR.

O objetivo da entrevista foi compreender como funciona e o papel do legislativo municipal na proposição e efetivação das políticas públicas. As perguntas foram enviadas pela equipe do *Projeto Nós Propomos!* de Guarapuava por correio eletrônico e prontamente respondidas pela professora por meio de um vídeo, que está disponível na página do Youtube do grupo Educartgeo.

**Equipe: Profa. Terezinha, quem é o responsável por propor Políticas Públicas para a gestão municipal em relação às demandas do espaço urbano?**



**Profa. Terezinha:** Nos municípios, o responsável por pensar propostas de leis, de planos para a gestão da cidade é, especialmente, o executivo. Ou seja, o prefeito e as suas secretarias, ou a prefeita e secretarias, seu secretariado, quando as leis dependerem de recursos para serem implementadas. Mas o legislativo, vereadoras e vereadores, também pode e deve fazer Projetos de Leis com propostas de programas, de políticas públicas, e sugerindo especificamente leis.

### **Equipe: Qual é a diferença entre uma Lei e uma Política Pública?**

**Profa. Terezinha:** As Políticas Públicas, de modo geral, são compreendidas como Programas de governo. Vou dar um exemplo: aqui em Guarapuava, nós temos um Programa que se chama *Feira Solidária*, no qual a população que está em vulnerabilidade social troca o material reciclável que recolhe por produtos vindos da agricultura familiar. Isso poderia se transformar numa lei, a administração municipal poderia pensar uma forma de transformar esse programa em uma lei. Qual é a diferença? A lei não é mais de um governo, não é de uma administração, mas passa a ser uma lei do município. Então, é uma política pública. Na nossa maneira de entender, sendo lei, ela faz parte da gestão do município, da cidade, e não desse ou daquele prefeito ou prefeita que esteja administrando.

### **Equipe: Como a população consegue participar da construção de pautas que podem se transformar em Políticas Públicas?**

**Profa. Terezinha:** É fundamental essa participação, e ela se dá quando a população consegue se organizar em associações, em sindicatos, em coletivos, grupos que defendam algumas pautas, porque individualmente é muito difícil de influir e fazer acontecer alguma mudança. É necessária essa organização coletiva da população que, infelizmente, a meu ver, é muito pouca, no nosso município.

A equipe do projeto *Nós Propomos! Guarapuava* agradece a disponibilidade da Profa. Terezinha em responder as questões por vídeo e autorizar sua publicação em livro. A parceria com o



legislativo no desenvolvimento do *Projeto Nós Propomos!* é um caminho para a compreensão, pelos jovens da Educação Básica, sobre o papel dos diferentes poderes na gestão do município e, claro, na gestão da cidade de Guarapuava. Agradecemos especialmente à acadêmica de mestrado Letícia Chulek, pela transcrição da entrevista.

## REFERÊNCIA

Entrevista disponibilizada no youtube do Grupo EducartGEO. Políticas Públicas – Nós Propomos Diálogos. No seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=enUfxGEcy5o>, 24.09.2023.



## Capítulo 22

# A GESTÃO DA CIDADE COM PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Transcrição | MILENA DOS SANTOS PEREIRA

Entrevistado | CELSO ARAÚJO<sup>1</sup>

Entrevistador | ANDERSON ROIK

**Anderson: Olá, estamos começando mais um *Nós Propomos! Diálogos*, e o assunto de hoje é a gestão da cidade e a participação cidadã. Buscando promover um desenvolvimento mais sustentável, justo e inclusivo, a ONU propôs a Agenda 2030, com 17 objetivos e 169 metas que contemplam temas cruciais para as cidades e, em muitos casos, exigem políticas públicas. Já que a gestão**

---

1 Celso Alves de Araújo é advogado, economista e técnico em agropecuária com experiência em Direito Ambiental. Graduiu-se em Direito na Faculdade Campo Real (2003-2008), e consolidando seu conhecimento, especializou-se em Direito Ambiental na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Participou do evento World Congress on Conservation Agriculture, apresentando o trabalho Manejo Integrado de Solo e Água, um tema vital para a conservação dos recursos naturais. Além disso, participou do Seminário Internacional: O Futuro da Cidade Latino-Americana com o trabalho Relação entre Desigualdade Social e Preservação do Meio Ambiente nas Grandes Cidades, que contribuiu para uma plataforma de discussão sobre a interligação entre desigualdade social e a preservação do meio ambiente em áreas urbanas. Celso trabalhou por 35 anos no Instituto Ambiental do Paraná (IAP), atuando na aplicação das leis ambientais e na gestão responsável dos recursos naturais. Depois disso, foi indicado para a Secretaria do Meio Ambiente do município de Guarapuava e nela atuou por 10 anos.



**municipal tem papel central para o sucesso dessa agenda, gostaríamos de entender um pouco mais sobre o papel do Executivo na construção das políticas públicas. Por isso, convidamos o Secretário Municipal de Meio Ambiente, Celso Araújo, para discutirmos o assunto. Seja muito bem-vindo ao programa, secretário.**

**Celso:** Obrigado. Eu é que agradeço esse espaço que vocês dão para discutir essa questão tão relevante, que é as questões ambientais nos dias atuais. Como você falou, os ODS, que são objetivos do desenvolvimento sustentável, vieram traçando metas. O Brasil faz parte desse acordo para, até 2030, eliminar uma série de questões que temos que debater. Primeiro a miséria; depois, as questões ambientais, diminuir as questões de efeito do clima, do aquecimento global e uma série de coisas, buscando principalmente ver o ser humano e o meio ambiente nesse contexto, que é o desenvolvimento sustentável.

**Anderson: Obrigado, secretário. Iniciando as perguntas, qual é o papel do Executivo na gestão das políticas públicas?**

**Celso:** É fundamental, o papel do município. Nós temos um modelo que adotamos aqui, em Guarapuava, que já vem há anos dando certo. Hoje, devido às parcerias que nós temos, porque ninguém faz nada sozinho, não fui eu que construí esse modelo, foi toda uma sociedade guarapuavana, procuramos unir toda essa sociedade civil organizada, a academia, os setores técnicos e montar um modelo. Dentro desse modelo, procuramos normatizar, transformando em leis, para que o próximo gestor – pode ser que amanhã não seja eu gestor -, mas o próximo gestor tenha isso estabelecido em lei para dar continuidade. Dentro disso, o Conselho Municipal do Meio Ambiente [CMMA] [é] composto de 24 membros: 12 membros são públicos, [que] chamamos de *chapa branca*; e 12 membros são da sociedade civil organizada. Todas as questões ambientais de relevante interesse passam por esse Conselho Municipal do Meio Ambiente. Nós temos reuniões desde que foi criado, lá em 2013, sempre na 2ª (segunda) quarta-feira de todo mês. Toda a sociedade





guarapuavana está convidada a participar. Só que, quem tem direito a voto são esses 24 membros, porque foi estabelecido, votado e escolhido. Dentro das políticas públicas do município de Guarapuava, existe o Conselho, e dentro do Conselho existe uma Câmara Técnica. Essa Câmara Técnica é altamente especializada, e participa principalmente a academia, participam os setores diversos, como o CREA [Conselho Regional de Engenharia e Agronomia], a OAB [Ordem dos Advogados do Brasil], setores de entidades de classe, e junto com a Secretaria do Meio Ambiente definem as políticas públicas do município de Guarapuava. Qualquer empreendimento que for instalar em Guarapuava, que vai causar médio ou grande impacto, passa por esses setores, que é o Conselho Municipal do Meio Ambiente e essa Câmara Técnica. A Câmara Técnica analisa e traz para o Conselho, e o Conselho é soberano, e aprova ou não.

**Anderson: Secretário, já que você mencionou os Conselhos, poderia explicar um pouquinho como é o funcionamento deles?**

**Celso:** Então, o Conselho Municipal do meio ambiente de Guarapuava é consultivo, deliberativo e normativo. O próprio Conselho emite normas. E quem pode participar do Conselho? Além dos conselheiros, toda a sociedade civil de Guarapuava.

**Anderson: E qual a importância da participação cidadã na gestão das cidades? Como a população pode participar das pautas para a construção dessas políticas públicas?**

**Celso:** É muito importante a participação. Nós temos exemplos de comunidade que se reúne, traça suas metas, seus objetivos e vem até nós. Porque às vezes, o poder público, se ele não estiver lá, sendo endossado pelos habitantes da cidade, tem muitos problemas que estão acontecendo perto de você e você não sabe. Então, a participação da sociedade de Guarapuava é fundamental para trazer até nós os problemas e, juntos, buscarmos solução. Essa busca de solução e trazer esses problemas pode trazer via 156, que é o telefone



[que] existe para atender as denúncias, ou pode trazer também na reunião do Conselho Municipal do Meio Ambiente. A reunião do Conselho Municipal do Meio Ambiente é aberta, toda a sociedade de Guarapuava pode participar. Só tem a questão de voto, mas os problemas, elas podem trazer. Trazem, os conselheiros vão apadrinhar aquela demanda e vão deliberar. Depois, vão estudar e trazer soluções para os problemas.

**Anderson: E secretário, como o senhor tem percebido a participação da população, dos jovens, dos adolescentes nessa gestão da cidade?**

**Celso:** Melhorou bastante, sabe? Se você analisar, tempos atrás, a participação era bem menor. Hoje o pessoal já tem opinião formada, chega, questiona, traz problemas, e muitas vezes apontam soluções também, que é muito importante isso.

**Anderson: Secretário, já que estamos falando de políticas públicas, da Secretaria do Meio Ambiente, o senhor poderia dar um exemplo de uma política pública que se transformou em lei na sua gestão?**

**Celso:** Que se transformou em lei, primeiramente, foi o Código Municipal Ambiental. Então, tudo que gerencia a questão de meio ambiente de Guarapuava, nós fizemos questão de adensar num código. Em vez de você fazer várias leis, nós fizemos tudo no Código Municipal Ambiental, que é a Lei Complementar 038/2013. A lei está disciplinada, toda a política que a Secretaria deve fazer e como funciona o Conselho, tudo está ali: o Fundo Municipal do Meio Ambiente, como funciona, como você pode obter e gastar dinheiro do Fundo Municipal do Meio Ambiente, os licenciamentos, o tipo de licenciamento que nós emitimos, desde LP [Licença Prévia], LI [Licença de Instalação], LO [Licença de Operação], tudo está disciplinado. Então, essa é uma política pública que [se] transformou em lei, e hoje é a base de sustentabilidade da questão ambiental de Guarapuava. Em



termos legais, em normas, é o Código Municipal Ambiental. Claro que tem outras leis, depois vieram outras leis, principalmente a resolução do Conselho Municipal do Meio Ambiente. Mas a base nossa, o cume da pirâmide é o Código Municipal Ambiental de Guarapuava.

**Anderson: Secretário, como tem sido a parceria do projeto de extensão *Nós Propomos!* com a Secretaria do Meio Ambiente?**

**Celso:** Então, a gente participou, nos bairros, principalmente lá no Xarquinho, e depois ali na Ana Vanda [Colégio Estadual Ana Vanda Bassara], foram os que mais marcaram para nós. Porque é um projeto excelente, porque trazer problemas, é fácil. Só que esse projeto *Nós Propomos!*, nele, os alunos, os professores que pesquisaram, eles trazem os problemas e já trazem as possíveis soluções. Então é sucesso total, esse projeto. Nós participamos juntos. A Unicentro sempre é nosso grande parceiro, e esse projeto marcou para nós por esse modelo diferente: trazer problemas e soluções.

**Anderson: E acho que nesse sentido o projeto acaba sendo um trabalho de conscientização desde a juventude.**

**Celso:** Isso mesmo, porque os alunos têm que ir junto com os professores, têm que ir no bairro, pesquisar, conversar com os cidadãos daquele bairro e ver os problemas, e já buscar as possíveis soluções. Então, é um trabalho de conscientização e é fundamental para a gestão pública, na questão do meio ambiente, a questão da educação ambiental. A educação ambiental é o nosso carro-chefe. Antes de você cobrar qualquer coisa do cidadão comum, você tem que informar, porque muitas vezes ele faz algo errado por não ter conhecimento. Então, esse projeto, junto com a Unicentro, *Nós Propomos!*, e outros projetos tantos que envolvem a educação ambiental, são projetos sensacionais para você levar a informação para o cidadão.

**Anderson: Secretário, e além do projeto *Nós Propomos!*, com a parceria da Unicentro, que outras iniciativas projetos a secretaria tem desenvolvido?**



**Celso:** Principalmente na Educação Ambiental, que é o nosso carro-chefe, temos desenvolvido diversos projetos. Nós estamos, agora, com projeto do qual a Unicentro também fez parte. Aliás, a Unicentro fez o diagnóstico socioambiental de toda a bacia do Rio das Pedras, e hoje está lá, no Rio das Pedras, com recursos do governo federal, que conseguimos ser selecionados no edital, fazendo toda a proteção da bacia. Nós estamos plantando lá 100.000 mudas nativas, 112 proteções de nascentes, adequação de estradas rurais, e [vamos] cercar a área de preservação permanente e educação ambiental. Outro projeto que está em andamento é a questão dos resíduos sólidos. E a questão dos resíduos sólidos é muito complexa. Esse modelo, que existe no Brasil inteiro, que sai o caminhão na frente, os catadores correndo atrás, pegando o lixo da dona de casa, colocando lá dentro, muitas vezes acontecendo acidentes, [por]que tem vidro junto, ele [se] corta; ou até material da saúde, seringas, etc., que ele fura a mão... Ele é condenado pelo Ministério Público do Trabalho, Ministério Público do Trabalho Federal, como um trabalho análogo à escravidão, e a maioria das prefeituras, [elas] estão sendo notificadas para mudar esse sistema de coleta de resíduos sólidos. A gente começou e implantamos num bairro, aqui, a coleta mecanizada, que é o bairro dos Estados. Tivemos problema no começo, porque tira um pouco o desconforto [conforto] da dona de casa. Em vez de ela deixar na frente da casa dela, ela vai levar no máximo 50 metros, e deixa dentro dos containers. Só que [isso] elimina uma série de coisas. Tudo isso que eu falei, da questão dos catadores, que pode ter acidente, [também] elimina vetores, como moscas, outros insetos e cachorros, que vão lá, furam... Então, é o futuro do Brasil, não é? Várias cidades já estão bem mais adiantadas do que Guarapuava, principalmente no Estado de São Paulo. Fomos lá visitar praticamente... acho que 50% das cidades dele, de São Paulo, já estão com esse modelo mecanizado. [Em] Santa Catarina, [o modelo novo] está bem avançado, também. Agora, o que a gente vai fazer? A gente vai voltar no Bairro Dos Estados, o trabalho de educação ambiental, pessoa por pessoa. Vamos fazer um



questionário e ver o resultado, o que eles estão achando, porque sabemos que, além do Bairro Dos Estados, agora, os outros bairros querem aquele modelo de coleta. Então, são políticas públicas que vêm dando certo. Pesquisamos, e juntos, principalmente com a academia, vamos atrás e buscamos resultados pontuais para o município, no caso aqui, de Guarapuava.

**Anderson: Então, esse é um projeto piloto no Bairro Dos Estados, mas agora já tem a perspectiva de fazer um retorno a esse bairro para entender como que está a aceitação. Mas você já tem notícias de que está sendo um sucesso?**

**Celso:** E hoje, os outros bairros, presidentes de associação de outros bairros, já nos procuraram, até da região central, e todos eles querem esse modelo nos bairros. Temos uma perspectiva de ampliar isso. Inclusive, na segunda-feira vai ter uma reunião para esse ano definirmos qual o próximo bairro, [em] quais os próximos bairros serão implantados.

**Anderson: Secretário, falamos da Educação Ambiental, da coleta seletiva. E em relação à questão animal, o que a secretaria tem feito?**

**Celso:** Então, temos um departamento de proteção animal que visa ao bem-estar dos animais. Trabalhamos com dois tipos de animais: aquele animal que está nas vias públicas. Se você tem um animal dentro da sua propriedade, dentro da sua residência, não podemos, [porque] sem mandado judicial, não pode ir lá e fazer nada. Os que estão, vamos falar [de] cavalos, todos os cavalos que estão em via pública, a responsabilidade é do município. Então, se acontecer um acidente com qualquer cidadão e com o carro, trouxe danos materiais ou até humanos, a responsabilidade é do município. A gente tem um trabalho constante de coletar esses animais e levar para o espaço adequado que a gente tem, [e] espera de cinco dias. Se o cidadão, se aparecer o dono, claro, ele vai ser autuado e vai ser devolvido o animal para ele, e ele [o animal] é *chipado*, para que não



apareça mais nas vias públicas. A questão dos pequenos animais, que são os cachorros, principalmente os cachorros, gatos, esses a gente tem um trabalho muito mais intenso. Só no ano passado, a gente castrou aproximadamente 900 animais. Tudo isso para a população de baixa renda, que a lei prevê. E então veio a equipe de fora e ficaram vários dias fazendo a castração. [Para] Os animais que são atropelados, existe convênio com clínica, [são] levados para a clínica e tratados. Tem o canil municipal, que recolhe esses animais, também, e esses animais chegam lá e são tratados, e depois eles vão para adoção de quem interessar. Então é um trabalho muito interessante. A castração envolve cachorros e gatos, o canil só absorve cachorro, nós não temos espaço para gatos. Mas é tudo isso pensando no bem-estar animal. Tem casos pontuais que envolvem a justiça, mas também nós somos chamados. São processos que demoram às vezes meses e meses, mas à medida que são constatados maus tratos animais, a gente acompanha, tanto seja [com a] polícia Militar, Polícia Civil, acompanhamos. Chega lá, tem que *fazer a pressão*, tem que autuar os proprietários que estão causando maus tratos aos animais. Então é um trabalho bastante interessante, que envolve também a Secretaria Municipal do Meio Ambiente, essa responsabilidade.

**Anderson: Então, secretário, muito obrigado pela participação. Nós agradecemos a sua disponibilidade.**

**Celso:** Eu é que agradeço vocês. A Secretaria do Meio Ambiente está sempre à disposição para informar, e sempre que vocês precisarem, estamos à disposição para trazer informações para a população de Guarapuava e região, em relação às políticas públicas de meio Ambiente de Guarapuava.

**Anderson: Nós propomos! Diálogos, fica por aqui, e até a próxima semana.**



## REFERÊNCIA

ARAÚJO, Celso. **A gestão da cidade com participação cidadã**. [Entrevista concedida a] Anderson Roik. Nós Propomos! Diálogos, EducartGeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lfKLa7kWP5k>. Acesso em: 25 set. 2023.



# **SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS**

**MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES** – Graduado em Geografia Licenciatura (1997) e Bacharelado (1998) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialização em Ensino de Geografia (1999, UEL). Mestrado (2002) e Doutorado (2009) em Geografia, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Presidente Prudente. Pós-doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, linha Ensino de Geografia (2019), com estágio pós-doutorado na Universidade de Lisboa, Portugal (2019). Professora Associada do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNICENTRO. Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação Geográfica e Cartografia para Escolares (Educartgeo) e coordenadora dos Laboratórios de formação de professores em Geografia e de pesquisa e extensão em educação geográfica da UNICENTRO. Coordenadora do projeto Nós Propomos! Guarapuava e orientadora no programa Residência Pedagógica em Geografia. Autora de artigos e livros no campo do Ensino de Geografia, Cartografia Escolar e Formação de professores de Geografia.

E-mail: [marquiana@unicentro.br](mailto:marquiana@unicentro.br)

**CLAYTON LUIZ DA SILVA** – Graduado em Geografia Bacharelado (2002) e Licenciatura (2005) pela UNICAMP. Mestre (2005) e Doutor (2010) em Geografia pela UNICAMP. Professor Adjunto do Departamento





de Geografia. Líder do Grupo de Pesquisa Território, Cultura e Ensino. Membro do Grupo de Pesquisa EducartGEO – Educação Geográfica e Cartografia para Escolares. Autor de artigos e capítulos de livros abordando a relação entre território e cultura, bem como sobre as tecnologias de representação do espaço no ensino de Geografia.

E-mail: [clsilva@unicentro.br](mailto:clsilva@unicentro.br)

**ANDERSON ROIK** – Graduado em Administração pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR e doutor em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Servidor da UNICENTRO, membro associado da Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais – SBEO, e membro do Grupo de Pesquisa Economia Política do Poder em Estudos Organizacionais – EPPEO. Participa de projetos de extensão e coordena a Incubadora Social da Unicentro.

E-mail: [roik@unicentro.br](mailto:roik@unicentro.br)

**EDUARDO YUJI YAMAMOTO** – Graduado em Comunicação Social – hab. Jornalismo pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem especialização em Comunicação Popular e Comunitária (UEL), mestrado em Comunicação Midiática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Bauru) e doutorado em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fez estágio de pós-doutoramento na Scuola Normale Superiore (Pisa/Itália) e foi Visiting Research na Loughborough University London. É líder do grupo de pesquisa LaBBio (CNPq) e autor de vários livros e artigos. Atualmente é docente e pesquisador na Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) e no Mestrado em Comunicação da UEL.

E-mail: [yujieduardo@gmail.com](mailto:yujieduardo@gmail.com)



## **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

**ADRIANA MASSAÊ KATAOKA** – Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (1992), mestrado (1997) e doutorado (2006) em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual do Centro Oeste. Atua no ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Ambiental. Líder do grupo de pesquisa “Núcleo de Educação Ambiental (NEA). Coordenou o Programa de Pós Graduação em Ensino de ciências Naturais e Matemática PPGEN-Unicentro.  
E-mail: dri.kataoka@hotmail.com

**ADRIAN PABLO CAMARGO OLIVEIRA** – Acadêmico do 4º ano do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Centro-oeste – UNICENTRO, (Campus Cedeteg/Guarapuava/PR); Participa como bolsista do projeto de extensão Nós Propomos! Juventude educando-se na/ e com a cidade. É voluntário do Programa de Iniciação Científica (PROIC) com pesquisa na área de Geografia Física.  
Email: adrianpablo025@gmail.com

**ANGELA MARIA MOURA COSTA** – Graduada em Serviço Social (2008) e especialista em Formação de Professores para a Docência no



Ensino Superior (2009) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (2011) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Doutora em Serviço Social (2016) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Professora efetiva do Departamento de Serviço Social e docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Feminismos e Violências de Gênero, coordenadora de projetos de extensão e Chefe de Divisão de Projetos Sociais na Incubadora Social da Unicentro.

E-mail [amprates@unicentro.br](mailto:amprates@unicentro.br)

**BRUNO FANTIN SALVI** – Doutorando e Mestre em Geografia (2023) pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Presidente Prudente. Graduado em licenciatura e bacharelado pela mesma UNESP (2019). Tem experiência em pesquisa na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, Geografia das Juventudes e Geografia Cultural sendo uma das principais temáticas de interesse a prática de pesquisa em colaboração junto a coletivos juvenis de Hip Hop. É membro dos grupos de pesquisa GeoJuves (Geografia das Juventudes) e Gasperr (Grupo de Pesquisa Produção do Espaço e Redefinições Regionais) ambos da FCT-Unesp, Campus Presidente Prudente.

E-mail:

**BRUNO KARTOSKI ORTIZ** – Acadêmico do 4º ano do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, atualmente estagiário no Departamento de Licenciamento e Fiscalização da Secretaria de Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Guarapuava. Participou como voluntário do Programa de Iniciação Científica com pesquisa na área de Geografia Econômica. Formado Técnico em Automação Industrial pelo SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em 2015 e Militar da Reserva desde 2018.

E-mail: [ortizbruno44@gmail.com](mailto:ortizbruno44@gmail.com)



**CECILIA HAURESKO** – Professora do Curso de Graduação e Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Campus Cedeteg/Guarapuava, Paraná. Atua em Projetos de Pesquisa e Extensão nas áreas de Ensino de Geografia e Geografia Agrária.

E-mail: [chauresko@unicentro.br](mailto:chauresko@unicentro.br)

**CÉLIO JOSÉ DOS SANTOS** – Professor do Instituto Federal Baiano – Campus Catu. Doutor (2022) e mestre (2012) em Geografia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e graduado em licenciatura plena em Geografia (2008) pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, Geografia Cultural e Ensino de Geografia. O foco central de suas pesquisas tem sido os ativismos socioculturais das juventudes periféricas. É membro dos grupos de pesquisa Geojuves – Geografia das Juventude (FCT-Unesp, Campus Presidente Prudente) e do Espaço Livre de Pesquisa-Ação.

E-mail:

**DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO** – Formado em Geografia pela Universitat de València. Doutor com menção internacional em Didáticas Específicas (especialidade em Didática da Geografia) com a tese “La representación social del medio rural: un análisis desde la geografía escolar”. Atualmente é professor permanente Laboral Doutor no Departamento de Didáctica das Ciências Experimentais e Sociais da Universitat de València. Membro de SOCIAL(S), Grupo de Investigação e Inovação em Educação Geográfica e Histórica e participante na linha de investigação “Representaciones sociales e identidades (género, nación e interculturalidad)” sobre formação docente, educação geográfica e pensamento geográfico.

E-mail: [Diego.Garcia-Monteaudo@uv.es](mailto:Diego.Garcia-Monteaudo@uv.es)



**EDUARDO CAVALHEIRO DE JESUS** – Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro,(Câmpus Cedeteg/Guarapuava/PR). Concluiu a graduação realizando estágio supervisionado no Colégio Estadual Ana Vanda Bassara. Participou do projeto de Extensão Nós Propomos! Juventude educando-se na/ e com a cidade (2022).

E-mail: cavalheiroe94@gmail.com

**EMERSON DE SOUZA GOMES** – Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNICENTRO, na área de concentração: Dinâmica da Paisagem e dos Espaços Rurais e Urbanos, linha de pesquisa: Dinâmica Da Paisagem, Geomorfologia e Análise Ambiental, orientado pelo Prof. Dr. Leandro Redin Vestena, no período de 2012 a 2014. Especialização em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2005). Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (2002). Desde 2003 é professor da Secretaria do Estado de Educação do Paraná, no Ensino Fundamental e Médio. Foi Supervisor do PIBID-UNICENTRO, sub-projeto de Geografia entre 2015-2018. Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Geoprocessamento e Hidrologia.

E-mail:

**FERNANDA GURGEL MATAKAS** – Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Possui especialização em Metodologia do Ensino de Biologia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Atualmente é bolsista no Laboratório de Educação Ambiental e Ecologia da Unicentro, e mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGEN-Unicentro).

E-mail: fematakas@gmail.com

**GIZELE CAVALHEIRO DA SILVA** – Graduada em Tecnologia e Gestão Ambiental pela UNOPAR (Guarapuava,PR) e Acadêmica de



curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro,(Campus Cedeteg/Guarapuava/PR). Foi bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID (2020-2022) e do Projeto de Extensão Nós Propomos! Juventude educando-se na/ e com a cidade (2022). Participou do Programa de Iniciação Científica como bolsista e desenvolveu o trabalho na área da Cartografia Escolar. Atualmente é bolsista do Residência Pedagógica (2023).

E-mail: gi.cavalheiro01@gmail.com

**JOÃO CARLOS DE SOUZA** – Possui graduação em Ciências Sociais pela Faculdade Guarapuava, graduação em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).Especialista em Educação e Gestão Ambiental e em Educação Especial.Professor efetivo da rede básica de Educação da SEED/PR, atuou como coordenador de Geografia e Sociologia do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava e como professor tutor em cursos de especialização da UNICENTRO.

E-mail:

**JOÃO GABRIEL BARBOSA DE OLIVEIRA** – Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR, M.B.A em Gestão Estratégia pela Universidade São Luiz – SP, Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR, Integrante do Laboratório de Pesquisa – EducartGeo – da Universidade Estadual do Centro-Oeste e Professor da Rede Privada de Educação Básica e Superior na cidade de Guarapuava-PR.

E-mail: gabrielbarbosaoliveira91@gmail.com

**JOÃO PEDRO WENDLER BAHLS** – Graduado em Licenciatura em Sociologia pela Universidade Paulista(Unip) e Acadêmico de curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro,(Câmpus Cedeteg/Guarapuava/PR). Durante a graduação



foi bolsista do Programa de Iniciação a Docência – PIBID (2020-2022), projeto de Extensão Nós Propomos! Juventude educando-se na/ e com a cidade (2022) e atualmente bolsista do Residência Pedagógica(2023); também participou do Programa de Iniciação Científica de forma voluntária com pesquisa na Geografia Humana e Urbana. Atualmente é professor da rede estadual de educação pela Secretaria de educação do estado do Paraná (SEED).

E-mail:

**JORGE LUIZ FAVARO** – Graduado em Medicina Veterinária, pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (1977). Mestre em Extensão Rural, pela Universidade Federal de Santa Maria RS – UFSM (1996). Doutor em Geografia Agrária pela UFPR (2014). Professor Associado do Curso de Agronomia – Universidade Estadual do Centro Oeste. Coordenador do Projeto de Extensão Universitária: Feira Agroecológica da UNICENTRO.

E-mail: jorgelfavaro@uol.com.br

**JOSIANE FERREIRA NUNES** – Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro,(Câmpus Cedeteg/Guarapuava/PR). Durante a graduação foi bolsista do Programa de Iniciação a Docência – PIBID (2020-2022). Participou do projeto de Extensão Nós Propomos! Juventude educando-se na/ e com a cidade (2022). Concluiu a graduação realizando estágio supervisionado no Colégio Estadual Ana Vanda Bassara.

E-mail: josianemarcelo249@gmail.com

**JULIANE PRA PENTEADO BITTENCOURT MARCONDES** – Graduação de Licenciatura em Geografia em 2019 na Unicentro e me formei no ano de 2023 em virtude da pandemia. Durante minha graduação participei do PIBID, do Residência Pedagógica, fiz duas iniciações científicas e participei de vários eventos, no meu último ano durante o estágio, participei do Projeto de Extensão “Nós Propomos!



Guarapuava: Juventude educando-se na/com a cidade”. Durante a graduação, minhas produções foram voltadas ao ensino de geografia, linha que pretendo seguir. Atualmente participo do Projeto Nós Propomos! como bolsista recém-formada pelo edital N° 012/2023, da Unicentro vinculado ao Programa Universidade Sem Fronteiras, também faço parte do grupo de pesquisa EDUCARTGEO.

Email: julianepenteado18@gmail.com

**LEANDRO REDIN VESTENA** – Graduado em Geografia Bacharelado e Licenciatura pela UFPR. Mestre em Geografia pela UFPR. Doutor em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2008). Pós-doutor em Geografia no Institute of Hazard, Risk and Resilience pela Universidade de Durham (Inglaterra). Professor Associado do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNICENTRO. Líder do Grupo de Pesquisa em Hidrogeomorfologia e coordenador do Laboratório de Hidrologia da UNICENTRO. Autor de diversos artigos e livros na subárea da Geografia Física com enfoque nos temas relacionados a análise e gestão ambiental, desastres “naturais”, hidrogeomorfologia e a dinâmicas de processos hidrológicos.

E-mail: lvestena@unicentro.br

**LENILSO CAMARGO** – Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), onde foi bolsista do Programa de Iniciação Científica (PROIC), participando do Programa de Iniciação à Docência – PIBID (2020-2021) e integrante do Projeto Nós Propomos! Juventude educando-se na/e com a cidade (2022). Atualmente é Agente Público da mesma instituição de ensino onde foi graduado.

E-mail: lenilsocamargo@gmail.com

**LETICIA CHULEK** – Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) na Universidade Estadual do Centro-Oeste





(UNICENTRO). Membro do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica e Cartografia para Escolares – EducartGEO do Departamento de Geografia da Unicentro. Especialista em Docência do Ensino Superior, pela faculdade Unina (2023). Graduada em Geografia-Licenciatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (2022). Bacharel em Serviço Social pela Faculdade do Centro do Paraná (UCP) no ano de 2012.

E-mail: leticia.chulek@gmail.com

**LETÍCIA STHER CASTELLARI AMÂNCIO** – Graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Unicentro. Atua na linha de pesquisa dinâmica dos espaços rurais e urbanos, especificamente, na área da Geografia Política. Participante do Grupo de Pesquisa Redes de Poder, Migrações e Dinâmicas Territoriais – GEPES.

E-mail: leticia.castellari8@gmail.com

**LUANA GUIDONI** – Mestre em Geografia pelo Programa de Pós – Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Estadual do Centro – Oeste – Unicentro (2023), na linha de pesquisa “Dinâmica dos espaços rurais e urbanos” com pesquisa na área de Geografia Econômica. Graduada em Geografia-Licenciatura pela Universidade Estadual do Centro – Oeste – Unicentro (2019). Atuou como profissional recém formada no projeto Nós Propomos! Guarapuava: Juventude educando-se na/com a cidade como bolsista pelo USF (2022). Atualmente é professora da rede estadual de educação pela Secretaria de educação do estado do Paraná (SEED).

E-mail:

**LUIS HENRIQUE LAMBRECHT** – Acadêmico do 4º ano do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Centro-oeste – UNICENTRO, (Campus Cedeteg/Guarapuava/PR); Participa



como voluntario do projeto de extensão Nós Propomos! Juventude educando-se na/ e com a cidade. Participou como voluntário do Programa de Iniciação Científica (PROIC) da UNICENTRO, desenvolveu a pesquisa na área de Geografia humana, com ênfase no Ensino de Geografia.

E-mail: [luislambrecht300@gmail.com](mailto:luislambrecht300@gmail.com)

**MAICON NOGUEIRA** – Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro (Campus Cedeteg/Guarapuava/PR). Participou como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Voluntário no Programa de Iniciação Científica (PROIC), estudando temas de Hidrologia. Foi bolsista de Iniciação Científica estudando Hortas Urbanas em pequenas cidades. Atualmente é bolsista do Residência Pedagógica.

E-mail: [maiconn045@gmail.com](mailto:maiconn045@gmail.com)

**MARISA PEREIRA KAMINSKI** – Graduada em Comunicação Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Especialista em Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná, Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro, onde é graduanda e doutoranda em Geografia, atuando na linha de pesquisa "Dinâmica dos espaços rurais e urbanos". Participa do Grupo de Estudos de Geografia Agrária, Ruralidades e Território (GEAR). A relação com o projeto de pesquisa e extensão Nós Propomos! Guarapuava: Juventude Educando-se na/com a cidade, edição 2022-2023, vinculado à Unicentro, se deu na participação como voluntária no Programa Institucional de Iniciação Científica, desenvolvido entre setembro de 2022 e junho de 2023.

E-mail: [marisakaminski@yahoo.com.br](mailto:marisakaminski@yahoo.com.br)

**MARTA CAMPOS DE QUADROS** – Professora universitária e pesquisadora do Geojuves – Geografia das Juventude e GPFOPE – Grupo de Pesquisa Formação de Professores Políticas Públicas e Espaço Escolar (FCT-Unesp, Campus Presidente Prudente) e do NECCSO – Núcleo de



Estudos de Currículo, Cultura e Sociedade (FACED-UFRGS). Doutora em Educação (UFRGS, 2011) e Mestre em Educação (ULBRA, 2005). Bacharel em Comunicação Social (PUCRS, 1983; ULBRA, 2007), licenciada em Pedagogia e Letras (UNIJALES-SP, 2016). Tem experiência em Formação de Professores, Estudos Culturais e Estudos de Mídia. Interesses de pesquisa: Culturas Juvenis; Formação de Professores e Estudos Culturais.

E-mail:

**MAURICIO CAMARGO FILHO** – Graduado em Geografia Bacharelado e Licenciatura pela UEPG. Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (1998 e 2005). Professor Associado do Departamento de Geografia e da UNICENTRO. Líder do Grupo Geomorfologia Dinâmica e Aplicada e coordenador do Laboratório de Geomorfologia Dinâmica. Autor de diversos artigos e livros na subárea da Geografia Física com enfoque nos temas relacionados a Geomorfologia do Quaternário e Micromorfologia de Paleossolos. E-mail: mauricio@unicentro.br

**MICHAEL WELLINGTON SENE** – Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (2023). Possui Mestrado em Geografia e graduação em Geografia Licenciatura, pela mesma universidade. Graduado em Pedagogia pela Universidade CESUMAR – UNICESUMAR. Professor no Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória. Suas pesquisas possuem temáticas voltadas à Formação Inicial e Continuada de Professores, Geografia nos Anos Iniciais, Ensino de Geografia, BNCC e PIBID. Participa do grupo de Pesquisa e Extensão – Educação Geográfica e Cartografia para escolares (EDUCARTGeo) ligado ao Departamento de Geografia da UNICENTRO e registrado junto ao CNPq.

E-mail: michael.mws03@gmail.com



**MILENA DOS SANTOS PEREIRA** – Graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), voluntária do Programa de Iniciação Científica (PROIC); bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET) (2019-2021); voluntária no Programa de Iniciação à Docência – PIBID (2020), bolsista no Programa Residência Pedagógica (2021-2022), bolsista de Extensão pelo Projeto Social com Famílias de Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis de Guarapuava-PR USF/SETI (2022-2023); voluntária no Projeto de Extensão Nós Propomos! Juventude educando-se na/ e com a cidade (2022-2023). Atualmente é bolsista na Incubadora Social da Unicentro como graduada em Geografia USF/SETI (2023).

E-mail: milenageo2023@gmail.com

**PAULO NOBUKUNI** – Mestre em Agronomia pelo Programa de Pós-Graduação em Agronomia da UNESP, Jaboticabal, Estado de São Paulo, na área de concentração Ciência do Solo. Graduação em Geografia, Bacharelado e Licenciatura, pela UNESP, Rio Claro, Estado de São Paulo. Professor da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, no Ensino Básico, durante 15 anos. Professor de ensino superior, desde 1998, na UNICENTRO, Estado do Paraná.

E-mail:

**SOLANGE FRANCIELI VIEIRA** – Solange Francieli Vieira é licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO (2005), é bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2008) e mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2008). Desde 2011 é docente efetiva do Instituto Federal Catarinense (IFC – Campus Videira), onde atua como professora dos cursos de Ensino Médio Integrado, Graduação e Pós-Graduação. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, e doutorado sanduiche na Universitat de València (Espanha). É membro do grupo de pesquisa e extensão de Educação Geográfica e Cartografia para Escolares



– EDUCARTGEO (Departamento de Geografia Unicentro), membro da Rede Latinoamericana de Investigadores em Didática da Geografia (Jovens Investigador) – REDLADGEO, membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica – NEPEG (UFG).

E-mail: [solange.vieira@ifc.edu.br](mailto:solange.vieira@ifc.edu.br)

**WESLEY HENRIQUE BEIRA DA SILVA** – Estudante do 2º Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Antonio Tupy Pinheiro do qual já foi presidente do grêmio estudantil. Participou do Projeto Nós Propomos! no ano de 2022, onde realizou pesquisa sobre a Saúde pública em Guarapuava.

E-mail:

**XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ** – Sempre manteve uma linha de reflexão e pesquisa que se preocupa e se ocupa da prática didática. Em seus inícios com “La Sociedade Galega de Xeografía”, mais tarde com o “Grup Tossal de Alicante” e finalmente com a constituição de grupos de trabalho que se reúnem no projeto Gea-Clío. Os projetos de investigação por ele dirigidos têm-se orientado para a avaliação da prática escolar desde a reflexão rigorosa. Neste âmbito tem fomentado, e dirigido desde 2008, uma plataforma de pensamento crítico Ibero-americano: Geoforo Ibero-americano de Educação (<http://geoforo.blogspot.com/>) vinculado à rede Geocrítica, publicando-se os balanços anuais na revista Biblio3W. É doutor pela Universidade de Santiago de Compostela, mestrado em didática das ciências sociais pela Universidade de Valência. Nesta instituição é professor catedrático desde 2018. Desde 2014 encabeça o grupo de pesquisa Social(S) da Universitat de València, do qual faz parte como professor honorário desde 2022. De acordo com o Google Academy tem um total de compromissos que atinge 3.181 e um índice h de 27 (<https://scholar.google.com/citations?user=kk4uCB-MAAAAAAAAAJ>). Na web [socialsuv.org](http://socialsuv.org) se pode encontrar referência de seu perfil, com links às bases de dados Dialnet e outras similares.

E-mail: [Xose.Manuel.Souto@uv.es](mailto:Xose.Manuel.Souto@uv.es)



**SOBRE O LIVRO**

Formato: 16x23 cm  
Tipologia: Minion Pro  
Papel de Miolo: Off-Set 75g  
Papel de Capa: Cartão Supremo  
Número de Páginas: 319

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.



**C&A ALFA COMUNICAÇÃO**

Rua 31 Qd. 30 Lt. 17, St. Itatiaia III – CEP 74.690-560 – Goiânia-GO  
editoraalfacomunicacao@gmail.com

VOLTAR AO  
SUMÁRIO



**E**ste livro partilha reflexões e experiências relativas ao Projeto Nós Propomos! Guarapuava: Juventude Educando-se na/com a cidade, desenvolvido em 2022/23 em três escolas públicas da cidade. Há três eixos que conformam os dezessete capítulos (!) do livro: i) a formação de professores, sobretudo a inicial ii) a concretização do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 11, Cidade e Comunidades Sustentáveis; e iii) a participação juvenil na elaboração de soluções para os problemas do território. Numa acepção lata, é este o grande mérito do livro: promover o registro e estimular a reflexão, por parte de diversos atores, do trabalho empírico desenvolvido no Projeto. Na latitude desta definição, cabem textos essencialmente de reflexão teórica e conceitual, um capítulo que testemunha o desenvolvimento do Projeto em Valência/Espanha e textos sem relação direta com o Nós Propomos!, embora neles se descubram as relações com o Projeto

**Sérgio Claudino**  
Universidade de Lisboa

ISBN 978-65-89324-96-6

#### Organização



**LABIO**  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E BIOPOLÍTICA



Prefeitura de  
**GUARAPUAVA**



#### Financiamento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
**PROEC**  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO  
SECRETARIA DA CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR