

A tríade metodológica do “Projeto Nós Propomos!” como possibilidade na educação geográficaⁱ

Miguel da Silva Netoⁱⁱ

Universidade Federal de Jataí (UFJ)

Goiânia – GO, Brasil

lattes.cnpq.br/2548818046316240

 orcid.org/0000-0002-7918-6586

netomiguel73@gmail.com

Valdinar Pereira do Nascimento Júniorⁱⁱⁱ

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina – PI, Brasil

lattes.cnpq.br/9653455818164649

 orcid.org/0000-0002-5418-6846

junior-dz7@hotmail.com

Raimundo Lenilde de Araújo^{iv}

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina – PI, Brasil

lattes.cnpq.br/7741473553613369

 orcid.org/0000-0002-5491-0996

raimundolenilde@gmail.com

 <http://dx.doi.org/10.5965/19847246262025e0101>

Para citar artigo:

NETO, Miguel da Silva; JÚNIOR, Valdinar Pereira do Nascimento; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. A tríade metodológica do “Projeto Nós Propomos!” como possibilidade na educação geográfica. **PerCursos**, Florianópolis, v. 26, e0101, 2025.



A tríade metodológica do “Projeto Nós Propomos!” como possibilidade na educação geográfica

Resumo

O Projeto Nós Propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica (PNP!) foi idealizado nos anos de 2011 e 2012 no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa (UL), em Lisboa, com o intuito de agregar melhorias à educação geográfica. Visava ainda promover a articulação e o compromisso da escola – e da disciplina de Geografia em particular – com a resolução de problemas socioambientais de cada local. Para isso, o PNP! insere na escola discussões para a promoção da cidadania e para a construção e valorização da cidadania territorial. O projeto supracitado possui alguns conceitos, métodos e metodologias simples que lhes são característicos, a saber: o estudo de caso, a aprendizagem baseada na resolução de problemas e as temáticas socioambientais. Isso posto, é necessário conhecer os encaminhamentos do PNP! para que ele seja inserido e desenvolvido nas aulas de Geografia da Educação Básica. Sendo assim, objetiva-se, nesta pesquisa, caracterizar três dos princípios centrais do Projeto Nós Propomos! e, de maneira específica, conceituar o estudo de caso, a aprendizagem baseada na resolução de problemas e os eixos socioambientais. Ademais, pretende-se destacar a relevância e as proposições de construção do conhecimento geográfico a partir das proposições do projeto. Tais objetivos estão amparados na pesquisa bibliográfica e, conseqüentemente, na sistematização do referencial teórico. A partir desta pesquisa, notou-se que o projeto apresenta e desenvolve encaminhamentos positivos acerca da educação geográfica, isso pelo fato de propor caminhos inovadores e diversificados que possuem como objetivo a formação cidadã do aluno.

Palavras-chave: educação geográfica; estudo de caso; cidadania territorial.

The methodological triad of the “We Propose! Project” as a possibility in geography education

Abstract

The “Nós Propomos! Citizenship and Innovation in Geographical Education” Project (PNP!) was conceived in the academic years of 2011 and 2012 at the Institute of Geography and Spatial Planning (IGOT) of the University of Lisbon (UL), with the aim of improving geographical education. It seeks to promote the articulation and commitment of schools—and the Geography discipline in particular—with the resolution of local socio-environmental issues. To this end, the PNP! introduces discussions in schools that foster citizenship and the construction and appreciation of territorial citizenship. The project is characterized by simple concepts, methods, and methodologies, such as case studies, problem-based learning, and socio-environmental themes. Therefore, understanding the guidelines of the PNP! is crucial for its integration and development in Geography classes in Basic Education. This research aims to characterize three core principles of the “Nós Propomos!” Project: the case study, problem-based learning, and socio-environmental themes. Additionally, it seeks to highlight the relevance and proposals for constructing geographical knowledge based on the project's principles. The objectives of this research are supported by a bibliographical review and the systematization of the theoretical framework. This research shows that the project develops positive pathways for geographical education by proposing innovative and diverse methods aimed at fostering the students' territorial citizenship.

Keywords: geographical education; case study; territorial citizenship.

1 Introdução

Iniciado entre 2011 e 2012 no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa (UL), em Lisboa-Portugal, o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica (PNP!) possui a finalidade de agregar melhorias à educação geográfica. Inicialmente, no seu local de gênese e, posteriormente, em outros países do globo. Esse projeto visa promover a articulação e o compromisso da escola — e da disciplina de Geografia em particular — com a resolução de problemas socioambientais de cada local. Nesse sentido, objetiva inserir na escola discussões a respeito do território para a promoção da cidadania e para a construção e valorização da cidadania territorial.

A grande novidade que o PNP! traz é a realização de um estudo de caso fundado na realidade prática e direcionado para uma cidadania ativa local, ou seja, é a introdução do conhecimento na área de Geografia. Com isso, o aluno conhecerá mais o seu lugar, a sua cidade e desenvolverá uma postura crítica e participativa para a intervenção nos problemas territoriais de sua comunidade.

No que se refere à cidadania territorial no âmbito do PNP!, Claudino (2019, p. 382) a define como “a participação responsável nas tomadas de decisão sobre os problemas comunitários de base espacial”, cujo objetivo é “abordar os conteúdos da geografia, construindo conceitos para fazer a análise geográfica com o olhar numa postura de formação para a cidadania” (Callai; Moraes, 2017, p. 86).

Claudino (2022, p. 19) reitera a discussão sobre cidadania territorial ao dissertar que ela é “[...] o compromisso ativo e esclarecido na resolução dos problemas socioambientais das comunidades em que nos integramos, em diferentes escalas”. Nessa lógica, é instigante considerar a questão da multiescalaridade citada pelo autor, pois os alunos constroem os conhecimentos a partir do seu cotidiano, mas por meio desse movimento são capazes de identificar tais problemáticas em contextos diferentes e em outras escalas geográficas.

Nessa perspectiva, percebe-se que o arcabouço teórico conceitual possui diversos horizontes de pesquisa e estudo. Em síntese, o PNP! possui uma tríade característica do próprio projeto que são os métodos, as metodologias e o eixo temático,

portanto, o estudo de caso, a aprendizagem baseada na resolução de problemas e os temas socioambientais abordados pela Geografia. Com isso, objetiva-se, nesta pesquisa, caracterizar três dos princípios centrais do Projeto Nós Propomos! e, de maneira específica, conceituar o estudo de caso, a aprendizagem baseada na resolução de problemas e os eixos socioambientais de maneira geral e sob a ótica do PNP!. O trabalho tem por propósito também destacar a relevância e as proposições de construção do conhecimento geográfico a partir das proposições do projeto. Tal objetivação está amparada na pesquisa bibliográfica e, consequentemente, na sistematização do referencial teórico.

2 Delineamentos do estudo de caso sob a perspectiva do Projeto Nós Propomos!

Desde a sua criação, o Projeto Nós Propomos! tem como centralidade, e um dos principais pilares, o estudo de caso — momento do percurso metodológico em que os estudantes realizam investigações dentro ou fora do espaço escolar, em que também ocorre a aproximação do aluno com o seu bairro, cidade ou outros espaços e no qual, no decorrer do processo, aprende na prática diversos conceitos geográficos.

Por meio da investigação via estudo de caso, os alunos identificam problemáticas socioambientais em grande ou pequena escala. Esse processo de percepção é desenvolvido em um sequenciamento metodológico que considera uma série de fatores como o lugar em que o aluno está inserido e as condições financeiras e estruturais da escola, por exemplo. Durante a construção metodológica são considerados momentos de suma importância, como o estudo teórico do problema identificado, o empírico, a coleta e a análise dos dados que, interligados, darão subsídios para a reflexão e proposição de soluções que atenuem as questões identificadas.

Nota-se que, por meio do desenvolvimento da metodologia do PNP! e da realização do estudo de caso, é possível perceber um caminho fértil para a aproximação das Universidades com a escola básica. Com a perspectiva de formação plena do aluno, aproximando-o mais do universo da ciência, ou seja, fazendo com que ele perceba que

está construindo conhecimento para o mundo, além de estar construindo e fortalecendo a sua cidadania.

Nesse sentido, serão apresentados conceitos importantes para a compreensão do estudo de caso, a sua importância, bem como a sua utilização enquanto proposta de investigação. Ademais, será visto ainda o processo metodológico utilizado em seu desenvolvimento, bem como sua utilização enquanto um dos principais tripés de realização do Projeto Nós Propomos!.

O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores como Rodríguez *et al.* (1999), Yin (1993 e 2005) e Stake (1999), entre outros. Para eles, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais. Percebe-se que o estudo de caso possui diversos vieses de compreensão que serão abordados brevemente buscando perceber as diferenças nas abordagens desses autores e as características nas conceituações de cada um. Afinal, a investigação por meio do estudo de caso tem construído uma boa trajetória enquanto estratégia de ensino e está adquirindo crescente notoriedade no campo da educação.

Para Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Já nas palavras de Stake (2007, p. 11), “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes”.

Arelado ao que vem a ser o estudo de caso, tem-se o conceito de caso. Em vista disso, é importante se fazer a distinção e caracterização desse último, pois, no universo da pesquisa, o caso possui diferentes representatividades com relação à ótica das diversas ciências. Dessa maneira, Yin (2002, p. 13) define caso como determinado “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto”.

Os estudos de caso, na sua essência, herdam características da investigação qualitativa e regem-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos. Possuem caráter holístico porque herdam essa característica da investigação qualitativa. Nessa perspectiva, os estudos de caso visam uma maior concentração no todo para chegar a compreender o fenômeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos (Stake, 1999). No entanto, para Yin (1993 e 2005), existem estudos de caso que podem ser holísticos, mas também existem outros que não o são, dependendo do desenho do projeto de estudo de caso.

De acordo com Yin (2005), a necessidade de realizar estudos de caso surge da necessidade de se estudar fenômenos sociais complexos. Desse modo, para o autor, os estudos de caso devem ser utilizados quando se lida com condições contextuais, confiando que essas condições podem ser pertinentes na investigação. Aliás, a importância que Yin (2005) atribui ao contexto está patente na sua definição de estudo de caso:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2005, p. 32).

Outra temática relacionada aos estudos de caso é a sua capacidade de permitir que se faça generalizações. Na opinião de Stake (1999), a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso através da particularização. Contudo, existem circunstâncias em que o estudo de um caso pode permitir generalizações para um outro caso.

Stake (1999) faz a distinção entre as “pequenas generalizações” e as “grandes generalizações”. As primeiras referem-se a inferências internas que o investigador pode fazer sobre um determinado caso. As segundas podem ser relevantes para outros casos não estudados ou para a modificação de generalizações existentes. Além disso, Stake (1995) menciona quatro características definidoras da pesquisa qualitativa válidas para os estudos de caso que utilizam essa abordagem, a saber: “holísticos”, “empíricos”, “interpretativos” e “enfáticos”:

Holísticos porque os investigadores devem considerar a inter-relação entre o fenômeno e os seus contextos, o que se assemelha à ligação inseparável aludida por Yin ao definir o caso. Empíricos porque os pesquisadores baseiam o estudo em suas observações de campo. Interpretativos, pois os investigadores consideram sua intuição e entendem ser uma pesquisa, basicamente, a interação pesquisador-assunto, sendo isso compatível com a epistemologia construtivista. Por último, enfáticos, uma vez que os investigadores refletem as experiências vicárias dos sujeitos numa perspectiva êmica (Yazan, 2015, p. 158)

É importante notar as diferentes abordagens e suas peculiaridades a fim de perceber que todas elas propiciam um caminho e etapas a serem desenvolvidas, pois, a depender do caso e objetivo, uma poderá ser mais exequível que outra, por exemplo. De certo que no Projeto Nós Propomos! é evidente o diálogo entre as três primeiras proposições de Stake (1995), em razão de partirem de uma conversa da ciência geográfica com outras, logo em seguida, partem para o empírico e, após, realiza-se a análise das informações adquiridas.

A partir desse processo de compreensão do estudo de caso é necessário compreender alguns pontos de partida, a começar pela generalização. Conforme Yin (1993, p. 4), “Um bom uso da teoria ajuda a delimitar o desenho eficaz de um estudo de caso; a teoria também é essencial para a generalização dos resultados subsequentes”, logo, para que se possa generalizar é bastante importante a existência de uma teoria prévia.

Em seguida, o termo extrapolação, proposto por Patton (1990), substitui o termo generalização. No viés do mesmo autor, a extrapolação apresenta-se com um significado mais ágil e mais adequado no que se refere às possibilidades de transferência de conhecimento de um caso a outro caso posterior. As conclusões de um estudo poderão ser extrapoladas ou transferíveis para outros casos ao se levar em conta as similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação.

A partir das proposições pode-se realizar um entrecruzamento com a proposta de reflexão sobre como o aluno consegue, a partir do estudo de caso, conhecer, perceber, identificar e propor soluções para um espaço que lhe é cotidiano. Ao mesmo

tempo em que o discente desenvolve determinada habilidade de ampliação da escala que vai além do seu lugar.

Acredita-se, portanto, que esse processo de variação escalar das generalizações pode ser uma das características apontadas, teoricamente pontuando, para evidenciar que com o Nós Propomos! o aluno pode construir habilidades que podem ser assimiladas em diferentes escalas geográficas. Dado isso, o estudo de caso possui um sequenciamento metodológico que lhe é característico, pois dispõe de alguns instrumentos de coletas de dados que são úteis durante a prática, a citar: diário, entrevista, questionário, fontes documentais e outros que podem ser considerados essenciais ao pesquisador.

O diário, por exemplo, é um bom instrumento para registro dos processos e procedimentos de investigação. Dada a vulnerabilidade da memória humana, o diário, como propõe Vázquez e Angulo (2003), é o local onde permanecem “com vida” os dados, os sentimentos e as experiências da investigação, Em Rodríguez *et al.* (1999), o diário é um instrumento reflexivo e de análise por meio do qual o investigador registra, não apenas as notas de campo, mas também as suas reflexões sobre o que vê e ouve.

Reforça-se que existem diversas maneiras de realização de levantamentos de dados, e, sejam eles qualitativos ou quantitativos, sempre haverá um ou outro instrumento de coleta de dados que será mais útil, a depender do que o pesquisador se propõe a estudar, bem como a sua proposta de investigação.

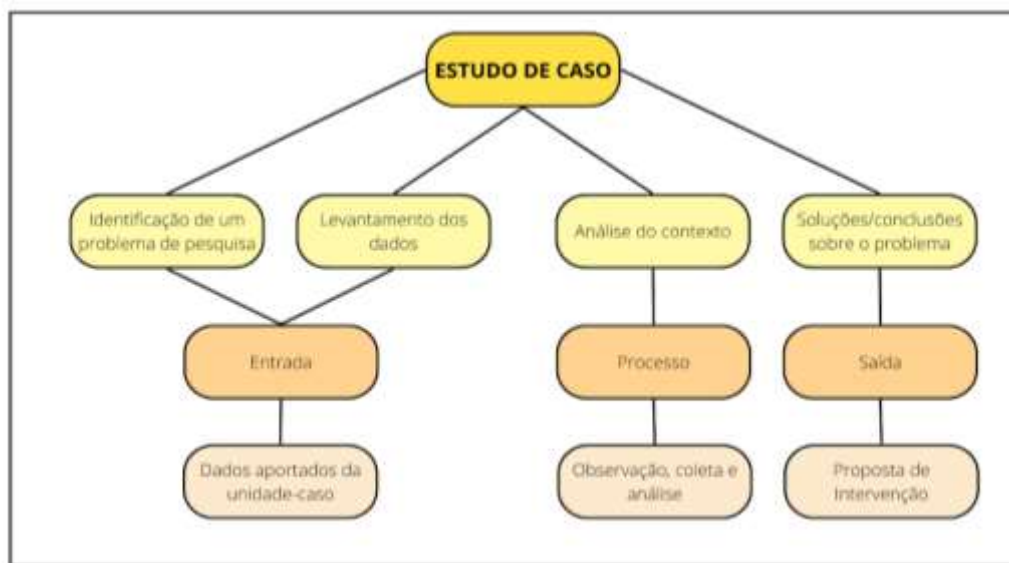
Dada as características introdutórias sobre o estudo de caso, Popil (2011) o encara como uma estratégia promotora do pensamento crítico, facilitando e promovendo uma aprendizagem ativa. Para a autora, os estudos de caso proporcionam uma educação centrada no aluno e oferecem uma maior motivação para os participantes se envolverem de uma forma mais ativa em suas próprias aprendizagens, indo além de experiências mais passivas nas quais iriam apenas memorizar informações, não desenvolvendo qualquer tipo de pensamento crítico. Afinal, a aquisição de conhecimentos parece ser mais efetiva quando os alunos são participantes ativos no processo de aprendizagem e, não apenas, receptores passivos de informação (Grant, 1997).

Nessa perspectiva, nota-se que o estudo de caso se apresenta como uma proposta interessante para a realização de investigações, sobretudo para a geografia, por estudar o espaço geográfico e as suas transformações. Dentro desse bojo, o PNP! tem como centralidade a realização de estudos de caso para a proposição de melhorias do cotidiano dos alunos envolvidos. Tomando como exemplo o caso brasileiro, Bazzoli e Cançado (2019) inferem que, desde a sua implantação no Brasil, o Projeto Nós Propomos! é um relevante instrumento de articulação da participação popular e através da sua metodologia os estudantes têm estreitado os laços comunitários, conhecendo os problemas sociais, culturais e a realidade econômica de sua região.

É válido pontuar que esse processo de aproximação e participação na comunidade está relacionado a uma série de fatores, mas, acredita-se que, o mais importante é a ideia de projeto que os alunos se propõem a desenvolver, quais problemáticas sobre as quais eles se debruçaram a estudar, identificar e propor soluções, isso tudo está relacionado ao sequenciamento que Yin pontua acerca do projeto em sua essência, “a sequência lógica que liga os dados empíricos a questões de investigação iniciais de um estudo e, em última análise, às suas conclusões” (Yin, 2002, p. 20).

Percebe-se, que a aproximação do aluno com o caso selecionado propicia essa aproximação com o espaço de vivência e constrói um laço de afetividade. No esquema 01 propõe-se uma organização etapa por etapa da realização de um estudo de caso no seio do Projeto:

Esquema 01 - Proposição e caracterização do faseamento do Projeto Nós Propomos!



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Na proposição há três momentos principais: a “entrada” (momento em que são realizados os levantamentos preliminares sobre o caso e a sua identificação), o “processo” (no qual ocorre a análise do contexto, seria o empírico, com o reconhecimento de um local, aula de campo, visita técnica, dentre outros) e, por fim, a “saída” (que são as conclusões e as proposições de solução sobre o problema/caso).

Na perspectiva do Projeto, percebe-se que há um encontro com o ordenamento proposto, quando ele tem um início, com o estudo sobre o lugar; o desenvolvimento, que é a investigação empírica na escola, bairro ou cidade; e uma finalização, que é a proposta de intervenção/solução para a problemática socioambiental identificada. Dada essa aproximação, é importante que o estudo de caso seja compreendido. Para isso, faz-se necessário um estudo de como ele é desenvolvido, e, sobretudo, como se desenvolve a partir do PNP!. Dessa forma, o esquema proposto apresenta de forma clara e objetiva como o professor de Geografia pode desenvolver o estudo de caso — de certo que o professor pode flexibilizar o desenvolvimento— nesse entendimento, a representação seria uma base de desenvolvimento.

Portanto, em termos metodológicos, O PNP! privilegia a análise geográfica por meio do desenvolvimento de estudos de caso, favorecendo um processo de ensino-

aprendizagem dentro e fora da sala de aula (Souto; Claudino, 2019). Dessa maneira, o Projeto se constitui como um exemplo concreto de construção da cidadania a partir de estudos de caso e de intervenção no espaço geográfico e na construção de diferentes habilidades a partir dele.

3 As temáticas socioambientais como referência na educação geográfica e cidadã

Pierre George — geógrafo com análises importantes sobre o meio ambiente na década de 1970— apresentou que o tema “meio ambiente” poderia ser objeto de várias ciências, com seus respectivos enfoques. Contudo, especificou que a essência da Geografia passava pela discussão entre a sociedade e o meio ambiente.

Ainda na mesma década, Yi-Fu Tuan, após ter lançado o livro *Topofilia*, desencadeou um interesse pelo modo como as pessoas percebem o seu redor, o seu meio ambiente. O que para a ciência geográfica foi uma nova abertura para um campo fértil de investigação científica. Essa perspectiva coincide em encontrar caminhos para a explicação da relação sociedade e natureza de forma qualificável (Oliveira, 2001).

Neste sentido, uma visão de mundo começa a ser formada desde que aprendemos a nos situar no espaço em que estamos inseridos. Mais precisamente falando, no espaço geográfico que, segundo Santos (1993, p. 1), “é um sistema indissociável de sistema de objetos e sistema de ações”. É fundamental que toda a sociedade aprenda desde cedo a ter uma percepção de mundo formado ou em formação, para poder se posicionar diante de alguma situação.

Nesse viés, a Geografia tem a possibilidade de voltar-se para desenvolver na sociedade a capacidade de compreender a dinâmica socioambiental, tendo como ponto de partida sua realidade, na perspectiva de nela atuar criticamente objetivando sua transformação. É nessa perspectiva que a questão ambiental “constitui tanto uma possibilidade de avanço da análise geográfica no presente, como também apresenta limitações e desafios a esta ciência” (Mendonça, 2009, p. 124).

Dessa maneira, a Geografia seria a ciência do meio ambiente humano, capaz de produzir um discurso eminentemente político do meio ambiente, sem dispensar os outros fatores citados, consoante George (1973, 1989). Ademais, o que também teve certa influência para que a questão das problemáticas sociais e ambientais tivesse destaque foi o processo de globalização, que no seu bojo de revoluções também trouxe desdobramentos a serem solucionados pela sociedade. García Pérez (2011b, p. 114) reitera que:

Por lo demás, dadas las características de los problemas del mundo en la era de la globalización, se hace indispensable el uso de diversas escalas de análisis en el tratamiento de dichos problemas, que no son comprensibles si no es a escala planetaria, pero que para actuar sobre ellos exigen una concreción en escalas locales; en definitiva, una interacción entre lo global y lo local. Así, pues, el análisis en distintas escalas es otra de las aportaciones fundamentales de la educación geográfica.

Conforme o autor, é necessário realizar um movimento de compreensão das problemáticas mundiais em diferentes escalas de análise, ou seja, estabelecer conexões entre o que ocorre no lugar, enquanto espaço de vivência, com o global. Dessa forma, a Geografia, possui um papel importante nesse processo, uma vez que estuda o espaço geográfico e as relações nele contidas.

Logo, tratar de assuntos pertinentes à problemática ambiental contemporânea tornou-se uma exigência em diversas ciências, destacando a ciência geográfica. Especialmente a partir da década de 1990, tal temática recebeu grande destaque no ensino escolar em grande parte do território brasileiro, aliada aos conteúdos das mais variadas disciplinas (Oliveira; Ramão, 2015).

As questões socioambientais, portanto, ganham espaço no rol das preocupações dos cidadãos, resultado da influência de diversos setores, como as esferas política e econômica e dos discursos de ambientalistas e cientistas que alertam para os riscos da manutenção da vida no planeta. Diante desse cenário, é visível o espaço conquistado pelas questões socioambientais nas discussões cotidianas. No entanto, na maioria das

vezes, as preocupações não se reverterem em ações efetivas voltadas ao uso sustentável dos recursos naturais.

Nessa concepção, o meio ambiente tornou-se matéria obrigatória nos materiais didáticos e passou a ser incorporado no projeto político-pedagógico de escolas, da mesma maneira, passou a receber grande atenção em projetos, em diferentes níveis e escalas. No bojo desse interesse, o Projeto Nós Propomos! aparece como uma ferramenta de discussão da temática socioambiental.

No caso brasileiro, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação ambiental e suas discussões são asseguradas a todos os cidadãos, pois estes têm o direito ao meio ambiente equilibrado. A carta magna também estabelece no artigo 225, parágrafo I, inciso VI, o dever do Estado em “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988).

E, pode-se perceber que, as discussões voltadas para o meio ambiente, e, aos seus desdobramentos, a citar as questões sociais, econômicas e políticas, compõem um rol de temas relevantes no processo de formação do indivíduo. Dessa maneira, pensar e refletir como esses temas estão sendo ministrados na educação básica (onde o aluno passa maior parte do seu período formativo), por exemplo, se faz necessário.

Nesse contexto, a Geografia, enquanto disciplina escolar tem muito a contribuir com a formação dos alunos e com a formação cidadã. Em virtude de oferecer uma perspectiva crítica de análise dos fenômenos que envolvem a produção do espaço geográfico, bem como de preparar os discentes para fazerem as conexões necessárias a fim de compreenderem como os impactos ambientais e sociais podem afetar a vivência local. Ademais, permite tecer conexões com as problemáticas a partir do global.

É interessante apontar que esse processo de estabelecer conexões entre os diferentes lugares é necessário, pois o aluno estará munido de conhecimentos específicos que poderão ser contextualizados em diferentes espaços. Até porque as consequências socioambientais ao redor do planeta impactam a vida individual de certa forma. Nessa perspectiva, García Pérez (2011b, p. 111) pontua que “Este panorama de graves problemas

de nuestro mundo está exigiendo una formación adecuada a los habitantes del planeta, de forma que los ciudadanos estemos mínimamente preparados para afrontar esas situaciones problemáticas” e essa preparação, sem dúvidas, ocorre com a boa formação cidadã nas instituições de ensino.

Logo, durante a mediação do processo de ensino-aprendizagem é necessário trabalhar a construção de uma percepção ambiental com os alunos. Tratando desse ponto, Córdula (2014) defende que é possível identificar que a percepção ambiental se dá pela interligação psicocognitiva, estímulos do ambiente, aprendizado que gerará assimilação de aspectos sociais e culturais. Vai-se além, considerando a integração apontada pelo autor, no sentido de incorporar também os temas sociais, provocando, assim, o que poderíamos chamar de uma percepção socioambiental.

Percebe-se, portanto, que a Geografia possui um potencial de discussão e propriedade para tratar das temáticas socioambientais enquanto conteúdo na escola. E a partir da mediação do conhecimento pode ainda contribuir para o processo de construção da cidadania, formação cidadã e crítica. Nesse contexto, García Pérez (2011a, p. 11) nos diz que:

Si buscamos una alternativa que nos permita enseñar Geografía en la escuela para formar a un alumnado capaz de afrontar los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, la opción que se nos presenta como más coherente – aun sabiendo que habría que transformar, a la vez, otros aspectos de la estructura escolar – es, justamente, trabajar en la escuela sobre esos problemas.

O autor destaca que é importante trabalhar os problemas sociais e ambientais na escola e que, para isso, é necessário transformar alguns aspectos da estrutura escolar. Destarte, a formação do aluno será trabalhada de uma melhor forma, pois, (re)pensando esses aspectos, o sujeito será capaz de agir criticamente diante do seu cotidiano. Em outro de seus textos, o mesmo autor diz:

[...] la educación ciudadana que consideramos deseable debe, sobre todo, estar vinculada a la participación comprometida, mediante la acción, en los problemas ciudadanos reales, y no sólo de cara al futuro

sino en el tiempo propio de la educación escolar y en aquellos espacios en los que los alumnos y alumnas tengan posibilidades de intervenir (García Pérez, 2008, p. 9).

Nesse caso, propõe-se uma ideia de cidadania entendida a partir de um sentido integrador e que deveria superar a maneira como são abordados. Logo, ignorando o estabelecimento de conexões, a vivência, e outros aspectos necessários para que a formação cidadã ocorra em sua plenitude (García Pérez, 2008). Dessa forma, é necessário estabelecer articulações entre diferentes aspectos que contribuem para a formação cidadã do aluno. Em suma, ao propiciar esse movimento, o professor, a escola e outros agentes estão de fato construindo uma cidadania mais consolidada.

Ainda nessa perspectiva de integração, seja de componentes curriculares ou de diferentes espaços e contextos, uma proposta que possui bastante visibilidade é a resolução de problemas, visto que promove a reflexão e a resolução de problemas cotidianos dos alunos. Nesse seguimento, García Pérez (2011a, p. 11) pontua:

El trabajo en torno a problemas ha sido asumido como una alternativa en varias áreas de conocimiento, especialmente en la didáctica de las matemáticas, de las ciencias naturales y de las ciencias sociales. También ha sido seña de identidad de muchos colectivos y grupos innovadores que desarrollan proyectos alternativos.

Dessa maneira, nota-se que trabalhar com as temáticas socioambientais não é um movimento realizado somente no espaço escolar formal. Logo, é um processo que pode ser realizado por diferentes agentes e instituições. E o processo de trabalhar com a identificação e resolução de problemas propicia um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico devido às características que a metodologia propõe.

4 Possibilidades da aprendizagem baseada em problemas para a educação geográfica

O sequenciamento metodológico do Projeto Nós Propomos! também é marcado pelo diálogo entre diferentes métodos de aprendizagem. A partir desse movimento, são

realizados processos de aproximação, com a finalidade de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos da melhor maneira possível. Dessa maneira, aliada ao estudo de caso, tem-se a Aprendizagem Baseada em Problemas-ABP, que aliados constituem dois dos principais momentos da metodologia do PNP!.

Nas obras pedagógicas de John Dewey encontra-se o mais importante estímulo para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas ou Aprendizagem Baseada em Problemas. A Pedagogia Ativa ou Pedagogia da Ação, de John Dewey, propõe que a aprendizagem deve ter problemas ou situações como ponto de partida e que propiciem dúvidas ou desconforto intelectual. Por conseguinte, os problemas surgem das experiências vivenciais que são problematizadas e estimulam a cognição para mobilizar práticas de investigação e resolução criativa dos problemas (Cambi, 1999).

A Aprendizagem Baseada em Problemas é um método que nos últimos anos tem adquirido espaço em várias instituições educacionais de ensino superior, tanto nos cursos de graduação como nos de pós-graduação, e no ensino básico em diversas disciplinas (Souza; Dourado, 2015). Logo, a ABP é uma proposta pedagógica que consiste no ensino centrado no estudante e baseado na solução de problemas em que o estudante é colocado como protagonista do seu processo de aprendizagem. Embora o professor assuma uma postura de tutor, é o aluno que utilizará de mecanismos diversos para solucionar as problemáticas que eles propõem e investigam. Na ABP, o aprendizado ocorre a partir da apresentação de problemas, reais ou simulados, a um grupo de alunos.

Existem referenciais teóricos diversos sobre ABP que nos apresentam diferentes definições sobre essa temática. Cada uma das proposições traz consigo contribuições importantes para a compreensão do seu significado, o que nos permite um melhor desenvolvimento do processo de aplicação metodológica nas mais diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino.

Sobre a definição da Aprendizagem Baseada em Problemas, Leite e Esteves (2005) definem a ABP como um caminho que conduz o aluno à aprendizagem. Nesse percurso, o aluno busca solucionar problemas inerentes à sua área de conhecimento com o foco na aprendizagem, tendo em vista desempenhar um papel ativo no processo de investigação na análise e síntese do conhecimento investigado. No bojo do Nós

Propomos! investigar e propor soluções de melhoria a algum problema socioambiental por ele investigado.

Dessa forma, os alunos, para solucionar os problemas, recorrem aos conhecimentos prévios, discutem, estudam, adquirem e incorporam os novos conhecimentos nos seus mecanismos cognitivos. Essa integração aliada à aplicação prática, propicia a retenção do conhecimento, que pode ser mais facilmente revisitado, quando o aluno estiver diante de novos problemas.

Logo, a ABP se caracteriza por fomentar a aprendizagem significativa e por articular os conhecimentos prévios entre os estudantes do grupo, considerando a inseparabilidade entre teoria e prática, Bem como a valorização da autonomia do estudante, o trabalho em grupos, o desenvolvimento do raciocínio crítico e de habilidades de comunicação e a educação permanente (Borges *et al.*, 2014).

Na perspectiva de Mamede (2001), o método da ABP configura-se como uma estratégia educacional e uma filosofia curricular em que os discentes autodirigidos constroem o conhecimento de forma ativa e colaborativa e aprendem de forma contextualizada, apropriando-se de um saber com significado pessoal. Ou seja, o conhecimento construído através dessa metodologia é construído considerando a multiescalaridade, pois o aluno aprende a partir de problemas mais locais, porém, o mesmo aprendizado pode ser ampliado.

Assim, nesse método, o estudante necessita desenvolver a capacidade de descobrir e usar informações, construir suas próprias habilidades para resolver problemas e aprender o conteúdo abordado. Os alunos precisam de um conjunto de conhecimentos essenciais para o uso de forma eficaz na solução de problemas dentro e fora da escola, na ampliação ou na melhoria do seu conhecimento e desenvolvimento de estratégias para lidar com problemas futuros (Delisle, 1997).

Barrows (1986) postula que a Aprendizagem Baseada em Problemas representa um método que tem por base a utilização de problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos. Logo, o problema é o mecanismo de movimentação da aprendizagem e um estímulo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades de resolução.

Em essência, a ABP promove uma aprendizagem em que o aluno é posto no centro e os professores são colocados como facilitadores do processo de construção do conhecimento. Logo, o método ABP valoriza, além do conteúdo a ser aprendido, a forma como ocorre o aprendizado ao reforçar o papel ativo do aluno neste processo, permitindo que ele aprenda como aprender (Borges et al., 2014)

Portanto, a Aprendizagem Baseada em Problemas estimula o aluno a desenvolver habilidades para produzir e organizar o seu próprio aprendizado, além de buscar ativamente as informações, integrar o conhecimento e de identificar e explorar novas áreas. Com isso, o estudante adquire ferramentas para desenvolver diferentes habilidades, tanto para o processo de aprendizagem, como para a vida em sociedade. Além disso, à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa— como é o caso da prática pedagógica tradicional — a ABP caracteriza-se como uma metodologia formativa.

5 Considerações finais

É perceptível que, para aderir à tríade metodológica do Projeto Nós Propomos! é necessário ter o domínio teórico e conceitual acerca do estudo de caso, da aprendizagem baseada na resolução de problemas e da aprendizagem dos conteúdos geográficos. Para que assim, a partir das temáticas socioambientais os objetivos tanto do PNP! como da aula em si, sejam desenvolvidos e obtenham resultados significativos no que se refere à construção da cidadania territorial e, conseqüentemente, do pensamento geográfico.

Nessa perspectiva, foi evidenciado que os três itens metodológicos centrais do projeto possuem um caminho propício para ser inserido e desenvolvido nas aulas de Geografia da educação básica, visto que ambos são realizados e desenvolvidos de maneira articulada e não individualizada. Esse movimento de entrelace favorece o processo de sistematização do processo de ensino e aprendizagem na Geografia ao apresentar uma possibilidade de caminho para o desenvolvimento de uma educação geográfica ativa.

Portanto, o Projeto Nós Propomos! e os seus encaminhamentos se apresentam enquanto uma possibilidade promissora de realização da educação geográfica. Sua

articulação e sistematização teórica e conceitual propiciam caminhos diversificados e inovadores para a mediação dos temas e conteúdos da Geografia na escola.

Referências

- BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, [s. l.], v. 20, p. 481-486, 1986.
- BAZZOLI, J. A.; CANÇADO, A. C. Nós propomos!: uma análise sob a ótica da gestão social. In: CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M.; ARAÚJO, R. L.; DOMENECH, M. A. R.; BAZZOLI, J. A.; GENGNAGEL, C. L.; MENDES, L.; SILVA, A. T. B. (org.). **Geografia, educação e cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2019. p. 350-364.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BORGES, M. C.; CHACHÁ, S. G. F.; QUINTANA, S. M.; FREITAS, L. C. C. de; RODRIGUES, M de L. V. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 301-307, 3 nov. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86619>. Acesso em: 23 out. 2022.
- CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 82-100, 2017. Edição Especial. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5654/acta.voio.4771>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CLAUDINO, S. Construir uma escola cidadã por meio do projeto nós propomos!: um desafio no espaço iberoamericano. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 33-52, 2019. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/3881>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- CÓRDULA, E. B. L. Percepção e formação do sujeito ambiental: mudanças no paradigma atual. **Gaia Scientia**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 150-155, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/gaia/article/view/20812>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- DELISLE, R. **How to use problem-based learning in the classroom**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Deve, 1997.

GARCÍA PÉREZ, F. F. Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. **Revista Virtual Geografía, Cultura Y Educación**, [s. l.] n. 2, p. 1-21, 2011a. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/26246/file_1.pdf?sequence=1. Acesso em: 13 jul. 2022.

GARCÍA PÉREZ, F. F. Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 108-122, jan./jun. 2011b. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25993/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jul. 2022.

GARCÍA PÉREZ, F. F. DE ALBA, N. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? **Scripta nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, [s. l.] v. 12, p. 1-14, 2008. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/26118>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GEORGE, P. **O homem na terra: a geografia em acção**. Rio de Janeiro: Universo da Ciência, 1989.

GEORGE, P. **O meio ambiente**. São Paulo: Difusão Européia do livro: Saber Atual, 1973.

GRANT, R. A claim for the case method in the teaching of geography. **Journal of Geography in Higher Education**, [s. l.] v. 21, n. 2, p. 171-185. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03098269708725423>. Acesso em: 21 mai. 2022.

LEITE, L.; ESTEVES, E. Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino da física e química. In: SILVA, Bento; ALMEIDA, Leandro (eds.). **VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga: CIED - Universidade do Minho, 2005. p. 1751-1768.

MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: MAMEDE, S. PENAFORTE, J. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-48.

MENDONÇA, F. Geografia, geografia física e meio ambiente: uma reflexão a partir da problemática socioambiental urbana. **Revista da ANPEGE**, [s. l.], v. 5, n. 05, p. 123-134, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6594/3594>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Lívia de. Percepção do meio ambiente e geografia. **OLAM: Ciência & Tecnologia**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 14-28, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/olam/article/view/11750>. Acesso em: 26 ago. 2022.

OLIVEIRA, L. D.; RAMÃO, F. S. Práticas ambientais e ensino de geografia: para além do desenvolvimento sustentável como norma. **Giramundo**: Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, n. 73-81,

jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/671#:~:text=de%20Souza%20Ram%C3%A3o-,Resumo,em%20sua%20complexidade%20e%20plenitude>. Acesso em: 26 ago. 2022.

PATTON, M. Q. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

POPIL, I. Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. **Nurse Education Today**, [s. l.] v. 31, n. 2, p. 204-207, 2011. Disponível em:

<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.002>. Acesso em: 22 maio 2022.

RODRÍGUEZ, G.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe. 1999.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S. Construímos uma educação geográfica para a cidadania participativa: O caso do Projeto Nós Propomos! **Signos Geográficos: Boletim Nepeg de Ensino de Geografia**, Goiânia, v. 1, p. 2-16, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/signos/issue/view/2108>. Acesso em: 21 ago. 2020.

SOUZA, S.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, Natal, v. 31, n. 5, p. 182-200, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53947>. Acesso em: 22 out. 2022.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata. 1999.

VÁSQUEZ, R. R.; ANGULO, R. F. **Introducción a los estudios de casos**: los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

YAZAN, B. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **The Qualitative Report**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 134-152, 2015. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Bedrettin-](https://www.researchgate.net/profile/Bedrettin-Yazan/publication/309021647_Tres_abordagens_do_metodo_de_estudo_de_caso_em_educacao_Yin_Merriam_e_Stake/links/5ad386b20f7e9b285935ff34/Tres-abordagens-do-metodo-de-estudo-de-caso-em-educacao-Yin-Merriam-e-Stake.pdf)

[Yazan/publication/309021647_Tres_abordagens_do_metodo_de_estudo_de_caso_em_educacao_Yin_Merriam_e_Stake/links/5ad386b20f7e9b285935ff34/Tres-abordagens-do-metodo-de-estudo-de-caso-em-educacao-Yin-Merriam-e-Stake.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bedrettin-Yazan/publication/309021647_Tres_abordagens_do_metodo_de_estudo_de_caso_em_educacao_Yin_Merriam_e_Stake/links/5ad386b20f7e9b285935ff34/Tres-abordagens-do-metodo-de-estudo-de-caso-em-educacao-Yin-Merriam-e-Stake.pdf). Acesso em: 23 jul. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

YIN, R. K. **Applications of case study research**. Beverly Hills, CA: Sage Publishing. 1993.

ⁱ Artigo recebido em 15/07/2024

Artigo aprovado em 16/10/2024

- ⁱⁱ Contribuições do autor: conceituação; curadoria de dados; análise formal; aquisição de financiamento; investigação; metodologia; administração do projeto; recursos; software; validação; visualização; escrita - rascunho original e escrita – análise e edição.
- ⁱⁱⁱ Contribuições do autor: conceituação; aquisição de financiamento; investigação; administração do projeto; recursos; software; validação; visualização e escrita – análise e edição.
- ^{iv} Contribuições do autor: conceituação; curadoria de dados; aquisição de financiamento; investigação; metodologia; administração do projeto; recursos; software; supervisão; validação; visualização e escrita – análise e edição.