


# **CIDADANIA E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIADO PELO PROJETO “NÓS PROPOMOS!”**

**CITIZENSHIP AND INNOVATION IN GEOGRAPHY EDUCATION:  
THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN THE EARLY YEARS OF  
ELEMENTARY SCHOOL MEDIATED BY THE “NÓS PROPOMOS!” PROJECT**


**CIUDADANÍA E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA:  
EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LOS PRIMEROS AÑOS  
DE LA ESCUELA PRIMARIA, MEDIADO POR EL PROYECTO  
“¡NÓS PROPOMOS!”**

**Vanice Schossler Sbardelotto<sup>1</sup>**

 0000-0003-4551-768X

[vanice.sbardelotto@unioeste.br](mailto:vanice.sbardelotto@unioeste.br)

**Helena Copetti Callai<sup>2</sup>**

 0000-0001-8043-659X

[copetti.callai@gmail.com](mailto:copetti.callai@gmail.com)

1 Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação e Doutorado em Geografia pela UNIOESTE. Pós-doutoranda pela UFFS/Chapecó e Universidade de Valência, Espanha. Professora Adjunta da UNIOESTE, curso de Pedagogia e Mestrado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4551-768X>. E-mail: [vanice.sbardelotto@unioeste.br](mailto:vanice.sbardelotto@unioeste.br).

2 Graduação em Estudos Sociais (FAFI/FIDENE) e Geografia pela UNIJUI. Mestrado e Doutorado em Geografia pela USP- SP. Pós-doutorado pela UAM - Madrid - Espanha. Professora e orientadora no mestrado em Geografia da UFFS; Professora titular aposentada na UNIJUI; Bolsista de Produtividade em Pesquisa - vPQ/CNPq Nível

1 D. Endereço para acessar CV: <https://lattes.cnpq.br/7425467026617423>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8043-659X>. E-mail: [copetti.callai@gmail.com](mailto:copetti.callai@gmail.com).

Artigo recebido em outubro de 2025 e aceito para publicação em novembro de 2025.



Este artigo está licenciado sob uma Licença  
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

**RESUMO:** O ensino dos conteúdos escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta dificuldades decorrentes da organização curricular, das políticas educacionais e das contradições da própria realidade brasileira. Neste artigo, pretende-se discutir sobre a organização curricular e o ensino nessa etapa da educação básica. Partiu-se da problematização de que o unidocente ensina os conteúdos das áreas do conhecimento, com base em uma organização curricular fragmentada, o que pode gerar dificuldades para o desenvolvimento do pensamento geográfico e para a formação da cidadania. Apontou-se que a superação dessa fragmentação pode ocorrer no plano da organização do ensino, por meio de metodologias que promovam a investigação, o debate e o pensamento crítico dos estudantes. Defende-se que o Projeto Nós Propomos! tem se consolidado como uma dessas possibilidades, ao articular a organização curricular, o ensino dos conteúdos escolares e a formação crítica para a cidadania.

**Palavras-chave:** Currículo. Docência. Metodologia. Conteúdos Escolares.

**ABSTRACT:** The teaching of school subjects in the early years of Elementary School faces difficulties arising from the curriculum organization, educational policies, and the contradictions of Brazilian reality itself. This article aims to discuss the curriculum organization and teaching at this stage of basic education. It starts from the problematization that a single teacher teaches the content of the different areas of knowledge, based on a fragmented curriculum organization, which can generate difficulties for the development of geographical thinking and for the development of citizenship. It is argued that this fragmentation can be overcome at the level of teaching organization through methodologies that promote investigation, debate, and critical thinking among students. It is argued that the “*Nós Propomos!*” (“We Propose!”) Project has consolidated itself as one of these possibilities by articulating curriculum organization, the teaching of school subjects, and critical education for citizenship.

**Keywords:** Curriculum. Teaching. Methodology. School Subjects.

**RESUMEN:** La enseñanza de contenidos escolares en los primeros años de la escuela primaria enfrenta dificultades derivadas de la organización curricular, las políticas educativas y las contradicciones de la propia realidad brasileña. Este artículo tiene como objetivo analizar la organización curricular y la enseñanza en esta etapa de la educación básica. Parte de la problematización de que el sistema de maestro único imparte los contenidos de las áreas de conocimiento con base en una organización curricular fragmentada, lo cual puede generar dificultades para el desarrollo del pensamiento geográfico y la formación ciudadana. Se señala que superar esta fragmentación puede ocurrir a nivel de la organización de la enseñanza, mediante metodologías que promuevan la investigación, el debate y el pensamiento crítico entre los estudiantes. Se argumenta que el proyecto «¡Nosotros Proponemos!» se ha consolidado como una de estas posibilidades, al articular la organización curricular, la enseñanza de contenidos escolares y la formación crítica para la ciudadanía.

**Palabras clave:** Currículo. Enseñanza. Metodología. Contenidos Escolares.

## INTRODUÇÃO

As contradições que existem na realidade da Educação Básica no Brasil para sua efetivação requerem traçar um panorama geral, situando as normativas sobre a estrutura e funcionamento. Essas contradições, que emergem nos fazeres cotidianos, dizem respeito aos aportes teóricos sobre a educação, aos documentos legais das políticas públicas de educação e às realidades do chão da escola. É importante destacar isso, considerando as diversidades das regiões brasileiras em todos os seus aspectos, que dizem respeito à natureza, às culturas, à economia e às questões sociais.

As reflexões aqui apresentadas decorrem da análise dessas contradições, a partir de um debate fecundo entre as autoras, que se encontram na investigação de pós-doutorado da primeira. Ambas estão preocupadas, entre outras coisas, com o ensino dos conteúdos escolares e a formação do pensamento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A motivação para a investigação pós-doutoral decorre da atuação como docente dos anos iniciais, professora e pesquisadora do curso de Pedagogia, empreendendo em diferentes atividades<sup>3</sup>. A partir de referenciais teóricos estudados e produzidos ao longo do tempo, buscou-se refletir sobre uma formação cidadã nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como forma de promover uma educação humanizadora, emancipadora e revolucionária.

Sustenta-se a tese de que, nos anos iniciais, é essencial que os conteúdos trabalhados contribuam para contemporaneizar os estudantes (Duarte, 2016; Saviani, 2012; Martins, 2013). Ou seja, que, como herdeiros do conhecimento humano produzido e acumulado ao longo do tempo, possam se apropriar de tais conhecimentos e compreender o mundo em que vivem, no tempo e no espaço em que se encontram e que, por meio dessa apropriação, possam formar sua visão de mundo e agir no mundo.

Para desenvolver essa ideia defende-se que o ensino dos conteúdos escolares colabora para formar a visão de mundo dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove significativo desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vigotski, 2009; Martins, 2013). Esses objetivos são alcançados por meio de estratégias didático-pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tenham a capacidade de organizar os processos do ensino e da aprendizagem, superando a fragmentação entre as áreas do conhecimento, que frequentemente ocorre de forma desarticulada. Defende-se que a metodologia de ensino “Nós Propomos!” tem esse potencial e a apresenta com base em seus aspectos originais, pois, a partir de seus enunciados, a estamos desenvolvendo.

Neste debate, questões que se referem à formação de professores, à organização curricular e ao trabalho pedagógico direcionam a análise: como superar a fragmentação curricular no ensino dos anos iniciais? Quais atividades contribuem para a formação para a cidadania? Como essas questões podem ser debatidas na formação dos professores? A organização do trabalho de ensino nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental incide sobre os resultados?

Assim, apresenta-se ao longo de cinco seções, as análises desenvolvidas a partir da sistematização teórica decorrente de estudos bibliográficos sobre: o professor dos anos iniciais; o Projeto “Nós Propomos!”; a educação geográfica voltada à cidadania nos anos iniciais; o ensino de conceitos e, por fim, do apontamento de possíveis caminhos para o trabalho com o Projeto “Nós Propomos!” nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## DISCUSSÕES INICIAIS, PROBLEMAS E OBJETIVOS

Inicia-se, pois, pela apresentação da estrutura atual que estabelece que a Educação Básica no Brasil se organiza em três etapas de ensino, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A normatização apresenta uma orientação geral e, a partir dela, cada uma dessas etapas possui especificidades e aspectos organizacionais distintos. Desse modo, evidenciam-se as características que revelam as contradições expressas na educação formal, as quais refletem as particularidades da realidade brasileira.

O currículo da Educação Básica encontra-se normatizado pela BNCC desde 2017. Embora a LDB nº 9394/1996 estabeleça a responsabilidade dos municípios pela gestão da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, e dos estados pelos quatro anos finais do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, ainda se observam distorções nesse quadro em diferentes regiões do país. Destaca-se a importância dessa observação, uma vez que a educação escolarizada precisa ser compreendida no contexto das realidades do mundo da vida e da formação humana. Além disso, torna-se necessário considerar as particularidades dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, cuja organização pode variar conforme o estado ou município, resultando em situações diversas.

De maneira geral, conforme a LDB, os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, conhecidos como Ensino Fundamental I ou anos iniciais do Ensino Fundamental, devem contemplar 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos (Brasil, 1996). A BNCC determina que, nessa etapa, sejam ministradas as disciplinas das seguintes áreas do conhecimento: Linguagens - Língua portuguesa, Arte e Educação Física; Matemática – Matemática; Ciências Humanas - História, Geografia; Ciências da Natureza – Ciências; Ensino Religioso – Ensino Religioso (Brasil, 2017).

De acordo com a organização de estados e municípios, essas disciplinas são preferencialmente ministradas por um único docente. Conforme previsto na LDB, os professores possuem o direito a um terço da carga horária destinado a horas-atividades, voltadas ao planejamento, estudo, correção de provas, entre outras tarefas devendo ser cumpridas no estabelecimento de ensino (Brasil, 1996). Durante o período de usufruto das horas-atividade, outros docentes da mesma escola assumem temporariamente as turmas, ministrando disciplinas distintas daquelas sob responsabilidade do professor regente.

Em alguns lugares, de acordo com as orientações oficiais de políticas locais, estaduais ou das próprias escolas, as disciplinas de Arte, Ensino Religioso, Educação Física ficam sob a responsabilidade do professor que assume a turma durante as horas-atividade do regente, podendo estes ser formados em suas áreas específicas (Brasil, 2010). Observa-se, ainda, que as disciplinas de Ciências Humanas e de Ciências Naturais podem ser ministradas por outros docentes, permanecendo o regente com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou, em alguns casos, com a Língua Portuguesa e Ciências Humanas, enquanto outro professor fica responsável por Ciências da Natureza e Matemática<sup>4</sup>. Usualmente, o professor regente atua com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

O professor regente da turma – unidocente -, que trabalha com essas disciplinas, geralmente é formado em curso de Pedagogia e deve estar apto, ao final do curso, a ministrar todas as disciplinas do currículo oficial (Brasil, 2006; Libâneo, 2010; Gatti; Barreto, 2009). De acordo com a Nota Técnica do INEP de 2014, considera-se adequadamente formado para atuar nos anos iniciais, o profissional graduado em Pedagogia, admitindo-se a formação “[...] para a atuação multidisciplinar (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), que poderá ser feita nos cursos de Pedagogia, compreendido como licenciatura plena, Normal Superior ou em cursos de pós-graduação específicos” (Brasil, 2014, p. 2).

Dessa forma, o professor unidocente dos anos iniciais não se caracteriza como um especialista em cada área do conhecimento, mas possui uma formação abrangente que lhe permite ministrar as respectivas disciplinas, sem que se descarte a necessidade de formação continuada ao longo da carreira. Diversas pesquisas (Libâneo; Pimenta, 1999; Libâneo, 2009, 2010; Gatti; Barreto, 2009; Leite; Lima, 2010; Peternella, 2011; Saviani, 2012; Pimenta *et al.*, 2017) investigaram os problemas decorrentes dessa organização do ensino nos anos iniciais e apontaram que as fragilidades do trabalho pedagógico podem estar relacionadas à formação do professor que atua nessa etapa da Educação Básica. O trabalho pedagógico é compreendido aqui como ação intencional de ensino, realizada a partir de objetivos definidos (Ferreira, 2018).

Considera-se relevante, diante dessa realidade, problematizar o potencial de uma metodologia capaz de articular as diversas disciplinas no ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo em vista a faixa etária dos estudantes – de 6 a 10 anos –, e o processo de alfabetização, apropriação da matemática e dos conhecimentos relativos à sociedade e à natureza<sup>5</sup>, reconhece-se a importância de uma prática docente articulada, de modo que os jovens estudantes possam apropriar-se dos conceitos específicos e, assim, compreender o mundo em que vivem.

A articulação dos conhecimentos das disciplinas é abordada no campo da didática, sob denominações como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, entre outras, a partir de distintas perspectivas (Japiassu, 1976; Fazenda, 2002; Jantsch; Bianchetti, 1995). As discussões relativas à organização pedagógica voltada à integração curricular também se ocupam dessa questão, propondo formas de planejamento por projetos, complexos de conteúdos ou módulos (Beane, 1997; Aires, 2011). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010), indicaram diferentes arranjos de organização curricular que podem conduzir uma maior integração entre as áreas do conhecimento, no processo e ensino:

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções (Brasil, 2010, p. 135).

Essa discussão tem como finalidade assegurar a articulação dos conhecimentos científicos no processo de didatização e organização do ensino escolar, considerando-se a especificidade de cada área na produção do conhecimento. Entende-se, entretanto, que os conhecimentos produzidos nas diferentes áreas, para que possam efetivamente contribuir na explicação da realidade objetiva, devem ser analisados em relação à totalidade (Kosik, 2002; Santos, 2014).

A metodologia de trabalho pedagógico denominada “Nós Propomos!” (Claudino, 2024) desenvolvida originalmente em Portugal e posteriormente difundida no Brasil - especialmente nos anos finais de Ensino Fundamental, particularmente na disciplina de Geografia, tem se evidenciado pela potencialidade de promover a articulação dos conhecimentos na Educação Básica (Claudino, 2016; Francischetti; Biz; Toffolo, 2021; Junior *et al.*, 2022; Neto; Junior; Araújo, 2025). No contexto dos anos iniciais, considera-se que, por o docente atuar de forma unidocente e trabalhar com várias

disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, entre elas a Geografia, tendo como base o Estudo do Lugar, o Projeto “Nós Propomos!”, pode configurar-se como uma estratégia pedagógica capaz de favorecer a articulação entre as áreas do conhecimento. Dessa forma, promove-se um ensino integrado e significativo, voltado à formação da cidadania, como será discutido a seguir.

## A METODOLOGIA “NÓS PROPOMOS!”

O “Projeto “Nós Propomos!” Cidadania e Inovação na Educação Geográfica” foi concebido pelo professor Sérgio Claudino, no ano de 2011, na Universidade de Lisboa, em Portugal. O docente elaborou a proposta em resposta a uma necessidade formativa percebida pelos estudantes do curso de Geografia daquela universidade (IGOT, 2022; Andreis; Callai; Nunes, 2023).

No currículo de Geografia do Ensino Secundário, de Portugal - etapa correspondente ao Ensino Médio no Brasil - havia um componente intitulado de “estudo de caso”, destinado ao estudo dos problemas locais. Tal componente não foi incluído nos exames da disciplina, e corria-se o risco de que esse trabalho não fosse executado. Nesse contexto, articulando os objetivos da ciência geográfica e os desafios do currículo, o Projeto “Nós Propomos!” foi concebido como uma estratégia metodológica que concilia o estudo do lugar, por meio do estudo de campo, e a educação geográfica, voltada à formação da cidadania. O projeto passou a dinamizar o componente curricular à medida que, na investigação, os estudantes são desafiados a encontrar problemas no lugar onde vivem e a propor soluções à comunidade, em diálogo com as autoridades e demais setores da sociedade. Dessa concepção surgiu o nome do projeto: “Nós Propomos!”

Com a criação do projeto ““Nós Propomos!” Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”, buscou-se, no imediato, dinamizar a implementação do Estudo de Caso na disciplina de Geografia, no Ensino Secundário – onde o projeto apresenta uma grande implantação. Pretendeu-se criar uma rede de inovação, em que os professores fossem motivados reciprocamente, articulando o IGOT e as escolas. Pelo contato próximo com estas, reconhece-se que a inovação educativa se concretiza com atividades simples, metodologicamente viáveis – como sucede no Projeto “Nós Propomos!” Por outro lado, considera-se quase um escândalo que as escolas constituam os equipamentos mais qualificados de uma comunidade, reúnam muitos dos seus elementos mais bem preparados, os professores, e sejam espaços de formação dos mais jovens da comunidade, mas estejam alheadas dos problemas da mesma comunidade – o que se busca contrariar por meio do Projeto (IGOT, 2022, p. 1).

Ao se compreender a escola como um lugar em que se difunde o conhecimento, por excelência, os sujeitos que ali se relacionam podem, a partir da organização do ensino e da aprendizagem, colaborar com a comunidade onde estão inseridos, em suas diferentes escalas. Os estudantes são desafiados, mediante os conceitos aprendidos na educação escolar, a investigar e identificar os problemas do lugar. Para isso, precisam conhecer o lugar, sua história, sua forma de produção e organização, identificar o que é um problema para as pessoas que ali vivem e, na articulação com as instituições sociais, propor soluções ou propostas que possam ser debatidas para enfrentar tais problemáticas (Andreis; Callai; Nunes, 2023).

Ao investigar o lugar, esta se torna uma categoria fundamental para que o estudante se compreenda como um sujeito social e histórico, compreendendo sua identidade, e possa estabelecer

mediações entre os conhecimentos sistematizados e o mundo em que vive, potencializando sua ação prática nesse lugar.

Nessa perspectiva, ao se trabalhar com o lugar de vivência das crianças, possibilitam-se articulações com as relações familiares da criança e com outras vivenciadas socialmente, estimulando estudos comparativos com situações familiares de culturas diferentes. As crianças podem, por meio das atividades de pesquisa, identificar diferentes lugares com traços do passado e do presente e, ainda, articulá-los com as situações vividas e hábitos culturais já observados em culturas diferentes da sua. Daí concretiza-se a relação espaço-tempo, sociedade-natureza, tendo a linguagem cartográfica como procedimento que materializa o espaço vivido por meio dos mapas mentais ou trajetos dos lugares vivenciados pelas crianças (Callai; Cavalcanti; Castelar, 2012, p. 82).

A metodologia do projeto “Nós Propomos!” é, relativamente, simples e flexível, e foi estruturada com alguns pilares: a saída de campo; entrevistas com pessoas do lugar ou com aquelas que possam auxiliar no esclarecimento do problema ou na articulação da proposta; a proposição de soluções; e a apresentação das propostas às autoridades e comunidades locais. Cada uma dessas etapas pode ser desenvolvida considerando as condições concretas das escolas, das turmas, o período do ano, as questões trazidas pelo planejamento de ensino, ou mesmo a curiosidade dos estudantes.

A proposta ganhou força e, assim, o projeto ultrapassou os limites das escolas portuguesas e, em 2025, é desenvolvido em pelo menos sete países (Brasil, Colômbia, Espanha, México, Moçambique, Peru e Portugal). Também se expandiu para além do Ensino Secundário, abrangendo outras etapas da educação escolar, de acordo com a legislação de cada país. No Brasil, é desenvolvido em diversos estados do território nacional, no Ensino Fundamental e Médio, por meio da articulação entre universidades e Educação Básica. Nessa articulação, o caminho da realização das ações tem envolvido a extensão e a pesquisa, gerando processos que acentuam a realização de aprendizagens significativas e o exercício da cidadania. Os estudantes têm se sentido autores das suas aprendizagens, articulando os conhecimentos científicos àqueles que resultam no campo empírico e de seus saberes do senso comum, presente em seus cotidianos. Por outro lado, têm sido produzidos os artigos científicos, relatórios e pesquisas em mestrados e doutorados (Carvalho Filho, 2020; Tazinasso, 2021; Macedo, 2024; Carvalho Sobrinho, 2022).

Ao propor a metodologia, o professor Sérgio Claudino cunha o conceito de “cidadania territorial” como pilar central do projeto. Com isso, destaca que um dos objetivos da educação geográfica é formar para a cidadania, particularmente, preparando os estudantes para a participação na vida da comunidade. Isso pode levá-los a se reconhecerem com identidade e pertencimento ao lugar em que vivem e a perceberem o exercício da cidadania, tornando-se responsáveis também pelo que acontece no lugar.

Qual é a acepção que se atribui ao território? Considera-se, em relação ao território, duas acepções: (a) por um lado, a ideia de posse – que, até na origem etimológica, relaciona-se à posse da terra. O território tem muito a ver com essa ideia de posse e domínio, sendo as fronteiras os limites territoriais – e esta acepção é muito importante; (b) por outro lado, o território tem, também, muito a ver com o espaço transformado e construído pelas comunidades. Entende-se que o território é muito essa ideia: cada comunidade constrói o seu território, e o território é também um elemento de identidade. Por isso é que se fala, em Geografia, de identidade territorial. [...] a cidadania territorial “cheira” a viver o território,

a participar, o que demonstra que é um projeto muito prático, muito vivido fora das aulas (Andreis; Callai; Nunes, 2023, p. 8).

Tal conceito expressa uma preocupação em dar sentido ao ensino dos conhecimentos científicos na escola, bem como em destacar a escola como uma instância social de debate sobre a produção do lugar. A escola é o espaço em que há muitas pessoas com formação científica e no qual todos os estudantes se envolvem na discussão dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo, sendo, portanto, um lugar que predominantemente lida com a ciência e com o conhecimento. Desse modo, as pessoas que ali estão têm amplas condições de opinar, inferir e participar da produção e da organização do espaço e da vida em sociedade.

O projeto permite superar as formas acríticas de integração curricular ao propor que os estudantes investiguem os problemas locais, os quais, para sua explicação, requerem o conhecimento da totalidade, por meio dos conhecimentos escolares. Pode superar as possíveis problemáticas da integração curricular, preocupação da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação:

Os esforços de integração têm buscado uma maior conexão com os problemas que os alunos e sua comunidade enfrentam, ou ainda com as demandas sociais e institucionais mais amplas às quais a escola deve responder. Nesse processo, é preciso que os conteúdos curriculares não sejam banalizados. Algumas escolas, por vezes, têm caído em extremos: ou na valorização apenas dos conteúdos escolares de referência disciplinar ou na rejeição a esses conteúdos, sob o pretexto de que é preciso evitar o “conteudismo” (Brasil, 2010, p. 119)

É nesse contexto que o Projeto “Nós Propomos!” busca envolver os estudantes com a vida em sociedade, discutindo suas problemáticas e, mediante a análise científica, propondo encaminhamentos aos problemas que identificam no lugar. Desse modo, o projeto decorre da disciplina de Geografia e busca atingir um de seus objetivos: colaborar para a formação e o desenvolvimento da cidadania. Cabe discutir-se os contornos dessa ciência e sua intrínseca relação com a cidadania.

### **Educação geográfica e formação para a cidadania nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

A educação geográfica nos anos iniciais desempenha uma dupla função: permite que os estudantes conheçam como o mundo foi e é cotidianamente construído, além de colaborar com o desenvolvimento do psiquismo das crianças (Sbardelotto, 2023).

A Geografia, como ciência, tem como objeto o espaço geográfico. Para Santos (2009), com as mais primitivas comunidades humanas, tem-se o desenvolvimento do espaço social e da sociedade. Dessa forma, o mundo como se conhece é resultado desse devir histórico, em que seres humanos, em diferentes tempos, espaços e condições objetivas e materiais, produziram sua existência.

Ao estudar esse espaço produzido, conhece-se as mudanças no mundo resultantes desse processo histórico e social. Tais conhecimentos explicam o surgimento de cidades, de diferentes portes, da circulação e comunicação entre as pessoas, das diferentes formas de trabalho, das técnicas e tecnologias empregadas pelos seres humanos para responder às suas necessidades de moradia e alimentação, entre outras. Assim, isso permite conhecer as consequências das escolhas e ações desenvolvidas para o ambiente.

A Geografia estuda, organiza e estrutura os conhecimentos que permitem conhecer a dinâmica da produção do espaço, permitindo ler o mundo, na sua diversidade e complexidade (Santos, 2012; Moraes, 2007). Tais conhecimentos, advindos do campo científico, são organizados para fins de ensino, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, atendendo a diferentes objetivos de visões de mundo. Com isso, esse conhecimento, assim como os demais conhecimentos científicos, não é neutro, mas expressa a visão de mundo de quem o produziu. A seleção e a organização didática desses conteúdos podem colaborar em diferentes medidas para a desnaturalização do olhar dos estudantes sobre o mundo.

Ao longo do tempo o ensino de Geografia foi se estruturando e explicitando diferentes concepções, tanto no que se refere ao objetivo de estudar Geografia, quando ao que se deve ensinar. A Geografia mnemônica, ou tradicional, colabora para a identificação das formas encontradas no espaço e sua nomenclatura (Tonini, 2006; Tonini *et al.*, 2014). A Geografia cultural e fenomenológica foca sua análise sobre a cultura produzida pela sociedade ao passo que a desenvolve (Tuan, 1982). A chamada Geografia crítica busca compreender as contradições históricas, os resultados da ação humana no mundo (Santos, 2012; Santos, 2014). Dessa forma, as diferentes perspectivas têm colaborado para a análise da realidade da produção do espaço. O que as pode diferir substancialmente é o que pretendem com esse conhecimento: o ajustamento, ou acomodação à realidade tal como se encontra, ou a sua transformação.

A Geografia voltada à formação para a cidadania está historicamente localizada, num tempo e num espaço. É importante destacar que cidadania foi entendida de diferentes maneiras ao longo da história, desde o surgimento do conceito na Grécia antiga (Gorczewski; Martin, 2011; Cerquier-Manzini, 2010). Contemporaneamente, a cidadania se refere aos direitos e deveres das pessoas que vivem em um determinado lugar (Santos, 2007). Está ligada, portanto, ao estado democrático de direito, que prevê que os habitantes de um país têm direito à cidadania, ou seja, os direitos e deveres consagrados na legislação de cada lugar (Marschall, 2021). Mas, assim como a democracia, tem que ser conquistada permanentemente.

Dessa forma, não é possível falar em uma única cidadania, pois o que é consagrado ou admitido em cada espaço deriva das condições históricas e sociais desse lugar, bem como da sua relação com os demais países (Santos, 2007). Nem mesmo dentro de um país se pode falar em uma cidadania homogênea, considerando que os sujeitos acessam seus direitos e cumprem seus deveres de maneira diversa, em consequência das desigualdades sociais existentes.

A cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas somente para ter validade precisa poder ser reivindicada. A metamorfose dessa liberdade teórica em um direito positivo depende de condições concretas, como a natureza do Estado e do regime, o tipo de sociedade estabelecida e o grau de combatividade que vem da consciência possível dentro da sociedade civil em movimento. É por isso que, desse ponto de vista, a situação dos indivíduos não é imutável, pois está sujeita a retrocessos e avanços. Os seres humanos, pela sua própria essência, buscam a liberdade. Não a procuram com a mesma determinação porque o seu grau de entendimento do mundo não é o mesmo. As sociedades, pela sua própria história, são mais ou menos abertas às conquistas do homem (Santos, 2007, p. 20).

Se a Geografia escolar pretende colaborar para a formação de cidadãos contemporâneos ao seu tempo e espaço, deve problematizar a realidade social em que os estudantes se encontram. Assim, pode, potencialmente, colaborar para a formação de uma visão de mundo dos estudantes que preveja o acesso aos direitos e o dever de participação na produção do lugar. Dessa maneira, pode também

colaborar, como todo ensino escolar, para o desenvolvimento do pensamento abstrato e teórico, que opera com signos, como será visto a seguir.

## **DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO POR MEIO DA APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS**

O desenvolvimento do psiquismo, ou das funções psíquicas superiores, como a atenção deliberada, a análise, a memória comparativa, resulta do processo de apropriação de conhecimentos elaborados de maneira científica, superando os conhecimentos cotidianos (Vigotski, 2009; Duarte, 2004).

O aprendizado desses conhecimentos ocorre pela reprodução, em pensamento, da realidade objetiva (Pinto, 1985; Kosik, 2002). Ou seja, dá-se pelo processo de abstração. Os conhecimentos cotidianos são a base para esse processo, de tal forma que, a partir daquilo que a criança conhece, passam a se estabelecer as relações e os nexos com as explicações científicas da realidade estudada (Sbardelotto; Francischett, 2021).

O resultado desse processo é a superação dos pseudoconceitos, ou de explicações simples e, muitas vezes, irreais da realidade, e, em seu lugar, formam-se os conceitos, ou as explicações científicas. Esse é um processo psíquico que envolve o conhecimento da realidade e a ação mental que está envolvida na aprendizagem. O que se aprender sobre a realidade é resultado de um processo cognitivo, um conhecimento aceito como verdadeiro em um determinado tempo e espaço. Com isso, afirma-se que todo conhecimento é histórico e transitório (Leontiev, 1978; Sforzi; Galuch, 2009; Sforzi, 2015).

A ação mental da qual resulta o aprendizado é sempre um processo ativo, que requer o envolvimento do sujeito aprendente. Vigotski (2009) enfatizou que esse processo ocorre de maneira mais efetiva quando coordenado e organizado por um sujeito que se apropriou do conhecimento em questão, por meio de sucessivas e diferentes mediações. Atuam como mediações tanto a ação do sujeito que ensina como a linguagem, a escrita e outras tecnologias ou ferramentas empregadas nesse processo.

Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (Martins, 2011, p. 42).

Ao aprender os conteúdos escolares, a criança vai desenvolvendo uma nova forma de pensar, ou seja, um pensamento teórico, mediado pelos signos interiorizados, que permitem compreender e explicar a realidade. Ou seja, o que se aprende interfere no seu desenvolvimento psíquico, pois o domínio do signo torna-se a interiorização de algo dado no seu exterior – quando se apropria das propriedades dos objetos, pode-se agir em razão do seu objetivo, por uma ação realizada em pensamento (Martins, 2013). Aprender a ler um mapa, por exemplo, amplia as possibilidades de compreensão da realidade de um lugar, pois supera, em amplitude o espaço que os órgãos do sentido são capazes de captar de maneira direta. Assim, acontece também com outros conceitos, que mediam sua relação com o mundo concreto.

A criança se apropria de conhecimentos cotidianos sobre o lugar em que vive. Ela pode ver os carros ou animais que transitam em um lugar. Pode saber que há um teto em melhores ou piores

condições sobre a sua cabeça, ou que frequenta um lugar onde há prateleiras com alimentos. Essas informações são dadas pelos seus órgãos do sentido e por outras pessoas com as quais convive, e ela consegue relatar tais acontecimentos, assim como pode relatar a ocorrência de chuva ou dias mais frios, quentes ou secos. Contudo, vai precisar da mediação dos conhecimentos científicos para entender as estações do ano e a relação desses fenômenos com a temperatura dos dias. Vai precisar refletir sobre o equilíbrio ou desequilíbrio ambiental para compreender a ocorrência excessiva ou a escassez de chuva. Para saber se o lugar onde sua casa está fica mais ao norte ou ao sul do país e as implicações disso na circulação, na disponibilidade de determinados produtos, como esses produtos chegam às prateleiras do mercadinho próximo da sua casa, entre outras milhares de relações (Sbardelotto; Francischett, 2021; Sbardelotto, 2023).

Ou seja, é a apropriação do conhecimento científico que permite a essa criança conhecer o mundo em que vive, explicá-lo e intervir, como sujeito ativo nessa realidade, superando a posição de expectador. Tornar-se partícipe da produção do espaço geográfico requer conhecer a realidade sócio-histórica da produção do lugar em questão. Então, a aprendizagem coopera em duplo sentido com o desenvolvimento das crianças: de forma dialética possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas de análise e síntese e permite o acesso às informações sistematizadas sobre o mundo natural e social. De tal forma que uma ação potencializa a outra e, assim, ampliam-se as possibilidades de ação consciente no mundo.

O processo pedagógico de ensino e aprendizagem requerido para se obter tal resultado pode ocorrer de diferentes maneiras, por meio de variadas metodologias. Porém, não faz muito sentido falar que existem algumas metodologias ativas e outras não, pois a ação do pensamento do sujeito que aprende só pode ser realizada e efetivamente desempenhada por ele. Dessa forma, o sujeito que aprende, realiza ativamente uma ação em pensamento. O sujeito que realiza a ação de ensinar - o professor - deve conhecer os conceitos que se pretende ensinar, sua processualidade sócio-histórica, suas decorrências e implicações na realidade, além das formas mais adequadas de ensiná-los. O objetivo de ensinar e do conteúdo que se ensina pode orientar-se para a ação transformadora do mundo, ou então, para a conciliação com a realidade. Para Paro (2013),:

O educando não desempenha sua função como alguém que simplesmente “apanha” o saber das mãos do educador e o guarda para si. Seu papel não é apenas “ativo”, mas de sujeito. “Sujeito” aqui é entendido como característica distintiva do seu humano-histórico diante do tudo o mais. [...] Seu aprendizado, portanto, nunca é uma passividade: nem como uma inatividade – adotada pelos métodos mais ultrapassados – nem como uma atividade de autômato, irrefletida – como defendem os adeptos de um ativismo acrítico. Em decorrência disso, também o papel do educador é muito mais complexo do que o que usualmente lhe imputa o senso comum pedagógico (Paro, 2013, p. 4).

Cabe aos professores e às escolas coordenarem o processo de ensino, escolhendo os caminhos mais adequados ao grupo de crianças com o qual trabalham, considerando os objetivos de formação humana, a fim de que estas possam realizar a construção do conhecimento ou a reelaboração da realidade em pensamento. O que diferencia as metodologias não se centra na ação ou não dos sujeitos, porque, como visto, a ação é inerente ao sujeito. Então, a diferença reside na intencionalidade da ação realizada pelo professor e pelo estudante: Qual finalidade de mobilizar um conhecimento pela via do ensino?

Quando se fala em anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário ressaltar que a alfabetização e o letramento se iniciam a partir do primeiro ano, muitas vezes já iniciado na Educação Infantil. Não há um período fixo ou determinado para o término desse processo, mas a política educacional, ancorada na pesquisa científica sobre o assunto, indica que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental têm como objetivo concluir o processo de alfabetização (Brasil, 2010). Isso não significa que, nesse tempo, a criança apenas aprenda as letras ou o sistema alfabético, uma vez que esse sistema cumpre a função de comunicação. Poder-se-ia questionar: O que está sendo comunicado nessa fase da escolarização? Que palavra a criança está aprendendo a ler? Sobre o que ela está lendo e escrevendo?

Dessa forma, enfatizamos que a criança pode aprender a ler a palavra, ao mesmo tempo que lê o mundo. O estudo da sua realidade pode orientar o processo de conhecimento nessa fase da escolarização. Aqui interrelacionam-se dois conceitos discutidos até aqui: a unidocência e a interdisciplinaridade.

Quando um professor é responsável pelo ensino dos conhecimentos de Linguagens, de Matemática, de Ciências Humanas e da Natureza, nos anos iniciais, ele tem a possibilidade de evidenciar aos estudantes como o conhecimento pode ser deduzido ou inferido a partir da realidade do mundo, em um tempo histórico. É certo que a segmentação em diferentes disciplinas científicas decorre da necessidade de aprofundamento na produção do conhecimento, mas todos se referem ao mundo objetivo, de um tempo e espaço. Quando um único professor ensina todas as áreas do conhecimento, ao longo do processo de alfabetização, e dos anos iniciais, ele pode levar as crianças a depreenderem da realidade a historicidade, as leis da natureza, a função da comunicação, da língua escrita e a matemática como recursos de intervenção na realidade. Isso requer que esse professor tenha uma formação adequada para lidar com a complexidade do processo de alfabetização, tanto quanto com os objetos de conhecimento das diferentes áreas. O que demanda é uma sólida formação teórica sobre o processo de aprendizagem das crianças, sobre os processos de ensino e sobre as áreas do conhecimento em seus conceitos e conteúdos. Dessa forma, sua formação não se encerra na conclusão do curso de graduação, mas exige estudo contínuo e formação continuada.

A metodologia de ensino deve responder às necessidades formativas requeridas pelo conhecimento em questão. Nem toda metodologia é adequada para todas as áreas. Nisso reside a especificidade das áreas do conhecimento. Defende-se, em outro texto (Sbardelotto; Francischett, 2022), que o método de produção do conhecimento geográfico é o fio da meada para o ensino de Geografia e pode colaborar com a organização do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conhecer o lugar requer observá-lo, descrevê-lo, analisá-lo e representá-lo. Logo, esses processos precisam estar presentes no ensino e, nesse caminho, a criança vai expandir aquilo que vê do mundo, sendo guiada e provocada por um professor.

Abre-se a tese de doutorado (Sbardelotto, 2020), citando Galeano (2002) na passagem em que o filho de Santiago Kovadloff solicita que o pai lhe ensine a ver o mar. Galeano, com ou sem esse objetivo, evidenciou uma síntese sobre o processo de ensino. A criança era capaz fisiologicamente de ver, porém não conseguia compreender sozinha todas as relações envolvidas no que estava vendo. A atuação de um sujeito, como chamou Vigotski (2009), mais capaz, que já domina a relação, é fundamental para que a criança possa ultrapassar o seu conhecimento imediato, ou cotidiano, sobre aquela realidade. A observação do mundo requerida no ensino de Geografia significa que o professor auxilia a criança a ver além do que os seus olhos informam. Aponta as relações entre os elementos do espaço e questiona para que formule hipóteses explicativas da realidade. Utilizando-se de diferentes

recursos, vai ensinar a criança a escrever, analisar e representar o que vê. E, dessa forma, permite que conheça o mundo, para além das suas capacidades imediatas, favorecendo o desenvolvimento do seu psiquismo e do conhecimento sobre a realidade.

A escolha da metodologia de ensino é um momento crucial no processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2012; Paro, 2013). O resultado pode ser fortemente influenciado por essa escolha, podendo resultar em um processo meramente mnemônico, sem muitas relações com o conhecimento cotidiano da criança, conduzindo a uma memória, em geral, de curta duração. Por outro lado, ao desenvolver a prática pedagógica a partir do conhecimento cotidiano da criança, desafiando-a a inferir conclusões, produzir a escrita a fazer tentativas de leitura, permite-se a formação de novas conexões neuronais que levam a memórias de longa duração (Martins, 2013).

A metodologia de ensino deve desafiar a criança! Requer que ela opere com os conhecimentos que possui e com as novas explicações trazidas pelo professor. Nesse sentido, a metodologia do Projeto “Nós Propomos!” apresenta grande alcance no ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, reúne diferentes qualidades requeridas: pode ser conduzida por um unidocente, leva os estudantes a investigarem o lugar, suscita que produzam alternativas aos problemas identificados, nominar e explicar, ao mesmo tempo em que envolve conhecimentos de diferentes áreas, pois, como mencionado anteriormente, a realidade somente pode ser compreendida em sua totalidade, quando os conhecimentos das diferentes áreas são mobilizados para explicar a realidade objetiva de um determinado tempo e lugar.

## **O PROJETO “NÓS PROPOMOS!” NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A metodologia de desenvolvimento do Projeto “Nós Propomos!” é flexível, e pode ser ajustada à realidade, à etapa de escolarização e aos objetivos pretendidos, com já referido. No entanto, requer alguns passos previstos na sua formulação: o estudo de campo, identificação de problemas, entrevistas, proposição de soluções ao poder público (Claudino, 2019). Nesse sentido, é uma metodologia que se direciona à cidadania, pois provoca os estudantes a refletirem sobre a realidade local de onde vivem, se posicionarem quanto às problemáticas desse lugar e dialogarem com as instituições sociais, particularmente, o poder público para enfrentar tais problemas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de experiências desenvolvidas no município de Francisco Beltrão (Nasser; Saggin; Sbardelotto, 2024; Silva; Venzo; Sbardelotto, 2024; Sbardelotto, 2024; Setti, 2024), observou-se o grande potencial do Projeto “Nós Propomos!” para favorecer a interdisciplinaridade, nessa etapa da escolarização, ultrapassando a fragmentação do currículo. Também proporcionou o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita, da relação com os conhecimentos da história do lugar, bem como com conhecimentos sobre a natureza. A matemática também pode ser envolvida de diferentes formas, seja na discussão sobre medidas de comprimento, na numeração das residências, entre outros aspectos.

A partir das aproximações ao projeto “Nós Propomos!”, debates em eventos científicos da análise das experiências desenvolvidas nos anos iniciais por meio de um projeto<sup>5</sup> de pesquisa vinculado à Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, foi possível depreender algumas particularidades do projeto nessa fase de escolarização. Aqui pretende-se apresentar uma síntese possível que oriente os encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento do Projeto “Nós Propomos!” nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de contribuir para sua expansão.

Dois destaques são importantes: o Projeto “Nós Propomos!”, ao constituir-se, evidenciou sua natureza interdisciplinar, aspecto fundamental na organização do ensino dos anos iniciais; a organização do trabalho pedagógico escolar se faz em tempos e espaços institucionalmente determinados, parecendo adequado planejar o desenvolvimento do Projeto nestes limites institucionais.

Esse exercício teórico-prático, para o desenvolvimento do Projeto “Nós Propomos!” nos anos iniciais, decorre das análises expostas até aqui: a) a complexidade da formação e trabalho do professor nos anos iniciais; b) a organização curricular oficial do Brasil apresenta a fragmentação clássica por disciplinas; c) o necessário trabalho pedagógico que conduza ao desenvolvimento do pensamento teórico e do conhecimento da realidade objetiva, e, por fim, d) a defesa de uma formação para a cidadania. Segue-se para alguns apontamentos que contribuem para o desenvolvimento do projeto pelos docentes.

O desenvolvimento do projeto requer a adesão dos professores responsáveis pela turma e o planejamento do ensino envolvendo o projeto. Por se tratar de crianças em diferentes fases da alfabetização, o trabalho em grupo – pressuposto do projeto – favorece a colaboração na aprendizagem.

Nos anos iniciais, o projeto pode ser desenvolvido com diferentes arranjos – por uma turma, por um coletivo de professores, entre outros -. Para tanto, destacam-se as seguintes etapas: formação de grupos, elaboração de nomes e logotipos dos grupos, saídas de campo, sistematização coletiva sobre os achados na saída de campo, sistematização dos problemas, estudo ou aprofundamento conceitual sobre os assuntos abordados nos problemas, elaboração de propostas e forma de apresentação, apresentação à comunidade escolar e ao poder público. A ordem das etapas pode ser ajustada de acordo com o planejamento do professor, considerando a realidade de cada turma, a época do ano e os objetivos pretendidos. O período do ano em que o projeto se inicia com cada turma pode variar de acordo com o cronograma da escola, da turma, e sua duração deve ser planejada pelo professor, considerando todas as etapas em articulação com trabalho pedagógico previsto para o ano. Ou seja, o desenvolvimento do projeto deve ser planejado considerando os tempos do trabalho escolar.

Em uma das experiências desenvolvidas (Setti, 2024), a formação dos grupos ocorreu após a saída de campo para a investigação, e o agrupamento decorreu da proximidade das observações dos estudantes. Em outra escola, cujo projeto está em curso no ano de 2025, em uma turma de primeiro ano, os grupos foram previamente organizados pela professora, considerando o processo de alfabetização da turma.

Ressalta-se que é necessária uma antecipação provocativa por parte do professor, dando pistas aos estudantes sobre o que irão desenvolver. Isso pode ocorrer por meio da literatura, como trabalhar com histórias infantis sobre investigação, ou análise do lugar, por filmes e músicas que se relacionam à temática pretendida (Setti, 2024; Sbardelotto, 2024).

Os conteúdos curriculares das Ciências Humanas – Geografia e História – podem guiar o recorte do estudo envolvido no projeto, destacando aqueles previstos no currículo oficial, das diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a integração curricular, considerando que serão abordados e alcançados pela metodologia. O trabalho prévio com logotipos pode colaborar com o momento de desenvolvimento da identidade visual dos grupos.

O professor pode selecionar a abrangência do espaço a ser investigado, a partir do seu planejamento, do diálogo com as crianças, do previsto no currículo oficial. A título de exemplificação, destaca-se que no primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças estudam sobre a escola; no terceiro ano, sobre seu bairro, sua comunidade, o que poderia ensejar o território a ser investigado. Ou o recorte do espaço de estudo pode decorrer de problemas socialmente relevantes. A saída a campo

requer uma seleção prévia, assim como das questões burocráticas para o deslocamento dos estudantes em espaços fora da escola. Indica-se que os familiares podem colaborar nesse processo (Cordeiro; Oliveira, 2011; Mafra; Flores, 2017; Marques; Mota; Souza, 2020).

De acordo com a série, o professor pode organizar formas de registro durante a saída de campo, com tabela, formulários e fotografias dos pontos destacados pelos estudantes. Este espaço permite que o professor produza instrumentos para a coleta e registro dos dados. Após a coleta de dados na saída de campo, sugere-se a categorização dos aspectos observados pelas crianças, pois, como salientado, as observações feitas por elas são condizentes com o conhecimento cotidiano que possuem sobre a realidade. É papel do professor auxiliar na compreensão das relações entre os diferentes aspectos, como sinalização das vias e número de acidentes, lixo depositado nas vias públicas e ausência de lixeiras, condições de calçadas e o direto à acessibilidade, entre outras múltiplas relações que podem ser estabelecidas. É neste processo que se observa que o conhecimento de todas as áreas é requerido para explicar a realidade, corroborando com questões sobre o ensino defendidas por Saviani (2013) e Duarte (2016).

Ao se considerar o processo de ensino nos anos iniciais, a depender a série, as crianças estão desenvolvendo a capacidade de formulação de problemas. Evidenciar um problema, de forma que possa ser exposto e compreendido pelos interlocutores, requer um processo de pensamento abstrato (Sforni, 2015). Pois, a exposição de um problema da realidade é sempre uma síntese sobre diferentes questões observadas. Essa etapa pode ser desenvolvida coletivamente ou em diferentes momentos, nos grupos, com a mediação do professor, utilizando diferentes formas para o registro, como a escrita, pequenas filmagens, desenhos, maquetes, fotografias, entre outros. Sugere-se reservar um tempo adequado para que as crianças possam refletir e comunicar os problemas.

Nesse momento, o professor consegue perceber quais aspectos conceituais precisa abordar nas aulas a fim de subsidiar os estudantes para compreender as problemáticas e produzir possíveis soluções. Aqui o aprofundamento pode se dirigir para as questões ambientais, históricas, geográficas, naturais, entre outras. Importante destacar os conhecimentos das diferentes áreas do currículo que serão abordadas nesta etapa. Com isso, observa-se que o projeto não dispersa a atenção necessária ao processo de alfabetização e de ensino dos conteúdos curriculares nos anos iniciais. O aprofundamento conceitual pode ser desenvolvido sobre todos os assuntos dos grupos com a turma toda; assim, todas as crianças acessam a totalidade de assuntos destacados.

A formulação de propostas pode ser antecedida ou precedida por entrevistas. As entrevistas podem ser desenvolvidas de maneira coletiva pela turma ou pelos grupos, a fim de se obter mais informações sobre o problema que investigam ou sobre a coerência das propostas desenvolvidas. Importante é dialogar com a comunidade.

O momento de produção das propostas requer a retomada dos problemas, revisão conceitual, considerando o processo de desenvolvimento da aprendizagem e formulação de conhecimentos científicos. A partir daí, é ouvir o que as crianças têm a dizer! Dar voz à participação consciente, analítica e possível para as crianças. É consenso no meio educacional que se quer formar sujeitos críticos, participativos e responsáveis por si e pela comunidade em que vivem; dessa forma, o projeto “Nós Propomos!” se evidencia como um caminho para a consecução de tais objetivos. Se se quer que as crianças falem e participem, é necessário deixá-las falar e ouvi-las com a atenção que merecem.

Por fim, o diálogo na exposição das propostas pode ocorrer de forma a respeitar o tempo e a organização das escolas. Sugere-se que a comunidade escolar, os familiares e os professores

sejam convidados a ouvir aquilo que os estudantes foram capazes de formular. Também, o poder público pode ser envolvido de diferentes maneiras, em sessões com os vereadores, com a presença de representantes do poder público na escola, entre outras formas. Observa-se que a avaliação da apropriação conceitual das crianças pode ser realizada em cada etapa, a partir da produção escrita, de apresentações orais, formulação de materiais de apresentação, entre outras estratégias.

A implementação das propostas, muitas vezes, não depende da decisão das crianças ou exige adaptações, melhorias, entre outros. Contudo, o processo educativo caminha para atingir o seu objetivo, que é a ampliação do conhecimento das crianças sobre o mundo, bem como, o desenvolvimento do seu pensamento teórico e das suas funções psíquicas superiores (Duarte, 2016; Saviani, 2013; Martins, 2013).

Ao se considerar os tempos e os espaços das escolas e das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus múltiplos arranjos, não é possível fixar um período para o projeto “acabar”. Tendo em vista que o objetivo é a humanização dos sujeitos e a transformação da realidade por meio da ação consciente dos estudantes, esse projeto tem data para iniciar, porém, não tem data para “terminar”, pois a formação da visão de mundo não cessará. Entretanto, se considerarmos os aspectos formais, é possível, após as sessões de apresentação das propostas, compilar o material e encaminhar as ações possíveis em parceria com a comunidade.

## CONCLUSÃO

O trabalho pedagógico, segundo da acepção de Ferreira (2018), é uma ação consciente desenvolvida no processo educativo escolar, orientada pela finalidade estabelecida. Compreendendo que o processo educativo provoca transformações psíquicas nos sujeitos e orienta sua ação no mundo, os objetivos definidos para esse trabalho devem estar em sintonia com o que se pensa sobre a vida coletiva dos seres humanos, em sua relação de interdependência com os outros e com a natureza. Questões como: Que tipo de sociedade almejamos? Que cidadania pretendemos fomentar? Que tipo de ser humano desejamos em formar? podem ajudar a planejar o trabalho educativo.

A organização do ensino nos anos iniciais apresenta complexidades: a atuação de um único professor por turma, a organização curricular fragmentada, a ênfase no ensino voltado à obtenção de resultados em exames de larga escala, as formações continuadas, o domínio conceitual, por parte do professor, das diferentes áreas do conhecimento, além dos livros didáticos, que muitas vezes não estão de acordo com a realidade das escolas, o financiamento inadequado, entre muitos outros fatores. Dessa forma, não há uma única solução mágica e eficiente para dirimir todos os problemas e dificuldades de uma só vez. Entretanto, é fundamental que a reflexão crítica, desenvolvida por meio da pesquisa e da relação entre a universidade e as escolas, bem como pelos programas de pós-graduação colabore com o enfrentamento dessas questões, considerando com quais pares e sobre quais aspectos se estabelece o diálogo.

Assim, a defesa do desenvolvimento do Projeto “Nós Propomos!” nos anos iniciais, que se pretende sustentar aqui, insere-se nesse contexto de diálogo com diferentes pesquisadores, instituições, escolas, professores, além de problematizar a formação docente para essa etapa da educação básica, ou seja, os anos iniciais.

O que motiva essa defesa é a natureza interdisciplinar do projeto, que favorece a integração curricular e possibilita desenvolver um ensino que problematize a realidade de vida dos estudantes, colaborando para o desenvolvimento de uma cidadania crítica, capaz de promover a ação política dos sujeitos em suas comunidades.

O estudo do lugar, sua problematização e a análise multiescalar colaboram com a formação da identidade cultural dos estudantes, que passam a reconhecer e valorizar sua cultura, além de conhecer outras formas de viver e produzir o espaço. Esse processo ocorre simultaneamente à alfabetização, ao desenvolvimento das formas de comunicação oral e escrita, à aprendizagem da expressão reflexiva e à formação de uma visão de mundo.

O desenvolvimento do Projeto “Nós Propomos!”, desde os anos iniciais, possui a potencialidade de cumprir os objetivos escolares de difusão do conhecimento científico e ao mesmo tempo, de direcionar o desenvolvimento de uma cidadania crítica, associada a uma práxis revolucionária, capaz de pensar o mundo e transformá-lo.

## NOTAS

3 Elaboração da proposta curricular do município de Cascavel (Cascavel, 2004); pesquisa sobre o currículo dos anos iniciais, desenvolvida no mestrado em Educação (Sbardelotto, 2009); pesquisas sobre as políticas de formação de professores (Portelinha *et al.*, 2017; Sbardelotto; Portelinha, 2017; Portelinha; Borsoi; Sbardelotto, 2021); pesquisa sobre formação em Geografia no curso de Pedagogia (Sbardelotto, 2020).

4 Essas variações de organização são possíveis ao se considerar que não há um professor especialista para cada área do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse aspecto não será problematizado nesta pesquisa, pode ser aprofundado em estudos futuros, pois o considera significativo nos processos de ensino e de aprendizagem.

5 “Nós Propomos!” Ensino de Geografia com significado na pesquisa, 2017.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Revista Educação Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, 2011.
- BEANE, James. A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 out. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº n.º 1/2006, de 16 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial, 16 maio 2006. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 30 out. 2025.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Diário Oficial, 7 jul. 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 out. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CPn. 7, de 15 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Brasília: Diário Oficial, 15 dez. 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7246-rceb007-](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-)

10&category\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, Brasília: Diário Oficial, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2457>. Acesso em: 30 de out. 2025.

CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALLAI, Helena C.; CAVALCANTI, Lana D. S.; CASTELLAR, Sonia M. V. O estudo do lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Terra Livre**, v. 1, n. 38, p. 79-98, 2012.

CARVALHO FILHO, Odair R. D. **O ensino de geografia e o estudo do local: o “Projeto Nós Propomos!” no estado de São Paulo/Brasil**. 2020. Dissertação Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto. 2020.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo D. **Educação geográfica e formação cidadã: o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/BR**. 2021, p. 213 f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de Brasília. Brasília 2021.

CERQUIER-MANZINI, Maria L. **O que é cidadania**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

CLAUDINO, Sérgio. Projeto Nós Propomos!: tentar mudar a educação geográfica em pequenos passos. In: Sebastião Alcaraz, Rafael; Tonda Monllor, Emilia M. (org.). **La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía**. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante, 2016.

CLAUDINO, Sérgio. Project We Propose! Building Territorial Citizenship from School. In: Pineda-Alfoso, J. A.; Alba-Fernandes, N. D.; Navarro-Medina, E. **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. Hershey: IGI Global, 2019. p. 350-382.

Cordeiro, Joel M. P.; Oliveira, Aldo G. D. A aula de campo em Geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Revista Geografia**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 099-114, maio/ago 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

MACEDO, Eduardo Sebastião. **Potencialidades e desafios no ensino de geografia**: estudo de caso da metodologia do projeto ‘Nós Propomos!’ no Colégio Estadual Mário de Andrade, 2024. p. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, Francisco Beltrão – Pr., 2024.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERREIRA, Liliana S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 2018.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. D. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília. 2009.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTIN, Nuria B. **A necessária revisão do conceito de cidadania**:

movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

IGOT - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território. **Entrevista a Sérgio Claudino, coordenador do projeto Nós Propomos! 2022.** Universidade de Lisboa. Lisboa. 2022.

JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio (org.) **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JUNIOR, Dionel B. F. *et al.* Educação Geográfica: O Projeto “Nós Propomos” E A Formação Cidadã Na Educação Básica Do Município De Marabá – Pará. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XXVI , n. XXVI , Janeiro/Dezembro 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Yoshie U. F.; LIMA, Vanda M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/Mec? **Revista Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan/jun 2010.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set/dez 2010.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola o conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José C.; Pimenta, Selma G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 68, n. XX, dezembro 1999.

MAFRA, Marcela V. P.; FLORES, Davi A. D. C. Trabalho de campo no ensino da geografia na educação básica: dificuldades e desafios para professores. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 6-16, jul./dez 2017.

MARQUES, Aline M. D. S.; MOTA, Marina D. S.; SOUZA, Maria A. V. F. D. Aula de campo no ensino de geografia: uma visão pela literatura científica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 357-372, jul./dez. 2020.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania e classe social.** 1. ed. São Paulo: UNESP, 2021.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2011, p. 250 f. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação). Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORAES, Antônio C. R. D. **Geografia:** pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

NASSER, Beatriz S.; SAGGIN, Keli T.; SBARDELOTTO, Vanice S. O estudo do lugar pelas fotografias e entrevista. In: Rodríguez-Domenech, Maria Á. **El pensamiento geográfico y su enseñanza en el siglo XXI:** Tendencias y perspectivas a través del proyecto de participación ciudadana ¡Nosotros Proponemos! Madrid: DYKINSON, v. 1, 2024.

- NETO, Miguel D. S.; JÚNIOR, Valdinar P. D. N.; ARAÚJO, Raimundo L. D. A tríade metodológica do “Projeto Nós Propomos!” como possibilidade na educação geográfica. **PerCursos**, Florianópolis, v. 26, n. e0101, 2025.
- PARO, Vitor H. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: Almeida, Luana C., *et al.* IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. **Anais[...]**. Campinas-SP: Cedes, v. 1, 2013.
- PETERNELLA, Alessandra. **A Relação Teoria e Prática na Formação do Pedagogo**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2011, p. 185. Dissertação (Mestrado em Educação). Estadual de Maringá. Maringá. 2011.
- PIMENTA, Selma G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan/mar 2017.
- PINTO, Álvaro V. **Ciência e Existência**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- PORTELINHA, Ângela M. S. *et al.* A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30–43, 2017.
- PORTELINHA, Ângela M. S.; BORSSOI, Berenice L.; SBARDELOTTO, Vanice S. Diretrizes Curriculares Nacionais n. 02 de 2019: a possível dissolução do curso de Pedagogia. **Formação em Movimento - Revista da ANFOPE**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 92-113, jan/jun 2021.
- PORTELINHA, Ângela M. S.; SBARDELOTTO, Vanice S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Revista Temas Matizes**, Cascavel, 11, n. 21, dezembro 2017. 39–49.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SBARDELOTTO, Vanice. S.; Francischett, Mafalda N. Ensinar Geografia é uma questão de concepção de método. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 12, n. 22, p. 05-23, Março 2022a.
- SBARDELOTTO, Vanice S. **As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental 1998 (DCNs/98) e o multiculturalismo como expressão do pensamento pósmoderno em educação**. 2009, p. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.
- SBARDELOTTO, Vanice S. **O ensino de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental na formação do pedagogo**. 2020. p.259 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2020.
- SBARDELOTTO, Vanice S. **A Geografia no curso de Pedagogia: a formação para a docência os anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cascavel: Edunioeste, 2023.

- SBARDELOTTO, Vanice S. A inter-relação entre o projeto nós propomos! e o programa de residência pedagógica na formação de professores. In: Rodríguez-Domenech, Maria Á. **El pensamiento geográfico y su enseñanza en el siglo XXI: Tendencias y perspectivas a través del proyecto de participación ciudadana ¡Nosotros Proponemos!** Madrid: DYKINSON, v. 1, 2024.
- SBARDELOTTO, Vanice S.; FRANCISCHETT, Mafalda N. “Nós Propomos!”: O conhecimento geográfico e a formação pelo ensino. In: Francischett, Mafalda N.; Biz, Ana C.; Tofolo, Geliane (orgs). **“Nós Propomos!”** Ressignificar o ensino na educação geográfica. Cascavel: EDUNIOESTE, 2021.
- SETTI, Valdenice M. D. S. Residência Pedagógica e Projeto Nós Propomos! como oportunidade de (trans)formação. In: Rodríguez-Domenech, Maria Á. **El pensamiento geográfico y su enseñanza en el siglo XXI: Tendencias y perspectivas a través del proyecto de participación ciudadana ¡Nosotros Proponemos!** Madrid: DYKINSON, v. 1, 2024.
- SFORNI, Marta S. D. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr/jun 2015.
- SFORNI, Marta S. D. F.; Galuch, Maria T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan/abr 2009.
- SILVA, Fernanda V. D.; VENZO, Maiara D. S.; SBARDELOTTO, Vanice S. O projeto “nós propomos!” Na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: Rodríguez-Domenech, Maria Á. **El pensamiento geográfico y su enseñanza en el siglo XXI: Tendencias y perspectivas a través del proyecto de participación ciudadana ¡Nosotros Proponemos!** Madrid: DYKINSON, v. 1, 2024.
- TAZINASSO, Ana C. **Nós propomos!** Educação geográfica na troca de experiências. 2021, p. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.
- TONINI, Ivaine M. *et al.* **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- TONINI, Ivaine M. **Geografia Escolar: Uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- TUAN, Yi-fu. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 143-164.
- VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.