

HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO CPEA/UNESP-MARÍLIA PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS. Iago Santana dos Santos Cuba, Júlia Gomes do Nascimento, Silvia Aparecida de Sousa Fernandes. Universidade Estadual Paulista, Núcleos de Ensino da UNESP, Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), iago.santana@unesp.br, jg.nascimento@unesp.br; sas.fernandes@unesp.br.
Eixo Temático: Práticas Pedagógicas

HUMANIZING EDUCATION: CONTRIBUTIONS FROM CPEA/UNESP-MARÍLIA TO CRITICAL PEDAGOGICAL PRACTICES

Resumo: O presente trabalho analisa as práticas pedagógicas executadas em escola pública de Ensino Médio e Fundamental, por meio de projeto no núcleo de ensino, vinculado ao Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e Ambientais (CPEA/UNESP-Marília), com foco na educação ambiental crítica. As ações e práticas se contrapõem ao avanço da platformização do ensino na educação básica, promovido pelo Governo do Estado de São Paulo. As práticas baseadas em metodologias participativas e no projeto "Nós Propomos!", promoveram ensino, pesquisa e extensão via trabalho de campo, oficinas de cartografia escolar e a articulação de pesquisas sobre a localidade com o currículo de Geografia e Sociologia. Os trabalhos de campo foram realizados no Assentamento Luiz Beltrame (MST), para identificar práticas de produção agroecológica e na área urbana do município de Gália, no entorno da escola, visando mapear locais de comercialização de alimentos envolvendo estudantes da Escola Estadual Graciema Baganha Ribeiro (Gália/SP). Os resultados evidenciam que a interação presencial e o diálogo com movimentos sociais fortalecem o protagonismo estudantil e a visão crítica. Em contraste, modelos baseados em plataformas digitais tendem a acentuar a exaustão docente, fragilizar vínculos pedagógicos e reduzir a dimensão humanizadora da educação. Conclui-se que o contato direto, o protagonismo estudantil e a construção coletiva de saberes, são condições essenciais para uma educação crítica.

Palavras-chave: educação ambiental crítica; práticas pedagógicas; Educação Básica; currículo; protagonismo estudantil.

Abstract: This paper analyzes the pedagogical practices carried out in a public elementary and secondary school through a project developed within the Teaching Center, linked to the Center for Agrarian and Environmental Research and Studies (UNESP-Marília), with a focus on critical environmental education. The actions and practices stand in opposition to the advancement of the platformization of education in basic education promoted by the Government of the State of São Paulo. Practices based on participatory methodologies and the "We Propose!" project promoted teaching, research, and extension through fieldwork, school cartography workshops, and the articulation of research on the locality with the Geography and Sociology curriculum. Fieldwork was conducted at the Luiz Beltrame Settlement (MST) to identify agroecological production practices and in the urban area of the municipality of Gália, surrounding the school, with the aim of mapping food commercialization sites involving students from Graciema Baganha Ribeiro State School (Gália/SP). The results show that in-person interaction and dialogue with social movements strengthen student protagonism and critical awareness. In contrast, models based on

digital platforms tend to intensify teacher exhaustion, weaken pedagogical ties, and reduce the humanizing dimension of education. It is concluded that direct contact, student protagonism, and the collective construction of knowledge are essential conditions for a critical education.

Key words: critical environmental education; pedagogical practices; Basic Education; curriculum; student protagonism.

1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro contemporâneo tem sido marcado por profundas transformações no que tange à organização do trabalho pedagógico e à relação entre os sujeitos do processo educativo. Particularmente no estado de São Paulo, observa-se a intensificação de um modelo de gestão educacional pautado pela lógica gerencialista e pela crescente plataformização do ensino, movimento que tem gerado impactos significativos sobre o trabalho docente e sobre o processo de formação dos estudantes.

A plataformização da educação, compreendida como a incorporação massiva de plataformas digitais para gerenciar e conduzir o processo educativo, insere-se em um contexto mais amplo de reformas empresariais da educação (Freitas, 2018), caracterizadas pela ênfase em resultados mensuráveis, controle burocrático e padronização curricular. Este fenômeno, longe de ser neutro, reflete uma concepção de educação que tende a reduzir a complexidade do ato pedagógico a procedimentos técnicos e algorítmicos (Reis, 2025), fragilizando a dimensão humanizadora que deveria ser central à experiência escolar.

Nesse contexto, a presente pesquisa analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de projeto "Ambiente e Sustentabilidade: Práticas Escolares e Currículo", vinculado ao Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e Ambientais (CPEA/UNESP-Marília), em uma escola pública de Ensino Médio e Fundamental localizada no município de Gália/SP. O projeto, fundamentado na educação ambiental crítica e em metodologias participativas, contrapõe-se ao modelo de ensino plataformizado ao valorizar o contato direto com a realidade, o diálogo com movimentos sociais e a construção coletiva de saberes.

O objetivo central deste trabalho é evidenciar como as práticas orientadas pela metodologia do projeto "Nós Propomos!", em articulação com as ações do CPEA, contribuem para a formação crítica e cidadã dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortalecem vínculos pedagógicos significativos e promovem o protagonismo estudantil. Argumenta-se que a interação humana presencial, a pesquisa de campo e o engajamento com questões comunitárias constituem

elementos essenciais para uma educação verdadeiramente transformadora, em contraste com a lógica exaustiva e desumanizadora da plataformização.

As reflexões desenvolvidas neste trabalho também dialogam com estudos que defendem a centralidade do território, da realidade local e da experiência vivida na construção do conhecimento escolar. Gonçalves et al. (2019) destacam que a cidade constitui importante espaço educativo para o ensino das Ciências da Terra e para a compreensão dos problemas socioambientais a partir da realidade concreta. Na mesma direção, Santos e Compiani (2009) argumentam que projetos escolares vinculados ao ambiente local favorecem o desenvolvimento do olhar crítico, da cidadania e da participação social, fortalecendo a relação entre currículo, território e formação humana.

A relevância desta investigação justifica-se pela necessidade de se produzir conhecimento sobre alternativas pedagógicas que resistam à tendência de tecnificação do ensino e que recoloquem a formação humana no centro do processo educativo. Nesse sentido, as contribuições do CPEA/UNESP-Marília revelam-se fundamentais para a construção de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e comprometidas com a justiça social e a sustentabilidade.

2. METODOLOGIA

2.1 Metodologia do projeto "Ambiente e Sustentabilidade: Práticas Escolares e Currículo"

O projeto "Ambiente e Sustentabilidade: Práticas Escolares e Currículo", desenvolvido pelo Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e Ambientais (CPEA/UNESP-Marília) no âmbito do Programa Núcleos de Ensino, fundamenta-se na Aprendizagem Social e em metodologias participativas voltadas à investigação da realidade socioambiental local. A proposta busca articular ensino, pesquisa e extensão por meio da problematização de temas ambientais presentes no cotidiano dos estudantes, relacionando-os aos conteúdos curriculares da Educação Básica (Santos, 2011).

A metodologia do projeto foi organizada em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se a seleção e sistematização de reportagens sobre questões socioambientais locais e regionais por meio do Observatório do Meio Ambiente em Marília. Em seguida, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas e atividades de sensibilização voltadas à identificação de problemas presentes no entorno escolar e na comunidade. Posteriormente, os estudantes participaram de trabalhos de campo destinados ao reconhecimento da realidade local, à observação da paisagem e à

investigação de problemáticas relacionadas à alimentação, agroecologia, recursos hídricos e infraestrutura urbana.

A proposta metodológica também incorporou os princípios do projeto internacional "Nós Propomos!", valorizando o protagonismo estudantil, a pesquisa sobre o território vivido e a elaboração de propostas de intervenção social. Após a realização dos trabalhos de campo e da coleta de informações, os estudantes organizaram os dados produzidos em oficinas de cartografia escolar, debates e atividades colaborativas, culminando na construção de projetos apresentados à comunidade escolar e a representantes do poder público local.

2.2 Metodologia do trabalho "Humanização da educação: contribuições do CPEA/UNESP-Marília para práticas pedagógicas críticas"

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza analítica, desenvolvida a partir da sistematização das experiências pedagógicas realizadas no âmbito do projeto "Ambiente e Sustentabilidade: Práticas Escolares e Currículo" durante o ano de 2025. O estudo teve como objeto de análise as práticas educativas desenvolvidas na Escola Estadual Graciema Baganha Ribeiro, localizada no município de Gália/SP, em parceria com o CPEA/UNESP-Marília.

Os procedimentos metodológicos envolveram a análise documental do projeto aprovado no Programa Núcleos de Ensino, dos relatórios produzidos pela equipe participante, dos registros das atividades pedagógicas realizadas e dos materiais elaborados pelos estudantes ao longo do processo formativo. Também foram considerados os relatórios de trabalho de campo, as oficinas de cartografia escolar, os seminários de apresentação de resultados e os registros das atividades desenvolvidas junto ao Assentamento Luiz Beltrame e à comunidade escolar.

A análise dos dados foi realizada por meio da interpretação qualitativa das práticas desenvolvidas, buscando compreender suas contribuições para a formação crítica dos estudantes, para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para a reflexão sobre alternativas pedagógicas frente aos processos contemporâneos de plataformização da educação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A plataformização da educação paulista e seus impactos

A política educacional do estado de São Paulo tem se caracterizado, nas últimas décadas, pela crescente adoção de princípios gerencialistas e pela ênfase em mecanismos de controle e mensuração de resultados. A plataformização do ensino, intensificada pelo atual governo estadual, no ano de 2026, insere-se nesse movimento e materializa-se na implementação de plataformas digitais que passam a gerenciar diferentes aspectos do trabalho educativo, desde o planejamento de aulas até a avaliação e o registro de frequência (Reis, 2025).

Conforme evidenciado por pesquisas recentes, a plataformização da educação paulista determina uma gestão escolar gerencialista e evidencia o viés privatista da educação com a aquisição de tecnologias para controlar todo o processo do trabalho educativo. Esse modelo, ao mesmo tempo em que impõe novas demandas burocráticas aos professores, tende a fragilizar as relações pedagógicas e a reduzir a autonomia docente (Reis, 2025).

Os impactos dessa política sobre o trabalho docente são significativos. Professores da rede estadual paulista têm denunciado o aumento da carga de trabalho decorrente da necessidade de alimentar constantemente as plataformas com dados, planos de aula e registros de atividades. Além disso, a padronização imposta pelos sistemas digitais limita a capacidade dos educadores de adaptar seu ensino às especificidades de cada turma e de cada estudante. A imposição de modelos pedagógicos baseados em plataformas digitais tem gerado um processo de intensificação do trabalho docente que se traduz em exaustão física e emocional. A necessidade de dominar múltiplas ferramentas digitais, de produzir registros detalhados das atividades e de responder a demandas burocráticas constantes desvia o foco do professor do que deveria ser sua atividade central: o planejamento e a execução de práticas pedagógicas significativas (Reis, 2025).

Tal cenário é agravado pela fragilização dos vínculos pedagógicos que a mediação digital tende a produzir. A relação entre professor e estudante, quando mediada exclusivamente por telas e plataformas, perde a densidade da interação presencial, que envolve dimensões afetivas, corporais e relacionais fundamentais para o processo de aprendizagem. A redução do encontro educativo a procedimentos técnicos e à transmissão de conteúdos empobrece a experiência escolar e compromete a formação integral dos estudantes.

3.2 Metodologias participativas e o projeto "Nós Propomos!"

Em contraponto ao modelo plataformizado, as práticas desenvolvidas pelo CPEA/UNESP-Marília, ancoradas na metodologia do projeto "Nós Propomos!", têm

demonstrado potencial significativo para a promoção de uma educação crítica e humanizadora. O projeto "Nós Propomos!", que teve origem em Portugal no ano de 2001, é promovido pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa e se propõe a dinamizar a implementação de estudos de caso focados na pesquisa e discussão de problemas na área de residência dos estudantes (IGOT, 2024).

A metodologia do "Nós Propomos!" orienta-se pelos seguintes objetivos: sensibilizar para os problemas territoriais locais, motivando a elaboração e apresentação de propostas de intervenção local e estimular a construção de parcerias entre atores escolares e não escolares. Tais princípios alinham-se perfeitamente com as propostas da educação ambiental crítica e com a valorização do protagonismo estudantil (Tazinasso, 2021).

No contexto da pesquisa realizada em Gália/SP, a metodologia foi adaptada à realidade local, envolvendo a realização de trabalhos de campo no Assentamento Luiz Beltrame e na área urbana do município. Os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer in loco práticas de produção agroecológica, dialogar com trabalhadores rurais assentados e mapear circuitos de comercialização de alimentos na cidade.

Os trabalhos de campo realizados no âmbito do projeto revelaram-se como dispositivos pedagógicos para a articulação entre currículo, território e formação cidadã. A visita ao Assentamento Luiz Beltrame, realizada em abril de 2025, permitiu que os estudantes da Escola Estadual Graciema Baganha Ribeiro entrassem em contato direto com experiências de agroecologia, agricultura familiar e organização comunitária vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Durante a atividade, os participantes conheceram as formas de produção agrícola do assentamento, discutiram questões relacionadas à alimentação, sustentabilidade, reforma agrária e justiça social, além de dialogarem com os assentados sobre suas trajetórias e formas de organização coletiva. Essa vivência ampliou a compreensão dos estudantes acerca das relações entre campo e cidade e possibilitou o confronto entre o conhecimento escolar e a realidade concreta observada em campo.

As atividades desenvolvidas posteriormente na escola aprofundaram esse processo investigativo. A partir da Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, os estudantes organizaram-se em grupos temáticos e elaboraram propostas relacionadas a problemas identificados no município de Gália. Foram construídos três projetos centrais: “Horta Escolar, Alimentação Saudável e Agroecologia”, “A Indústria Constróleo e a Poluição Atmosférica” e

“Infraestrutura de Gália: Cuidando do Nosso Ribeirão São José”. Este último foi selecionado como destaque pela banca avaliadora devido à relevância social e ambiental das propostas apresentadas, evidenciando a capacidade dos estudantes de diagnosticar problemas locais e formular alternativas de intervenção fundamentadas na pesquisa e na participação coletiva.

Os resultados observados dialogam com as proposições de Gonçalves et al. (2019), para quem a cidade e seus espaços constituem laboratórios educativos privilegiados para a compreensão dos fenômenos socioambientais. As atividades realizadas em Gália permitiram que os estudantes identificassem problemas concretos relacionados à alimentação, ao meio ambiente e à infraestrutura urbana, articulando observação empírica e conteúdos curriculares. Nesse processo, o território deixou de ser apenas objeto de estudo e passou a constituir-se como espaço de investigação, reflexão e proposição de alternativas.

As oficinas de cartografia escolar constituíram, por sua vez, um espaço de produção coletiva de conhecimento. Em outubro de 2025, os estudantes participaram de uma oficina utilizando ferramentas digitais de georreferenciamento, especialmente o Google Maps, associadas à realização de percursos pela cidade. A atividade possibilitou a identificação e o mapeamento dos principais estabelecimentos de comercialização de alimentos presentes em Gália, permitindo analisar sua distribuição espacial e discutir aspectos relacionados ao abastecimento alimentar, à mobilidade urbana e às dinâmicas econômicas locais. Ao construir mapas representando o espaço vivido, os estudantes exercitaram o olhar geográfico, identificando relações, conflitos e potencialidades presentes em seu território. A cartografia participativa, ao envolver os estudantes na produção de representações espaciais de seu território, contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a apropriação do espaço como categoria política (Gonçalves et al., 2019).

Importante destacar que tais práticas fortaleceram o protagonismo estudantil ao colocar os jovens como sujeitos ativos do processo de conhecimento. Diferentemente do modelo plataformizado, que tende a posicionar o estudante como mero receptor de conteúdos padronizados, as metodologias participativas valorizam a curiosidade, a pesquisa e a capacidade de intervenção dos alunos sobre a realidade. A elaboração de diagnósticos locais, a produção de mapas, a participação em conferências ambientais e a apresentação pública dos projetos demonstraram que os estudantes foram capazes de atuar não apenas como aprendizes, mas também como investigadores e propositores de soluções para problemas de sua comunidade.

3.3 Educação ambiental crítica e formação cidadã

A ênfase na educação ambiental crítica constituiu um dos eixos estruturantes das práticas desenvolvidas. Diferentemente de abordagens meramente conservacionistas ou técnicas, a educação ambiental crítica proposta pelo CPEA articula as questões ambientais às dimensões sociais, econômicas e políticas, problematizando as relações de poder que atravessam a produção do espaço e o acesso aos recursos naturais (Santos, 2011).

As visitas ao Assentamento Luiz Beltrame e as discussões sobre circuitos de comercialização de alimentos permitiram que os estudantes compreendessem a complexidade das questões ambientais em sua interface com os processos de produção, circulação e consumo. A identificação de práticas agroecológicas como alternativas ao modelo do agronegócio contribuiu para a formação de uma consciência crítica sobre as escolhas alimentares e seus impactos socioambientais.

Conforme argumenta Santos (2011), educar no ambiente significa possibilitar que os sujeitos compreendam as interações entre natureza, sociedade e território por meio da observação direta e da problematização da realidade. As experiências desenvolvidas pelo CPEA aproximam-se dessa perspectiva ao promover aprendizagens contextualizadas, nas quais a investigação dos problemas locais torna-se ponto de partida para a construção de conhecimentos e para o exercício da cidadania. A elaboração dos projetos apresentados na Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente evidenciou esse movimento, uma vez que os estudantes partiram de problemas concretos observados em seu município para produzir propostas voltadas à melhoria da qualidade de vida local.

Essa abordagem formativa está em sintonia com os objetivos do projeto "Nós Propomos!", que busca promover uma educação comprometida com a intervenção na comunidade, numa perspectiva de justiça social e sustentabilidade. A formação cidadã, nesse contexto, não se reduz à aquisição de conhecimentos formais, mas envolve o desenvolvimento de capacidades de análise, argumentação e participação na vida pública (Tazinasso, 2021).

3.4 Interação humana, humanização da educação e construção coletiva de saberes

Os resultados da pesquisa evidenciam que a interação presencial e o diálogo com movimentos sociais são elementos fundamentais para a formação crítica dos estudantes. O contato direto com os trabalhadores do MST, por exemplo, não se limitou à transmissão de

informações sobre agroecologia; envolveu a construção de relações de confiança e afeto, o compartilhamento de histórias de vida e a compreensão das dimensões políticas e sociais da luta pela terra (Santos, 2011).

A interação estabelecida durante a visita ao Assentamento Luiz Beltrame exemplifica essa dimensão educativa. Os estudantes participaram de momentos de diálogo sobre produção de alimentos, agroecologia, relações de gênero e organização comunitária, além de atividades culturais e de socialização promovidas pelos assentados. Esse conjunto de experiências contribuiu para a construção de relações de respeito, empatia e reconhecimento da diversidade de formas de vida existentes no meio rural, aspectos dificilmente alcançados por metodologias centradas exclusivamente em plataformas digitais.

Essa dimensão relacional da aprendizagem é precisamente aquilo que a plataformização tende a enfraquecer. Ao substituir o encontro humano pela interação mediada por telas, o modelo plataformizado reduz a complexidade do processo educativo à transmissão de conteúdos, desconsiderando as dimensões afetiva, ética e política que são constitutivas da experiência escolar. A construção coletiva de saberes, característica das práticas analisadas, também se contrapõe à lógica individualizante das plataformas digitais. O trabalho em grupo, a pesquisa colaborativa e a socialização dos resultados em seminários fortaleceram o senso de pertencimento dos estudantes à comunidade escolar e à localidade onde vivem.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se recolocar a humanização da educação como horizonte e princípio orientador das políticas e práticas pedagógicas. A humanização, aqui compreendida como o reconhecimento da centralidade da pessoa humana em todo o processo educativo, envolve a valorização da subjetividade, da criatividade, da autonomia e da capacidade de transformação dos sujeitos (Santos, 2011).

Nesse sentido, as práticas desenvolvidas pelo CPEA/UNESP-Marília representam uma forma de resistência à lógica desumanizadora da plataformização. Ao priorizar o encontro presencial, o diálogo com movimentos sociais, a pesquisa de campo e a construção coletiva de saberes, tais práticas reafirmam a dimensão propriamente humana da educação, que não pode ser reduzida a procedimentos técnicos ou algorítmicos.

É importante ressaltar que a resistência à plataformização não implica uma recusa automática ao uso de tecnologias digitais. Trata-se, antes, de uma crítica ao uso hegemônico dessas tecnologias para controlar, padronizar e burocratizar o trabalho educativo, em detrimento

da autonomia docente e da formação crítica dos estudantes. A questão central não é o uso ou não de ferramentas digitais, mas a concepção de educação que orienta sua utilização.

A experiência analisada demonstra que é possível construir práticas pedagógicas que integram diferentes linguagens e recursos, inclusive digitais, sem que isso implique a subordinação à lógica plataformizada. O que distingue essas práticas é a centralidade atribuída à relação pedagógica, à pesquisa sobre a realidade e ao protagonismo dos sujeitos (Gonçalves et al., 2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidencia a potência das práticas pedagógicas orientadas pela educação ambiental crítica e por metodologias participativas, particularmente aquelas desenvolvidas no âmbito do projeto "Nós Propomos!" em articulação com as ações do CPEA/UNESP-Marília. Tais práticas, ao valorizarem o contato direto com a realidade, o diálogo com movimentos sociais e a construção coletiva de saberes, demonstram-se efetivas na promoção de uma educação crítica, cidadã e transformadora.

Em contraste, o modelo de ensino plataformizado, em curso no estado de São Paulo, tende a acentuar a exaustão docente, a fragilizar os vínculos pedagógicos e a reduzir a dimensão humanizadora da educação. A substituição do encontro presencial pela interação mediada por telas, a padronização curricular e o controle burocrático sobre o trabalho docente comprometem a qualidade do processo educativo e a formação integral dos estudantes.

Os resultados alcançados com as atividades realizadas na Escola Estadual Graciema Baganha Ribeiro, envolvendo trabalhos de campo no Assentamento Luiz Beltrame, oficinas de cartografia escolar e mapeamento dos circuitos de comercialização de alimentos em Gália/SP, confirmam a importância da interação humana e do protagonismo estudantil para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. A pesquisa demonstra que o envolvimento dos estudantes com questões concretas de sua localidade, mediado por práticas investigativas e participativas, favorece a formação de uma consciência crítica e a apropriação de conhecimentos em sua complexidade.

Conclui-se que o contato direto com a realidade, o diálogo com diferentes atores sociais e a construção coletiva de saberes são condições essenciais para uma educação que se pretenda crítica e humanizadora. A experiência do CPEA/UNESP-Marília oferece contribuições valiosas

para a construção de alternativas pedagógicas que resistam à lógica plataformizada e recolorem a formação humana no centro do processo educativo.

Por fim, ressalta-se a necessidade de que as políticas educacionais considerem os limites e impactos negativos da plataformização, valorizando práticas que promovam a autonomia docente e o protagonismo estudantil. A humanização da educação requer políticas que fortaleçam a escola pública como espaço de encontro, diálogo e construção coletiva de saberes, em contraposição à tendência de tecnificação excessiva e controle burocrático que tem caracterizado as reformas educacionais recentes.

REFERÊNCIAS

- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.
- GONÇALVES, P. W.; SICCA, N. A. L.; ALVES, M. A. R.; CARNEIRO, C. D. R.; CUNHA, C. A. L. S.; NEGRÃO, O. B. M. **Ensino de Ciências da Terra a partir da cidade**. Terræ Didática, Campinas, v. 15, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8657609>. Acesso em: 14 jul. 2026.
- INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO (IGOT). **Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica**. Lisboa, 2024. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/nos-propomos-cidadania-e-inovacao-na-educacao-geografica-14-a-edicao>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- REIS, Denise Maria. **Educação plataformizada**: novos contornos da política educacional do Estado de São Paulo. Revista FAEEBA, Salvador, v. 34, n. 78, p. 191-209, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/22785>. Acesso em: 12 jul. 2026.
- SANTOS, V. M. N. **Educar no ambiente**: construção do olhar geocientífico e cidadania. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2011. 178 p.
- SANTOS, V. M. N. dos; COMPIANI, M. **Formação de professores para o estudo do ambiente**: projetos escolares e a realidade socioambiental local. Terræ Didática, Campinas, v. 5, n. 1, p. 72-86, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8637504>. Acesso em: 20 jul. 2026.
- TAZINASSO, Ana Caroline. **Nós propomos! Educação geográfica na troca de experiências**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná,

Francisco Beltrão, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5893>. Acesso em: 10 jul. 2026.