

Contribuições do Geoforo para a formação da cidadania crítica¹

Diego García Monteagudo²

Xosé Manuel Souto González³

RESUMO

A crise sanitária da COVID-19 colocou no palco das preocupações o enfrentamento político entre diferentes posições sociais; os que querem conservar os seus privilégios e aquelas pessoas que simplesmente pretendem sobreviver. Neste artigo queremos oferecer uma argumentação a favor da racionalidade do sistema escolar para construir um discurso educativo que facilite a comunicação entre as pessoas de diferentes lugares, com o objetivo de criar trocas e a formulação de pensamento crítico. A criação do Geoforo em 2008 facilitou o intercâmbio de pensamentos e reflexões sobre o compromisso pessoal e grupal em relação a geografia e outras ciências sociais, na elaboração de uma interpretação dos problemas ambientais e sociais. O papel dos professores como intelectuais que procuram influir na participação escolar é o elemento essencial que articula a discussão desenvolvida neste texto.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia escolar. Geoforo Iberoamericano. Professor pesquisador. Projeto curricular.

¹Este trabalho faz parte do projeto de investigação “**Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica**” (GV/2021/068), financiado pelo Consellería d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana. Igualmente pertenece ao Projeto de Inovação Docente (PID), “Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socio-ambientales relevantes desde una perspectiva internacional” (NOU-PID, UV-SFPIE_PID-1640693) financiado pela Universidade de València. A versão do texto para a língua portuguesa foi realizada por Iara Vieira Guimarães. *E-mail:* iaravg@ufu.br.

²Doctor internacional en Didácticas Específicas (Didáctica de la Geografía). Universitat de València, España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0505-0608>. *E-mail:* Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es.

³ Doctor en Geografía. Universitat de València, España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1480-327X>. *E-mail:* Xose.Manuel.Souto@uv.es.

*Contributions from the Geoforo to a critical citizen***ABSTRACT**

The health crisis in COVID-19 conditioned a scenario of concern about the political confrontation between social positions; those who want to maintain their privileges and those who simply want to survive. In this article we want to offer an argument in favor of the rationality of the school system to build an educational discourse that facilitates communication between people from different places, with the aim of creating critical thinking connections. The creation of the Geoforo in 2008 facilitated the exchange of thoughts, facts and reflections on personal and group commitment in relation to the involvement of geography, and other social sciences, in the elaboration of an interpretation of environmental and social problems. The role of the teacher as an intellectual who seeks to influence school participation is the axis that articulates our contribution.

KEYWORDS: Scholar Geography. Iberoamerican Geoforo. Research teacher. Curricular project.

*Aportaciones desde El Geoforo a una ciudadanía crítica***RESUMEN**

La crisis sanitaria en la COVID-19 condicionó un escenario de preocupación por el enfrentamiento político entre posiciones sociales; los que quieren mantener sus privilegios y los que simplemente quieren sobrevivir. En este artículo queremos ofrecer un argumento a favor de la racionalidad del sistema escolar para construir un discurso educativo que facilite la comunicación entre personas de diferentes lugares, con el objetivo de crear conexiones de pensamiento crítico. La creación del Geoforo en 2008 facilitó el intercambio de pensamientos, hechos y reflexiones sobre el compromiso personal y grupal en relación a la implicación de la geografía, y otras ciencias sociales, en la elaboración de una interpretación de los problemas ambientales y sociales. El rol del docente como intelectual que busca incidir en la participación escolar es el eje que articula nuestro aportación.

PALABRAS CLAVE: Geografía escolar. Geoforo Iberoamericano. Profesor innovador. Proyecto curricular.

* * *

Introdução

Conforme preconizado na apresentação do dossiê “Ensinar e aprender Geografia em tempos de hiperconectividade e polarização política”, vivemos momentos de incerteza na forma de comunicar nossos desejos e estruturar argumentações embasados por evidências científicas sobre as grandes mudanças que estão ocorrendo no mundo, em um quadro global e, sobretudo, nas diferentes localidades em que as pessoas vivem.

A Geografia, assim como outras ciências sociais, têm se esforçado para elaborar explicações sobre as mutações que ocorreram em diferentes épocas do passado humano, bem como sobre o presente que nos envolve. Sabemos que algumas dessas transformações afetam nossa convivência e até nossa sobrevivência como espécie (Harari, 2014).

A saturação de informação que marcam o contexto em que vivemos tem consequências na aprendizagem humana. Por um lado, há a crença de que compreendemos o que nos chega por meio das redes informacionais e das mídias. Por outro lado, estabelecem-se mecanismos de persuasão que, gradativamente, criam grupos de apoiadores incondicionais que “gostam” ou “não gostam” de determinadas afirmações. Ademais, o tempo de reflexão é imediato, sem que haja a capacidade de analisar a veracidade de determinados fenômenos. Tudo isso chega às escolas a partir de dispositivos de comunicação interpessoal e afeta a disseminação de notícias, muitas vezes falsas, sobre eventos que acontecem em diferentes partes do planeta e, também, em nosso cotidiano.

Reverter esta situação é difícil. Contudo, experimentar e gerar pensamento crítico (com critérios sólidos) é essencial para o futuro da humanidade e para facilitar a convivência e o aprendizado em cada turma, no cotidiano das escolas. E, nesse sentido, a autoridade intelectual dos professores é um elemento básico e fundamental.

Em 2008, o Geforo Ibero-Americano sobre educação, geografia e sociedade foi constituído por um grupo de interessados nessas matérias. Esse é um espaço de troca de opiniões e argumentos sobre a educação formal, não formal e informal, abrangendo diferentes níveis de ensino nos países ibero-americanos. Compreendeu-se que a educação escolar deveria estar inserida no processo de educação mais amplo, direito reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, mas que, sabemos, ainda está longe das realidades de muitas populações e em diferentes lugares.

Nesse sentido, um grupo de professores, especialmente estudantes universitários, vem comparando os problemas existentes na prática educativa desenvolvida nas salas de aula de diferentes localidades, com o objetivo de verificar suas semelhanças e diferenças. Essa é a premissa do Geforo. Pretendeu-se estimular outras pessoas a refletir criticamente sobre o ensino dos problemas sociais e ambientais, já que esse deveria ser o objetivo da educação geográfica e de qualquer ciência social.

Por isso, a geografia não pode ser vista como uma disciplina isolada e institucional, mas como um saber incorporado em diferentes níveis e áreas escolares em relação direta com os interesses sociais, os conceitos acadêmicas e os interesses dos alunos. Para contrariar o pensamento hierárquico institucional, é necessário construir um conhecimento partilhado, gerar um discurso crítico nas comunidades escolares em que participem principalmente alunos e professores, mas também instituições educativas, famílias e a população de determinado lugar.

O Geforo Ibero-Americano: as argumentações críticas nos fóruns

A estrutura do Geforo Ibero-Americano, tanto em sua localização situada na plataforma “Geocrítica” da Universidade de Barcelona, como na sede da Universidade Autônoma do México (UNAM), é estruturada em várias seções (Quadro 1).

QUADRO 1: Seções do Geoforo Ibero-Americano

Seções	Objetivos e conteúdos
Fóruns	Debater sobre assuntos que interesam a estudantes e docentes
Notícias	Informar os leitores sobre congressos, eventos...
Arquivos do fórum	Expor os resultados de investigações (Teses, informações) em relação a didática
Nós	Apresentação dos componentes do conselho diretivo de diferentes países
Recursos	Bibliografia construída com contribuições plurais
Endereços eletrônicos	Links de outras organizações locais que estão integradas no Geoforo

Fonte: <http://geoforo.blogspot.com/>.

Neste artigo a seção sobre os fóruns vai receber uma atenção especial, pois nela se desenvolve a comunicação crítica sobre alguns documentos iniciais que refletem, na opinião da equipe gestora do Geoforo, problemas sociais e escolares relevantes (Quadro 2).

QUADRO 2: Participação nos Fóruns: comentários recebidos

Fóruns	Título	Moderador debate/fórum	Ideias chaves	Evolução 2015/16 Coment.	Evolução 2017/18 Coment.	Evolução 2018/2019 Coment	Evolução 2019/2020 Coment	Evolução 2020/2021 Coment
Foro 14	¿Cómo formar al profesorado?: Una aproximación internacional http://geoforoforo2.blogspot.com/2013/02/foro-14-como-formar-al-profesorado-una.html	Sara Fita	Formación inicial docente, Máster Profesorado: propuestas innovación.	82/82	86/95	95/95	95/96	96
Foro 15	Las unidades didácticas en la práctica escolar http://geoforoforo2.blogspot.com/2013/04/foro-15-las-unidades-didacticas-en-la.html	Consejo directivo	Programación, investigación – innovación en el aula.	18/18	23/23	23/25	25	25
Foro 16	Geografía y determinaciones administrativas http://geoforoforo2.blogspot.com/2013/08/foro-16-la-geografia-y-las.html	Silvia Sousa, Andrea Lastoria Fabián Araya	Evaluación externa, homogeneización del aprendizaje.	50/50	50/50	50/50	50/51	51
Foro 17	Educación ambiental y planetaria / educação ambiental e planetária http://geoforoforo2.blogspot.com/2013/10/foro-17-educacion-ambiental-y.html	Olga Moreno	Ciudadanía planetaria, medio ambiente, investigación educativa.	45/57	82/82	82/89	89	89

Foro 18	Las prácticas docentes: Opiniones y Experiencias para innovar. http://geoforoforo2.blogspot.com/2014/04/foro-18-las-practicas-docentes.html	Santiago Herrero	Experiencias docentes, innovación educativa, papel docente.	42/97	240/242	242/245	245/248	248
Foro 19	El control del espacio y los espacios de control. http://geoforoforo2.blogspot.com/2014/05/foro-19-el-control-del-espacio-y-los.html	Xosé M. Souto	El control de la cultura escolar y ciudadanía, Participación escolar, centro escolar.	17/18	21/21	21	21	21
Foro 20	Las TIC y la Enseñanza Geográfica de los problemas sociales. http://geoforoforo2.blogspot.com/2014/11/foro-20-las-tic-y-la-ensenanza.html	Yan Navarro	TIC, Innovación, problemas sociales, Redes Sociales, Mediación pedagógica en Red.	68/90	154/156	156/159	159/160	160/167
Foro 21	Las salidas de Campo / Visitas de Estudio. http://geoforoforo2.blogspot.com/2015/02/foro-21-las-salidas-de-campo-a-visitas.html	Diego García Monteagudo	Didáctica geografía, papel docente, laboratorio abierto, aprendizaje significativo.	159/387	403/441	441/467	467/507	507/509
Foro 22	Aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno http://geoforoforo2.blogspot.com/2016/01/foro-22-el-aprendizaje-de-las-ciencias.html	Nancy Palacios	Papel del medio local en la organización escolar	87	108/113	113/120	120/133	133/242
Foro 23	Política, sociedad, educación y ciencias sociales http://geoforoforo2.blogspot.com/2016/04/foro-23-politica-sociedad-educacion-y.html	Jaeme Luiz Callai	Incidencia de la política en los espacios escolares y sus contenidos académicos	108	252/261	261/267	267/270	270/272
Foro 24	Nós Propomos http://geoforoforo2.blogspot.com/2018/03/foro-24-nos-propomos-possibilidade-da.html	M.A Rodríguez, S. Aparecida, S. Claudino.	Proyecto educativo, participación ciudadana, innovación.		1/348	348/367	367/368	368/371
Foro 25	El medio rural en la educación geográfica. http://geoforoforo2.blogspot.com/2019/04/foro-25-el-medio-rural-en-la-educacion.html	Diego García Monteagudo, Olga L Romero, Luis Rivera	El medio rural y la formación de una cultura crítica ciudadana			1/229	229/256	256/261
Foro 26	El coronavirus. Una experiencia de aprendizaje http://geoforoforo2.blogspot.com/2020/03/foro-26-el-coronavirus-una-experiencia.html#comment-form	Consejo directivo	La pandemia de la covid-19 como oportunidad para el aprendizaje				1/442	442/597
Foro 27	Los museos locales y la enseñanza no formal http://geoforoforo2.blogspot.com/2021/04/foro-27-los-museos-locales-y-la.html	Juan Ramón Durá	Recursos patrimoniales para el estudio del medio local					83
Foro 28	Que profesor y profesora de Geografía e Ciencias Sociales para el siglo XXI? http://geoforoforo2.blogspot.com/2021/10/foro-28.html	Sérgio Claudino	Definir las características docentes en este momento histórico					85

Fonte: Elaboração própria com dados extraídos do Geoforo Ibero-Americano (até 19/12/2021)

De 2010 a 2020 as atualizações dos trabalhos realizados foram publicadas periodicamente, sobretudo na revista Biblio3W da plataforma Geocrítica da Universidade de Barcelona. Isso ocorreu por dois motivos fundamentais. Por um lado, porque essa é a plataforma digital na qual o Geoforo está hospedado desde 2008. Em segundo lugar, consideramos importante o reconhecimento do trabalho realizado pelo professor Horacio Capel, que promoveu essa plataforma digital relevante para o pensamento crítico da geografia e das ciências sociais. Neste campo acadêmico aprendemos o valor da ciência cidadã e da difusão do conhecimento que serve para explicar com rigor os problemas do nosso tempo.

Os comentários postados no fórum, em uma perspectiva temporal, nos mostra a natureza circunstancial de muitos deles. Eles surgem como resultado de um problema específico, desenvolvem-se nas áreas onde surgiram, mas depois desaparecem.

Temos um exemplo concreto dessa situação no fórum 14, que foi desenvolvido vigorosamente até 2015, mas depois deixou de ser interessante. Sem dúvida, isso afeta o design dos fóruns, mas, também, a motivação dos docentes para alcançar a participação e o envolvimento dos alunos. E aqui, em nossa perspectiva, reside uma das chaves para a construção do conhecimento crítico.

Há uma forma de pensar e comunicar os problemas que nos afetam, com critérios dialógicos e democráticos e isso demanda do professor o estímulo ao debate com os estudantes, pois eles estão imersos em uma saturação de informações que apenas pede sua concordância ou discordância por meio de alguns ícones que mostram o comportamento superficial dos cidadãos, convertidos em clientela global.

Por isso mesmo, tem sido estimulada a renovação conceitual dos debates, seja pela abertura de um fórum semelhante, seja pelo desenvolvimento de alguns temas anteriores. No primeiro caso, temos o exemplo da abertura do fórum 28, que pretende acolher reflexões

realizados nos fóruns 14 e 18. Sem dúvida, os trabalhos futuros devem abordar estes três fóruns e avaliar as mudanças e continuidades de opiniões mantidas em diferentes momentos cronológicos. No segundo caso temos o exemplo do fórum 22, que no ano de 2021 aumentou significativamente o número de comentários devido ao incentivo de um professor da Universidade de Valência; uma situação semelhante à registrada no Fórum Extraordinário que um professor de Bogotá havia estimulado e que foi registrado nas estatísticas de participação. Nesses casos, é significativo o papel de liderança dos professores em estimular os debates. Um caso que também consideramos relevante é o do fórum 13, que segue um ritmo mais lento, mas constante, para descobrir as diferenças entre inovar e pesquisar.

Há outros fóruns que permaneceram com poucos comentários, principalmente os fóruns 15 e 19, pois envolveram um nível de reflexão conceitual que não se enquadra bem nas discussões comumente realizadas nos fóruns, mais afeitas a comentários e trocas de opiniões sobre as experiências vividas e não tanto sobre reflexões teóricas. Isso implica compreender as diferenças entre as expectativas dos professores e os interesses de aprendizagem.

Além do maior ou menor nível de comentários nos fóruns, temos também os temas monográficos que foram analisados em cada um dos resumos anuais (Quadro 3). Assim como os comentários surgem do interesse dos alunos e da motivação dos professores pelas monografias temáticas e os relatórios anuais. Nesses casos é a diretoria do Geoforo que oferece sua avaliação crítica sobre o que está sendo construído.

Quadro 3: Balanço anual do Geoforo Iberoamericano

Balanço anual	Referência bibliográfica	Temática abordada
2010	Souto, Claudino y García, 2010	Diversidad de situaciones escolares e investigación educativa desde Geoforo
2011	Souto y Durán, 2011	Problemas docentes e investigación desde la praxis escolar
2012	Souto y Fita, 2012	Redes informáticas y grupos locales en la construcción del conocimiento social
2013	Souto y Fita, 2013	Problemas sociales y formación del profesorado para mejorar aprendizaje
2014	Souto y Fita, 2014	Organización del sistema escolar en Iberoamérica y respuestas formativas
2015	Campo, García, Rodríguez y Souto, 2015	La participación del alumnado universitario y los desafíos de la enseñanza básica
2016	Colomer, García y Palacios, 2016	Participación de las comunidades académicas desde Internet. Las TIC
2017	Catalá, Colomer, Souto, 2017	Preocupaciones escolares y síntesis conceptuales de los debates de foros
2018	Fita, Claudino y Souto, 2018	Globalización del conocimiento y participación ciudadana local. El ejemplo de Nós Propomos
2020	Campo, Fita, Martínez y Souto, 2021	La Pandemia y los problemas sociales. La COVID-10 y el sistema escolar

Fonte: Elaboração própria com base nos artigos citados.

As sínteses anuais e a análise das visitas e comentários registrados no Geoforo são um bom indicador das preocupações existentes nas comunidades escolares e acadêmicas da Ibero-América e refletem os pensamentos e reflexões dos docentes perante as diferentes conjunturas. Consideramos que a construção de conhecimento crítico para a participação cidadã, desde a educação escolar, demanda saber quais são os interesses expressos pelos interlocutores do contexto educativo de uma dada comunidade. E, nesse sentido, os comentários que aparecem nos Fóruns são um elemento essencial para esse fim.

Grupos locais e redes virtuais

Para pensar localmente os problemas escolares e gerar um processo global com a ajuda das redes de computadores, é preciso ter uma estrutura social de grupos e equipes de trabalho. A tradição pedagógica vem nos oferecendo movimentos, grupos e pessoas que geraram uma dinâmica relevante de inovação educacional. No caso do Geoforo, verificamos que a existência de grupos como IRES, ELO, Capgirem l'ESO, Geopaideia, Gea-Clío mobilizaram as opiniões das comunidades escolares onde estava sediado.

Selecionamos a evolução de dois grupos locais (Gea-Clío da Espanha e ELO do Brasil) para comparar seus objetivos educacionais na plataforma Geoforo, visando explicar como eles programaram atividades de formação e geraram materiais curriculares no interior de um projeto curricular.

Analsiamos o trabalho do projeto Gea-Clío em diferentes publicações científicas desde seu início em 1989 até o presente (Pérez, Ramírez e Souto, 1997; Ramírez e Souto, 2017; Souto, 1999), com o objetivo de mostrar a possibilidade de construir um conhecimento educacional crítico se algumas premissas básicas forem atendidas.

Em primeiro lugar, é necessário consolidar relações pessoais de confiança mútua. Em outras palavras, são necessários pelo menos dois anos para confiar no trabalho colaborativo. Em segundo lugar, a inovação deve ser complementar aos resultados da pesquisa educacional. Além disso, é necessário ter pessoas de apoio que possam avaliar o trabalho das salas de aula a partir da observação participante. Da mesma forma, é necessária uma edição de materiais que permita a experimentação de formas alternativas de aprendizagem em condições fidedignas. Por fim, é preciso que haja uma divulgação do projeto com estratégias de formação de professores e publicações que possam chegar às escolas.

Com estes requisitos, o projeto Gea-Clío nasceu resguardado das mudanças que surgiram na Espanha, e mais especificamente na Comunidade Valenciana, no momento das reformas curriculares promovidas

pela Lei Orgânica Geral do Sistema Educacional (LOGSE do ano 1990). Isso facilitou a criação de grupos de trabalho que, coordenados no projeto institucional das reformas, fomentaram formas de trabalho mediadas pela criatividade profissional e pela pesquisa acadêmica.

Este não é o momento de analisar as vicissitudes deste projeto, mas de explicar a sua relação com o Geoforo Ibero-Americano, fruto da sua integração no grupo de investigação Social(S) e dos contactos estabelecidos com outros grupos, como o Geopaideia e o ELO. A estratégia seguida pode ser um exemplo para referenciar o trabalho de outros grupos.

O Grupo de Estudos da Localidade (ELO) reúne mais de trinta profissionais da educação em Ribeirão Preto (Brasil). O projeto mantém os princípios metodológicos das comunidades educativas de aprendizagem e tem como foco o ensino dos problemas socioambientais do referido município brasileiro. Os professores participantes atuam fundamentalmente na educação básica, com caráter interdisciplinar que se organiza a partir das ciências sociais. Por isso, pesquisas didáticas (Azevedo, Lastória e Fernandes, 2019; Gomes e Lastória, 2016), reuniões científicas e materiais didáticos (Lastória, Rosa e Kawasaki, 2021) que levem em conta a construção do pensamento geográfico e histórico entre estudantes e na formação de professores. O grupo apresenta uma inserção internacional sobretudo por meio do desenvolvimento do projeto “Nós Propomos” em Riberao Preto e em outras localidades, visto que é uma possibilidade de defesa do protagonismo juvenil na construção de um espaço público e reflexões sobre problemas locais (Carvalho, Azevedo, Almeida, Lastória e Fernandes, 2019).

“Nos Propomos” é um projeto de inovação que surgiu em Portugal e tem como foco o ensino das ciências sociais (geografia e história) na educação básica, que se espalhou para outros países como Brasil, Espanha, México, Peru, Colômbia e Moçambique. Em termos metodológicos, desenvolve a aprendizagem em serviço e promove a formação cidadã dos alunos por meio do seu envolvimento nos problemas sociais das localidades onde residem.

Dessa forma, promove-se a aprendizagem socioconstrutivista dos alunos, que participam das atividades em equipes e realizam trabalhos de campo para fornecer possíveis soluções para problemas concretos que afetam os cidadãos (Rodríguez e Claudino, 2018).

Como exemplo da internacionalização do projeto “Nos Propomos”, é possível citar alguns exemplos na Comunidade Valenciana (Espanha). A cidade de Ontinyent foi pioneira de um projeto educacional abrangente sobre clima e paisagem no ensino médio, que posteriormente teve eco na formação inicial de professores da educação infantil (García-Monteagudo e Campo, 2020). Nos anos iniciais de escolarização, os alunos de uma escola em Xàbia trabalharam em projetos envolvendo conteúdos sobre a história dessa cidade, a paisagem e o patrimônio cultural (Henarejos e Cardona, 2017). Essa experiência foi apresentada a docentes em formação na Universidade de Valência, a quem são atribuídas tarefas de análise de informação geográfica através do Geoforum Ibero-Americano. Na própria cidade de Valência, o desenho de propostas didáticas sobre o bairro onde se localiza uma escola do distrito de Quatre Carreres está favorecendo a inserção dos alunos no primeiro ciclo do Ensino Secundário (Peris, 2019), além do fato de que o mesmo projeto está sendo desenvolvido com alunos das periferias escolares.

Um ano antes do início da Covid-19, um grupo de estudantes universitários de pós-graduação e doutorado, além de outros professores com pouca experiência na educação básica, começaram a se reunir motivados pela defesa da educação geográfica. Em novembro de 2021, foi criado o grupo “Pesquisadores Ibero-Americanos em Educação Geográfica”, cadastrado na plataforma Lattes, o diretório de grupos de pesquisa no Brasil. Suas linhas de trabalho incluem pesquisa em educação geográfica, formação de professores e inovação em geografia escolar, incluindo educação não formal. Em dois anos de trabalho, o grupo realizou mais de uma dezena de encontros e organizou eventos para tornar visível a importância do ensino de geografia frente aos problemas sociais e ambientais que ocorrem no mundo.

O mesmo acontece em outros casos, como os grupos IRES em Sevilha ou Geopaideia em Bogotá. Nesses casos, vimos a dificuldade de construir um saber escolar que não se coadune com rotinas e tradições e, por isso mesmo, contradiz a corrente da cultura dominante nas esferas do ensino de ciências sociais.

A construção de conhecimentos críticos

Como dissemos, os grupos locais que interagem na plataforma virtual Geoforo, assim como as opiniões dos alunos e professores que se expressam nos fóruns, são minoritárias, pois não coincidem com o cânone do saber escolar. Eles também vêm de experiências vividas muito concretas. Por isso, o conjunto de opiniões que aparecem nos fóruns do Geoforo supõe uma base cultural para interpretar o conhecimento crítico do cidadão. Mas para esse trabalho é preciso o rigor de uma metodologia que saiba transformar opiniões em argumentos. Assim, a participação individual se transforma em conhecimento coletivo que busca oferecer critérios para explicar o cotidiano.

O conteúdo dos fóruns foi sintetizado em problemas específicos, como foi verificado no Colóquio de Bogotá em março de 2019 (Palacios, Rodríguez e Souto, 2019). Para facilitar a ordenação das informações, as opiniões foram categorizadas, como alguns autores fizeram (López, 2019; García-Monteagudo e Torres, 2019; Fita e Barbosa, 2020) e em outros casos foram editados trabalhos monográficos. (Araya, 2009; Durán, 2012; Palacios e Ramiro, 2017; Santiago, 2012; Sousa, García e Souto, 2016; Souto, 2014, Sousa, García e Palacios, 2020). Essas tarefas permitiram rever criticamente o trabalho realizado e observar as sinergias estabelecidas com outros programas, especialmente com o “Nós Propomos” (Claudino, 2014, 2017, 2019; Araya, Souto e Claudino, 2018; Claudino, Souto e Araya, 2018). Assim, deve-se entender a abertura de um novo Geoforo na Universidade

Nacional Autônoma do México (UNAM), para facilitar a análise dos conteúdos expostos em diferentes categorias conceituais⁴.

Uma primeira aproximação para transformar opiniões em categorias conceituais, com as quais argumentar, encontra-se no estudo sobre formação de professores. Uma vez estudadas as características acadêmicas e geográficas dos participantes, é desenvolvida uma metodologia (López, 2019; 117) na qual o contexto e a finalidade do debate são correlacionados com a análise do conteúdo e a interpretação dos comentários. Dessa forma, são sintetizadas seis categorias que incluem aspectos acadêmicos, sociais e trabalhistas. Um estudo que se complementa com a proposta feita por Fita e Barbosa (2020) sobre as práticas docentes, e por Cascales e Meleán (2021) em relação ao contexto da pandemia, onde levam em conta os fios ou categorias conceituais, que são desenvolvidos no Fórum 126 da UNAM.

Dessa forma, é possível avançar na explicação dos problemas de aprendizagem e das dificuldades de desenvolver estratégias didáticas para o seu desenvolvimento. É o que foi estudado no Fórum 10, que revelou as dificuldades em transformar a realidade social em conteúdo educacional. Este é um problema de pesquisa que requer uma análise mais aprofundada do papel desempenhado pela representação social da geografia, uma vez que o ensino do espaço tem sido entendido como sinônimo de espaço ou território concebido, dificultando o estudo problematizador dos conteúdos que podem ser ensinados em ciências sociais a partir de percepções subjetivas. Quando os professores acreditam que se sentem confiantes sobre o conteúdo selecionado, eles têm dificuldades para interpretar a estrutura curricular e focam no uso das tecnologias digitais para gerar inovação técnica, não tanto pedagógica (García-Montegudo e Torres, 2019). A pretensão de gerir a aprendizagem significativa prioriza as necessidades dos alunos, sem que isso implique que o ensino forneça critérios para estimular o pensamento crítico nos alunos.

⁴ Para consultar o Geoforo Iberoamericano com sede na UNAM basta entrar no endereço eletrônico: <http://www.geoforo.unam.mx/secforo/index.php>.

Um segundo exemplo de preocupação recorrente entre estudantes e professores ibero-americanos tem sido o ensino dos espaços rurais. Os professores em formação em Valência (Espanha) mencionam o despovoamento, a situação desfavorecida de algumas escolas rurais e ocasionalmente recorrem à sua experiência no período de estágio para refletir sobre esta realidade escolar. No caso do Brasil e da Colômbia, exige-se uma educação do campo e conteúdos didáticos sobre o campo e a cidade. A razão é que os pesquisadores mostram a necessidade de trazer à tona os problemas do meio rural, que ficam ocultos se não forem definidos conteúdos curriculares sobre esse assunto. Esse desinteresse pela cultura e modos de vida rurais também foi destacado na Colômbia, cujos comentários enfatizam a importância de legitimar o poder nas escolas rurais e melhorar o acesso a esses espaços para garantir o desenvolvimento da cidadania plena. Por sua vez, a situação no México mostra que há um grande desconhecimento da realidade das comunidades indígenas e o ensino sobre o espaço rural está subordinado ao urbano.

O terceiro exemplo é a pandemia de Covid-19. O Fórum 26 coletou as contribuições da comunidade educacional ibero-americana durante o desenvolvimento da pandemia em 2020 e grande parte de 2021. Os participantes discutiram educação *online* e presencial, métodos de ensino durante a pandemia, entre outros assuntos. Isso reafirmou a possibilidade de considerar o currículo como uma construção permanente a partir de diferentes fontes que o diferenciam e complementam (Sousa, García-Monteagudo e Palacios, 2020). Apesar das extraordinárias condições de insegurança e ameaça para os agentes da comunidade escolar, tem-se mostrado que vulnerabilidade e resistência também podem gerar atitudes inovadoras, com experiências docentes condicionadas pela percepção positiva dos professores de que suas identidades profissionais e práticas contribuem para a construção de um novo processo educativo. Nesse sentido, pode-se provocar a participação dos alunos na construção de novos saberes escolares (Campo, García-Monteagudo, Rodríguez e Souto, 2021).

O contexto da cidadania crítica e o papel do intelectual

A definição de cidadania e pensamento crítico é uma questão complexa, pois a ambiguidade dos termos tende a esconder interesses mais específicos das pessoas e grupos que expressam essas ideias. Ter critérios para interpretar a realidade social significa arriscar rumo a adoção de algumas referências e não de outras.

No nosso caso optamos por trabalhar com as ideias de John Dewey (1995) e Paulo Freire (1996) sobre educação, bem como de Antonio Gramsci (2020) sobre o papel dos intelectuais e Jürgen Habermas (1987 e 1988) sobre as teorias da comunicação humana. Consideramos que esse aporte teórico é essencial para gerar um ambiente para a construção do conhecimento social.

J. Dewey (1995) nos auxilia para compreendermos a educação ligada ao contexto social, pois significava reelaborar experiências para participar responsabilmente da vida social. Uma tarefa que supõe um compromisso do intelectual docente, como A. Gramsci (2020) mostrou com exemplos concretos da Itália nos anos vinte do século passado ou que P. Freire reforçou com seu compromisso pessoal, para enfrentar as desigualdades que dificultam o acesso ao direito universal à educação, a partir de uma atitude "militante", pois, como assinalou, eram fruto de "certezas ontológicas fundadas social e historicamente" (Freire, 1996; 12).

Nesta tarefa é importante desafiar as rotinas e tradições que impedem a comunicação humana autêntica, como analisa J. Habermas. É por isso que trabalhamos há vários anos a partir do campo teórico das representações sociais, pois elas nos permitiram conhecer como os hábitos e interesses pré-reflexivos afetam o modo de agir e justificar a ação educativa.

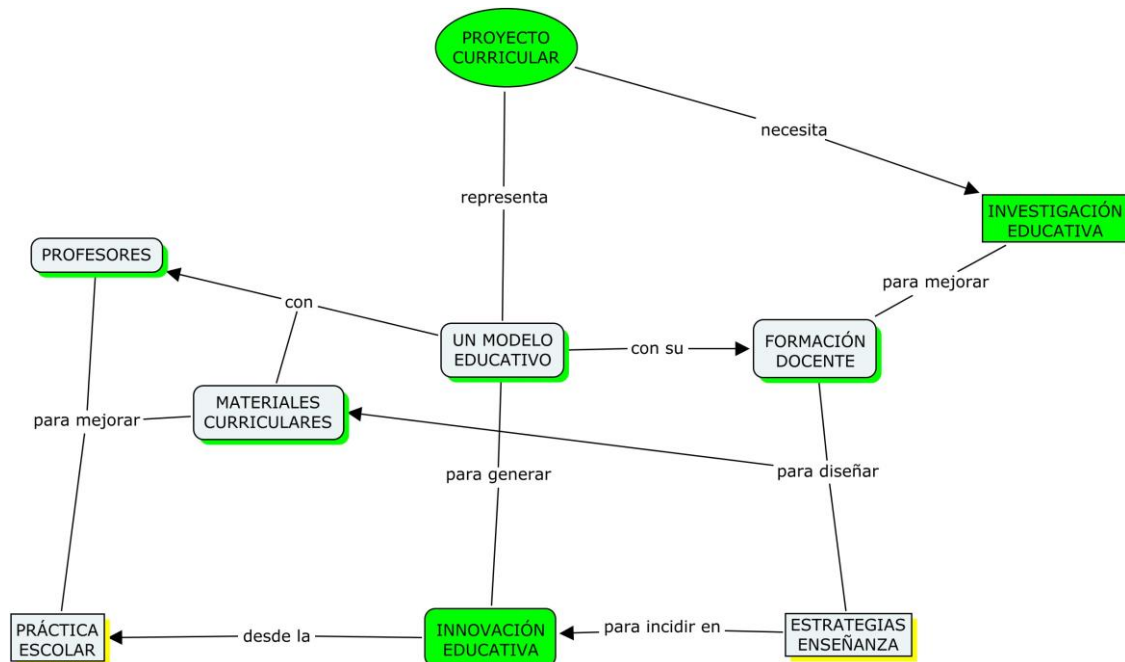
Com essas bases teóricas podemos enfrentar a interpretação dos dados extraídos da observação participante; ou seja, a colaboração com as pessoas que compõem as comunidades escolares locais. Só assim se podem compreender as experiências que condicionam a conceitualização da vida escolar.

Conclusões

A finalidade educativa das ciências sociais, especialmente da geografia e da história, consiste em fornecer um conjunto de argumentos e critérios que permitam o desenvolvimento de uma cidadania crítica, que facilite a convivência local em um mundo global em que o risco ambiental e a oposição ideológica dificultam o diálogo comunicativo.

A construção do conhecimento crítico implica a relação entre pesquisa e inovação, como temos vindo a indicar. Um elemento estratégico para alcançar essa complementaridade é o projeto curricular, que está integrado ao modelo de pesquisa-ação, derivado dos ensinamentos de L. Stenhouse e da Universidade de East Anglia com J. Elliot. Uma formulação teórica que tem sido complexa de definir (Gimeno, 1989).

FIGURA 1: Mapa conceitual do projeto curricular



Fonte: Elaboração própria com base nos artigos citados.

Um projeto curricular supõe a referência a um modelo pedagógico, por isso é necessário ter referências teóricas, como fizemos ao recorrer a Dewey,

Freire ou Habermas. Mas esse modelo deve ser baseado no trabalho constante de um grupo de pessoas (professores) que tenham a preocupação de melhorar o aprendizado de seus alunos a partir das referências fornecidas pela pesquisa educacional, que é recebida na forma de seminários de trabalho, cursos, treinamentos nos próprios centros escolares, colóquios, conferências ou publicações diversas. Além disso, essas estratégias educativas devem ser acompanhadas pelo desenvolvimento de materiais curriculares, a fim de vivenciar as melhorias pretendidas nos contextos institucionais das salas de aula.

Esta forma de trabalhar é sustentada pela criação de redes escolares e acadêmicas, das quais o Geoforo Ibero-Americano é um exemplo concreto. É por isso que é necessário construir e desenvolver esse tipo de plataforma virtual que é sustentada pelo trabalho diário dos grupos de ensino que atuam nas escolas.

Referências

ARAYA, F. Enseñanza, investigación y conocimiento geográfico en contextos escolares formales y no formales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XIV, nº 831, 15 de julio de 2009. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-831.htm>.

ARAYA, F.; SOUTO, X.M.; CLAUDINO, S. Perspectives on Global Understanding in Ibero-American Countries. In: Demirci, A., Miguel González, R., Bednarz, S. (eds). *Geography Education for Global Understanding. International Perspectives on Geographical Education*. Springer, p. 131-142. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77216-510>.

AZEVEDO, T.A.; LASTÓRIA, A.C.; FERNANDES, S.A. Práticas educativas e a formação cidadã no Brasil. In.: CLAUDINO, S. et al. (Org.) *Geografia, Educação e Cidadania*. Lisboa, Centro de Estudos Geográficos, 2019, p. 486-500.

BAZOLLI, J.A.; CLAUDINO, S.; COSTA E SILVA, M.; ROCHA, S.; SILVIA, Wainesten. *A extensão universitária como indutora à cidadania: a experiência do "Nós Propomos"*. Tocantins: Editora UFT/EDUFT, 2017.

BERNAL, L. *La construcción del territorio a través del ciberespacio: una mirada latinoamericana de la percepción de los jóvenes frente al espacio virtual*. (Tesis de doctorado). Valencia: Universitat de València, 2018. Disponível em: <http://roderic.uv.es/handle/10550/66701>.

CAMPO, B.; GARCÍA PÉREZ, F.F.; RODRÍGUEZ, L.A.; SOUTO, X. M. La eclosión de la opinión del alumnado sobre la enseñanza de la geografía. El Geoforo Iberoamericano en 2015. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2015, Vol. XX, nº 1.144

CAMPO, B.; FITA, S.; MARTÍNEZ, M.; SOUTO, X.M. La pandemia y el Geoforo Iberoamericano en 2020. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de abril de 2021, vol. XXV, nº 253. DOI: <https://doi.org/10.1344/ara2021.253.34376>.

CAMPO, B.; GARCIA-MONTEAGUDO, D., RODRIGUEZ, M.A.; SOUTO, X.M. *Los problemas de la geografía escolar y la pandemia*. Valencia: Nau Llibres, 2021.

CAMPO, B.; RODRÍGUEZ, L.A.; COLOMER, J.C. Enseñanza de itinerarios geográficos para estudiantes de magisterio: propuestas de aprendizaje autónomo en el aula universitaria y en el geoforo iberoamericano. In: ALANIS FALANTES, L., et al (editores) *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje*, Sevilla. Grupo Didáctica de la AGE y Universidad Pablo de Olavide, 2016, páginas 141-54.

CASCALES, María y MELEÁN, Lissette (2021). La pandemia y el Geoforo. In CAMPO, B.; GARCIA-MONTEAGUDO, D., RODRIGUEZ, M.A.; SOUTO, X.M. *Los problemas de la geografía escolar y la pandemia*. Valencia: Nau Llibres, 2021; p. 21-32.

CARVALHO, O.R.; AZEVEDO, T.A.C.; ALMEIDA, J.F.; LASTÓRIA, A.C.; FERNANDEZ, S.A. O Grupo de Estudos Da Localidade, o Geoforo e as ações vinculadas ao Projeto Nós Propomos! In: RODRÍGUEZ, L.A.; PALACIOS, N.; SOUTO, X.M. (eds.), *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Barcelona: Geo Crítica, 2019, p.285-294.

CATALÁ, R.; COLOMER, J.C.; SOUTO, X.M. La construcción de la participación escolar. El Geoforo Iberoamericano en 2017. *Biblio3W.Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2017, vol. XXII, nº 1.222. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1222.pdf>.

CLAUDINO, S. Escola, educação geográfica e cidadania territorial, *Scripta Nova*. Vol. XVIII, núm. 496 (09), Universitat de Barcelona, 1 de diciembre de 2014 Disponible em: <http://dx.doi.org/10.1344/sn2014.18.14971>.

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

CLAUDINO, S. The Project We propose! Young people discussing and building the territory. In *Transdisciplinary contributions for Cultural Integrated Landscape Management*. Oosterbeek, Werlen, Caron. Apheleia. Erasmus+. Instituto Terra e Memória. Instituto Politécnico de Tomar. Mação, 2017, pp. 175-189

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

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

CLAUDINO, S.; SOUTO, X.M.; ARAYA, F. Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 39, n. 39, June 2018, pp. 55-73.

COLOMER, J. C.; GARCÍA MONTEAGUDO, D.; PALACIOS, N. La participación escolar desde el mundo virtual. El Geoforo Iberoamericano en 2016. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2016, vol. XXI, nº 1.184. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1184.pdf>.

DEMIRCI, A.; DE MIGUEL, R.; BEDNARZ, S.W. *Geography Education for Global Understanding*, Springer, 2018, p. 131-142.

DEWEY, J. *Democracia y educación*, Madrid: Morata, 1995.

DURÁN, D. Ciencias Sociales versus Geografía e Historia en el Geoforo. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de septiembre de 2012, Vol. XVII, nº 991. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-991.htm>.

FITA, S.; CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M. La globalización del Geoforo Iberoamericano en 2018. *Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 25 de diciembre de 2018, vol. XXIII, nº 1.258. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1258.htm>.

FITA, S.; BARBOSA, Y. Experiencias desde el Geoforo Iberoamericano: prácticas docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la escuela y la universidad. *Anekumene*, nº 16, 2020, p. 60-68. Disponible em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/12462>.

FREIRE, P. *Política y educación*, México, Siglo XXI editores, 1996.

GARCIA-MONTEAGUDO, D.; CAMPO, B. La formación docente en ciencias sociales desde un proyecto curricular basado en los problemas socio-ambientales. El caso de Nós Propomos en la Comunidad Valenciana. In: ROMERO, J.M.; RAMOS, M.; RODRÍGUEZ, C.; SOLA, J.M. (Eds.), *Escenarios educativos integradores: hacia una educación sostenible*. Madrid: Dyckinson, S.L., 2021, p.1100-1111.

GARCIA-MONTEAGUDO, D.; TORRES, L.G. Representaciones sociales acerca de las unidades didácticas, análisis del foro 10. In: RODRIGUEZ, L.A.; PALACIOS, N.; SOUTO, X.M. (coords.). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Barcelona: Geo Crítica, 2019, p. 199-216.

GIMENO SACRISTÁN, José Proyectos curriculares. ¿Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogía*, Julio-Agosto. 1989. Núm. 172. Págs. 14-18.

GOMES, D.L.N; LASTORIA, A.C. Meu Pequeno Grande Mundo: experiência de desenvolvimento de um projeto interdisciplinar - partir de textos para o ensino da localidade. In: V Encontro Regional de Ensino de Geografia - *As políticas curriculares e o Ensino de Geografia*. Campinas. Encontro Regional de Ensino de Geografia, V Encontro Regional de Ensino de Geografia, 2016. p. 747-755.

GRAMSCI, A. *La formación de los intelectuales*, Granada: Comares, 2020.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols. Madrid: Edit. Taurus 1987/88 (e.o. 1981 y revisada en 1985).

HARARI, Y. N. *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Barcelona: Debate, 2014.

HENAREJOS, I.;CARDONA, E. Mestres per uns dies. Història moderna i contemporània del poble de Xàbia. In: GARCÍA-MONTEAGUDO, D.; RAMÍREZ, S.; SOUTO, X.M. (coords.). *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula*. Valencia: Nau Llibres, 2017, p.47-59. 2017.

LASTÓRIA, A.C.; ROSA, A.V.; KAWASAKI, C.S. *Almanaque Projeto Nós Propomos! : cidadania, escola e protagonismo juvenil*. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2021.120 p.

LÓPEZ CASTELLÓ, Raul. De las opiniones a los argumentos: retos y oportunidades en la formación del profesorado a través del Geoforo. In: RODRIGUEZ, L.A.; PALACIOS, N.; SOUTO, X.M. (coords.). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Barcelona: Geo Crítica, 2019, p. 113-126.

PALACIOS, N.; RAMIRO, E. El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de julio de 2017, vol. XXII, nº 1.204. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1204.pdf>.

PÉREZ, P.; RAMÍREZ, S.; SOUTO, X.M. *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula?* Valencia: Nau Llibres, 1997.

PERIS, V. Una mirada interesada a mi barrio. In: Claudino, S.; Souto, X.M.; Rodríguez, M.A.; Bazzoli, J.; Lenilde, R.; Gengnagel, C.; Mendes, L.; Silva, A (coords.), *Geografia, Educação e Cidadania*. Lisboa: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, 2019, p.254-261.

RAMÍREZ, S.; SOUTO, X. M. GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. In: GARCÍA MONTEAGUDO, D.; RAMÍREZ, S.; SOUTO GO, X.M. (coords.). *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula*, Valencia. Nau Llibres, 2017. p. 153-178.

RODRÍGUEZ, M.A.; CLAUDINO, S. (Eds.) *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostentabilidad e Innovación Geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Barcelona: Editorial Graó, 2018.

RODRÍGUEZ, L. A.; PALACIOS, N.; SOUTO, X. M. (Eds). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*, Valencia: Nau Llibres y Universidad de Barcelona-Geocrítica, 2020.

SANTIAGO, J. A. Globalización, educación y enseñanza de la geografía en el *Geoforo*. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de febrero de 2012, Vol. XVII, nº 961.

SOUSA, S.; GARCIA, D.; SOUTO, X.M. Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano, *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de abril de 2016, vol.XXI, nº 1.155. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1155.pdf>.

SOUSA, S.; GARCÍA-MONTEAGUDO, D.; PALACIOS, N. Covid-19 y el cierre de escuelas: aportes de las ciencias sociales para la construcción de un currículo postcrítico desde el Geoforo Iberoamericano. *Revista Currículo sem Fronteiras*. 20 (3), 2020, p. 842-870. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.13>.

SOUTO, X. M. Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.13, p.55-80, 1999.

SOUTO, X. M. Conocimiento crítico en redes sociales: el caso del Geoforo Iberoamericano de Educación, *Revista brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 7, p. 04-26, jan./jun, 2014.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S.; GARCÍA PÉREZ, F. F. Diversidades geográficas y construcción de un saber crítico para participar en red. La experiencia del Geoforo Iberoamericano. Balance inicial. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 902, 30 de diciembre de 2010. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-902.htm>.

SOUTO, X. M.; DURÁN, D. La consolidación de un proyecto iberoamericano de educación. La experiencia del Geoforo. Balance anual de 2011. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de Diciembre de 2011, Vol. XVI, nº 955. Disponible em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-955.htm>.

SOUTO, X. M.; FITA, S. Las redes sociales y la innovación educativa. La experiencia del Geoforo. Balance anual de 2012. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2012, Vol. XVII, nº 1006. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1006.htm>.

SOUTO, X. M.; FITA, S. De las redes sociales a un conocimiento crítico compartido. La experiencia del Geoforo. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2013, Vol. XVIII, nº 1055. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1055.htm>.

SOUTO, X.; FITA, S. Las diferencias sociales y la cultura escolar. El Geoforo Iberoamericano en 2014. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2014, Vol. XIX, nº 1105. Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1105.htm>.

SOUTO, X. M.; MORENO, N., LASTORIA, A. La formación ciudadana en las sociedades tecnocráticas: una perspectiva crítica desde el Geoforo Iberoamericano de Educación, *Investigación en la Escuela*, nº 76, 2012, p. 67-78.

SOUTO, X. M.; PALACIOS, N.; RODRIGUEZ, L. A. Un congreso para imitar. Cuando el compromiso y la coherencia convergen. *Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XXIV, nº 1.279, 2019. Disponible em: <https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/28493>.

Recebido em dezembro de 2021.

Aprovado em fevereiro de 2022.