

A PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ASSOCIAÇÕES ESCOLARES: ESCOLA NOSSA E ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DE NITERÓI

Marcela Guimarães Lacerda

marcelaglacerda@gmail.com¹

Resumo

Esta pesquisa investigou as aulas dos professores de Geografia na Associação Educacional de Niterói (AEN) e na Escola Nossa (EN). O objetivo foi analisar se suas práticas de ensino possuíam influências dos contextos educacionais dessas instituições. Isso porque, apesar de serem escolas privadas, são mantidas por Associações sem fins lucrativos e foram criadas a partir da união e movimentação dos familiares dos alunos, que desejavam uma instituição com maior qualidade educacional e mensalidades mais baratas. No caso da EN, professores também participaram da sua fundação em prol da construção de uma escola com melhores salários. Justifica-se, assim, a necessidade de verificar os significados dessas ações que fundaram esse modelo escolar, pois aconteceram impulsionadas por um contexto histórico maior, questionando alguns elementos que compõem tradicionalmente os sistemas educacionais. Pretendeu-se compreender como essas associações educacionais se organizam institucional e pedagogicamente, quais são as propostas para a disciplina Geografia e como acontece a articulação com as práticas e os saberes espaciais dos estudantes. Essa investigação é um estudo de caso que aconteceu por meio da observação das escolas e das aulas dos professores de Geografia; da leitura de documentos institucionais, como os Estatutos das Associações, os Regimentos e os Projetos Políticos Pedagógicos; da realização dos questionários com os professores de Geografia; e das entrevistas com alguns funcionários da equipe pedagógica e alguns professores de Geografia. Ao final da pesquisa, observou-se que a participação e a coletividade são práticas sociais em ambas as escolas. Características provenientes dos contextos de organizações escolares, mesmo que a maioria dos membros das Associações sejam ausentes. Durante as aulas de Geografia, a interatividade e a participação também eram práticas recorrentes; os alunos em seus posicionamentos demonstraram autonomia e protagonismo. Observou-se também que a proposição de um outro modelo escolar não é garantia de que ocorram mudanças no ensino e na aprendizagem. Embora as práticas pesquisadas tenham acontecido por meio de diferentes procedimentos, todas apresentaram algum aspecto das tendências tradicionais da Pedagogia ou da Geografia.

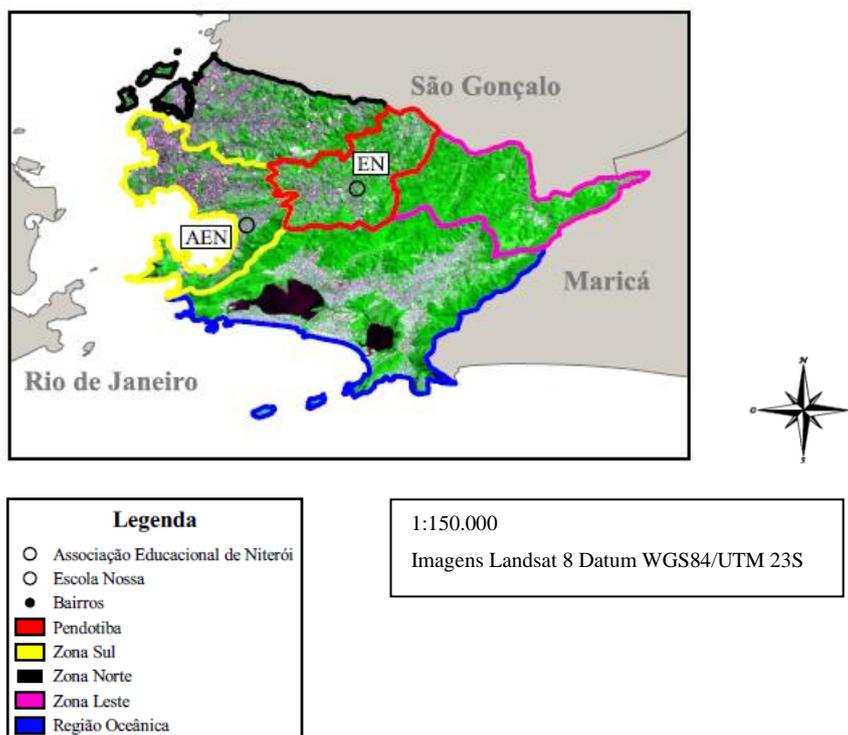
Palavras-chave: Contexto educacional, Prática social.

¹ Professora Substituta do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Ouro Branco – MG. Graduiu-se em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e realizou o Mestrado na Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGG-FFP/UERJ).

Introdução

Este texto apresenta a pesquisa de Mestrado, de mesmo nome, realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGG-FFP/UERJ), defendida em maio de 2018. A proposta foi investigar a prática de ensino dos professores de Geografia das associações escolares de Niterói – RJ: Escola Nossa (EN), localizada no bairro Badu, região de Pendotiba, e Associação Educacional de Niterói (AEN), localizada no bairro São Francisco, Zona Sul ou Praias da Baía (Figuras 1).

Figura 1 – Localização da AEN e da EN em Niterói – RJ



Ambas as escolas estão em lugares onde reside predominantemente uma classe média e alta, o que faz com que seus alunos sejam pertencentes a essas mesmas classes. No caso da AEN, seu bairro é conhecido na cidade pelas inúmeras casas e mansões e alguns poucos prédios que, em sua maioria, estão voltados para a orla da Baía de Guanabara.

A EN, localizada um pouco mais no interior de Niterói (Figuras 1), distante da Baía de Guanabara, está em uma região com menor valor no mercado imobiliária, devido à maior quantidade de terrenos (FIGUEIREDO, 2015). Todavia, Pendotiba, conhecida pelos luxuosos

condomínios verticais e horizontais espalhados entre os morros cobertos por Mata Atlântica, é apontada como “vetor de potencial e complementar a expansão” (FIGUEIREDO, 2015, p.99) imobiliária urbana.

Em Niterói, assim como em outras cidades brasileiras, essas escolas surgiram por meio da união e da movimentação de pessoas da classe média que desejavam outra proposta escolar para seus filhos. Na AEN, apenas os familiares fazem parte da associação, que recebe o mesmo nome e que institucionaliza a escola, embora o Estatuto descreva que “todas as pessoas jurídicas poderão se associar [...]” (ASSOCIAÇÃO..., 2004, p.1). Já na EN, além dos familiares, como na AEN, professores e funcionários também fazem parte da Associação Comunitária de Educação e Cultura de Niterói (ACEC), entidade mantenedora da escola (ASSOCIAÇÃO..., 2006).

Essas escolas são instituições que inovaram ao serem criadas a partir de um desejo por uma outra escola. No caso da EN, o próprio nome já sinaliza que foi criada com o intuito de pertencer a quem dela usufrui, os alunos, e a quem nela trabalha, os professores e os funcionários². A AEN surgiu da união de familiares insatisfeitos com vários aspectos em relação às escolas dos filhos (distanciamento, valor das mensalidades, propostas pedagógicas e outros)³. Ambas são associações sem fins lucrativos⁴, o que as diferencia da maioria das escolas particulares, que são empresas; porém, não são públicas, são mantidas por um valor mensal pago pelos próprios associados.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no parágrafo II do Artigo 20, as associações escolares são instituições privadas, enquadradas na categoria “comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a intenção dessa investigação foi entender as histórias das instituições, suas realidades, suas permanências e rupturas em relação ao que é predominante na maioria das escolas. Isso porque já se distinguem por serem associações e surgiram de uma demanda por

² Informações coletadas no diálogo com o funcionário R3, no primeiro dia de visita à EN (23/06/2017).

³ Informações coletadas no diálogo com a funcionária R1, no primeiro dia de visita à AEN (17/07/2017).

⁴No Estatuto da AEN (2004), TÍTULO I Denominação, Sede e Duração, Art. 1º. No Estatuto da ACEC, CAPÍTULO I Da Denominação, Da Sede, Da Duração, Dos Fins e Do Patrimônio, Art. 1º.



um ambiente de aprendizagem diferenciado do que é o comum, trazendo novas propostas. Daí o interesse em investigar qual o lugar da Geografia e como ela acontece nos currículos vinculados a esses projetos de escolas.

Assim, objetivo principal deste estudo foi analisar se as práticas de ensino dos professores de Geografia possuíam alguma influência dos contextos educacionais dessas associações escolares de Niterói. E, para tanto, os objetivos específicos foram:

- compreender como as associações educacionais se organizam institucional e pedagogicamente;
- conhecer a prática de ensino dos professores, considerando como eles se apropriam dos referenciais teóricos metodológicos da Geografia e como criam uma articulação com as práticas e os saberes espaciais dos alunos;
- verificar qual a proposta da disciplina Geografia nas instituições e suas influências na escolha dos conteúdos e da metodologia de ensino do professor de Geografia.

Metodologia

A metodologia escolhida como adequada para o desenvolvimento da pesquisa foi o estudo de caso, visto que, observou-se uma especificidade atrelada ao contexto institucional das escolas: serem associações.

Como nesta investigação, a análise da prática de ensino do professor de Geografia procurou identificar a influência do contexto educacional das escolas, além da observação das aulas e das escolas, foram aplicados questionários aos professores e realizadas entrevistas com alguns desses docentes e também com alguns funcionários da equipe pedagógica (direção, coordenação e orientação). Além disso, foram feitas análises dos documentos como os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), os Regimentos internos e os Estatutos das Associações. A intenção dessa coleta foi uma compreensão voltada para o todo, o universo presente nessas realidades escolares, seus detalhes e seu alcance na prática de ensino de Geografia, ressaltando os significantes que surgiram durante a pesquisa.

Os registros das observações das escolas foram realizados conforme Roteiro de Observação da Escola – Estrutura Física e Pedagógica e Roteiro de Observação Atividades/Eventos/Reuniões. Concomitantemente, as reflexões que surgiam durante as visitas eram registradas em um “diário reflexivo”, uma espécie de caderno de campo.

Em relação às aulas de Geografia, elas foram observadas com o propósito de conhecer a prática de ensino do professor. A AEN possui três professores de Geografia: um que leciona apenas para o Ensino Médio e os outros dois para o Ensino Fundamental. A EN possui apenas o Ensino Fundamental com dois professores de Geografia. A investigação se direcionou a partir de como as ações dos professores, em suas práticas de ensino junto aos estudantes, evidenciavam: seus principais referenciais teóricos, suas metodologias, os conteúdos estudados, os conceitos abordados, os recursos utilizados, a participação dos alunos e o seu incentivo. Também aconteceram com o auxílio do Roteiro de Observação de Aula e das anotações no “diário reflexivo”.

Foram aplicados questionários a todos os professores e professoras, aos três que lecionam na AEN e aos dois da EN. Sua finalidade foi traçar o perfil profissional e averiguar: as concepções que os professores tinham sobre suas práticas de ensino; as fontes e referenciais da Pedagogia e da Geografia que os orientam; o diferencial de trabalhar em uma associação se comparado com as outras escolas, ou seja, a relação da proposta pedagógica da instituição com a sua prática; suas condições de autoria e autonomia no trabalho; e a importância atribuída aos conhecimentos geográficos para a educação básica.

Alguns professores também foram entrevistados. Isso porque, após a aplicação dos questionários e das observações, ainda houve a necessidade de averiguar o que esses docentes pensavam sobre os conhecimentos e conceitos geográficos e como introduziam isso em suas aulas. A maneira como incluíam as propostas das escolas em suas práticas também era algo que precisava ser melhor constatado.

As entrevistas com funcionários que compõem a equipe pedagógica e a análise dos documentos (PPPs, Regimentos e Estatutos) tiveram o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a realidade das escolas, suas propostas institucionais, pedagógicas, seus currículos e suas histórias. Nesse momento, pretendeu-se também reunir elementos para recontar a história de fundação das Associações.

Fundamentação teórica

Para fundamentação teórica da análise, primeiramente, foi feita uma contextualização sobre a história da escola e da Geografia escolar no Brasil, as principais tendências pedagógicas e dilemas. A necessidade de fazer isso partiu do princípio de que as instituições escolares e a



Geografia brasileira compõem uma totalidade por meio da continuidade das suas relações, sendo partes que, ao reproduzirem um contexto maior, também são essa realidade. Seu objetivo foi auxiliar a observação das duas escolas pesquisadas, uma vez que ambas trouxeram elementos derivados dessa história.

Em relação à caracterização da escola no Brasil, sua exposição ocorreu seguindo duas direções. Inicialmente, tendo como referência o artigo “Sobre a história e a teoria da forma escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), foram apontadas as estruturas que determinam o conceito de forma escolar, sua abrangência dentre as mais variadas instituições de educação e sua configuração na história de alguns países europeus e do Brasil. Posteriormente, seguindo como modelo o texto “Ensinar Geografia na escola pública de hoje” (COUTO, 2015), à medida que foram expostas as concepções pedagógicas que surgiram no decorrer da história do sistema escolar brasileiro, foi explicitado o que estava acontecendo, simultaneamente, na história da Geografia e, mais precisamente, no seu ensino. Dermeval Saviani (2012, 2013) e Ruy Moreira (2014) foram os principais referenciais para análise das tendências pedagógicas e geográficas respectivamente. A finalidade disso foi fazer uma contextualização, já que as aulas de Geografia observadas, assim como as escolas, também trouxeram características evidenciadas no transcorrer dessa história.

Em seguida, desenvolveu-se a ideia de que o ensino é uma prática social, uma vez que ele é influenciado por diversos contextos, mas também pelas realidades dos diferentes sujeitos que ensinam e que aprendem. Para isso, foram abordados os seguintes autores: José Carlos Libâneo (1994, 2002) e Selma Garrido Pimenta (2013). No decorrer desse momento, o ensino apareceu como ponto de culminância, já que todas as discussões passavam por ele. Foram apontadas problemáticas e deficiências que fazem parte das realidades escolares e, conseqüentemente, da profissão docente e a necessidade de investigações que partam do exercício do professor em prol da elaboração de novas teorias e conhecimentos capazes de contribuir com outras práticas. Esse foi o momento em que as reflexões se direcionam para a escolha, na dissertação, do uso da expressão prática de ensino e suas correlações com o campo teórico da Didática e das metodologias específicas das disciplinas. Além dos autores mencionados, Lana de Souza Cavalcanti (2012) também apareceu como um dos principais referenciais.

Por fim, o conceito de prática social foi elaborado em conjunto com as concepções sobre o ensino de Geografia. Foram utilizados referenciais teóricos que trazem essa discussão associada a temas como prática espacial, alfabetização geográfica, raciocínio espacial e educação geográfica. Dentre eles, Lana de Souza Cavalcanti (2001, 2003, 2012), Jorge Luiz Barcellos da Silva (2006, 2012), Douglas Santos (2008), Ruy Moreira (2010), Manoel Martins de Santana Filho (2010), Sônia Maria Vanzella Castellar e Daniel Luiz Stefenon (2015).

A pesquisa também investigou referenciais que contextualizam o que são as escolas de gestão coletiva no Brasil, associações e cooperativas educacionais, momento histórico em que surgiram, seus membros associados, êxitos e contradições. Autores como Maurício Serva (1994), Antônio José Gomes (2007), Marcelo Augusto de Lacerda Borges (2010, 2015) contribuíram com esse momento.

Resultados

Os documentos da AEN e da EN enfatizam claramente que se tratam de escolas com gestões administrativas e pedagógicas coletivas. Em suas descrições são utilizados termos como: participação, democracia, cooperação, coletividade, colaboração. Os Estatutos, ao ressaltarem as atribuições das Associações, destacam que possuem a Assembleia Geral como instância máxima de decisões. Entretanto, todos os funcionários que foram entrevistados ou fizeram algum tipo de relato, afirmaram que as últimas Assembleias aconteceram de forma esvaziada, poucos foram os associados que participaram.

Ambas as instituições passam por crises financeiras ou por questões que afetam a organização pedagógica. Na AEN devido à crise econômica da escola, houve um corte de funcionários, justificando a sobrecarga de trabalho da direção e da coordenação. Isso, associada ao fato de os professores serem horistas e trabalharem em outras escolas, fez diminuir a quantidade de reuniões pedagógicas, assim como a obrigatoriedade de participação. De modo que, as condições para a construção de um trabalho coletivo, como aqueles vinculados à pedagogia de projetos, proporcionados por momentos como as reuniões entre a equipe, diminuíram consideravelmente. Na EN os professores também são horistas, o que afeta a participação do cotidiano educacional e aumenta a rotatividade do grupo.



Ambas as escolas citam os documentos da política oficial⁵ como referência curricular. Não foram encontrados currículos específicos de Geografia na AEN e na EN. Na AEN embora o PPP se refira aos currículos anexos, haviam anexados Planos de Trabalhos de anos aleatórios⁶. Na EN, o PPP apresenta cada uma das disciplinas que compõem as áreas do conhecimento e para cada uma delas há uma descrição curricular. Geografia, História, Sociologia e Filosofia compõem a área Ciências Humanas e suas Tecnologias. As duas primeiras foram as únicas disciplinas cuja descrição curricular foi feita em conjunto. Todavia, trata-se de uma caracterização geral que não aborda as especificidades epistemológicas de cada uma das disciplinas.

A realização dos questionários possibilitou traçar um perfil dos docentes e compreender alguns aspectos dos contextos que os professores de Geografia encontram no cotidiano de trabalho. Por meio deles, foi possível constatar que há uma relação entre as respostas dos professores e as propostas pedagógicas das escolas expostas nos documentos e nas falas dos funcionários. Isso porque, participação e autonomia foram termos muito usados para descreverem as relações nas aulas de Geografia. A autonomia também apareceu para caracterizar o trabalho docente, associada a ideia de liberdade no modo de lecionar.

Porém, por meio das respostas ao questionário, não foi possível compreender alguns aspectos, como por exemplo, como a realidade de vida dos estudantes, suas práticas sociais são apropriadas à prática de ensino em prol de uma articulação com o pensamento geográfico.

Sobre a elaboração do conhecimento geográfico, apenas um professor demonstrou ter clareza de que ela se dá a partir da compreensão e apropriação dos conceitos dessa ciência. Ao mesmo tempo, outro professor respondeu de forma direta que a Geografia proporciona um entendimento espacial dos fenômenos e das relações. E nenhum dos professores explicitou em suas respostas os referenciais teóricos e metodológicos mais comuns para aqueles que são envolvidos com o ensino de Geografia atualmente.

As respostas ainda evidenciaram que o livro didático é um material de referência para a maioria dos professores. Apenas um não o mencionou e não transpareceu tê-lo como fonte para seu trabalho.

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Base Nacional Comum.

⁶ Por exemplo, Plano de Trabalho da Educação Infantil de 2013, 2014 e 2015, da Educação Física de 2013, do 5º ano de 2016 e vários do Ensino Fundamental de diferentes anos escolares e anos letivos. Todos eles estavam organizados basicamente da mesma forma (perfil da turma, objetivos, estratégias, conteúdos por bimestre, avaliações e bibliografias), diferenciando-se em um tópico ou outro e nas formatações.

Em relação as aulas, foram observadas uma sequência de um professor da AEN e de outro da EN. As aulas dos outros professores, foram observadas apenas uma vez, pois aconteciam no dia de trabalho da pesquisadora. Mesmo que as aulas destes professores tenham sido vistas apenas em um momento e, desse modo, suas evidências não puderam ganhar a mesma precisão que as daquelas cujas aulas foram vistas várias vezes, elas serviram de parâmetro e trouxeram elementos para a investigação.

Essas observações possibilitaram uma relação maior com o cotidiano da sala de aula e, também, da escola. A participação, o envolvimento e a autonomia dos estudantes foram aspectos observados em todos os momentos. Porém, em relação aos professores não foi possível fazer a mesma afirmação. Mesmo que todos tenham realizado suas aulas de forma dialógica e crítica (SACRAMENTO, 2015), ao seu modo, havendo algumas distinções entre as conduções, todas as práticas transpareceram de alguma forma características de uma concepção pedagógica ou geográfica tradicional. Seja pela referência no livro didático e sua influência na disposição dos conteúdos, pela estrutura expositiva na forma de ensinar, ou mesmo, pela falta de preocupação em relação a construção conceitual e em relação ao desenvolvimento de atividades voltadas para as práticas sociais dos envolvidos.

Sobre as práticas sociais, todos os docentes, em suas aulas, fizeram referências às situações cotidianas dos alunos, ou mesmo deram espaço para que expusessem suas realidades de vida. Todavia, essas vivências apareceram como exemplos, associadas ao que estava sendo discutido. Não foram usadas como meio para a realização de atividades relacionadas a conteúdos e conceitos (SACRAMENTO, 2015). De modo que, não é possível falar se esses exemplos de práticas sociais colaboraram com a construção de um conhecimento teórico científico e, mais que isso, com a elaboração de um pensamento espacial.

Com os docentes de quem foram assistidas uma sequência de aulas, também foram realizadas entrevistas para um melhor entendimento de como refletiam sobre as propostas das escolas e sobre os conhecimentos geográficos ensinados. Esse momento da pesquisa confirmou algumas evidências já sinalizadas pelas respostas ao questionário e pelas observações das aulas e possibilitou um conhecimento sobre o que os docentes pensavam em relação às suas práticas de ensino nessas escolas.

As exposições evidenciaram que a participação e a interatividade, bem como o protagonismo para a construção em conjunto, também demonstrados por meio do questionário



e das observações das aulas, são características que explicitam que essa prática coletiva é uma prática social em ambas as escolas. De acordo com os professores, os alunos já chegavam às aulas com esse costume, proveniente de outras aulas e de outras experiências nas escolas, principalmente aqueles que estavam há mais tempo nas instituições. Um dos professores ainda salientou que essa perspectiva coletiva é uma característica de todas as instâncias da instituição.

Mesmo que a construção coletiva e participativa esteja descrita nos documentos das duas escolas, ambos os professores disseram que não os conheciam. Isso só reforça a ideia de esses atributos - presentes nos PPPs, nos Estatutos e nos Regimentos - também serem práticas sociais das escolas, pois os docentes se referiram a eles sem nem mesmo ter acesso aos documentos institucionais.

Mais uma vez o livro didático apareceu como uma base para organização dos docentes, uma prática entre todos os professores das duas escolas. Porém, ambas as escolas davam liberdade para lidarem com esse material. Não precisavam necessariamente exercer uma prática de ensino vinculada o tempo todo ao que estava proposto no livro, podiam e deveriam trabalhar com outros recursos didáticos e até mesmo produzi-los. As escolas queriam essa autonomia por parte dos professores, entretanto mesmo não sendo uma obrigatoriedade o uso constante dos livros didáticos, eles eram as principais referências para a escolha dos conteúdos, e não, utilizados devido a necessidade de se elaborar algum conceito, vinculado ao pensamento espacial, ou o desenvolvimento de alguma atividade atrelada às práticas sociais dos estudantes.

Sobre os conceitos, quando um dos professores, na entrevista, foi questionado sobre o uso do conceito de rede, observou-se que seu modo de abordagem não foi vinculado ao raciocínio espacial. O mesmo aconteceu quando formulou uma explicação em relação ao território, já que fez uma menção ao conceito cotidiano que os discentes possuíam. Esse professor em nenhum momento expressou a noção de espacialidade e quando questionado sobre a importância da Geografia na Educação Básica, elaborou uma resposta associada a ciências humanas. O que pode ser justificado pelo fato do professor não ser geógrafo, mas ter uma graduação na área de humanas.

Em relação ao outro professor, foi possível perceber que na sua linguagem os conceitos geográficos estavam presentes. Espontaneamente, ele os articulava e trazia em suas ideias a noção de espacialidade dos fenômenos. Ao ser questionado sobre a importância da Geografia na Educação Básica, vinculou essa ideia ao pensamento espacial.

Em relação aos referenciais da Geografia, ambos os professores citaram autores como Milton Santos, David Harvey, Ruy Moreira, Carlos Walter Porto-Gonçalves e Aziz Ab'Saber. Já em relação aos referenciais específicos do ensino de Geografia, nenhum dos dois docentes soube mencionar.

Considerações Finais

A AEN e a EN possuem características comuns à de qualquer escola, como a distribuição dos tempos de cada disciplina ser determinada por uma grade horária, a cultura escrita prevalecer sobre as demais, os alunos serem agrupados conforme a idade, existir uma hierarquia entre coordenação, professor e aluno. Ou seja, aqueles aspectos da “forma escolar” descritos por Vincet, Lahinre e Thin (2001) são bem evidentes, fazendo delas uma reprodução do tradicional, mas se tornam mais fluidos na maneira como se dão as relações e talvez por isso sejam tidas como escolas alternativas. Por exemplo: mesmo que as Assembleias Gerais não tenham a força de antigamente, observou-se que as decisões continuam acontecendo coletivamente pelos presentes; há uma grande afetividade atribuída às escolas, principalmente por aqueles que participaram das suas histórias ou que trabalham há mais tempo; os alunos são poucos e, desse modo, o tratamento é mais pessoal e individualizado.

Essas convivências colaborativas e participativas entre as equipes são práticas e ações coerentes com qualquer entidade educacional em que o objetivo é o ensino e a aprendizagem. São gestões pedagógicas e institucionais democráticas e seus êxitos na formação dos sujeitos autônomos e protagonistas que nelas trabalham ou estudam servem de exemplos para outras escolas públicas e privadas, que por não serem Associações ou Cooperativas podem criar instâncias que garantam essa participação até que isso se torne uma prática social recorrente, como nas escolas pesquisadas.

As aulas de Geografia também evidenciaram essa participação e interatividade entre alunos e professores, reafirmando que esta é uma prática social presente no contexto educacional das instituições. Uma sugestão para que isso seja ainda mais potencializado, seria a realização de atividades que associem a realidade de vida dos alunos, suas práticas sociais, com os conteúdos e os conceitos geográficos estudados no momento.

Sobre o currículo disciplinar, a importância de estrutura-lo, como o da Geografia, por exemplo, está relacionada a uma organização dos conhecimentos teóricos que se deseja ensinar



para os estudantes. Nele os conteúdos e os conceitos de referência são selecionados a fim de garantir uma aprendizagem coerente com a importância daquele saber. São esses currículos que devem servir de orientação e referência para os professores elaborarem seus Planos de Trabalho e, conseqüentemente, suas aulas e não somente os livros didáticos.

É bastante expressivo que os professores não tenham informações sobre quem são os geógrafos que realizam pesquisas voltadas para o ensino na educação básica. Isso porque são autores que trazem contribuições importantes, como as expostas nesta pesquisa, ou seja, a importância do pensamento espacial, do pensamento teórico e conceitual, das metodologias de ensino, da formulação dos currículos e outras. Mesmo que o acesso aos conhecimentos produzidos por esses cientistas não seja a garantia de mudanças e melhorias nas práticas dos docentes, eles possibilitam reflexões e elaborações que permitem uma maior consciência dos significados das metodologias do professor em sala de aula.

Em algumas respostas das entrevistas, assim como no questionário, as exposições dos professores demonstraram que existem dificuldades para se elaborar uma reflexão sobre suas próprias práticas de ensino e o valor delas. Reafirmando a ideia da importância da prática de se pensar sobre a prática, preferencialmente com o auxílio dos referenciais teóricos metodológicos do ensino de Geografia e da Pedagogia.

Assim, é possível concluir que mesmo que uma escola proponha inovações e estimule o docente a se utilizar da sua autonomia, isso não é garantia que ocorram alterações significativas no processo de ensino e aprendizagem. Para que sua prática se realize enquanto práxis, transformando-se por meio do movimento da reflexão, é importante que os docentes acessem os referenciais teóricos sobre o tema. Isso sim trará a possibilidade de alterações na prática social de ensinar e aprender.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE NITERÓI: ESCOLA NOSSA. **Estatuto**. Niterói, 2006.

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DE NITERÓI. **Estatuto**. Niterói, 2004.

BORGES, Marcelo Augusto de Lacerda. **Cooperativismo educacional: gestão solidária na cooperativa educacional de Uberlândia**. 2010. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13880>>. Acesso em: 29 nov. 2017.



_____. O cooperativismo educacional do estado de Goiás: origens e contradições. In: **Reunião Nacional** da ANPEd, 37. 2015, Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-3577.pdf> >. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diários Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 22 dez. 2017.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella Castellar; STEFERON, Daniel Luiz. A ciência Geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento disciplinar. **Uni-pluri**, Medellín, v. 43, p. 4, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Ed. Papirus, 2001.

_____. A formação de professores de Geografia: o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: Dpea, 2003. p.189-206.

_____. **Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensinar geografia na escola pública de hoje. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins. (orgs.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p.109-128.

FIGUEIREDO, Kelly Soares. **A incorporação do espaço na lógica de acumulação capitalista e a formação de novos eixos/áreas de valorização imobiliária em Niterói (RJ)**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

GOMES, Antônio José. Escola Cooperativa no Brasil: mito e realidade. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, M. V. C. de (orgs.). **A Pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: Edufpi, 2007, v. 2, p. 117-130. Disponível em: < http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16_2006_05.PDF > Acesso em: 29 nov. 2017.

LACERDA, Marcela Guimarães. **A prática de ensino de geografia nas associações escolares: Escola Nossa e Associação Educacional de Niterói**. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Geografia Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: do Autor, 2002.



MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

_____. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. et al. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**: ANPEd, n. 18, v. 52, p. 143-241, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/site/rbe>>. Acesso em: 11 ago. 2017

SACRAMENTO, Ana Claudia R. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia. In: _____; ANTUNES, Charles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins. **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p.109-128.

SANTANA FILHO, Manuel M. de. **A educação geográfica escolar**: conteúdos e referências docentes. 2010. 420 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Douglas. O significado de escola. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 16, n.13, p. 22-61, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542008000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Aberturas para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SERVA, Maurício; FRANÇA Genauto de; JAIME JUNIOR Pedro [et al]. Um novo ator no cenário organizacional: as Cooperativas Educacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 43-54, jul./ago., 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v34n4/a06v34n4.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos. O que está acontecendo com o ensino de geografia? Primeira Impressões. In: PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. (orgs.). **Geografia em perspectivas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 313-322.

_____. Formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: considerações sobre escola, conhecimento, linguagem e ensino de Geografia. **Terra Livre**, v. 1, p. 99-120, 2012.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. [S.I.: s.n.], 2001. p. 7-47.